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

Гірська школа Українських Карпат

НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

№ 11
2014

Івано-Франківськ
2014

УДК 37.012
ББК 74.2
Г51

ISSN 1994-4845
Girs'ka šk. Ukr. Karp.
Highland School of Ukrainian Carpaty

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:
Ігор Цепенда
Володимир Бондар (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)
Беата Акім'якова (Словаччина)
Петр Мазур (Польща)
Ірина Пальшкова (м. Одеса)
Іван Руснак (м. Хмельницький)
Іван Бех (м. Київ)
Надія Бібік (м. Київ)
Віталій Кононенко
Олена Біда (м. Черкаси)
Володимир Великочий
Богдан Грицуляк
Дмитро Дзвінчук
Іван Калуцький
Тетяна Котик
Неллі Лисенко
Віктор Москалець
Олексій Рега
Маріуш Гвозда (Польща)
Дональд Девіс (США)
Галина Михайлишин
Василь Химинець (м. Ужгород)
Шандор Палфі (Угорщина)

Редакційна колегія:
Василь Хрущ
Юрій Москаленко
Інна Червінська
Йосип Гілецький
Галина Білавич
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, fax (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua; www.mountainschool.pu.if.ua.

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 № 12 від 26 грудня 2013 р.)

Сторінки журналу відкриті для дискусійних матеріалів, а тому їх зміст не завжди відображає погляди редакційної ради. Статті друкуються в авторській редакції.

При передруці матеріалів посилання на це видання обов'язкове.

ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ. 2014. № 11. 252 С.

© ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014
© «Гірська школа Українських Карпат», 2014

Віталій Кононенко,

доктор філологічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений діяч науки і техніки України, почесний ректор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Vitaliy Kononenko,

Doctor of Philology Science, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

МОВА В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

LANGUAGE IN ETHNOCULTURAL DIMENSION

У статті через поняття мовної особистості й мовного типу розкрито принципи формування у молодого покоління мовної картини світу. Висвітлено місце нової галузі знань лінгвокультурології в опрацюванні мовно-естетичних засад художніх текстів. Розглянуто перспективи аналізу в школі таких мовнокультурних явищ, як концепт, метафора, символ.

Ключові слова: мовна особистість, мовна картина світу, парадигма, мовно-естетичний ефект, етнографічна група, лінгвокультурологія, текст, концепт, метафора, символ.

The article is dedicated to the principles of world view formation of young generation through concepts of language personality and language type. The place of the new field of knowledge linguoculturology in processing of language-aesthetic principles of fiction texts is determined. The perspectives of analysis in school such phenomena as concept, metaphor, symbol are investigated.

Key words: language personality, language world, paradigm, language-aesthetic effect, ethnographic group, linguoculturology, text, concept, metaphor, symbol.

В статье через понятие языковой личности и языкового типа раскрыты принципы формирования у молодого поколения языковой картины мира. Освещено место новой отрасли знаний лингвокультурологии в изучении языково-эстетических основ художественных текстов. Рассмотрены перспективы анализа в школе таких языковокультурных явлений, как концепт, метафора, символ.

Ключевые слова: языковая личность, языковая картина мира, языково-эстетическией эффект, етнографическая группа, лингвокультурология, текст, концепт, метафора, символ.

Мова як етнокультурне явище кваліфіковане нині через категорії мовної особистості — узагальненого образу носія рідної мови. Такий підхід передбачає, по-перше, що розглядати мовні одиниці (слова, речення, тексти) виключно з позицій їхньої структурної організації означає нехтувати самим процесом спілкування, взаєминами мовця і співрозмовника, адресанта й адресата, автора й читача, по-друге, що вивчення національної мови вимагає доконечного врахування її функціонального й прагматичного (спрямованого на реалізацію) потенціалу через систему мовленнєвих актів, по-третє, що осягнення мовознавчих понять і постулатів можливе лише залежно від історико-культурологічних, ментальних, духовних чинників.

Розуміння мовної особистості як складного психолінгвістичного й етнокультурного феномену визначається національним мовним типом з властивими йому рисами, стосовно українця це орієнтація на рідну мову як на вияв вищих культурологічних цінностей, прагнення утвердити національно-мовну ідентичність на всьому просторі поширення етносу, визнання своєї мовнокультурної окремішності як критерія самосвідомості. Українська мовна особистість — явище збірне, колективне, яке не може бути зведено до ознакових властивостей того чи того індивідума, водночас її вершинні досягнення можна побачити в діях національних геніїв — Тараса Шевченка та Івана Франка як виразників національної ідеї.

Саме на шляхах утвердження мовної особистості шукав Г. Ващенко виховний ідеал, котрий “твориться віками і по традиції переходить від старших поколінь до молодших, що його доповнюють і удосконалюють” [1, с. 101]. Лише мовна особистість може бути не лише споживачем, а й творцем національно-культурних надбань. Формування молодої людини як мовної особистості здійснюється через мовну освіту з одночасним опануванням здобутків національної культури, її духовних скарбів.

Коли йдеться про українську мовну особистість як зосередження мовних, культурологічних і психологічних властивостей, це аж ніяк не виключає наявності в загальному обширі типологізованих рис етнічних, регіональних і навіть ментальних особливостей, зумовлених способом життя, традиційними формами народної культури. Саме існування на теренах України етнографічних спільнот — гуцулів, бойків, поліщуків та інших засвідчує їхню

специфіку у межах українського континуума, відкриває можливості відслідкувати, що є загальнонаціональним, а що — регіональним надбанням. Стверджуючи безумовну віднесеність носіїв етнографічних груп до спільного мовнокультурного коду, не можна не відслідкувати неоднотипні, неповторні компоненти цієї єдності . Навіть більше. Наявність загального масиву мовно-естетичних ознак, реалізованих у регіональних, релігійних, родинних й інших виявах, лише закріплює ідентичність національно визначеної особистості.

Скажімо, умови проживання в гірській місцині окреслили межі функціонування довгої низки найменувань, що відтворюють традиційний побут її мешканців й органічно входять у регіональне мовне середовище. Йдеться про такі назви, як *полонина, смерека, ґражда, кептар, черес, трембіта* й т. д., що органічно увійшли в національний лексикон, незалежно від того, чи позначені вони в словниках як діалектні чи загальновживані. Приміром, М. Коцюбинський і Г. Хоткевич відкрили мовно-естетичний потенціал подібних слів, надавши їм повноцінних "прав громадянства" в мовно-літературному просторі. С. Пушик назвав одну зі своїх повістей "Дараби пливуть у легенду", пояснивши значення слова *дараба* (пліт із дерев'яних кругляків), водночас самою цією метафорою (*пливуть у легенду*) підтвердивши художньо-естетичну цінність регіональної номінації. Йдеться отож не про обмеження, що їх зазнає загальноукраїнський мовний тип, а про розмаїття, широкий спектр його підтипів і варіантів як свідчення його стійкості.

Проблема взаємодії представників різних національних культур і менталітетів на теренах України ускладнюється не через неможливість зрозуміти мовлене у системі інших мовленнєвих знаків, а передовсім через те, що сукупність їхніх культурологічних і духовних цінностей нерідко суттєво розходиться, відтак у взаєморозумінні представників різних етносів можуть виникати серйозні перешкоди. Виокремлення мовної особистості забезпечується не лише відмінностями використання мовних засобів, а й неоднаковим світосприйманням, тим добором прикмет, що одержали назву "мовна картина світу". Для прикладу можна звернутися до витлумачення різними етносами, здавалося б, звичних понять. Скажімо, в українця й росіянина виникнуть різні асоціативно-оцінні уявлення, що їх викликають такі назви, як *бандура / балалайка, село / деревня, хата / изба, козак / солдат*. Слово-поняття *Карпати* породжує образи, що відбивають українську етнічну культуру, тощо.

Ідея єдності мовнокультурної парадигми, що визначає спільні засади національного світорозуміння, існування мовної особистості, зумовлює систему сучасних антропоморфічних поглядів на мову й культуру. Визначились неоднозначні бачення їхніх взаємозумовленостей — розуміння мови як складника загальнонаціональної культури, сприймання мови як носія усвідомленої культури, означення мови й культури як форм символізації світу тощо [див.: 4, с. 15-17]. Головне в цих положеннях — наголошення на єдиній лінгвокультурологічній площині, в межах якої сприймається мовна картина світу.

Можна наводити численні приклади реалізації постулатів, що засвідчують спільний мовно-естетичний потенціал національної культури. Скажімо, читаючи Шевченкові слова "Катерино, серце моє!", доповнюємо мовну інтерпретацію образу героїні її портретним зображенням, виконаним художником Шевченком. Відомий український філософ М. Попович вбачає, наприклад, вплив мовного стилю В. Стефаника на українське поетичне кіномистецтво: "Звертання до творів Василя Стефаника — західницької та універсалістської української класики — одразу створило новий мовний стиль у кіно, мовчазний, скупий на слово, як і сам Стефаник" [7, с. 713]. Загалом, кожний мистецький твір, включно з надбаннями красного письменства, викликає естетичний ефект, спираючись на образні засоби, ті ж таки епітети, метафори, символи і под.

На засадах усвідомлення єдності мовнокультурного простору окреслились принципи й положення нової галузі знань — лінгвокультурології, яка є не механічним поєднанням двох наук — мовознавства й культурології, а комплексною дисципліною, що ґрунтується на засадах етнолінгвістики, психолінгвістики, лінгвофольклористики, антропології. В основу опрацювання вихідних позицій лінгвокультурології покладено тлумачення текстів як культурно-естетичного, національно-культурного явища. Кожне мовне утворення в текстовому оточенні може набувати ознаки мовно-естетичних знаків, тобто таких одиниць, що викликають естетичний ефект [2, с. 6-8]. Окремо взяте слово, сполучення слів, закінчене висловлювання чи ширший текстовий фрагмент стають т. зв. лінгвокультуремами — мовними носіями естетичного світосприймання [див.: 6, с. 21-26].

Отож пошук додаткових смислів, що накладаються на пряме значення слова чи більш поширеної одиниці й містять ознаки образності, метафоричності, переосмислення, і складають основне завдання лінгвокультурологічних студій. Наведемо приклади. У вірші Б. Олійника "Сива ластівка" виокремлюється протягнутий у художньому просторі набір лінгвокультурем. Це сама назва твору (*Сива ластівка*), такі традиційні народнопоетичні образи, як *білий лебідь, диво-казка*, метафоричні вислови (*вечір догора, вигляда роса, даленієш в небеса, затуляла крильми, стежка зацвіла* та ін.), насичені емоційно-експресивним смислом сполуки (*як за віями сльоза, сад вишневий, жито-доля*), поетично забарвлені лексеми (*зоря, легіт, віконечно, сонечко* й под.). Кожний із цих мовно-естетичних засобів викликає глибинний художній ефект, діє на емоційну сферу, на уявлення національно-мовної особистості.

Вивчення рідної мови за такими принципами передбачає суттєві зміни в науково-педагогічній парадигмі: на місці формально-граматичному підходу, що вимагає заучування дефініцій і правил написання, має постати опанування мовою як складним механізмом розумово-пізнавальної діяльності з широким залученням супровідних понять психолінгвістичного, етнологічного, культурологічного спрямування. В підмурок навчання мови за таких умов лягає визначення функціонального призначення мовленнєвої діяльності, звернення передовсім до смислового й естетичного наповнення мовних одиниць. Не знімаючи з мовних курсів завдання навчання грамотної вимови й правильного письма, маємо забезпечити розуміння учнями мови як комунікативного засобу, основного носія компетентностей, готовностей до життя й діяльності в етнокультурному просторі.

У комунікативно-прагматичній площині таке сучасне бачення мовної освіти має на меті опанування смисловими, культурологічними, етнічними засадами стилів різного спрямування — від художнього й публіцистичного до народно-

поетичного, від ділового до розмовно-побутового як визначальних лінгводидактичних об'єктів вивчення. Наведемо приклад. При опрацюванні теми "Прикметник" можна відшукати художні тексти, що відтворюють явище лексичної синонімії. Звернувшись до рядів слів, скажімо, звичних для шкільної практики *сміливий, відважний, безстрашний* (а за "Практичним словником синонімів української мови" С. Караванського, також *дерзновенний, відчайдушним, рішучий, несоромливий, небоязкий* [3, с. 372]), варто показати не лише їхнє спільне значеннєве наповнення, а й головне — смислові й функціонально-стилістичні відмінності. Таке спрямування вивчення вимагатиме обов'язкового звернення до мовної реалізації кожного із синонімів. Виконати таке завдання можливо, зокрема, за допомогою "Словника синонімів української мови" у двох томах (К., 2001); ще важливіше — запропонувати учням самостійно знайти в художніх текстах приклади вживання принаймні окремих із цих синонімів з тим, щоб віднайти їхні відтінкові ознаки.

Опрацювання граматичних категорій має супроводжуватися зверненням до функціональних параметрів частин мови, типів речень тощо. Доцільно, наприклад, показати учням широкий смисловий діапазон уживання дієслівних та іменникових форм. Звернімося, скажімо, до речення "Дихала трава, бігла папороть, зітхали сосни, і йому здавалося, що він сам — сосна" (В. Шевчук), де дієслівні присудки *дихала, бігла, зітхали* поєднуються з суб'єктами на позначення неістот, утворюючи метафоричні сполуки з виразними ознаками антропоморфізму — наділення органічних предметів (*трава, папороть, сосна*) властивостями істот. Такий розгляд дає змогу поставити перед учнями запитання: яка мета такого слововживання, що дало підстави героєві відчути себе *сосною*?

Важливим складником вивчення українського мовного простору є звернення до понять і положень лінгвопоетики, які дозволяють зробити навчальний матеріал більш приступним, зацікавити учнів, тим паче, що сучасні підручники з мови являють здебільшого формалізований виклад. В ході опрацювання різних тем варто звернутися до таких категорій, як концепт, метафора, образ, символ. Традиційна шкільна практика пов'язує вивчення цих понять з курсом літератури, однак сучасна філологічна наука розглядає їх як явища лінгвокультурології, отож як предмет мовної освіти.

Йдеться, зокрема, про те, що в свідомості сучасної молодої людини має сформуватися розуміння смислового наповнення таких узагальнених понять (концептів), як *Воля, Віра, Правда, Доля, Добро, Зло, Гріх* і под. [див.: 6, с. 221-284]. Лінгвокультурологічний аспект опрацювання цих понять передбачає встановлення їх логіко-поняттєвого змісту, що реалізується в текстах в розмаїтті конкретних смислових реалізацій. Скажімо, звернення з цих позицій до тексту роману Панаса Мирного та І. Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" надає можливість через словесний образ Чіпки розкрити ідею *волі* в її оцінно-значеннєвих виявах як позитиву, що зрештою перероджується в *сваволю*: "*Воля* для чоловіка вільного — чарівне слово, а для невільника — мед, — п'яне чоло. Воно, як дурманом, як хмелем, затуманить усі його думки, гадки, надії: усе для його умерло, оглухло, одно воно тільки й сяє і гріє по темному шляху його темного життя". В інших текстових умовах, передовсім як суспільно-політичне поняття, *воля* розглядається у сенсі прагнення до незалежності, вираження бажань не лише окремо розглянутої особистості, але й великих спільнот, народів, що домагаються свободи, задоволення власного потягу: "Не вмирає душа наша, / Не вмирає *воля*" (Т. Шевченко); "О *воле*! О серце! О люде! / О *воленько*-мати, єдина..." (І. Франко).

Як твердять філософи, *віра* — вияв знання, прагнення пізнати непізнане, утаємничене (Гегель); за богословським баченням, *віра* — душевний акт, те, що не підлягає ні доказам, ні критиці [див.: 6, с. 245-247]. У художній творчості *віра* — те, що відбиває людські надії, сподівання на краще; така *віра* живе в душі кожної особистості, в родині, спільноті, *без віри* в себе і в свій народ людина не може існувати: "А найпевніша *віра* — *віра* матері в себе, / *Віра* сина — материнським долоням" (Т. Мельничук). Концепт *Віра* знаходить свої реалізації в численних словесних образах. Святкують день "*Віри*, Надії й Любові"; Божі храми — конкретні носії ідеї *віри* в пришестя Христа, у вічне спасіння. Поет І. Калинець на прикладі руйнації церкви відбиває ідею знищення *віри*, споконвічної краси, прекрасного: "Руйнували дерев'яне чудо / Людської праці та *віри*... / Це умирали століття, / Це умирало прекрасне". *Віра* втілюється і в образі *хреста* (його символічний смисл багатозначний і виходить за межі лише уособлення *віри*): "Візьми свій *хрест*. На ньому Я розп'ятий — / Твого народу славне майбуття... / У ньому — *віра*, вищий поклик Слова" (М. Руденко).

Вивчення метафори в лінгвістичному сенсі ґрунтується на перенесенні значень слів і зворотів з одних об'єктів називання на інші з залученням асоціативних уявлень. Важко переоцінити можливості розширення свідомості мовної особистості, здатної побачити внутрішній образний смисл метафоричного вислову. Якщо, наприклад, звернутися до розгорнутої метафори "Десь далеко *викохкувала* свою одноманітну *пісню електричка, наче чудна квочка*, яка давно вже *висиділа курчат* і *не знає, куди* вони *поділися*" (В. Шевчук), то доцільно відслідкувати, в який спосіб досягнуто мовно-естетичний ефект (які слова вжито в переносному значенні, як вони вистроюються в ряди взаємнозалежних за смислом компонентів, яке призначення подібного слововживання).

Для прикладу символізації назв звернімося до широковживаного побутового слова *поріг*. Ця частина хати здавна ставала образом родинного затишку. Відомо, що з порогом пов'язано чимало старовинних вірувань і обрядів, скажімо, існує звичай переносити наречену через поріг її нової оселі. В уяві українців поріг оточений всілякими заборонами: на нього не можна ставати, через нього не вітаються, не передають будь-які речі, за поріг хати не можна виносити сміття: його спалюють у хаті. За віруваннями, *під порогом* живе домовик — дух житла. В багатьох контекстах *поріг* передає значення 'рідна домівка', наприклад: "Гадаю, ви не відмовитесь завітати й до мого *порога*" (М. Руденко); "Мене водило в безвісті життя, / Та я вертався на свої *пороги*" (Д. Павличко); в ширшому смислі — це символ чогось особливо рідного, близького, визначального в житті. В пісні "Смерекова хата, батьківський *поріг*" *поріг* — не буквально сприйняте місце входу в помешкання, а передовсім — передбачення зустрічі зі споконвічним, родинним, святим.

На ґрунті значення 'непорушна межа', 'початок чогось важливого', 'недоторкане' розвинулась серія стійких зворотів зі словом-символом *поріг*: *на поріг не пускати* 'не допускати до приміщення, до якоїсь справи': "Я б

і *на поріг* її *не пустив*" (Панас Мирний); *на поріг показати* 'вигнати когось': "Не можу я їм *показувати порога*, коли їх сам до себе в хату кликав" (Леся Українка); *бути (стояти) на порозі* чогось 'наблизитись до чогось': " — Чого ти ... так хапаєшся, мов *свято* велике *на порозі*" (Г. Барвінок); *оббивати пороги* 'надокучати комусь': " — Не бійся, брате, *не оббивала* я до цього тобі *порогів*, не буду й тепер" (С. Васильченко) і под. У приказці *без Бога ні до порога* відбито — окрім основного заклику молитися — значення 'без совісті, без чистої душі за якусь важливу справу не берись' [5, с. 249-250].

Головним джерелом вивчення мови мають стати тексти — різного обсягу й змісту, письмові й усномовні, відмінні за жанрами й стилевою манерою. Це можуть бути невеликі закінчені твори — казка, байка, ліричний вірш, оповідання або уривки з поширених текстів, але такі, які містять сукупну інформацію. Окремо взяте речення, що використовується для прикладу в підручниках, ще не дає змоги навчити живому мовленню, здебільшого не здатне виконувати функцію мовно-естетичного засобу і може слугувати лише для засвоєння того чи того граматичного знання, а тому є дидактивно не оптимальним. Зрештою, ті ж таки вправи на визначення частин мови чи членів речення продуктивніше здійснювати на ширшому текстовому просторі з одночасним зверненням до культурологічного контексту. Отож текст має стати основною одиницею вивчення в школі.

Розглянемо прозаїчний текст: "Вони дійшли до ярмарку. Осінь, найкраща пора, пахла з усіх підвід. Пшениця, ще не продана, стояла в лантухах, і мідяне зерно поллято сонячним блиском. Вози гарбузів, кавунів та яблук, гарби соняшників, фортеці з капусти, буряків, картоплі, вінки цибулі, ще яблука, огірки, баклажани — все, що вродила оброблена гірко земля" (Ю. Яновський). Звернімо увагу, що останнє речення надає дидактичний матеріал для вивчення такого граматичного явища, як однорідність, ускладнена узагальнювальними словами; у другому і третьому реченнях присутні відокремлені члени (*найкраща пора; ще не продана*). З іншого боку, текст репрезентує словесні метафори (*осінь пахла; зерно поллято сонячним блиском*), образні вислови на кшталт *мідяне зерно; фортелі з капусти, буряків, картоплі*. В уривкові відтворено побутову картину ярмарку з типовим набором продуктів, перерахування яких є мовною картиною українського способу життя. Варто звернути увагу на, здавалося б, непомітне, але сутнісно важливе слово *гірко* (*оброблена гірко земля*).

Поетичні тексти вирізняються здебільшого підвищеною експресію, насиченістю образними засобами, емоційною лексикою, виражальною синтаксичною організацією. Якщо звернутися, к приміру, до мовно-естетичної структури поетичних текстів М. Вінграновського, визначиться така риса його мовостилю, як сприймання світу через систему рецепторів — зорових, слухових, смакових, дотичних уявлень; це все те, що поет побачив, почув, відчув через призму особистісного розуміння. Ось, скажімо, він угледів, як весна *на рябому коні ... привезла щавелю для зелених борщів, в білій хмарі дощу привезла на великдень*, або через своє сумарне лірично-метафоричне бачення дав змогу відчути, що *тиша битви виліплена з крику*.

Мовнокультурологічний потенціал текстів може зростати завдяки включенню в нього різного роду підсилювачів, вставлених компонентів, ключових висловів. Скажімо, значне смислове навантаження набувають різного роду усталені звороти — народні приказки, прислів'я, загадки й таке інше. Читаємо в О. Гончара: " — Тут мені щоразу доводилося *гріти чуба*. Вставай бувало з веломашини і пхайся на гору одинадцятим номером", де, здавалося б, вислів *гріти чуба* має пряме значення 'волосся стали мокрими від швидкої ходи', але варто пам'ятати, що за цією нагрітою чуприною стоїть давня козацька звичка носити чуб-оселедець — предмет гордощів, символ чоловічої честі. Звідси можливі такі значення вислову *нагріти чуба*, як 'дати прочухана', 'добряче попрацювати', 'втомитися'.

Опрацювання лексичних значень окремо взятих слів з урахуванням їхнього лінгвокультурологічного наповнення теж краще проводити, спираючись на їхнє вживання в тексті. Для прикладу згадаймо слово *гречкосій*, яке за "Словником української мови" в 11-и томах має значення: 1. *розм*. Той, хто сіє гречку; 2. *заст., зневажл*. Людина, що займається хліборобством, хлібороб, землероб; отож набуває зниженої оцінності. Якщо ж звернутися до текстів, побачимо, що це питоме українське слово нерідко передає високопозитивний смисл, підтриманий відтінками шаноби до людей хліборобської праці, часом зі співчуттям до них, без будь-якої зневаги. Наприклад: "Хочу хліборобом стать, *гречкосієм*" (І. Карпенко-Карий); "Мої предки, полтавські *гречкосії*, орали ... степ, сіяли пшеницю" (М. Чабанівський); пор.: "І знову шкуру дерете / З братів, незрячих *гречкосіїв*" (Т. Шевченко) (незрячий означає тут 'темний, неосвічений; нещасний').

Мова — живий організм, що розвивається й удосконалюється в процесі свого функціонування в часі й просторі. Сучасні тенденції й процесу, що відбуваються в українському мовнокультурному середовищі, засвідчують перспективність тих ліній, які спрямовані на утвердження національної мови як могутнього джерела саморозвитку й самоудосконалення мовної особистості — носія високих національно-культурних пріоритетів.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. — Полтава, 1994. — 120 с.
2. Єрмоленко С.Я. Мовно-естетичні знаки української культури: монографія / С.Я. Єрмоленко. — К.: Ін-т української мови НАН України, 2009. — 352 с.
3. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / Святослав Караванський. — К.: Обрій, 1993. — 472 с.
4. Кононенко В.І. Мова у контексті культури: монографія / Віталій Кононенко. — Київ-Івано-Франківськ, 2008. — 390 с.
5. Кононенко В.І. Рідне слово: підручник для шкіл з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв, гімназій, колегіумів / В.І. Кононенко. — К.: Богдана, 2001. — 303 с.
6. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Віталій Кононенко. — К.: Вища школа, 2008. — 327 с.
7. Попович М.В. Нарис історії культури України: монографія / Мирослав Попович. — К. , 1998. — 728 с.

Іван Зязюн,
доктор філософських наук, професор,
академік НАПН України, директор Інституту
педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(м.Київ)

Ivan Ziaziun,
Doctor of Philosophy Science,
Academician of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Institute of pedagogical education and Adult Education
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv)

УДК 37.013.77 : [37.011.31:316.625]

ПСИХО-ПЕДАГОГІКА УЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЇ

PSYCHO PEDAGOGICAL DOMINANT OR TEACHER'S EDUCATIONAL ACTION

.Лише завдячуючи вчителям, які будують свою педагогічну дію у школі на певних теоретичних та практичних принципах психології, ми зможемо домогтися суттєвого прогресу в практиці учіння

Едвард Стоунс

Таємниці становлення й розвитку людської індивідуальності й особистості в системі учіння й виховання зумовлені педагогічною дією вчителя, досліджуються багатьма науками, зокрема, й передовсім, педагогікою, педагогічною психологією, психологічною педагогікою.

Ключові слова: педагогіка, психологія, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, суб єкти учіння і виховання.

Secrets of the formation and development of human individuality and personality in the system of learning and education, which conditioned by pedagogical activity of a teacher have already been studying by many sciences, especially, and above all, by pedagogy, pedagogical psychology, psychological pedagogy.

Key words: pedagogy, psychology, educational psychology, psychological education, learning and training subjects.

Таинства становления и развития человеческой индивидуальности и личности в системе обучения и воспитания, обусловленные педагогическим действием учителя, исследуются многими науками, в том числе, и прежде всего, педагогикой, педагогической психологией, психологической педагогикой.

Ключевые слова: педагогика, психология, педагогическая психология, психологическая педагогика, субъекты учения и воспитания.

Неспростовною тезою є те, що дві найважливіші сфери наукового й духовного розвитку людини, її соціально-культурного відтворення, дві навчальні дисципліни, дві практичні галузі, – педагогіка і психологія, – постійно знаходяться й розвиваються в діалозі. Проблема діалогу педагогіки й психології може розглядатися як особлива наукова і прикладна задача, що має свою ексклюзивну історичну, філософську, методологічну й прагматичну логіку. Не заглиблюючись у далекі історичні пошуки й досягнення, відзначимо, що і педагогіка, і психологія впродовж віків й тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали у постійний взаємно-збагачуючий діалог. Прагнення І.Песталоцці психологізувати освіту (Ich will den Unterricht psychologisieren), продовжує І.Гербарт, який започатковує вживання психології в усіх розділах педагогіки. Ці ідеї у XVIII столітті реалізують Е.Мейман і Е. Торндайк, які вводять до вжитку такі наукові сфери, як експериментальна педагогіка і педагогічна психологія. Трохи пізніше Мейман, Прейєр і Блонський вводять в якості інтеграційної наукової сфери педологію.

Збільшення спектру наук, особливо їх назв, не дає однозначної відповіді на питання про взаємне пересічення двох наук: педагогіки й психології, хоч однією з найбільш розповсюджених точок зору є та, що оголошує про кола педагогіки й психології, які пересікаються в площині педагогічної психології. На переконання Б.Ананьєва педагогічна психологія – погранична, комплексна сфера знання, що обійняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між учінням і вихованням, учінням і різновидами розвитку досвідів підростаючих поколінь [1, с.32].

П.Блонський, ще задалеко до розгортання цих досліджень Московською й Ленінградською психологічними школами, так констатував своє бачення проблеми: «Неможлива заміна педагогічною психологією педагогіки. У педагогіці є цілий ряд важливих проблем, не вирішуваних засобами педагогічної психології (наприклад, цілі виховання, зміст навчального матеріалу, органи виховання), крім того, навіть ті проблеми, у вирішенні яких бере участь педагогічна психологія, педагогіка вирішує зі своєї, особливої точки зору – точки зору виховання підростаючого покоління. [4, с.10].

На початку XXI століття науковий діалог не закінчується, а можливо лише розпочинається. При намаганні створення єдиного підручника з дитячої психології науковцями Ленінградської й Московської психологічних шкіл, В.Зінченко услід за І.Гербартом (майже через два століття за часом) закликає ввести у науковий обіг нову наукову галузь – психологічну педагогіку як самостійну дисципліну, відмінну від педагогічної психології й педагогіки, і цілеспрямовану на вивчення методів причинно-генетичного обґрунтування психо-педагогічних функцій і свідомості в освітньому процесі [6, с.44].

Ідеться про перспективну лінію аналізу не пошуку розмежувань, а поєднання зусиль на шляху співробітництва. Іншими словами: психо-педагогіка необхідна як педагогіка і педагогічна психологія. Ще у 1877 році видатний російський педагог і психолог Петро Федорович Каптєрєв у книзі «Педагогічна психологія», що знаменувала становлення цієї наукової сфери в Російській імперії, наголошував: «Педагогіка повинна використовувати у вихованні закони наук про людину, в якості однієї з яких слід розглядати психологію. ...Використання психологічних теорій у вихованні складає найширші і найважливіші можливості, якими володіє наука про душу»[7, с.140].

У 1984 році, у московському видавництві «Педагогіка», із передмовою Н.Тализіної, її науковим редагуванням і коментаріями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса «Психо-педагогіка». Предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології в практиці учіння»[9, с.21]. Вчений стверджує: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Загальна спрямованість замислу визначила виведення на перший план експериментального підходу, а не вже усталених і перевірених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки» [9, с.22]. Важливо звернути увагу й на таку деталь, яка підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: «...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психо-педагогіка є використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [9, с.20].

Аналізуючи основні підходи Е.Стоунса до вирішення поставлених ним у дослідженні завдань, Н.Тализіна справедливо намагається знайти позитиви і підтвердження досягнень радянських психологів, зокрема Л.Виготського, П.Гальперіна, на які посилається англійський вчений. Також звертається увага на безпосередність психологічної взаємодії і вчителя з учнями, і учнів з пізнаваним через учителя предметним світом та розвитком такої важливої їхньої психологічної структури, як мислення. «Передусім автор звертає увагу на важливість у розвитку мислення учнів їх власних взаємозв'язків і дій з предметним світом. При всіх можливостях мови й мовлення дорослих простого мовного спілкування навчаючого й учня недостатньо для розвитку мислення останнього. Учень повинен стати індивідом не лише у сприйманні інформації, але й у безпосередніх активних діях із предметним світом, знання про який він повинен засвоїти. Слід зауважити, що це така ж принципово важлива особливість учіння людини, якою є використання мови»[9, с.9]. І далі слідує важливий висновок наукового редактора про необхідність нової важливої галузі в педагогічній практиці, яку англійський професор називає психо-педагогікою: «... Основоположне завдання книги автор вбачає в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки» [9, с.5].

Справді, якщо бодай побіжно ознайомимося зі змістом психо-педагогіки Е.Стоунса, то переконаємося, що врешті решт ми маємо людську педагогіку, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання й цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й т. ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: ті, хто навчаються, учителі, психологи; учіння, основи; мова і учіння людини; думка, мовленнєве спілкування, дія; мовленнєве спілкування вчителя; типи мовленнєвого спілкування; задачі учіння; аналіз учіння; навчання поняттю; навчання психомоторним навикам; навчання вирішенню проблем; закріплення учіння; структура навиків учіння; програмоване учіння; оцінка учіння і навчання; розроблення тесту; чи потрібні виміри?; навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань з проблем учіння і виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю. Подивимося на поділ глави 13 на підтеми. Їх десять: деякі навики другого порядку; задавання питань; урок із життя, № 12; установка; урок із життя, № 13; урок із життя, № 14; завершення (спосіб закінчення уроку); інші навики; професійна майстерність; синтез; графік оцінки учіння (підготовка, учіння, оцінювання).

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея.

Педагогічна психологія як міждисциплінарна сфера наукового знання покликана вивчати, на переконання І.Зимньої, умови й фактори формування психічних новоутворень під впливом освіти [5; 9]. На думку Н.Тализіної вона (педагогічна психологія), як теорія, покликана вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання, як прикладна – ставить перед собою мету використовувати досягнення усіх віток психології для удосконалення педагогічної практики, тому часто-густо педагогічну психологію поділяють на дві частини: теоретичну й практичну. Саме остання найближча до педагогіки [10].

Взаємне збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями може досягатися різними шляхами: По-перше, якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов. Психологія у цих випадках стає об'єктивним фактором (передусім у виді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти й враховувати в педагогічному процесі. У підсумкові психологічна педагогіка, на думку Б.Бархаєва, як сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії й практики [2]. У цьому випадку увагу необхідно звертати на ті психологічні передумови, які досліджуються в якості значущих факторів педагогічного процесу;

По-друге, розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові і скринінгові дослідження в освіті;

По-третє, діалог наук можливий у контексті експериментальної педагогіки, покликаний дати, на думку Меймана, загальній педагогіці емпіричну основу. У даному розумінні діалогу педагогіка і психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору.

Отже, номінативно задачі практичної психології в освіті звучать однаково і в 1920-х роках, і в XXI столітті, але суттєво змінилися можливості їх вирішення й самі учасники педагогічного процесу.

Прагматична єдність наукових сфер доказана часом. Професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їх досягнення в повсякденній праці. Професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог (на відміну від схоластичних вчених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів), у своїй педагогічній дії зустрічається з «живою психологією суб'єкта». Саме живе психологічне знання, що відтворює психічні стани, будують учителі і психологи-практики в процесі розвитку суб'єкта, в процесі його виховання.

У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не лише як учитель шкільного предмета, але й як вихователь. Водночас ця функція педагога завжди викликала найбільше нарікань. Ще К.Ушинський зауважував: «Ніщо не викорінить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоч можливо й не скоро, коли потомки наші з подивом згадають, як довго ми нехтували справою виховання і як безмірно страждали від цієї байдужості». Активні інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві, поставили педагогів перед необхідністю критичної переоцінки усталених науково-теоретичних і практичних систем учіння й виховання школярів, перегляду традиційних підходів у підготовці педагогів до виховної дії.

Однак, численні опитування, анкетування, зустрічі з педагогами стійко показують їх незадоволеність своєю підготовкою як вихователів. Такої ж думки дотримуються і керівники освіти – від директорів шкіл до міністрів. Завше, намагання поліпшити підготовку педагогів до виховної дії часто-густо зводяться до розробки чергових керівних вказівок, проведення інструктивних нарад чи семінарів із обміну досвідом. Між тим зрозуміло, що учіння й виховання, маючи свою особливу природу, вимагають і особливих психо-педагогічних підходів до реалізації специфічних задач.

Існуюча ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії. Учитель сьогодні повинен володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути: перевага індивідуальності над єдино-мисленням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, само-учіння – над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань.

Виховання водночас є вимірною сутністю трьох аспектів: соціальне явище, педагогічний процес, організована дія І якщо в основі педагогіки є ідея людської спрямованості педагогічного мислення, ідея формування і розвитку людського в людині, чітко окреслюються три виховні аспекти, як три способи буття людини в культурі – спосіб життєвих, а отже виховних смислів, цільових характеристик, змісту й механізмів виховання.

Спосіб життєвих смислів. Е.Фромм основною проблемою нашої моралі вважав байдужість людини до самої себе. Виокремлюючи дві кардинально протилежні суттєві позиції моральності – позицію «мати» й позицію «бути», й наголошуючи, що перша означає зведення смислу життя до споживання (« Я є тим, чим володію»), а друга – до проживання взаємодії зі світом («Я є те, що зі мною відбувається»), він пов'язував їх розуміння в контексті культури, як соціокультурний феномен [12]. Із цієї точки зору, виховання людського в людині – це відтворення в ній соціальної культури, її «окультурення». Особистість – це спосіб соціального буття людини. Народившись, людина постає перед досвідом попередніх поколінь, що в концентрованому вигляді виражений у культурі, соціокультурних цінностях. Інтеріоризація цих цінностей, ідентифікація з соціокультурним оточенням (тобто, особистісні становлення й розвиток) – перше й найважливіше, що очікує від людини її соціальне оточення.

У педагогічному аспекті інтеріоризація соціокультурних цінностей забезпечується в межах культурологічного підходу через організацію педагогічно доцільного середовища (суспільна думка, традиції, колективні справи, події, святкові дні й т. ін.). Системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір, технологічно логізувати виховний процес, суттєво підвищивши рівень виховних впливів.

При цьому під соціокультурним виховним простором розуміється спеціально організоване педагогічне середовище, структурована система педагогічних чинників і умов становлення й розвитку дитини. Характерні ознаки простору – його протяжність в часовому вимірі, структурність, взаємозв'язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища, обов'язково сприйманого вихованцем суб'єктивно (образ простору, виокремленого із середовища).

Важлива характеристика виховного простору – суб'єктивність сприймання у досвідному зумовленні (аперцепція). Те, що сприймається однією людиною як виховний простір, слугує цінністю для даного реципієнта, має чітке остаточне впливове значення для нього, для іншого, а байдуже «дещо», не сприймане і незначуще, не набуває властивостей виховного простору.

Синонімом простору у фізіології є категорія «поле». Можна виокремити в якості виховного простору поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір естетико-культурний), поле смислів (суб'єктний простір людини, зокрема інтелектуальний), поле дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій, операцій).

Середовище у розумінні педагогічного підходу до виховання, розуміння його як соціокультурного феномену, підкреслює значущість і актуальність виховання для суспільства. У межах цього концепту конструюються ідеал особистості як соціального типу індивідуальності, моделі громадянина, патріота і т. ін. Однак цей підхід не уможливлює формулювання інструментальних педагогічних цілей, тим більше визначення способів відбору змісту виховання.

Із питанням перебування особистості у буттєвому просторі М.Бахтін пов'язує діалогічність свідомості через інтелект і мислення та розглядає процес становлення душі, коли людина розпочинає самоусвідомлення себе, конструюючи себе і суб'єктом, і об'єктом само-побудови, само-формування, само-ідентифікації. Найбільш перспективною тезою гуманістичної психології і педагогіки є теза про те, що розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, внутрішню логіку, а не є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється.

Поняття внутрішньої логіки розвитку, що є ключовим для гуманістичної психології, фіксує ту обставину, що людина, саморегулюючись у процесі життєдіяльності, набуває таких властивостей, які не визначаються однозначно ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними. Згідно з таким підходом визначальною умовою ефективності виховання є опора на власні сили дитини і внутрішню логіку її розвитку.

Спосіб сходження до суб'єктності. В якості провідної ідеї сучасної педагогіки є необхідність перетворення вихованців із переважно об'єктів навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкти, а виховання розуміється як «сходження до суб'єктності» (М.Каган). Суб'єкт – не дещо пасивне, лише сприймаюче впливи ззовні і перетворююче їх способом, похідним від його природи, а носій активності. Суб'єкт – це індивідуальність, якій притаманна якість самоствердження.

У становленні суб'єктних властивостей дитини найвагоміше виявляється сутність педагогічної дії з усіма закономірностями психологічної педагогіки, і важливішої з них – найвагомішого впливу педагогічної майстерності вчителя, як основної домінанти вчительської професії. О.Бондаревська [3, с.14-15] розглядає суб'єктивні властивості як визначальну міру свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості, як ядро людини культури.

Якщо особистість і індивідуальність – два способи буття в культурі, то суб'єктність, безперечно, є єдністю цих двох аспектів. І справді, не можна стверджувати свою самість, не будучи виокремленим із середовища, але також не уможливлюється конструктивне самоствердження без ідентифікації з середовищем.

Суб'єктний розвиток людини здійснюється через самовизначення, яке є, передусім, самовизначенням смислів дії і взаємодії, поведінки, всього життя людини. Культура в цьому відношенні надає дитині вибір, а вчитель – підтримку у виборі й естетичному прийнятті (переживанні) цінностей. Поняття смислу виражає укоріненість індивідуальної свідомості в особистісному бутті людини, а поняття значення – підключеність цієї свідомості до свідомості суспільної, до культури. Ці два поняття зустрічаються в категорії «цінність», тобто в тому, що значуще також для інших і естетично (почуттєво) прийнято й усвідомлено самим індивідом. Два процеси – осмислення (наділення цінностей смислами) і усвідомлення (формулювання смислів у цінності), – зустрічаючись, утворюють простір суб'єктивності людини, чи її ціннісно-смислову сферу. Згідно з В.Франклом, «бути людиною означає бути цілеспрямованою до смислу, що вимагає розвитку, і цінностей, що вимагають реалізації» [11,285].

Педагогічна спрямованість вчителя виявляється по-різному. Вона може бути орієнтованою на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на учня, на учнівський колектив, на освітні й виховні цілі. Спрямованість на досягнення основної цілі педагогічної діяльності й педагогічно дії – створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини – завжди повинна бути гуманістичною.

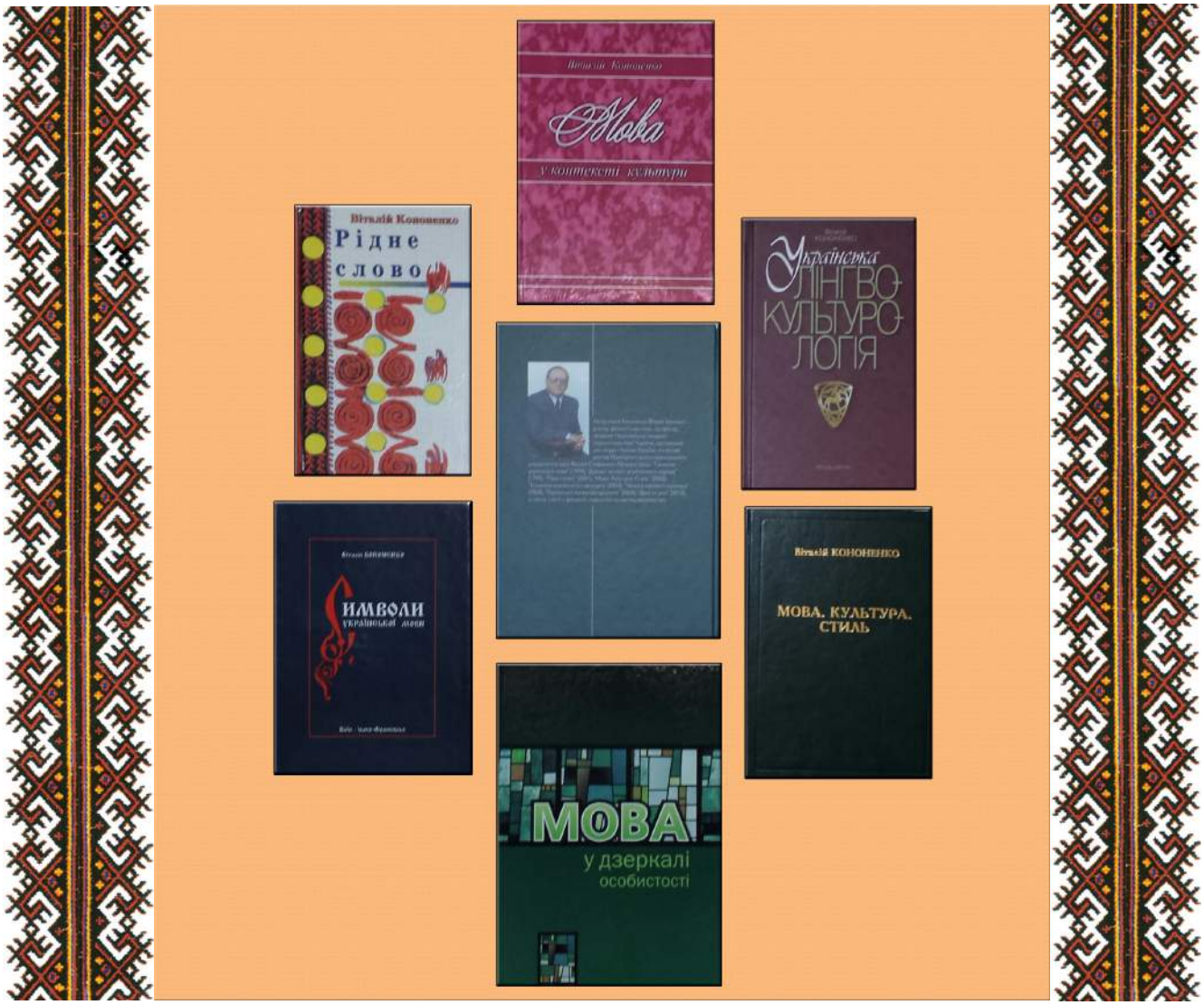
1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968. – 319 с.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е.В.Бондаревская // Введение в педагогическую культуру. – Ростов н/Д, 1995.
4. Блонский П.П. Педагогика / П.П. Блонский. – М. : ГУПИ, 1934.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001.
6. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М., 1982.
8. Леонтьєв А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – 584 с.
9. Стоунс Э. Психо-педагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Под. ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
10. Талызина Н.Ф.Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1999.
11. Франкл В.Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 356 с.
12. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Франкл. – М., 1990. – 336 с.

Розділ І. Офіційні матеріали

Вітаємо з нагородою!

Редакція журналу “Гірська школа Українських Карпат” щиросердечно вітає **Кононенка Віталія Івановича** – відомого ученого і освітнього діяча, доктора філологічних наук, професора, академіка Національної академії педагогічних наук України, заслуженого діяча науки і техніки, почесного ректора Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника з отриманням високої державної нагороди – **ордена «За заслуги» І ступеня** – за значний особистий внесок у розвиток національної освіти, підготовку кваліфікованих фахівців, багаторічну плідну педагогічну діяльність, високий професіоналізм. Перу науковця належить понад 450 праць у галузі українського і слов’янського мовознавства, лінгводидактики, численні монографії, підручники й навчальні посібники, зокрема книжки “Рідне слово” (2001), “Символи української мови” (1996, 2013), “Концепти українського дискурсу” (2004), “Мова в контексті культури” (2008), “Текст і смисл” (2012).

Бажаємо Віталію Івановичу невичерпних сил і наснаги на довгі роки та нових творчих здобутків і звершень.



НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПІВПРАЦЯ З АМЕРИКАНСЬКИМИ КОЛЕГАМИ

Доповідь викладачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Олени Будник та Тетяни Близнюк (Україна): «Використання фольклору в гірській школі Українських Карпат: досвід та інновації»

Учасники українсько-американської секції конференції

Виступи науковців зі Сполучених Штатів Америки

Біля резиденції Президента США, м. Вашингтон, США

Викладачі університету в студії «Голосу Америки» з Мирославою Гонгадзе, м. Вашингтон, США

Зустріч викладачів Прикарпатського національного університету з американським сенатором Орестом Дейчаківським і доктором соціології, проф. Дональдом Е. Девісом, м. Вашингтон, США

Зустріч з помічницею члена Конґресу Марсі Каптур, м. Вашингтон, США

У рамках проекту "Гірська школа: стан, проблеми, перспективи розвитку", започаткованого професором В. Хрущем, науковці Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника взяли участь у 37-й Міжнародній конференції, яка відбулась 28-30 березня 2014 року в м. Хантінгтон (Західна Вірджинія, США) на тему "Нові Аппалачі: реалії та перспективи розвитку".

Щорічні Аппалачські Студії вже вкотре відбулись на базі Університету Маршала, куди прибуло близько 800 учасників із різних штатів Америки та багатьох інших країн далекого і близького зарубіжжя. Похвально, що вже стало доброю традицією запрошення вчених з України, проведення порівняльних досліджень у царині розвитку культури, освіти, екології, етнографії та інших напрямів в Аппалачах та Українських Карпатах. Отож, невипадково на конференції цьогоріч вперше працювали 3 секції, присвячені вивченню Українських Карпат.

Учасниками 37-ї Міжнародній конференції були Н. Луцан, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математичних та природничих дисциплін початкової освіти; О. Будник, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти; Т. Близнюк, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти; О. Халло, кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії і фізіології людини та тварин; І. Галущак, кандидат економічних наук, викладач кафедри обліку і аудиту економічного факультету; В. Карабінович, магістр Юридичного інституту.

Українська делегація презентувала науковий доробок університету в напрямі порівняльних досліджень Аппалач і Українських Карпат. Приємною несподіванкою виявився добрий жест доктора соціології, професора Дональда Е.Девіса, котрий розтягнув українських стяг і запропонував зробити спільне фото.

37-ма Міжнародна конференція "Нові Аппалачі: реалії та перспективи розвитку", яка відбулась 28-30 березня 2014 року в Університеті Маршала, м. Хантінгтон (Західна Вірджинія, США)
37th Annual Appalachian Studies Conference "New Appalachia: Known Realities and Imagined Possibilities", March 28-30, 2014, Marshall University, Huntington, West Virginia, USA.

Відповідно до теми конференції, викладачі нашого університету виступили з мультимедійними презентаціями.

Зокрема, професор Надія Луцан у виступі на тему: «Національні традиції, звичаї, обряди та свята в Карпатах» розповіла що, обрядовість на початку її виникнення була нерозривно пов'язана з міфологією: кожному обряду відповідав міф. Науковець наголосила, що Україна має стародавню історію та звичаї щодо святкувань у Карпатах.

В українському календарі кожна пора року мала свою важливу дату – кульмінаційну точку, до якої були приурочені звичаї та обряди річного календарного року. Залучення молоді до дійової участі у традиціях і звичаях рідного народу дає їм змогу практично пізнати його культурно-історичний досвід, бути продовжувачами справи батьків і дідів.

Доценти університету Олена Будник та Тетяна Близнюк у виступі на тему: «Використання фольклору в гірській школі Українських Карпат: досвід та інновації» акцентували на спільних і відмінних характеристиках розвитку освіти в гірських реґіонах України та США, принципах культуро відповідності й природовідповідності у вихованні, використанні етнографічних матеріалів у моделюванні соціокультурного середовища навчального закладу гірської місцевості. Адже для розвитку освіти Українських Карпат характерні специфічні особливості: 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. У горах достатньо добре збереглися традиційні народні ремесла і промисли, прогресивні релігійні обрядові традиції, фольклор, що слугує запорукою гармонійного розвитку зростаючої особистості.

Головне завдання професійного виховання учнів, вихідців із Українських Карпат, – це формування шанобливого ставлення до природи, орієнтування на традиційні професії краю з тим, щоб після опанування професією вони повернулися працювати в гірську місцевість. Адже сьогодні через проблеми працевлаштування, відсутності належної інфраструктури, погані дороги та інші негаразди молоді люди вибирають для життя великі міста. Ця проблема характерна й для Аппалачського реґіону, хоч там дещо краща ситуація з дорогами та матеріальним забезпеченням гірських мешканців, – зазначили доповідачі Олена Будник та Тетяна Близнюк. Тому в Україні важливим завданням професійного виховання є орієнтація на традиційні для гірського краю професії, зокрема в школах залучають хлопчиків до столярної справи, бондарства, різьблення по дереву, випалювання, декоративного оздоблення та естетичного моделювання виробів. Дівчатка своєю чергою опановують обслуговувальну працю, мистецтво вишивки, писанкарства, ліжникарства та ін.

У виступі доцента Олександра Халло «Використання народної медицини українських Карпат в минулому і сьогоденні» розповіла, що народна медицина була своєрідним відображенням уявлень українців про анатомію і фізіологію людини, вірувань стосовно зцілювальної чи руйнівної дії явищ навколишнього світу. Багата флора Карпат давала змогу використовувати у народній фітотерапії понад 350 видів рослин. Зацікавлення слухачів викликала інформація, що значно ширше, ніж у науковій медицині, вживали дикорослі трави – валеріану, материнку, м'яту, звіробій, полин, ромашку. Не нехтували й цілющими властивостями отруйних рослин – блекоти, чистотілу, беладони, які вживали переважно для зовнішнього лікування. Лікувалися також часником, цибулею, капустою, льоном та ін.

Доцент Ірина Галущак виступила із темою «Українські Карпати: стратегічні цілі економічного розвитку в депресивному гірському регіоні», де висвітлила цілі першого і другого рівня за економічним критерієм важливості, продемонструвала дерево-цілей. Розкрила сутність поняття «депресивність регіону», як економічного терміну. Адже в Україні, а саме в Карпатах існує серйозна проблема вирубки лісів, що тягне за собою екологічну небезпеку (в Аппалачах та ж проблема) та відповідно загрозу для функціонування інших галузей (зокрема сільського господарства), використання деревини не в повному обсязі, повне та часткове зупинення виробничих потужностей (заводів). Доповідач продемонструвала на основі SWOT аналізу сильні і слабкі сторони, а також загрози та можливості для економічного розвитку Карпатського регіону.

Магістрант Василь Карабінович представив до уваги американської аудиторії не менш вагому презентацію на тему: «Гірські школи Українських Карпат: правова історія та сучасний статус». Цією тематикою охоплено наступні ключові аспекти досліджуваного питання: проблеми та перспективи розвитку Карпатського регіону, законодавча підтримка та захист гірської місцевості, розвиток і допомога гірській школі на державному рівні, оцінка рівня знань учнів та причини повільного розвитку гірських шкіл. Особливо цікавою для учасників конференції виявилася інформація щодо статистичних даних про малокомплектні школи гірської місцевості, зокрема Івано-Франківської області.

Особливе зацікавлення в учасників конференції викликали питання, що стосуються сучасного політичного та економічного становища України, подій у Криму, а також організація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України, дозвілля студентів, їхні патріотичні почуття. Надзвичайно приємно, що американські друзі цілком підтримують демократичні прагнення нашої молоді, дуже добре обізнані з ситуацією в сучасній Україні, знають її символіку, співчувають з приводу загиблих на Майдані у Києві.

Похвально, що на конференції працювала ще одна цікава секція, доповідачами на якій виступили наші американські друзі. Вони із задоволенням розповідали про свої враження від подорожі Україною, спілкування з науковцями Прикарпаття під час участі в ІІ Міжнародній спільній українсько-американській науково-практичній конференції з проблем розвитку гірських регіонів (вересень 2013 р.). Так, професор Рон Роач акцентував на спільних проблемах в університетах України та США, зокрема вреґулювання нормативно-правового забезпечення гірського регіону, вдосконалення навчальних університетських програм в аспекті врахування принципу природовідповідності, полікультурності, глобалізації освіти.

Магістрантка Джесіка з приємністю продемонструвала світлини, зроблені нею в Україні, вказала на менталітет українців, їхню гостинність, любов до квітів, сільського господарства, повагу до народних традицій тощо.

Група науковців, зокрема О. Будник, Т. Близнюк та В. Карабінович напередодні конференції два дні мали змогу спілкуватись з викладачами та студентами Університету Східного Теннессі в м. Джонсон Сіті. Завдяки професорові цього університету Рону Р. Роачу, який побував в Прикарпатському університеті в вересні 2013 року, було організовано українську лекцію для викладачів і студентів цього університету.

Неочікуваним виявилося те, що на українську лекцію прийшло багато представників діаспори, котрі довідались про українську делегацію і виявили бажання обмінятись думками стосовно різних аспектів розвитку України. На цій зустрічі зі вступним словом виступив Р. Роач, професор університету, котрий коротко розповів про географічне положення, сучасну політичну ситуацію в Україні, свої враження від подорожування Івано-Франківщиною, а також представив учасників з України: О. Будник та Т. Близнюк, які виступили з лекцією на тему: «Розвиток освіти і культури в Українських Карпатах». На завершення науковці з Прикарпатського університету відповіли на численні запитання, а також продемонстрували власний фільм на тему «Гірські школи Українських Карпат».

Надзвичайно корисною і цікавою виявилась зустріч з директором Центру дослідження Аппалач (м. Джонсон Сіті) РобертоюХеррін та її співробітниками, котрі організували екскурсію установою і представили напрями та результати своїх досліджень.

На світлині (зліва направо): проф. Роун Роач і Роберта Херрін (США), Олена Будник і Тетяна Близнюк (Україна) Johnson City, Tennessee. Ron Roach and Roberta Herrin (USA), Olena Budnyk and Tetyana Blyznyuk (Ukraine).

Вчені США виявили бажання продовжувати співпрацю, розширювати наукові сфери дослідження, в проекті – підписання угоди про проведення спільних наукових пошуків, організацію конференцій, обмін викладачами та студентами. Значну користь для викладачів нашого університету принесло спілкування з викладачами США, котрі розповіли про принципи організації педагогічної співпраці зі студентами, засобами їх стимулювання до навчання, волонтерської діяльності.

За сприяння американського дослідника Українських Карпат, доктора соціології, стипендіата програми ім. Фулбрайта, професора Дональда Е. Девіса учасники української делегації мали змогу відвідати пам'ятні місця в Вашингтоні, зокрема Капітолій, численні музеї, ботанічний сад, Верховний Суд Америки, бібліотеку Конґресу (найбільшу бібліотеку світу), побувати біля резиденції Президента США (Білого Дому) та ін.

Незабутньою виявилась зустріч у студії радіостанції «Голосу Америки» з співробітниками українського телебачення, зокрема з телеведучою Мирославою Гонгадзе, котру зацікавили наші думки щодо роботи українського телеканалу.

Політичні події в Україні не полишали ні на мить учасників конференції, тому Дон Девіс запропонував викладачам Прикарпатського університету провести незабутню зустріч з американським сенатором Орестом Дейчаківським, вихідцем з с. Ямниця Івано-Франківської області.

Спілкування було відвертим і щирим, солідарність і моральна підтримка українців відчувалась на кожному кроці.

Перебування делегації українських науковців в США сприятиме розширенню міжнародних відносин університету в аспекті дослідження проблем гірського регіону, а також сприятиме підвищенню їх професійного рівня, уможливить визначення шляхів для подальшої плідної наукової співпраці.

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

Olena Budnyk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Тетяна Близнюк,
кандидат педагогічних наук,
ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника"
(м. Івано-Франківськ)

Tetyana Blyznyuk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

THE CONTEMPORARY FOLKLORE REVIVAL IN THE MOUNTAIN SCHOOLS OF THE UKRAINIAN CARPATHIANS: EXPERIENCE AND ASSESSMENT

У статті висвітлено особливості використання етнографічних елементів, в тому числі фольклору, в навчально-виховному процесі сучасних гірських шкіл Українських Карпат. Авторами обґрунтовано провідні принципи навчання (природовідповідності, культуровідповідності, народності, зв'язок навчання з життям тощо), на яких ґрунтується соціально-педагогічна діяльність учителя в гірській місцевості. Представлено досвід використання української народної творчості в соціокультурному середовищі гірської школи. Акцентується на питаннях професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в школах гірської місцевості з урахуванням відповідних етнографічних, природно-рекреаційних і соціально-економічних умов. Автори презентують освітні наукові проекти, в яких беруть участь студенти в процесі навчальної та дозвіллєвої діяльності (під час навчально-пізнавальних екскурсій і походів у гори). Значну увагу приділено проблемі залучення молоді Прикарпаття до самостійної етнографічної діяльності, дослідження народних звичаїв і традицій краю.

Ключові слова: гірські школи, народна творчість, етнографія, принцип природовідповідності, соціокультурний розвиток, підготовка майбутніх учителів, педагогічний досвід, інноваційні технології в освіті.

The article highlights the features of using ethnographic elements, including folklore, in modern mountain schools of the Ukrainian Carpathians. The analysis of the leading principles of learning (education according to nature, nationality, connection between training and life, etc.). The authors analyze importance of their use in practical work with students. In the article the researchers also attempt to illustrate the experience of using folklore in mountain schools in Ukraine. An important issue is considered training future teachers to work in schools in mountainous areas under specific climatic and social-economic conditions.

Keywords: mountain school, folklore, ethnography, folk traditions, the principle of education according to nature, social and cultural development of students, teachers training, education experience, innovative technology in education.

Background. The current state of socio-economic conditions in our country envisages the need for promoting rapid development of the mountain school in Ukrainian Carpathians. The aim is not only highly-educated, intelligent personality capable of using modern devices, but also a person who above all is a patriot and a true lover of the native land, history and traditions, someone who can consciously and responsibly carry out national duties, professional choices and be willing to give huge folk experience of our ancestors to next generations.

Purpose of the article: analyze the features of using ethnographic elements, including folklore, in modern mountain schools of the Ukrainian Carpathians paying attention to some the leading principles of learning (education according to nature, nationality, connection between training and life, etc.).

The main material of research. Ukrainian Carpathians are very similar to Appalachians. However, we have several different problems in the mountainous region, including problems dealing with education and culture.

Development of mountain schools in the Ukrainian Carpathians is characterized by some specific features: colorful nature of the area contributes to the accumulation of vast experience with man and nature, and as a result old traditions of careful management, spirituality, respectful attitude to the outside world were formed. Sufficiently are preserved traditional folk crafts and trades, progressive religious rituals, folklore, which serves as the key to the harmonious development of the growing personality.

People living in the mountain regions of Ukraine are usually deeply religious, they educate children according to their religious beliefs. Therefore, in the mountain schools of the Ukrainian Carpathians much emphasis is given to teaching Christian ethics and Religion in the educational process of primary school kids for understanding the religious mentality, spiritual formation. In today's Ukrainian Carpathians we can observe a very interesting social phenomenon – mutual balance of technological rationality and not lost folk spirituality.

The main objective of training students in Carpathian schools today is forming pupils' respectful attitude to the environment, their social and cultural development based on cognitive-developmental opportunities of the region, orientation on traditional professions encouraging graduates after university studies return and work in their native mountain areas. Today due to employment problems, lack of proper infrastructure, poor roads, and other such factors young people choose to live and work in cities.

The contemporary Ukrainian mountain school has extensive experience in the education children's social skills alongside with nature, the use of mountain region for rehabilitation and recreation.

Once the Czech educator John Amos Comenius substantiated the principle of education according to the nature. Since the man, as a part of nature, obeys its principal, the universal laws that operate with equal force not only in the world of animals and plants, but also in the world of human beings. Based on this idea, Comenius persuaded that "the exact order of the school need to be borrowed from nature", and tried to establish patterns of education by analogy with the laws of nature. He said: "Nature is carefully adapted to a convenient time. For example, a bird, ready to propagate the generation, proceeds in this case not in winter, when frost is severe and stiff, and not in summer, when heat weakens everything around, and not in fall when the vitality of everything falls with the sun and winter approaches, which is dangerous for the chicks, but only in spring, when the sun turns around and gives life and vigor". The scientist carries these provisions to the pedagogical process that require consideration of the natural characteristics of the child. Natural methods of education is designed to combine the natural laws and the laws of teaching. The process involves the following stages of learning, based on the unity of these laws: observation of practical action –practice – ability to independently carry out their performance.

Later on these issues are reflected in pedagogical attitudes of Ukrainian writer and poet Ivan Franko. He noted that the central idea of a perso''s world is the scientific search for truth because science should teach people to learn the laws of nature, and be able to take advantage of those laws. "There is no knowledge, there is no truth outside nature," said Ivan Franko.

I. Franko perfectly realized that it was impossible to study society and a person as part of environment without recognizing nature. Today many schools in the Ukrainian Carpathians implement the ideas of education in nature in practice. In the village of Kryvorivnya in Ivano-Frankivsk region Ivan Franko used to stop in a small wooden house. There he noted down local folklore. Today this house is Ivan Franko Museum. The poet was in love with the Ukrainian Carpathians. There he spent a lot of his life time. He noted down local folklore in mountain villages speaking with the native. Then he translated it into 25 foreign languages. At the same time, he wrote a lot of poems based on ethnographic material himsef.

Ivan Franko's soul mate overseas is considered American writer Thomas E. Wolfe. He majestically described the beauty of Appalachians. Speaking about Thomas E. Wolfe, who displays self-determination both as an artist and as an art educator in an Appalachian region, we attempt to make connections to the influences of culture, social experiences, regional identity, and family traditions that play to his development as an internationally celebrated novelist. His work is valued by his community and his teaching practices helped develop a greater sense of community. Thomas Wolfe had a prolific teaching career that spanned over forty years and his works reflected a rural Appalachian landscape, architecture, and culture.

At the beginning of the XXth century in the U.S. and Europe have spread the ideas of American educator, philosopher and founder of pragmatism education, John Dewey. In his work "My Pedagogical Creed" the scholar paid much attention to the problem of interaction between school, community and environment. He stated that all the social environment of the child affects it, positively helps or makes upbringing difficult. He proved that school is a reduced community in miniature. It is in a mountain school the environment, especially natural or ethnographic, has a powerful influence in shaping the child's personality.

We believe that maximum consideration of local ethnographic features, and nature of folklore and traditions in particular is an important task of education and development of children and the youth living in the mountainous region. Modeling of social-educational school environment promotes successful socialization and deep knowledge of the environment.

Ideas of education in nature, based on local folklore heritage are reflected in the philosophy of many Ukrainian educators.

Vasyl Sukhomlynskyi is a Ukrainian educator, Candidate of Pedagogical Sciences, honoured teacher of Ukraine. He is also the author of 41 monographs and pamphlets, over 600 articles on educational topics, 1 200 short stories and fairy tales. Sukhomlynskyi's works are issued in 53 languages, with a circulation of almost 15 million copies. The book "I give my heart to children" has been translated into 30 languages and has 54 editions.

He explained the children that nature itself evokes many emotions, impressions and values. Eminent Ukrainian teacher Vasyl Sukhomlinskyi considers nature the most important source of children's development. He said "… among nature – rich with vivid images, it seems easier, better to imagine, select the best accurate words." He encouraged children to explore and create their own folk tales and poems of nature "under the blue sky". His educational system is based on the idea of "harmony of natural influences." These are Nature, Work, Empathy, Creativity, Word and Beauty.

Today Ukrainian Carpathian schools have extensive experience of using ethnographic characteristics of local folklore in education.

The pupils of a mountain school situated in the village of Yavoriv, Kosiv district of Ivano-Frankivsk region is very famous in Ukraine and outside it. Its headmaster is the candidate of pedagogical sciences, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, national neacher of Ukraine, Petro Losyuk.

Petro Losyuk has got many awards in his life. For his active teaching career in developing mountain school he was awarded with the medal of H. Skovoroda (2011). In 2003 P.Losyuk was a winner of the Regional Prize in Education of M.Stelmahovych, in 2005 - High-Prize of V. Vernadsky, in 2006 he was awarded the Medal of NAPS of Ukraine, and in 2008 the Decree of the President of Ukraine awarded him the honorary title "People's Teacher of Ukraine," the honorary award of the International Academic Rating "Golden Fortune".

The basic idea of modern mountain schools is the extensive use of ethnographic component. First of all much attention is given to Hutsul study (knowledge of Hutsul history, nature and agreeculture, folk art, folklore, customs and traditions). P.Losyuk faced urgent problems of logistics and training to support mountain schools. He was the founder of the "Hutsul School", and later – a research laboratory "Hutsul ethnopedagogics and hutsul study". He is also known as the establisher of the project of author mountain school "School of skills" which provides each student with equal access to quality education based on individual characteristics, aptitudes and abilities.

The focus of this school is given to mountain aesthetics and manual study of pupils. In classes children are brought up according to conscious attitude and love of labor. Employment workshops give pupils opportunities to learn the knowledge and skills to handle wood and metal, work with fabrics, grow plants and take care of the animals.

Boys of the 5-9th graders are engaged in joinery, wood carving, senior pupils work on the computer in terms of decoration and aesthetic modeling of products. Girls of the 5-9th graders learn service work and embroidery, seniors make colorful blankets of wool. The peculiarity of the mountain schools in Ukraine is a combination of folklore and work in education, which helps in choosing a future profession.

Modern senior pupils of mountain schools practice excellent decorative woodwork, representing best samples at trade shows and sales. They willingly organize master classes for those who want to learn the crafts. These children often acquire skills even from parents. In this way they attempt to continue family labor dynasties exercising occupations that do not lose their relevance today.

Creative developments of the school organized by P. Losyuk became an object of interest in the Ukrainian American Community ("Hutsuliya", Chicago, USA).

Leading ideas of development of a mountain rural school in general is consistent with the provisions of Ukrainian and international official documents and materials, "Programs of sustainable mountain development" UN, "Convention on the Protection and Sustainable Development of the Carpathians" (2003), an international research project "Mountain School: Status. Problems. Prospects of Development", in the framework of which a scientific-methodical journal "Mountain School of the Ukrainian Carpathians" is published annually (since 2006), the Decree of the President of Ukraine "On the preservation and promotion of Hutsul culture" (2009) and many others.

Mountain School of Ukraine is a continuation of family traditions and folklore, formation of love of country, love for the nation. Another example: the village school of Sadzava, Ivano-Frankivsk region. With the efforts of local residents the Village Ethnographic Museum was established where materials of local history are exhibited in 9 rooms – old tools, musical instruments, articles of clothes, dishes, jewelry, furniture, etc. The interesting fact is, in this museum teachers often conduct lessons of History, Geography, Ethnology, Literature. They encourage pupils to become better acquainted with traditions and the way their ancestors lived.

Modern educators in Western Ukraine actively work in the mainstream of folklore in the Ukrainian mountain schools and their impact on the sustainable development of rural communities. Experts of folk art organize workshops and master classes for children. Pupils learn the art of painting Easter eggs.

An important task of Ukrainian education is to prepare future teachers to work in rural mountain schools, to further the development of folk traditions and their modernization. Therefore, the scientists of Precarpathian National University work at preparation of specialists for teaching in mountain schools.

American scientist John Dewey in the book "Experience and Nature" (1925) describes the idea of rapprochement with nature. According to Dewey's empirical naturalism, experience is experience of nature, and that it is in nature. Project Method by John Dewey is widely used in work with senior pupils: nature discovering, hiking trips in the mountains.

Climbing to the top of the Ukrainian Carpathians – peak Hoverla – forms pupils' patriotism. There one can feel special spirit of freedom, the aura of light, goodness, majesty of nature. On top of a mountain every person should sing the national anthem of our country "Ukraine is still alive".

Peak Hoverla

The excursions and hiking trips are not only informative but also have practical guidance. For example, pupils participate in project activities. The definition of "project" is "five P": Problem – Planning – Product – Presentation – Portfolio. After synthesis of materials, children are prepared to present the results of their work and create a portfolio of all the topics of educational projects.

In modern pedagogical science and practice project training activities become very popular. The Ukrainian pedagogical institutes and universities entrenched experience of involving students to creating projects "My lineage," "My Town", "Traditions of my family," followed by their presentation. Study of technology of usage projects in education we find extremely positive in terms of pedagogical innovations in ethnic education of future teachers. That means forms of the educational activities of student and teacher who are able to use information and communication means of study. Work at this project provides individual or group collaboration within a specified period. The main feature of the electronic project is its interdisciplinary idea. That is opportunities to improve pupils' knowledge of various branches of scientific knowledge – language, history, art, culture and more. We believe that the participation of students from different countries in e-learning projects will serve not only enrichment of their knowledge of foreign history and art of different peoples, but will also help improve the foreign language culture, promote the formation of inter-ethnic tolerance and socialization in a multicultural environment.

Today some European educational projects have been successfully implemented. The information space created a large number of projects involving students and teachers around the world to exchange information, develop communicative culture, establishing social contacts, development of multicultural thinking, a sense of relevance of opinion in the globalized world that serve as prerequisites for their development as because of their detachment and reluctance to contact they may communicate through the Internet much easier.

Project activity is widespread in schools of the USA and Canada where almost in every subject pupils get tasks of an applied character that provide for independent group and search activity including through the Internet. The pupils are involved in many electronic projects which are implemented by computers. The given projects are aimed at intellectual development of the pupils, formation of their creative thinking, ability to establish contacts with representatives of other countries and nations with assistance of educational bodies and world international organizations.

Precarpathian National University students participate in folklore projects on the topics "Embroidary of My Land", "Easter Egg Warms the Universe", "Wreath is love for life", "Ukrainian Folk Doll" and others. Such creative works harmonize environmental perception of the objective world.

Today, wreaths of flowers can be bought everywhere in the markets and exhibitions. But Ukrainian mountain school girls learn weaving wreaths mostly by participating in educational and ethnographic studies. Motanka doll is the ancient amulet of a Ukrainian family. Doll – Motanka (or Knot Doll) is also sacred talisman. It is a Ukrainian folk doll, a symbol of feminine wisdom, family guardian. Motanka differs from the usual toys by absence of face. According to ancient beliefs the soul inspires through the face of a doll, and the soul might be good or evil. That is why Motanka is faceless, instead of the eyes and the mouth there could be a cross – a solar sign, sun sign, a sign of prosperity. It carries and attracts solar energy from all four corners of the world. Motanka carries the warmth of human hands, love and care. It brings solar energy!

New knowledge of Ukrainian folklore and ethnography, acquired in summer mountain schools, will be the basis for future students research works. Interesting, exciting excursions expand horizons of young people. They learn about Hutsuls' life, work, and art, improve their knowledge of historical and architectural heritage of the region.

Conclusions. Consequently, the use of folklore in modern Ukrainian Carpathian mountain school serves as a means of development of students' national values and feelings of respect and honor of their ancestors' customs and traditions. Folklore should be handed down from one generation to another, undergo revival and qualitative transformations in the contemporary world.

The important task of preparation of future teachers of elementary grades to social and educational activity in mountain conditions we determine to be the formation in an educational institution of positive social and educational environment, the principle functions of which are: diagnostic-and-forecasting function, fulfillment of social defence of a student, assistance in social adaptation, provision of social guarantees of professional training of a future pedagogue as an individual and a professional, development of priority personal values of a future teacher personality and provision of interaction with the community.

Розділ ІІ. Проблеми охорони здоров'я учнів в умовах гірського середовища та оздоровчі можливості гір

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)

УДК 37.011.3 : 37.013.76
ББК 74.0

ЗНАННЯ ПРО ГІРСЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ КАРПАТ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

KNOWLEDGE ABOUT MOUNTAIN ENVIRONMENT OF THE CARPATHIANS AS CONDITION OF THE FORMING CULTURE OF THE HEALTH OFTHE OF JUNIOR SCHOOLBOYS

У статті розглядаються проблеми формування у молодших школярів культури здоров'я, рівень якої залежить від екологічної культури. Важливою складовою культури здоров'я дитини є рівень її знань про оточуюче середовище,сформованості відповідального ставлення до нього, вміння його зберігати і раціонально використовувати в повсякденному житті.

Ключеві слова: молодші школярі, гірське середовище, Карпати, культура здоров'я.

Problems of forming for the junior schoolboys culture of the health, which level depends on the ecological culture are examined in the article. The important constituent of culture of the health of the child is the level of her knowledge about an environment, formed of responsible attitude toward it, ability of it to keep and rationally use it in the everyday life.

Keywords: junior schoolboys, mountain environment, the Carpathians, culture of the health.

В статье рассматриваются проблемы формирования у младших школьников культуры здоровья, уровень которой зависит от экологической культуры. Важной составной культуры здоровья ребенка является уровень его знаний об окружающей среде, сформированость ответственного отношения к ней, умение ее оберегать и рационально использовать в повседневной жизни.

Ключевые слова: младшие школьники, горная среда, Карпаты, культура здоровья.

Постановка проблеми. Прискорення темпів науково-технічного прогресу в наш час характеризується посиленням антропогенного впливу людини на природу. Своїм утилітарним, споживацьким ставленням до неї люди вже завдали природі непоправних збитків. Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей. Забруднення довкілля технологічними відходами у багатьох містах (тай не лише – містах) досягло критичного рівня. Тобто на початку XXI століття людство опинилося на порозі екологічної кризи, яка поглиблюється і різко негативно впливає на суспільний розвиток, економіку та культуру і, в першу чергу, на здоров'я людини. Сьогодні проблема збереження здоров'я є глобальною для всього світу. Це стосується і України, в якій здоров'я молоді перебуває в катастрофічному стані. Практично 75-90 % школярів хворі. Тобто незворотнє руйнування природного базису стає реальною небезпекою для людства, негативно впливає на здоров'я кожного. Тому однією з нагальних проблем збереження здоров'я дітей є формування в них культури здоров'я, тобто єдності знань про здоровий спосіб життя, про власне здоров'я, про вміння відчувати зміни, що відбуваються в організмі, про фактори, що впливають на його стан, сформованість у дітей стійкого інтересу до збереження здоров'я та поведінки, спрямованою на їх реалізацію (вміння раціонально організовувати свою працю і відпочинок, використовуючи природно-ресурсний потенціал Землі, відповідально ставлячись до його збереження; здійснення постійного контролю за станом свого здоров'я; виконання гігієнічних вимог до конкретного віку дитини та порад медичних працівників; вміння надавати першу медичну допомогу як собі так

і оточуючим; постійні заняття фізкультурою і спортом; раціональне харчування; дотримання розпорядку дня; оптимальні зміни видів діяльності тощо). Отже рівень сформованості культури здоров'я особистості залежить від рівня здоров'язберігаючої свідомості, яка повинна підводити кожну людину до розуміння того, що вона є основною у збереженні власного здоров'я, не забуваючи при цьому про вплив оточуючого середовища: як природного, так і соціального. Особливого значення набувають питання гармонізації взаємин суспільства з довкіллям, становлення та формування відповідального ставлення до нього а, значить, і до свого здоров'я в період переходу початкової школи на нові навчальні плани, програми й підручники.

Аналіз останніх досліджень та публікації. Проблема оточуючого середовища не є новою, науковці та природоохоронці почали перейматися нею ще в XVII столітті. Але сьогодні вона набула особливої актуальності. Пояснюється це глобальною екологічною кризою, що охопила цивілізацію. Тому людство постало перед реальною загрозою виживання й власного самозбереження, що не можливо без посилення уваги до збереження оточуючого середовища. Цим, напевно, пояснюється тенденція посилення уваги світової шкільної практики(Великої Британії, Китаю, Німеччини та інших), з поглиблення змісту знань учнів про оточуюче середовище [4;8,9]. Наприклад, у Великій Британії навчальним планом соціо-природнє середовище проголошено загальнолюдською, національною та особистісною цінністю, яка становить основу життя людини, джерело краси і натхнення. Крім того, навколишнє середовище проголошено універсальною цінністю, яка виступає наскрізною міждисциплінарною темою. Вона введена для того, щоб на основі шкільного обсягу знань, умінь і навичок, розвинути у школярів усвідомлення і розуміння довкілля, його життєво важливу цінність для людини; виплекати почуття любові і сформувати почуття відповідальності за стан природи та її багатств, прагнення сталого розвитку на особистому, місцевому, національному і глобальному рівнях. Все вищезазначене вимагає підвищення ефективності екологічного виховання учнів і, в першу чергу, розширення їх екологічних знань, враховуючи особливості кожного регіону, і Карпат, зокрема.

Отже, враховуючи, що важливою складовою екологічних знань є знання про оточуюче середовище, які є основою діяльності особистості по його збереженню, останні є необхідною умовою збереження здоров'я людини, її життєдіяльності. При цьому слід зазначити, що оточуюче середовище завжди має свої особливості й несе відпечаток регіональності. А тому, починаючи з дитинства, необхідно постійно розширювати знання дитини про оточуюче середовище. Саме їх міцність невдовзі можуть перетворитися на усвідомлені й осмислені переконання, які стануть керівництвом у поведінці дитини.

В плані теоретичного дослідження суті екологічної освіти в школі було докладено чималих зусиль як вітчизняними (В. Крисаченко, О.Колонька, О. Лазебна, В. Лапчинська, І. Панченко, О. Прокопенко, С. Шаган, Н. Шкарбан та інші,) так і зарубіжними науковцями (Дж. Баркер, В. Браун, Л. Візе, Ш. Грей, Т Деррі, Л. Єрдаков, С. Карсон, А.Мортон, А. Плєшаков, М. Реймерс, Б. Саймон, Р. Стівенс, І. Суравегіна, Р. Херберт та інші).

Однак, не дивлячись на значні здобутки науковців в опануванні теми, доводиться констатувати: проблеми пошуку й впровадження нових форм і засобів формування культури здоров'я дітей на основі підвищення рівня екологічної освіти в школі, інноваційних методик навчання стоять нині особливо гостро. Матеріал для вирішення цієї проблеми, використання його в навчально-виховному процесі не повністю знаходить відображення в шкільних програмах та навчальних планах, в засобах навчально-методичного забезпечення і навіть у Державному стандарті загальної початкової освіти. Підтвердженням цього твердження є відповіді вчителів шкіл Івано – Франківської області на запитання: «Які нововведення у нових стандартах Вам не подобаються?» Підтримуючи впровадження цього документу практично всі респонденти (95 %) вчителі зазначили багато недоліків, труднощів в процесі організації навчально-виховної роботи у першому класі. Серед них: «перевантаження інформацією підручників, особливо з природознавства» (Людмила, ЗОШ №4, м.Долина); «у робочих зошитах важкі для дітей завдання», (Оксана, ЗОШ №2, м. Галич); «велика кількість дітей у класі»; «відсутність ігрових кімнат» (Ольга, ЗОШ №5, м. Івано-Франківськ); «відсутність обладнаної території для відпочинку учнів» (Тетяна, ЗОШ №18, м. Івано-Франкіськ). Такі відповіді ще раз підтверджують, що проблема екологічної освіти, формування культури здоров'я вимагає пошуку шляхів її розв'язання. А тому **метою статті** є розкрити основні тенденції розширення знань учнів молодших класів про оточуюче середовище у контексті екологічної освіти, які є основою формування в них культури здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Теоретичну основу знань про середовище, про його вплив на здоров'я людини складає ідея переорієнтації духовного життя людини через прищеплення їй нового ставлення до всього оточуючого, яке ґрунтується на взаємозв'язку та взаємозалежності середовища й людини, формуванні норм і правил безпечної поведінки як для себе, так і для оточуючих.

Реалізувати ці положення на практиці можливо тільки через розширення знань людини про оточуюче середовище (про природу, про історичні та культурні пам'ятки, про відомих людей, історію та традиції краю, особливості побуту тощо), формування відповідального ставлення до нього та відчуття потреби до активної діяльності з охорони довкілля та його збагачення. Тільки так можна вплинути на формування здоров'язберігаючої свідомості, в основі якої лежать знання про здоров'я людини. А тому пошук шляхів розширення знань кожної людини про збереження здоров'я є сьогодні на порядку дня.

Особливо це твердження стосується учнів початкової ланки загальноосвітньої школи – найбільш сприйнятливою категорією до такого впливу Пояснюється це їх природною допитливістю, майже інстинктивним

(вродженим) потягом до знань, ще незіпсованими (соціодовкіллям) смаками й уподобаннями. Тому надзвичайно важливо, щоб саме в цьому віці ознайомити дитину із процесами, які відбуваються у найближчому середовищі, спонукати її до необхідності бачити процеси, які відбуваються навколо, розвивати бажання розібратися у всьому, фіксувати зміни, які відбуваються і намагатися знайти їм пояснення. Тобто розширення знань учнів молодших класів про оточуюче середовище закладають в них підвалини бережливого ставлення не тільки до нього, але й до свого здоров'я. Враховуючи своєрідність середовища українських Карпат, необхідно поглиблювати інформацію про нього, насичувати її конкретними прикладами для всіх школярів,особливо учнів гірських шкіл.

Діти більш сприйнятливі до змін і, водночас, значно менш інтегровані в існуючу економічну систему та соціальний лад. У дитинстві формуються позиції й стратегії вирішення багатьох життєвих проблем. Тому чим раніш розпочинається процес їх ознайомлення із оточуючим середовищем, тим більше шансів на те, що майбутнє доросле покоління буде зорієнтоване на високу якість навколишнього середовища, буде ініціативним і займатиме виважену життєву позицію, усвідомлюючи свої зобов'язання за вчинки, що здійснюються.

Значну увагу при розширенні знань учнів молодших класів про середовище необхідно звернути на природні багатства українських Карпат в контексті існуючих екологічних проблем. Важливішим засобом і умовою формування чуйного та відповідального ставлення дітей молодшого шкільного віку до її об'єктів і явищ є їх контакти із природою. Лише безпосереднє спілкування з нею, сприйняття її впливають на розвиток в дітей відчуття природи, сприяють розумінню її багатоманітної та універсальної цінності, формуванню культури поведінки, створенню образів навколишнього світу. Природа дарує людині не тільки прекрасні, незабутні миттєвості духовного та фізичного відпочинку, але й здоров'я. Тому в процесі спілкування з нею діти усвідомлюють необхідність її збереження як середовища життя, джерела здоров'я.

Для систематизації роботи з розширення знань молодших школярів про середовище, яка б забезпечила організацію та проведення пізнавальної, пізнавально-розважальної, практичної й дослідницької роботи учнів, безперервність та послідовність викладу матеріалу, є використання та поєднання традиційних й нетрадиційних (інтерактивних) форм, методів і прийомів навчання.

Важливими умовами інтенсифікації процесу поглиблення знань молодших школярів про середовище є: не нав'язування їх примусово педагогом, а розвиток зацікавленості у них; зміна позиції вчителя як зацікавленої особистості, яка живе в цьому середовищі, сприймає його особливості й робить все, щоб покращити його вплив на населення в цілому і учнів зокрема; єдність впливу на учня його урочної, позаурочної, позашкільної діяльності та взаємодії з батьками в сім'ї; насичення змісту навчально-виховної роботи структурних підрозділів закладів освіти матеріалами, що розкривають сутність і особливості середовища регіону; осмислення і впровадження принципів неперервності, міждисциплінарності, культуровідповідності, ексцентризму при конструюванні змісту та відбору педагогічних технологій освіти з питань середовища; освіта про середовище має будуватися за принципом спіралі, коли на кожному наступному витку відбувається узагальнення знання, набутого на її попередньому етапі; залучення учнів до творчої діяльності, завдання якої – розвинути творче і критичне мислення школярів і навчити їх вирішувати різноманітні навчальні завдання та життєві проблеми; включення учнів у розв'язання конкретних завдань (афективних, моральних, когнітивних, діяльнісних), які однаково важливі і мають вирішуватися в комплексі.

Важливим завданням збереження здоров'я людини є навчання її глобально мислити. На шляху його реалізації найважливішим слід вважати диференціацію знання про культуру здоров'я на таке, що є нормою людського життя, і таке, що є його патологією.

Зміст екологічного навчання із посилення уваги до реалізації здоров'язберігаючої функції засвоюється учнями через різні види діяльності. В першу чергу, це стосується урочної діяльності. Значне місце у формуванні здорового способу життя у молодших класах мають всі предмети (українська мова, читання, математика, фізкультура, співи), але найбільший потенціал схований при викладанні природознавства. Бо саме його вивчення має на меті поряд з необхідністю сформувати в учня цілісний світогляд, екологічний спосіб мислення, навчити його вести здоровий спосіб життя.

Кожна форма організації навчального процесу з проблем збереження здоров'я стимулює відповідні їй види пізнавальної активності учнів: самостійна робота з різними джерелами інформації, гра, конкурси з приготування їжі, вікторини на кращий рецепт національної кухні, спортивні змагання на місцевості, КВД з розробки порад «Як бути здоровим», екскурсії на природу, спостереження, бесіди тощо. При цьому особливої ролі на етапі формування культури здоров'я набувають методи, які стимулюють самостійну активність учнів.

Значно підвищує інтерес учнів до питання культури здоров'я, до вивчення проблем власного життя постійна увага вчителя до розкриття різноманітних та достатньо складних зв'язків між людиною і природою. Причому, людина розглядається як частина природи, яка не лише перебуває всередині природи, а й залежить від неї. Зв'язок між людиною і природою виявляється, перш за все, в тій багатоманітній ролі, яку природа відіграє в матеріальному та духовному житті людей. Разом з тим вони виявляються і в зворотній дії людини на природу, яка може бути як *позитивною* (охорона природи) так і *негативною* (забруднення повітря, води, знищення рослин, тварин і тощо). Отже матеріал про екологічні зв'язки повинен бути обов'язковим елементом у змісті освіти про здоров'я людини.

Набуваючи певної системи знань на уроках з природознавства, коли враховуються умови екологічного навчання (використання місцевого краєзнавчого матеріалу, активне залучати молодших школярів до посильних

для них практичних справ з охорони місцевих природних ресурсів), учні також засвоюють норми й правила екологічної поведінки в природі з метою збереження здоров'я..

Поглибленню та розширенню екологічної підготовки школярів, а значить і їх знань про здоров'я, сприяють позаурочні і позашкільні форми навчання, так звана неформальна екологічна освіта. Позаурочна діяльність школярів по захисту природи здійснюється різноманітними громадськими і урядовими організаціями та установами. В її мережу входять природоохоронні кемпінги, шкільні екологічні клуби, музеї, зоологічні клуби, центри вивчення довкілля, молодіжні секції наукових товариств, об'єднання окремих груп ентузіастів, громадські, релігійні, політичні, молодіжні організації і угрупування. У неформальній екологічній освіті використовуються такі форми підготовки молоді до розв'язання екологічних проблем: виконання навчальні-дослідницьких проектів, тематика яких достатньо різноманітна й охоплює найбільш типові проблеми країни. Причому з метою підвищення ефективності екологічної підготовки учнів основний акцент робиться на краєзнавчому підході до вивчення і збереження довкілля а значить і їх здоров'я [10].

Для підвищення ефективності формування культури здоров'я учнів молодших класів, через інтенсифікацію екологічних знань, доцільно враховувати досвід розв'язання проблеми зарубіжними педагогами (наприклад, Великої Британії, Китаю, Росії та інших) [1;2; 3; 5;6;7].

Висновки. Отже, поглиблення екологічних знань, виховання екологічної культури є важливою умовою збереження оточуючого середовища, яке безпосередньо впливає на здоров'я учнів молодших класів, і є складовою формування в них культури здоров'я. Посиливши дотримання в організації діяльності загальноосвітньої школи першого ступеня принципу регіоналізму, можна виховати здорову як фізично, так і морально людину, яка любить свій край, свою малу батьківщину з якої починається любов до країни, і без якої не можна виховати справжнього громадянина України.

1. Жестова Н. С. Состояние экологического воспитания учащихся / Н.С.Жестова // Начальная школа. – 1989. – №10 – 11. – С. 78 – 81.
2. Ердаков Л.Н. Экологическая сказка для первоклассников / Л.Н. Ердаков /// Начальная школа. – 1992. – №11 – 12. – С. 19 – 22.
3. Марченко Г.В. Методи засвоєння досвіду творчої діяльності в екологічній освіті школярів у Великій Британії / Г.В.Марченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. Вип. 19. – Київ – Запоріжжя, 2001. – С. 268 – 272.
4. Марченко Г.В. Позашкільна діяльність школярів Великої Британії з вивчення та збереження довкілля /Г.В.Марченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково-методичний збірник. Вип. Х. – Слов'янськ, 2000. – С. 15 – 18.
5. Плешаков А. А. Методические основы нового учебника природоведения для 3 класса четырехлетней начальной школы /А.А.Плешаков // Начальная школа. – 1991. – №7. – С. 30 – 35.
6. Плешаков А. А. Методические основы нового учебника природоведения для 4 класса четырехлетней начальной школы / Плешаков А. А. // Начальная школа. – 1993. – №3. – С. 63 – 67.
7. Постникова Л. А. Роль опорных схем в формировании природоведческих понятий / Л.А. Постникова // Начальная школа. – 1991. – № 2 . – С. 44 – 47.
8. Салеева Л. П. Опыт экологического воспитания младших школьников / Л.П. Салеева // Начальная школа. – 1991. – №4. – С. 24 – 27.
9. Хафизова Л. М. Экологическое воспитание у младших школьников / Л.М. Хафизова // Начальная школа. – 1989. – №3. – С. 33 – 34.
10. Хоменко В. Екологічне виховання в школі / В.Хоменко// Завуч. – 2000.– Серп. (№ 23/24). – С. 23 – 25.

Тетяна Бойчук,
доктор медичних наук, професор,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Tetyana Boychuk,
Doctor of Medicine, professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Лілія Войчишин,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Liliyan Voychyshyn,
Candidate of Physical Education and Sport,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 364.048.6:613.71-057.87

ПОШИРЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У САҐІТАЛЬНІЙ ПЛОЩИНІ СЕРЕД УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

DISTRIBUTION WITH VIOLATION OF POSTURE IN THE SAGITTAL PLANE AMONG THE STUDENTS OF MINING SCHOOL AGE CARPATHIANS REGION

У статті представлений аналіз результатів поширення порушень постави у саґітальній площині серед учнів старшого шкільного віку, проведеного в гірських і рівнинних районах Карпатського регіону.

Ключові слова: учні, гірська школа, порушення постави, саґітальна площина.

The article presents an analysis of the distribution of disorders of posture in the sagittal plane among students of mining school age, conducted in mountainous and lowland areas of the Carpathian region.

Key words: students, mining school, posture, sagittal plane.

В статье представлен анализ результатов распространения нарушений осанки в сагиттальной плоскости среди учеников старшего школьного возраста, проведенного в горных и равнинных районах Карпатского региона.

Ключевые слова: ученики, горная школа, нарушения осанки, сагиттальная плоскость.

Постановка проблеми. Сьогодні в 27 районах Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської і Чернівецької областей у школах зі статусом гірських навчається близько 130 тисяч учнів. У Івано-Франківській області у районах, що мають статус гірських, функціонують 225 з 697 загальноосвітніх шкіл [3].

Карпатський регіон відноситься до ендемічної зони України, а проблема йодного дефіциту є глобальною для його населення, зокрема для дітей і підлітків [4, 8, 9]. За статистичними даними, до 99% дітей до 6 років, 80-95% дітей 7-14 років і підлітків 15-17 років та 50-60% дорослих мають захворювання щитоподібної залози, що приводять до погіршення функціонального стану організму, зокрема ОРА [4, 8].

За результатами наукових досліджень морфо-функціональних відхилень та хронічних захворювань, більшістю авторів встановлено, що у дітей, які проживають і навчаються у сільських школах гірської місцевості, перше місце займають відхилення кістково-м`язової системи (28,6 %); друге місце - органів травлення (16%), ока та його додаткового апарату (16,4%); третє - хвороби системи кровообігу (12,8%). Найрозповсюдженішими порушеннями кістково-мязової системи є сколіотична хвороба (до 20%), а також порушення постави у фронтальній і сагітальній площинах [7, 10]. Проблема порушень постави у учнів Карпатського регіону

залишається надзвичайно актуальною у медичній, педагогічній і реабілітаційній практиці та потребує подальшого осмислення, вивчення, наукового й експериментального обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень та публікації. Незважаючи на значні здобутки у даному напрямі, стан захворюваності опорно-рухового апарату у школярів загальноосвітніх навчальних закладів залишається нагальною проблемою в усіх регіонах України, зокрема у районах зі статусом гірських [1, 2]. Так, за даними аналізу щорічних звітів профілактичних оглядів дітей ортопедичними службами України, за останні десять років кількість людей з порушеннями постави збільшилась у п'ять разів, а кількість тих, хто підлягає лікуванню і направляється у спеціалізовані заклади, сягає майже 10 тисяч осіб щороку [4].

Метою дослідження було проведення порівняльної характеристики розповсюдженості порушень постави у саґітальній площині серед учнів старшого шкільного віку гірських та рівнинних шкіл Карпатського регіону.

Виклад основного матеріалу та аналіз отриманих наукових результатів. Епідеміологічне дослідження проводили у 8-ми районах Івано-Франківської області. З них у 5-ти районах, а саме Верховинському, Косівському, Надвірнянському, Богородчанському і Рожнятівському, обстежували учнів шкіл, які мають статус гірських. У інших 3-х районах обстежували учнів, які є мешканцями рівнинних територій (рис. 1).

Всього під час виконання дослідження обстежено 659 учнів 16-17 років, які навчаються в гірських школах (53,4%) і 307 дівчат (46,6%).

Рис. 1. Карта районів Івано-Франківської області

У рівнинних регіонах обстежено 219 учнів такого ж вікового діапазону, серед яких було 111юнаків (50,7%) і 108 дівчат (49,3%) (рис. 2).

Розповсюдженість порушень постави у сагітальній площині серед обстежених учнів - мешканців гірських і рівнинних регіонів - наочно зображено на рис 3.

Порушення постави виявили у 478 учнів старших класів гірських районів Українських Карпат (72,5% від загальної кількості обстежених учнів - мешканців гірських районів). Серед них було 256 юнаків (53,6%) і 222 дівчини (46,4%).

У рівнинних школах результати обстеження були наступними. Порушення постави виявлено всього у 94 учнів, що складає 42,9% від загальної кількості обстежених у цих школах. Серед цих учнів було 37 (39,4%) юнаків і 57 дівчат (60,6%).

Статистичні відмінності показників розповсюдженості порушень постави у сагітальній площині серед обстежених учнів гірських і рівнинних регіонів були достовірними.

Таким чином, нами встановлена значно більша розповсюдженість порушень постави у сагітальній площині серед учнів гірських шкіл карпатського регіону у порівнянні з учнями – мешканцями рівнинних районів (72,5% проти 42,9%, $p<0,05$).

В подальшому нами було проведено вивчення поширеності різних видів порушень постави у сагітальній площині в учнів гірських шкіл, що наочно зображено на рис 4.

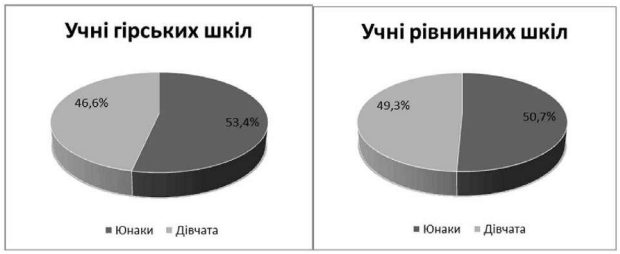


Рис. 2. Розподіл обстежених учнів за гендерною ознакою

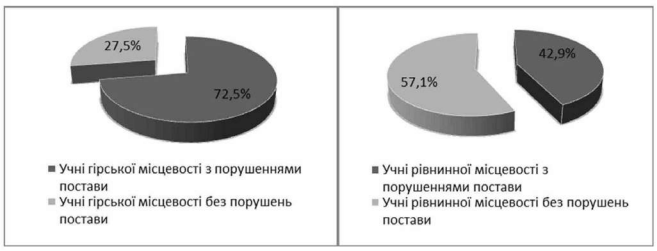


Рис. 3. Питома вага учнів з порушеннями постави у сагітальній площині в гірських і рівнинних школах

Згідно наших даних, найбільше розповсюдженими серед учнів гірських шкіл є вади постави сутулість (виявлена у 29,2% учнів), кругла спина (виявлена у 26,4% учнів), кругло-ввігнута спина (виявлена у 22,7% учнів), плоска спина (виявлена у 20,5% учнів). Вада постави плоско-ввігнута спина була притаманна всього для 0,7% обстежених, плоско-випукла спина – для 0,5% учнів.

Структура виявлених порушень постави залежно від району проживання приведена в табл. 1.

Таблиця 1

Структура порушень постави у саґітальній площині по гірських районах, (%)

Район	Верховинський	Косівський	Надвірнянський	Рожнятівський	Богородчанський
Сутулість	29,7±1,2*·	28,6±2,3*·	27,2±1,4*·	31±1,2*·	29,6±1,7*·
Кругла спина	26,3±1,4*·	24,8±1,8*·	30,4±1,8*·	26,3±1,4*·	24,2±1,9*·
Кругло-ввігнута спина	25±1,3*·	23,9±2,1*·	19,7±2,4*·	21,7±1,3*·	23,2±2,4*·
Плоска спина	17,9±2,3*·	21,8±1,1*·	21,4±2,1*·	19,9±2,3*·	21,7±1,3*·
Плоско-ввігнута спина	0,4±0,7	0,7±0,4	0,8±0,8	0,8±0,3	0,9±0,4
Плоско-випукла спина	0,7±0,9	0,2±1,3	0,5±1,4	0,3±0,5	0,4±0,6
Всього	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Примітка: * - зміна показника достовірна у порівнянні з питомою вагою вади постави плоско-ввігнута спина;*
· - зміна показника достовірна у порівнянні з питомою вагою вади постави плоско-випукла спина

В усіх гірських школах у структурі порушень постави у сагітальній площині найбільшу питому вагу мали вади постави сутулість і кругла спина, кругло-ввігнута спина, плоска спина.

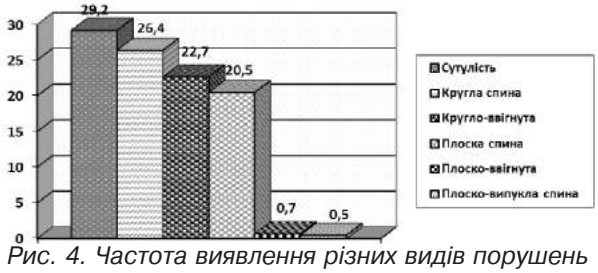


Рис. 4. Частота виявлення різних видів порушень постави в учнів гірських шкіл Карпатського регіону, %

Так, наприклад, вади постави сутулість і кругла спина складали від 53,4% від усіх виявлених порушень постави у сагітальній площині у Косівському районі до 57,6% у Надвірнянському районі. Поширеність вади постави кругло-ввігнута спина була найменшою у Надвірнянському районі (19,7%) і найбільшою – у Верховинському. Різниця розповсюдженості вади постави плоска спина складала 17,9-21,8%, і була максимальною у Косівському районі і мінімальною у Верховинському районі. Питома вага вад постави плоско-ввігнута і плоско-випукла спина, виявлених в усіх гірських школах, була вірогідно меншою і складала відповідно від 0,4% до 0,9% і від 0,2% до 0,7%.

Висновки. На підставі результатів епідеміологічного дослідження, проведеного в різних районах Івано-Франківської області, встановлено значно більшу поширеність порушень постави у саґітальній площині серед учнів старших класів гірських шкіл у порівнянні з їх ровесниками, які мешкають у рівнинних регіонах (72,5% проти 42,9%, $p<0,05$). Найбільше розповсюдженими серед учнів гірських шкіл є вади постави сутулість, кругла спина, кругло-ввігнута спина, плоска спина.

1. Барабой В.А. Неспецифическая резистентность организма и влияние условий высокогорья / В.А. Барабой, Д.А. Сутковой // Адаптация и резистентность организма в условиях гор. – Киев : Наук. думка, 1986. – С. 96-105.
2. Грицуляк Б. Особливості демографічної ситуації та стан зобної ендемії в учнів гірських шкіл Верховинського району Івано-Франківської області / Б. Грицуляк, М. Миколайський // Гірська школа Українських Карпат. – 2006. – №1 – С. 102-105.
3. Жилка Н.Я. Здоров'я дітей в Україні / Н.Я. Жилка // Матеріали Всеукраїнського форуму [«Здоров'я дітей – майбутнє України»]. – К. : Основи здоров'я та фізична культури. – 2007. – С. 4-22.
4. Йододефіцитні захворювання: діагностика, профілактика та лікування / Паньків В.І., Тронько М.Д., Боцюрко І.Г., Марков В.В. // Методичні рекомендації. – Київ, 2003. – 73 с.
5. Миколайський М. Особливості фізичного розвитку сільських учнів гірської школи Українських Карпат / М. Миколайський // Гірська школа Українських Карпат. – 2006. – №1 – С. 110-114.
6. Неділько В.П. До питання організації оздоровлення часто хворіючих дітей в умовах школи / В.П. Неділько, Т.М. Каменська, С.А. Руденко // Перинатологія та педіатрія. – 2007. – № 2 (30). – С. 101-104.
7. 144. Неділько В.П. Стан фізичного здоров'я дітей шкільного віку та шляхи його підвищення / В.П. Неділько, Т.М. Камінська, С.А. Руденко, Л.П. Пінчук // Перинатология и педиатрия. – 2009. – № 2. – С. 72-74.
8. Паньків В.І. Стан зобної ендемії в Українських Карпатах. Профілактика та лікування ендемічного зобу / В.І. Паньків // Перинатологія та педіатрія. – 2002. – № 1. – С. 72-73.
9. Попова Т.В. Розробка методу постійного телемедичного спостереження для дітей та підлітків з порушеннями постави та його ефективність / Т.В. Попова, А.В. Владзимирський, Т.М. Голубева // Український журнал телемедицини та медичної телематики. – 2010. – Т. 8. – № 1.
10. Попова Т.В. Сучасний погляд на проблему діагностики порушень постави у дітей та підлітків / Т.В. Попова, А.В. Владзимирський // Травма. – 2010. – Т. 11. – № 5.

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

Liudmila Berezovska,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК: 37.013.78:371.71
ББК: 74.267.5

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ НА ОСНОВІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HEALTHY LIFESTYLE FORMATION BASED ON HEALTH PROTECTING TECHNOLOGY IN MOUNTAINOUS SCHOOLS

В статті окреслено соціально-педагогічні умови формування здорового способу життя учнів в умовах гірської школи. Розкрито основні компоненти здоров'язбережувальних технологій які сприяють формуванню здорового способу життя, аналізується роль сім'ї та родини.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоровий спосіб життя, валеологічне виховання.

В статье раскрыто роль социального педагога в формировании здорового образа жизни в условиях горной школы. Рассматриваются основные компоненты здоровьесберегающих технологий способствующих формированию здорового образа жизни, анализируется роль семьи.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровый образ жизни, валеологическое воспитание.

The article outlines the role of social pedagogy in the formation of healthy lifestyle in the mountain school. The basic components of health protecting technologies that contribute to a healthy lifestyle are disclosed. The author represents the analysis of the family role in this context.

Keywords: health protecting technologies, healthy lifestyle, valeology education.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні негаразди, економічна криза в державі за останні роки негативно позначились на здоров`ї української нації взагалі, а найбільшого занепокоєння викликає стан фізичного, соціального та емоційного самопочуття дітей та молоді – майбутнього покоління. Тому зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з молодого віку, виховувати активне ставлення до особистого здоров`я, розуміння того, що здоров`я – найбільша цінність, яка дарована людині природою.

Аналіз останніх досліджень та публікації. Питання здоров'я та здорового способу життя, розвитку та становленню особистості дитини і підлітка розглядаються багатьма дослідниками: виховна робота в школі засобами фізичної культури висвітлена у працях Г. Власюк, А. Дубогай, С. Свириденко, А. Турчак; організація оздоровчої освіти та виховання школярів розкрито в роботах М. Гриньової, С. Кириленка, Л. Пономарьової; до використання здоров'язбережувальних технологій в сучасній школі звертаються такі вчені, як В. Лозинський, Ю.Науменко, М.Смірнова та ін.

Мета статті – полягає в аналізі основних аспектів формування здорового способу життя та використанні здоров'язбережувальних технологій в умовах гірської школи.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на реформи, які проводяться в медичній галузі, здоров'я дітей з кожним роком погіршується. Свідченням цього є й факти загибелі учнів на уроках фізичної культури. На думку фахівців, лише 20-27% українських школярів здатні виконати силові та швидкісні нормативи, затверджені програмою «Основи здоров'я і фізична культура».

За даними міністерства охорони здоров'я України у 42% дітей шкільного віку спостерігаються різні хронічні захворювання, а у 50% школярів функціональні відхилення різних систем організму. Зростає частота захворювань органів травлення, дихання, зору, порушення постави тощо. Таким чином, стан здоров'я дітей є вкрай тривожним і потребує створення сприятливих умов для його формування, збереження та зміцнення.

Упровадження здоров'язбережувальних технологій в умовах гірської школи слід здійснювати на різних уроках у контексті реалізації їх виховної функції, а також у позаурочній роботі з учнями (спортивна година, рухливі ігри

на перервах, змагання, спортивні секції, козацькі забави тощо), тобто в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії, в яких оздоровча активність учнів організовується з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов розвитку.

За визначенням С.Свириденко, здоров'язбережувальна технологія, це технологія, що забезпечує сприятливі умови навчання дітей у школі, до яких відноситься сприятливий мікроклімат у класі, адекватність вимог та методик, що використовуються у навчально-виховному процесі; раціонально організоване навчання відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей учня, збалансованість навчального і фізичного навантаження [5, с. 126].

Дослідниця Н. Соловйова вважає, що здоров'язбережувальна технологія – це функціональна система організаційних засобів управління навчально-пізнавальною та практичною діяльністю учнів, що націлена на збереження і зміцнення їхнього здоров'я [6, с. 24].

На думку Т.Бойченко, під здоров'язбережувальними технологіями слід розуміти сприятливі умови виховання дитини – відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання і виховання; оптимальну організацію виховного процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм); повноцінний та раціонально організований руховий режим [1, с. 2].

Таким чином, здоров'язбережувальні технології спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, які сприяють його збереженню та зміцненню, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, а також мотивацію на здоровий спосіб життя.

У педагогічній науці виокремлюють різні типи здоров'язбережувальних технологій. Найбільш поширеною є класифікація О. Ващенко. Вчена виділяє такі типи: здоров'язбережувальні (створюють безпечні умови для перебування та навчання дітей у школі, сприяють створенню балансу між навчальним і фізичним навантаженнями та можливостям дитини); оздоровчі (дають можливість зміцнити фізичне здоров'я учнів, за допомогою рухової активності та розслаблюючих процедур); технології навчання здоров'ю (спрямовані на формування гігієнічних навичок, керування емоціями, профілактику травматизму); виховання культури здоров'я (допомагають у вихованні особистісних якостей учнів, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя) [2, с. 4].

Вагомий вплив на організацію фізичного розвитку школярів мають ідеї видатного педагога В. Сухомлинського. Фізичну культуру науковець розглядав як найважливіший елемент здоров'я. Хороше здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – це джерело життєрадісного світосприйняття, оптимізму, готовності подолати будь-які труднощі. У своїй фундаментальній праці «Серце віддаю дітям» видатний педагог підкреслював, що від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань. Спостерігаючи за дітьми, вчений дійшов висновку, що у 85% учнів, які не встигають у навчанні, головною причиною є поганий стан здоров'я. Тому важливим напрямком роботи школи є зміцнення здоров'я дітей.

Формуванню здорового способу життя важливе значення приділяла і народна педагогіка. Вона споконвіків ставила піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей в число першочергових завдань у вихованні майбутнього нації. У її скарбниці знаходимо чимало порад та висловів такого змісту: «Нема щастя без здоров'я», «Здоровому все здорово».

Реалії життя вимагали від людини бути фізично здоровою, загартованою, витривалою, стійкою. Відомий український етнопедагог М. Стельмахович зазначав, що вдале просування фізичного розвитку дитини сприяє виробленню таких важливих рис як наполегливість, відвага, рішучість, чесність, дисциплінованість, потяг до праці, упевненість у своїх можливостях, оптимізм, колективізм, здатність до переборення труднощів [7, с. 85].

Найпоширенішими, найдієвішими, а відтак і загальнодоступними засобами фізичного виховання дітей у народній педагогіці М. Стельмахович визнав оздоровчі сили природи – сонячні промені, свіже повітря і воду про які, на жаль, ми сьогодні забуваємо і не використовуємо в роботі з дітьми. Народна педагогіка всіляко заохочує перебування дітей на свіжому повітрі, сонці. Велика користь сонячного світла була помічена ще в сиву давнину. Значні цілющі властивості сонця (ярила) широко використовували ще давні слов'яни, в яких побутував звичай винесення хворих з хати під прямі або розсіяні промені сонця. Сонячне світло зміцнює здоров'я, сприяє нормальному розвитку організму.

Іншою, не менш важливою складовою успішного використання здоров'язбережувальних технологій у гірській школі, вважаємо вивчення традицій здорового способу життя в українській родині та сім'ї. Адже спосіб життя родини, рівень педагогічної культури батьків вихованців, особистий приклад кожного члена сім'ї – є основними чинниками формування здорового способу життя, адже виховати дитину правильно набагато легше ніж перевиховати. Таким чином спосіб життя сім'ї в основному обумовлює і спосіб життя дітей. Численні дослідження свідчать, що сімейні конфлікти між самими батьками, батьками та дітьми, застосування фізичних покарань, нерозуміння батьками дітей, відсутність батьківської уваги, підтримки дитини, – все це стає причиною того, що процес становлення особистості підлітка проходить тяжче, ніж звичайно.

З метою встановлення рівня поінформованості родини вихованців про здоровий спосіб життя, а також з ціллю визначення можливостей особистісного впливу батьків на формування позитивної мотивації щодо збереження та зміцнення фізичного здоров'я ми провели опитування батьків учнів 4-х – 7-х класів Верховинської ЗОШ І-ІІІ ступенів. Результати опитування батьків вихованців свідчать про те, що більшість батьків або зрідка займаються фізкультурою – 26 осіб (38,6%) або взагалі не займаються – 27 осіб (39,7%), демонструючи тим самим визначений стереотип поводження для своїх дітей; лише незначна частина респондентів дали позитивну відповідь: постійно – 9 осіб (13,2%), іноді – 6 осіб (8,8%). А за станом здоров'я своїх дітей батьки слідкують ретельніше.

Таким чином, результати опитування свідчать, про те, що здебільшого батьки позитивно оцінюють стан свого здоров'я і не піклуються про нього. Здоров'я дітей турбує їх більше. Проте, особистий приклад батьків,

спосіб життя родини є основними чинниками формування основ здорового способу життя школярів. Виникає суперечність між бажанням батьків закласти основи фізичного здоров'я своїм вихованцям і неспроможністю їх реалізувати. Батьки потребують допомоги соціальних працівників в сенсі збереження та зміцнення здоров'я дітей на науково-педагогічній основі з урахуванням інноваційних здоров'язбережувальних технологій.

Система роботи з підвищення педагогічної культури батьків з основ здорового способу життя здійснюється через колективні, індивідуальні та наочні форми роботи. Сюди входять бесіди, консультації, відвідування сімей, запрошення батьків до школи, індивідуальні пам'ятки, поради, лекторії педагогічних знань, батьківські конференції, семінари-практикуми з відродження національних традицій валеологічного змісту, практичні рекомендації для батьків тощо. Тематика та форми роботи можуть бути різними, серед яких: лекція-консультація «Народна педагогіка про здоровий спосіб життя», дискусія «Роль батьків у формуванні та зміцненні здоров'я дітей», вечір запитань і відповідей «Методика валеологічного виховання: принципи та підходи», батьківський фестиваль «Здорова родина – здорова країна», круглий стіл «Що заважає нашим дітям бути здоровими», сімейний портрет «Здоровий спосіб життя в нашій сім'ї», бесіда «Відповідальність батьків за збереження здоров'я дітей». Доречним є проведення такої форми роботи, як «Дерево роду», де зустрічаються покоління, обговорюються підходи до зміцнення здоров'я дітей, звернення до джерел народної педагогіки. Ефективною є й така форма роботи, як зустріч у родинному колі, де здійснюється індивідуальна допомога сім'ям через консультації валеологічного спрямування, зустрічі з лікарями, психологами тощо. У системі педагогічного всеобучу бажано використовувати педагогічні завдання для батьків, які мають валеологічний зміст. Головна їх мета полягає у стимулюванні активності батьків до самостійного набуття педагогічних, валеологічних знань, умінь, осмисленні важливості їх практичного застосування. Це можуть бути дослідження конкретних умов виховання дітей, вивчення причин недоліків у вихованні та розробка на цій основі заходів щодо удосконалення навчально-виховного процесу в родині та школі. Виконуючи такі завдання, батьки аналізують літературу з питань формування здорового способу життя, обговорюють педагогічні ситуації, пропонують шляхи і способи його покращення. Однак, це зовсім не означає, що батьки вдома з дня на день повинні втлумачувати дітям валеологічні знання. Вчені Ю. Цюпак та Л.Гнітецький застерігають від втрати дітьми інтересу до валеологічних знань через перевантаження їх недоступною інформацією, відсутності на практиці переконання важливості отриманих знань для саморозвитку та самовдосконалення. Важливо, щоб кожне повідомлення валеологічного змісту було відкриттям для дитини, кликало до самоаналізу, подальшого розвитку. Лише в цьому випадку можна виробити в учнів бажання бути здоровими, спритними, бадьорими, веселими, зробити здоров'я предметом постійного піклування самої дитини, а не лише батьків. Дитина навчається аналізувати кожне явище, дію з точки зору корисності чи шкідливості, навчається цінувати життя і здоров'я, що і є основним завданням сім'ї та школи.

Для формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя учнів нами були використані нестандартні ігрові підходи. Зокрема, на уроках фізичного виховання значна увага приділялася рухливим іграм. До свята Покрови було проведено захід «Козацькому роду нема переводу», де учні змагалися у козацькій формі, ознайомилися із звичаями та побутом козаків. Хлопці перетягували канат, піднімали кеглі, віджималися. Заходи проходили у формі змагань, що додавало учням сили й духу, адже кожен з учасників вболівав за свою команду, і намагався виконати поставлені перед ним завдання якнайкраще та швидше.

У процесі експериментальної роботи найбільш універсальними і дієвими виступив метод проектів. Учням подобалося виготовляти проекти, знаходити цікаву інформацію про цілющі властивості лікарських рослин, про вплив шкідливих звичок на організм людини. Вони переглядали фільми, відео-ролики, самостійно розробляли слайди і презентували їх учням з інших класів та шкіл Верховинського району.

Висновки. Таким чином, ми вважаємо, що проблему формування навичок здорового способу життя не можна вирішувати без плідної співпраці та формування знань та умінь учнів. Якщо систематично проводити з вихованцями роботу, бути самим прикладом для наслідування, то позитивних результатів добитися можливо. Крім того, для більш фахових проведень бесід, консультацій з тих чи тих питань, які стосуються проблеми здоров'я, слід залучати представників різних галузей наук, зокрема, медичних працівників. Заняття ми будували таким чином, щоб теоретичні знання закріплювалися через практичні вміння.

1. Бойченко Т.В. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т.В.Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. - № 2. – С.1-4.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О.Ващенко, С.Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. - №8. – С.1-6.
3. Науменко Р.А. Створення здоров'язбережного освітнього середовища – пріоритетне завдання позашкільної освіти : матеріали II Міжнародної наук. - практ. конф. «Здорове довкілля – здорова нація». / Р.А.Науменко – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 33-36
4. Проколієнко Л.М., Ніколенко Д.Ф. Педагогічна психологія : навчальний посібник для студ. педін-тів / Під ред. Л.М.Проколієнко, Д.Ф.Ніколенка. - Київ : Вища школа, 1991. - 183 с.
5. Свириденко С.О. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу життя / С.О. Свириденко // Сучасні технології навчання в початковій освіті : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (13-14 квітня 2006 р.) / Ред. кол.: З.Сіверс, О.Кононко, Е.Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – С. 125 – 127.
6. Соловьева Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основные организационно-методические подходы ее реализации / Н.И. Соловьева // ЭКО. – 2004. – № 17. – С. 23 – 28.
7. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – навч. метод. посіб. - К. ІЗМН, 1997. - 232 с.

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

Olena Budnyk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.71 : 372.4
ББК 74.90

ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

HEALTH PROTECTING PEDAGOGY IN A CONTEMPORARY PRIMARY SCHOOL

У статті виокремлено основні положення педагогічної діяльності вчителя в аспекті збереження та зміцнення фізичного, соціального, духовного й психічного здоров'я учнів початкових класів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, педагогічна діяльність, педагогіка здоров'я.

The article stresses the main concepts of teacher's pedagogical activity in terms of protecting and strengthening physical, social, spiritual and psychological health of junior pupils.

Key words: professional training, would-be teachers, pedagogical activity, Pedagogy of health.

В статье выделены основные положения педагогической деятельности будущего учителя в аспекте сохранения и укрепления физического, социального, духовного и психического здоровья учащихся начальных классов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя, педагогическая деятельность, педагогика здоровья.

Постановка проблеми. У сучасній цивілізації проблема збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я людини є глобальною. Сьогодні в багатьох країнах світу стурбовані питаннями не стільки фізичного самопочуття, скільки збереженням психічної рівноваги серед молодих людей. Найтиповішими причинами її виникнення слугують міграційні та іміграційні процеси в світі, зміна структури сім'ї, постійні стреси й конфліктні ситуації. Так, 4 відсотки осіб у віці від 12 до 17 років і 9% – у 18-річних страждають депресією, яка є найбільш поширеним явищем, що призводить до різного роду негативних наслідків [15].

В Україні за останні роки стан здоров'я дітей наблизився до критичного. Результати проведених спеціальних клініко-лабораторних і функціональних досліджень переконливо засвідчують про значне поширення хронічної патології. З'ясувалося, що на кожну тисячу обстежених лише 11 дітей є практично здоровими, тобто до 15 років виявилися здоровими лише 1,1 % дітей. При цьому, за даними офіційної статистики, понад 30 % осіб є практично здоровими. У середньому на одну дитину припадає 2,5 захворювання. При цьому 17,8 % обстежених дітей мають чотири захворювання, а п'ять і більше – 14,6 % дітей [8].

Особливою проблемою є погіршення здоров'я українських школярів, близько 90 % яких страждають хронічними захворюваннями. Відтак, стан їхнього здоров'я залежить передусім від її способу життя, ціннісних пріоритетів, її взаємозв'язку з природою. Отож серед стратегічних завдань, поставлених перед національною школою, чільне місце посідає "сприяння... фізичному, психічному здоров'ю молоді", а одним із шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки визначено "утвердження пріоритетів здорового способу життя людини" [4, с. 12].

У науці виокремився окремий напрям – педагогічна валеологія, що вивчає "механізми впливу гігієнічних умов навчання учнів та оздоровчо-профілактичних заходів медичного й психолого-профілактичного спрямування з метою підвищення адаптаційних можливостей учнів до екстремальних умов сучасної школи" [14, с. 142]. Тому одним із напрямів професійної освіти майбутнього вчителя вважаємо його підготовку до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні засади вдосконалення змісту професійно-педагогічної освіти висвітлено в дослідженнях українських учених таких, як: А. Бойко, І. Бех, В. Бондар, Г. Васянович, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало. Проблема формування здорової особистості вивчалася в різних аспектах українськими та російськими вченими (Л. Божович, І. Васильєвою, Л. Виготським, О. Запорожцем, В. Котирло, О. Леонтьєвим, Ю. Приходько, В. Сухомлинським, С. Рубінштейном, Т. Титаренко), західними дослідниками (Е. Еріксоном, А. Маслоу, К. Роджерсом, З. Фрейдом, К. Юнгом та іншими).

У сучасній українській науці феномен здоров'я відображено як синтез фізичної, духовної та психосоціальної його складових. Зокрема, питанням охорони, збереження і зміцнення здоров'я особистості присвячено роботи Т.

Андрющенко, І. Беха, О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Іванашко, З. Плохій, О. Савченко та інших; теоретико-методичні основи навчання й виховання дітей дошкільного віку на засадах здорового способу життя висвітлені у працях Т. Бойченко, Г. Григоренко, Н. Денисенко, Т. Книш; проблеми фізичного виховання та адаптації організму дітей до навантажень – А. Гужаловський, Л. Матвеєв, В. Платонов, А. Савченко та ін.

Мета статті – виокремити основні положення педагогічної діяльності вчителя в аспекті збереження та зміцнення фізичного, соціального, духовного та психічного здоров'я учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній науці актуальними є такі напрями дослідження, як "превентивна етнопедагогіка" та "профілактична етнопсихологія", що є похідними понять "профілактичний вплив", "психопрофілактичний вплив" тощо. На думку вчених [6, с. 24–25], етнопревентивний вплив передбачає організацію конструктивної активності особистості відповідно до народного оздоровчого досвіду. Адже в українських школах за останні роки почастішали нещасні випадки на уроках фізичної культури, що часто закінчуються летально через слабке здоров'я учнів і їхню неспроможність виконати нормативні навантаження. Проблеми зі здоров'ям, що виникають в українських дітей, недостатній рівень знань щодо фізичної, духовної, психічної чи соціальної сфер здоров'я негативно впливають на їхнє подальше життя. Той факт, що з 1 вересня 1994 року в загальноосвітніх школах уведено курс "Основи валеології" в якості обов'язково-вибіркового предмета також є свідченням стрімкого розвитку профілактичної медицини, а також превентивної психології та педагогіки, що мають метою запобігання низки негативних явищ задля збереження й зміцнення психічного і фізичного здоров'я дітей і молоді.

З вересня 2012 року в Україні запроваджено новий Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. Метою освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура" визначено розвиток здоров'язбережувальної компетентності, вихідними положеннями якої слугує розуміння здоров'я (фізичного, психічного, духовного та соціального) як феномена взаємоузгодженої життєдіяльності людини на основі опанування школярами досвідом здорового і безпечного способу життя; розвиток навичок базових рухових дій загальнорозвивального спрямування; формування фізичної культури. Упровадження здоров'язбережувальних технологій в умовах загальноосвітньої школи здійснюють у процесі навчання у контексті реалізації виховувальної функції, передусім на уроках фізичної культури, а також у позаурочній роботі з учнями (спортивна година, рухливі ігри на перервах, змагання, спортивні секції, козацькі забави тощо), тобто в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії.

Важливим аспектом педагогічної діяльності вчителя вважаємо його психолого-медико-педагогічне вивчення особливостей розвитку дітей задля забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, профілактики негативних явищ у соціокультурному середовищі школи, організації педагогічної співпраці вчителя з батьками в аспекті збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Підготовка вчителя до збереження фізичного та психічного здоров'я учнів. Джон Локк зазначав: "Здоровий дух в здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого становища в цьому світі. Хто володіє і тим, і іншим, тому залишається бажати небагато; а хто позбавлений хоч би одного, тому мало що може компенсувати інше. Щастя або нещастя людини в основному є справою її власних рук. Той, чий дух – безрозсудний керівник, ніколи не знайде правильного шляху; а той, у кого тіло хворе і слабке, ніколи не буде в змозі просуватися вперед цим шляхом" [7, с. 193].

Методологічний аналіз прогнозування психічного розвитку особистості, зокрема її психічного здоров'я, що уможливлює формування гармонійності (повноцінне розгортання основних ліній розвитку), здійснив С. Максименко, який звертає увагу на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості, їхнє значення в житті дитини, зону найближчого розвитку як реальний простір вивчення процесу її становлення, часові параметри динаміки розвитку і под. [9, с. 17-18].

У контексті педагогіки здоров'я з-поміж завдань виховання учнів з опертям на соціокультурний досвід народу визначаємо наступні: ознайомлення з основами медичних знань (надати посильну медичну допомогу у разі потреби, елементарні знання народної медицини), гігієни (дотримання санітарно-гігієнічних вимог), охорони здоров'я (вміти скористуватись народними природними засобами оздоровлення, адаптуватись до несприятливих умова середовища, профілактика захворювань з допомогою фіточаїв); формування й розвиток інтересу до проблем збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я (правильність постави, охайність); прищеплення навичок ведення здорового способу життя, формування мотивації до занять фізкультурою і спортом; формування культури харчування та дотримання режиму праці й відпочинку; ознайомлення з правилами техніки безпеки у поведінці з газом, струмом, правилами вуличного руху тощо.

У процесі викладання педагогічних дисциплін у вищій школі доцільно акцентувати на зацікавлення питаннями виховання здорової особистості Г. Ващенка, зокрема використанню руханки як засобу вдосконалення власного тіла людини, її фізичного розвитку. Учений привертає увагу громадськості не лише до проблеми фізичного здоров'я дітей і молоді, а й розвитку волі й характеру, чому сприяє розумова організація праці, де повною мірою виявляється характер людини. Втім, надзвичайно важливо привчити дитину до культури праці, що є запорукою збереження її фізичного здоров'я. Так, Г. Ващенко у своїй праці "Тіловиховання як засіб виховання волі й характеру" зазначає, що розвинені здібності до розумової праці можуть зберігатись до глибокою старості. Педагог приводить приклади із життя відомих людей, приміром, Платон прожив 80 років і працював до старості як філософ; Песталоцці – 81 рік і наприкінці свого життя написав один із найбільш знаменитих творів "Лебедина пісня"; Ньютон, незважаючи на слабке здоров'я від природи, продуктивно працював упродовж 84 років свого життя, як і Кант, котрий не менш активно насолоджувався життям 80 років. Однак найбільше захоплення викликає діяльність славетного живописця, скульптора і архітектора Мікеляанджело Буонаротті, який створював неповторні шедеври до 90 років свого життя [3, с. 49–50].

Народна оздоровча культура як засіб педагогічної діяльності майбутнього вчителя на фундаментальному рівні розкрито в працях Є. Приступи [10, с. 12–13]. Дослідник акцентує на народних засобах виховання особистості

школяра – фізичних вправах, рухливих іграх, забавах, розвагах тощо. Приміром, запорожці створили ефективні спеціальні фізичні та психофізичні вправи, спрямовані на самопізнання, саморозвиток, тілесне, психофізичне та моральне вдосконалення воїна. Прогресивні традиції українських козаків слугують яскравим прикладом для хлопчиків щодо тренування вольових якостей, витривалості, самоконтролю, рухової активності тощо. Водночас народна оздоровча культура передбачає своєрідний стиль життя людини як типового представника етнонаціональної та культурно-історичної спільності.

Засоби рухової активності слугують дієвим чинником фізичної культури особистості майбутнього фахівця. Фізична активність ефективно впливає на профілактику захворювань, підвищення розумової та фізичної працездатності, зміцнення захисних функцій організму, тому оздоровчий напрям педагогічної діяльності вчителя (класного керівника) передбачає системну роботу з батьками щодо загартування організму учнів, формування правильної постави, розвитку рухових якостей, діагностики фізичного стану вихованця, пізнання можливостей власного організму, контролю за організацією ранкової зарядки, виконання різного роду фізичних вправ, проведення туристичних мандрівок, відвідування спортивних секцій, клубів тощо.

Природні ландшафти гірської місцевості створюють позитивні передумови для формування в учнів здоровязбережувальної компетенції, зокрема збагачення знаннями валеологічного змісту. Чільне місце в роботі вчителя належить ознайомленню вихованців з основами фітотерапії задля формування в них навичок використання лікарських рослин своєї місцевості для відновлення функцій організму після фізичних навантажень, профілактики захворювань. Важливим аспектом педагогічної діяльності є ознайомити учнів, котрі проживають в гірській місцевості й багато часу проводять у спілкуванні з природою, з різнобічними впливами на здоров'я тих чи інших лікарських трав: одні рослини характеризуються своїми лікувально-оздоровчими, відновлювальними властивостями, інші – наркотичними, галюциногенними. Тому в процесі залучення школярів до збирання лікарських трав доцільно наголосити, що деякі з них можуть викликати отруєння, психічні розлади, а іноді й призводити до смертельних наслідків.

Оздоровчий аспект діяльності вчителя передбачає формування в учнів позитивних емоцій, оптимістичного сприймання дійсності, відповідальності, впевненості в собі, працелюбства, незалежності, почуття гумору, доброзичливості, терпимості тощо під час занять фізичними вправами, тобто їх психічного здоров'я. Психічне здоров'я – це складне утворення, яке має три рівні функціонування психічного апарату: 1) особистісно-смисловий рівень або рівень особистісного здоров'я, що визначається якістю смислових відношень людини; 2) рівень індивідуально-психологічного здоров'я, оцінка якого детермінована здібностями людини здобувати відповідні засоби смислових прагнень; 3) рівень психофізіологічного здоров'я, що зумовлений особливостями внутрішньої мозкової, нейрофізіологічної організації актів психічної реальності [1, с. 72].

Підготовка вчителя до зміцнення соціального та духовного здоров'я дітей. Серед провідних чинників, що впливають на стан здоров'я зростаючої особистості, американський учений Роббінс виокремлює наступні: спосіб життя (51-52% впливу); стан навколишнього середовища (20-21%); біологічні чинники (19-20%); обсяг і якість медичної допомоги (8-9%) [11, с. 98]. Отож акцентується на соціальній складовій здоров'я, яке залежить також від стосунків у родині, статусу батьків, соціальної захищеності в навчальному закладі, характеру спілкування з однолітками, сусідами, педагогами тощо. Адже соціальне здоров'я визначається тими духовно-моральними постулатами та взаєминами, що домінують у соціумі і є значущими для людини.

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського знаходимо низку цікавий ідей щодо гармонізації таких взаємин. Раптове відчуження дитини від сім'ї сприяє формуванню в неї настороженості, невпевненості, мовчазності, замкненості, негативній адаптації в іносередовищі. З цього приводу педагог зазначає: "…Щоб змінити свій авторитет в очах підлітка, треба бути зразком моральності, треба жити так, щоб в особистій поведінці батька й матері дитина бачила відбиття високих суспільних ідеалів" [12, с. 333]. Тому важливою умовою виховання соціально здорової особистості дослідник вважає *морально-психологічний комфорт у родині, належне ставлення батьків до дітей, взаєморозуміння й повагу на засадах любові та гуманності.* Розуміючи здоров'я в найширшому значенні цього слова, В. Сухомлинський звертається до зростаючого покоління з повчаннями берегти здоров'я не лише своє, а й найрідніших людей – батьків: "Пам'ятай, що рано старіють і хворіють твої батьки не стільки від праці і втоми, скільки від сердечних хвилювань, переживань, прикростей, кривд. Серце батька й матері завжди уражають невдячність, байдужість дітей" [13, с. 213]. Отож ідеться не лише про фізичне здоров'я, а й про духовне, соціальне, адже "від того, як ставиться дитина до найстаршого покоління, значною мірою залежить, яким вона стане громадянином" [Там само, с. 218].

Таким чином, дієвим механізмом педагогічної діяльності майбутнього вчителя в аспекті здоров'язбереження дітей вважаємо *принципи педагогічної співпраці навчальних закладів, батьківської громадськості, інших соціальних інституцій, зокрема ґрунтовне вивчення зростаючої особистості та врахування результатів цього вивчення у її навчанні та вихованні.* Отож складовою професійної підготовки майбутніх учителів визначаємо ознайомлення їх з технологіями використання народних здоров'язбережувальних технологій у початковій школі шляхом вивчення традицій здорового способу життя в родині та громаді.

У педагогічному контексті найвищим виявом виступає духовність, рефлексія, глибоке внутрішнє усвідомлення потреби, мотивація та ціннісно-смислова активність людини в плані збереження та зміцнення свого здоров'я. Духовна складова здоров'я розкривається через вироблення відповідних правил поведінки згідно законів суспільства та моральних принципів; розуміння сутності та місця людини в природі та суспільстві, вибору власного способу життя [5].

Духовність як здатність людини усвідомлювати та приймати найвищі моральні ідеали передбачає належний рівень розвитку її самосвідомості. Адже пізнаючи навколишній світ і самого себе, людина стає духовною. Згадаймо крилатий вислів гармонійної та відкритої особистості Г. Сковороди: "Пізнай свій народ і ти пізнаєш себе". Прикладом високодуховності був Папа Римський Іоанн Павло II. У своїй пастирській діяльності він

упевнено визнав помилки католицької церкви, став ініціатором діалогу та співпраці між християнами різних конфесій, мусульманами, євреями, закликав до вселюдської любові та міжетнічної толерантності.

На взаємозв'язку фізичного і духовного складових особистості акцентує Г. Васянович, виражаючи їх через сутність поняття "культура". Дослідник трактує зміст духовної культури людини у широкому та вузькому розумінні. Так, духовна культура у широкому сенсі – це "різноманітний досвід життєдіяльності суб'єктів, що включає в себе найсуттєвіші результати суспільного досвіду народів щодо освоєння суспільного буття, соціуму, багатопрограмних духовних цінностей. Такий досвід має універсальний характер" [2, с. 364-365]. Розуміння духовної культури людини у вузькому сенсі виявляється у "взаємодії… форм діяльності соціальних суб'єктів, що здійснюється в процесі духовного виробництва, це система соціально-духовних цінностей, спрямована на духовне піднесення суспільства" [2, с. 365].

Духовна складова здоров'я для сучасного школяра повинна характеризуватись ціннісно-смисловим підгрунтям, що виражається мірою піклування про нього. Окремі дослідники [6, с. 228] акцентують на оздоровчому впливі на духовне здоров'я людини української народної пісні, впевнено вживаючи поняття "народної музикотерапії" та "музикопрофілактики" у процесі роботи з учнями над вивченням та аналізом народної пісенної творчості.

Висновки. Цілісна професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця до діяльності з використання у шкільній практиці здоров'язбережувальних технологій включає: *культурно-світоглядний аспект* (високий рівень соціокультурної та громадянської компетентності, дотримання морально-етичних норм поведінки в соціумі, усвідомлення мети та завдань педагогіки здоров'я в сучасному суспільстві), *соціально-психологічний аспект* (досвід психолого-педагогічної комунікації з учнями, батьками, вчителями, представниками громадськості; спрямування діяльності на забезпечення морально-психологічного комфорту в навчально-виховному процесі школи); *професійно-педагогічний аспект* (високий рівень фундаментальних знань з свого фаху, навички використання сучасних технологій збереження та зміцнення всіх складових здоров'я учня; достатній рівень рухової та функціональної підготовленості).

Система етнопревентивних впливів щодо забезпечення здорового способу життя учнів покликана запобігти розвиткові в них негативних емоційних станів, зміцнити їхнє фізичне, психічне та соціальне здоров'я. Для цього у середовищі початкової школи варто викорінити негативні чинники, зумовлені його монотонністю, авторитарним стилем управління, несприятливими санітарно-гігієнічними умовами, що сприяють послабленню стресостійкості, перевтомі, роздратованості, страху.

Отож в структурі педагогічної діяльності вчителя на часі масштабне запровадження профілактичної медицини, спрямованої на попередження та своєчасне виявлення захворювань, проведення роз'яснювальної роботи про шкідливість алкоголю та наркотиків для школярів, формування інтересу до проблем збереження та зміцнення фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я; розвиток учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я; психологічні тренінги з подолання депресивних станів і вирішення конфліктних ситуацій; стимулювання учнів до усвідомлення значущості фізичної культури, здорового харчування, розпорядку дня, гігієнічного догляду за тілом, безпечної поведінки.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні ціннісних орієнтацій учнів, батьків та майбутніх педагогів про здоров'я та здоровий спосіб життя; діагностиці мотивів та стереотипів поведінки учнів, що спрямовані на збереження та зміцнення їхнього фізичного, духовного, соціального й психічного здоров'я в умовах виховного середовища навчального закладу.

1. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Васянович Г. П. Вибрані твори : зб. наук. праць : у 6-ти т. Т.6 / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2012. – 388 с.
3. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Мюнхен: Авангард, 1956. – 56 с.
4. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Здоровье для всех к 2000 году. Глобальная стратегия ВОЗ. – Женева: Изд-во ВОЗ, 1981. – 106 с.
6. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів : монографія / С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк. – Івано-Франківськ, 1997. – 297 с.
7. Локк Дж. Думки про виховання // Хрестоматія з історії педагогіки. – Частина ІІ : Зарубіжна школа і педагогіка // Упорядники та автори вступних статей: Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. / наук. ред. Мозговой І. П. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – 432 с.
8. Майданник В. Г. Сучасні проблеми та перспективи розвитку педіатрії в Україні / В. Г. Майданник // Здоров'я України: медична газета, 2006. – №19(1). – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://health-ua.com/articles/1406.html.
9. Максименко С. Д. Методологія прогнозування та внутрішні лінії психічного здоров'я особистості / С. Д. Максименко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 11-33.
10. Приступа Є. Народна фізична культура українців / Є. Приступа. – Львів: УСА, 1995. – 254 с.
11. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / за заг. ред. Ю. В. Вороненка, В. Ф. Москаленка. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. – 680 с.
12. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 209–402.
13. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 149–416.
14. Царенко А., Лопатка Г. Гігієнічні аспекти педагогічної валеології // Актуальные проблемы гигиены детей и подростков. – Харьков, 1995. – С. 142–143.
15. Weissman MM et al. Depressed adolescents grown up. Journal of the American Medical Association, 1999, 281(18):1707-1713.

Леся Височан,

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

Lesia Vysochan,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 378.14

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ПЕДАГОГІКИ

ROLE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PEDAGOGY OF HEALTHY

У статті розглянуто різні підходи до процесу формування здоров язберігаючого компонента у діяльності вчителя початкових класів. Автор розкриває роль учителя у втіленні здоров язберігаючої педагогіки у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, аналізує основні проблеми та перспективи її розвитку.

Ключові слова: компетентність, здоров язберігаюча педагогіка, вчитель початкових класів.

The article discusses various approaches to the process of formation of healthy component of teachers in primary school. The author reveals the teacher s role in implementing the health of pedagogy in the educational process in secondary schools, analyzes the main problems and prospects of its development.

Keywords: competence, competency, pedagogy of healthy, primary school teacher.

В статье рассмотрены различные подходы к процессу формирования здоровьесберегающего компонента в деятельности учителя начальных классов. Автор раскрывает роль учителя в воплощении здоровьесберегающей педагогики в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы, анализирует основные проблемы и перспективы ее развития.

Ключевые слова: компетентность, здоровьесохраняющая педагогика, учитель начальных классов.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є винятково актуальною проблемою сьогодення. Інтерес до питань здоров'я викликаний насамперед соціальним замовленням суспільства на особистість, здатну до здорового способу життя та соціальної активності. Збереження та зміцнення морального, фізичного та психічного здоров'я вихованців є одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи, на що наголошує Концепція загальної середньої освіти.

Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації. Сьогодні сферою формування здорового способу життя дітей та підлітків є система освіти. Згідно державної програми "Освіта" (Україна XXI століття) та "Національної доктрини освіти України у XXI столітті" стратегічним завданням освіти є виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Тому обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я.

В умовах модернізації української освіти основні зусилля спрямовані на підготовку фахівця нової формації, що відповідає сучасним вимогам. Важливою вимогою до будь-якого фахівця в ринкових умовах є його професіоналізм як показник конкурентоспроможності. Одним із обов'язкових критеріїв конкурентоспроможного фахівця в галузі освіти є його знання, вміння та навички відновлювати, зберігати й зміцнювати здоров'я учнів, тобто рівень і якість оволодіння ним здоров'язберігаючою діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми. У дослідженнях фахівців підкреслюється, що багато педагогів не виділяють здоров'я як пріоритетну особистісну цінність, невисоко оцінюють роль власних зусиль у збереженні та розвитку здоров'я, не знайомі з методами самодіагностики і саморегуляції станів, не володіють системою знань про здоров'я, комплексом навичок і технологій збереження і розвитку здоров'я учня і власного здоров'я.

Проблеми здоров'я та освіти висвітлені в роботах Р.І. Айзмана, Ю.К.Бабанського, Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Н.К. Смирнова, Л.Г. Татарникової, Є.Є.Чепурних та ін. Питанню формування здорового способу життя дітей і молоді присвячені праці М.Я. Віленського, В.Г.Воронцової, Р.С. Сафіна, А.П. Внукова, В.А.Вишневського, Г.К. Зайцева, В.З. Когана, Л.М. Митіної та ін.

Формування мети статті (постановка завдання): на підставі опрацювання психолого-педагогічної літератури, аналізу передового педагогічного досвіду вчителів ЗОШ І ступеня розкрити роль учителя у здоров'язберігаючій педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сучасному етапі розвитку суспільства соціальна напруженість і погіршення екологічних характеристик середовища проживання людини , пов'язані з перетворенням економіки і соціальної сфери , настійно вимагають підготовки особистості до мінливих умов існування. XXI століття докорінно змінює соціальне замовлення суспільства для вищої школи. Ставиться завдання підготовки не тільки істинних професіоналів і ділових людей , готових (інтелектуально і фізично) реалізувати себе в умовах мінливого світу, але і орієнтованих на збереження і підтримку здоров'я підростаючих поколінь.

Проблема оздоровчої функції освіти складна й багатогранна. Для того, щоб вона реалізовувалася у навчальному закладі, необхідно не тільки бажання, а й професійна підготовка до її втілення.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті одним із основних положень є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично застосовувати нові підходи, орієнтуючись на кращі здобутки національної і світової культури. Реформування системи освіти в Україні вимагає концептуального переосмислення фахової підготовки майбутніх учителів. Професійну підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, визначено Концепцією педагогічної освіти (1998 р.) як основне завдання педагога.

На сучасному етапі у вищих навчальних закладах організація педагогічного процесу, який забезпечує набуття майбутніми педагогами медичних та валеологічних знань, умінь і навичок ґрунтується на Концепції медичної освіти педагогічних працівників [5] та Концепції валеологічної освіти педагогічних працівників, розробленій у 2001 році [6].

Здоров'я є найважливішою цінністю людини та суспільства і відноситься до категорії державних пріоритетів. Тому процес його збереження і зміцнення викликає серйозну заклопотаність не тільки медичних працівників, а й педагогів, психологів, батьків. У масштабі країни приймаються закони, створюються і реалізуються програми, спрямовані на підвищення духовності та зміцнення здоров'я громадян, у тому числі – учнівської молоді:

Якісні зміни в системі освіти України зумовлюють оновлення зазначеної концепції шляхом впровадження компетентнісного підходу в систему професійної підготовки майбутніх педагогів. Саме тому перед вищою школою сьогодні постає важливе завдання щодо підготовки майбутнього вчителя, який здатний не лише навчати й виховувати школярів, а й формувати їхню культуру здоров'я, тобто ціннісне ставлення до власного здоров'я. Адже ще під час навчання необхідно готувати майбутніх учителів початкових класів до сумлінної ґрунтовної оздоровчої і профілактичної роботи з молодшими школярами [2, с.7]. У структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів доцільно виокремити мотиваційний, змістовий, технологічний, рефлексивний та здоров'язбережувальний компоненти [2, с.99].

Під готовністю учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь молодших школярів необхідно розуміти психофізіологічний стан майбутнього педагога, що володіє теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками щодо організації та ефективного здійснення здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь в учнів 1-4 класів.

Явна суперечність між суспільно-державною потребою у формуванні здорового покоління і сучасними умовами праці та життя вказує на необхідність орієнтації системи освіти на збереження і розвиток здоров'я, формування установок на здоровий спосіб життя школярів. Проте за останні роки в освітньому середовищі як у педагогів, так і в учнів особливо виражені тенденції погіршення здоров'я, психічного і соціального неблагополуччя.

Соціальна природа людини передбачає, що вона прагне до включення в соціум для розвитку, самовираження і забезпечення захисту своїх життєвих цінностей. Для цього, насамперед, доцільна спрямованість соціального виховання і навчання на збереження здоров'я, формування у школярів системи цінностей культури здоров'я, особливостей ведення здорового способу життя.

Вирішувати зазначену проблему потрібно ще в період навчання майбутнього педагога у вищому навчальному закладі. В освітньому просторі вищого навчального закладу потрібно створити умови, які сприятимуть формуванню у майбутніх учителів правильного ставлення до здоров'я як основної цінності людини, що значно стимулюватиме їх рефлексивну діяльність та усвідомлення особистої відповідальності за здоров'я своїх вихованців. Окрім того, потрібно навчити майбутніх педагогів опановувати уміннями та навичками комплексної діагностики здоров'я школярів, корекції виявлених порушень їх фізичного, психічного і соціального здоров'я .

Підготовку учителів до здоров'язберігаючої діяльності, як до одного з найважливіших компонентів фахової діяльності, розкриває поняття «здоров'язберігаюча діяльність майбутнього вчителя» яка трактується «як цілісний і багатогранний процес, спрямований на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості педагога, підвищення ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я школярів на основі усвідомлення педагогом особистої відповідальності за нього» [7].

Покладання на школу і вчителя такого, здавалося б, невластивого їм завдання - турботи про здоров'я учнів - визначається багатьма чинниками. До провідних варто віднести такі: по-перше, дорослі завжди несуть відповідальність за те, що відбувається з дітьми, які перебувають під їх опікою. Це стосується і дитячого здоров'я. Саме в школі, під щоденним спостереженням педагогів, учні проводять значну частину часу, і не допомагати їм зберігати здоров'я, було б проявом бездуховності і непрофесіоналізму. По-друге, значна частина всіх впливів на здоров'я учнів – бажаних і небажаних – здійснюється саме вчителями, в стінах навчальних закладів. По-третє, сучасна медицина займається в основному не здоров'ям , а хворобами, тобто не профілактикою, а лікуванням. Завдання ж школи інше – зберегти і зміцнити здоров'я своїх вихованців, тобто проводити профілактичну роботу. Тому до головних дійових осіб, що дбають про здоров'я учнів у навчальних закладах відносять перш за все педагогів.

За масштабом впровадження здоров'язберігаючих технологій в роботу загальноосвітніх шкіл можна виділити основні шляхи їх втілення в навчально-виховний процес. Застосування окремих методів, спрямованих на нейтралізацію недостатньої освітленості класних приміщень, на використання непридатних до віку, росту школярів меблів, на погане забезпечення гарячим харчуванням; на невідповідність теплового режиму. Знання цих чинників сприятиме активізації окремих здоров'язберігаючих впливів (проведення фізкультхвилинок, організація фітобарів, введення додаткових уроків фізкультури тощо).

Зміцненню фізичного і морального здоров'я школярів сприяють уроки фізичної культури, малорухливі ігри на перервах, ігри-лічилки на перервах, рухливі ігри в групах продовженого дня, вся система фізкультурно-масової роботи в школі, система виховної роботи (бесіди, класні години, години спілкування, «уроки здоров'я), робота з батьками.

Впровадження у практику роботи навчальних закладів технологій, спрямованих на вирішення конкретних завдань здоров'язбереження: попередження перевтоми, порушень зору, оптимізацію фізичного навантаження освітнє самовизначення, навчання учнів здоровому способу життя та ін. За характером діяльності здоров'язберігаючі технології можуть бути як часткові (вузькопрофільні), так і комплексні (інтегровані).

За напрямом діяльності серед часткових здоров'язберігаючих технологій виділяють: медичні (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики та психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язберігаючих технологій відносять: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ).

Вирішуючи проблему забезпечення здоров'я учнів, можна сказати, що однією з умов її розв'язання є готовність майбутнього вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у процесі навчання дітей у загальноосвітній школі. Відповідно до складних реалій сьогодення професійна педагогічна освіта повинна забезпечити підготовку вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності. Учитель початкових класів у процесі своєї професійної діяльності повинен застосовувати, перш за все, здоров'язберігаючі технології, забезпечивши цим такі умови навчання, виховання та розвитку, які не несуть негативного впливу на здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу.

Метою використання здоров'язберігаючих технологій у роботі вчителя початкових класів є формування гармонійно розвиненої особистості школяра, яка включає основні сфери взаємодії людини з природою та суспільством без нанесення шкоди власному здоров'ю та здоров'ю оточуючих. Виходячи з мети, основні завдання використання здоров'язберігаючих технологій у роботі вчителя початкових класів включають у себе навчання школярів без нанесення шкоди і погіршення їх здоров'я, виховання загальної культури здоров'я та здорового способу життя, культури тіла і духу, формування ціннісних уявлень про особисте здоров'я [8].

Сучасному педагогові необхідно володіти різними технологій, щоб успішно їх застосовувати у навчально-виховному процесі. Інноваційні технології умовно поділяються на здоров'язберігаючі, оздоровчі, технології навчання здоров'ю, технології виховання культури здоров'я. Охарактеризуємо кожну із них.

Здоров'язберігаючі (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування).

Оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія).

Технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем в зміст предметів загальноосвітнього циклу).

Виховання культури здоров'я (факультативні заняття із розвитку особистості учня, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси).

Тобто йде мова про комплексне використання технологій у змістовому взаємозв'язку на єдиній методологічній основі. Адже саме комплексний підхід до використання технологій у навчально-виховному процесі, завдяки якому вирішуються не тільки проблема захисту здоров'я учнів і педагогів від загрозливих або патогенних впливів, а й завдання формування і зміцнення здоров'я школярів, виховання у них культури здоров'я може бути названий здоров'язберігаючої педагогікою.

Сьогодні, як ніколи, актуальна здоров'язберігаюча педагогіка. Вона не є альтернативною усім іншим педагогічним системам і підходам. Її головна очевидна особливість – пріоритет здоров'я, тобто грамотна турбота про здоров'я як обов'язкову умову освітнього процесу. Це визначає послідовне формування в школі здоров'язберігаючого освітнього простору, в якому усі педагоги, фахівці, учні, їх батьки спільно вирішують визначені завдання, пов'язані з турботою про здоров'я, і приймають на себе солідарну відповідальність за отримані результати.

Мета здоров'язберігаючої педагогіки – забезпечити випускникові школи високий рівень реального здоров'я, озброївши його необхідним багажем знань, умінь, навичок, необхідних для ведення здорового способу життя, і виховавши у нього культуру здоров'я [10]. У вітчизняній практиці одним із перших прикладів реалізації здоров'язберігаючої педагогіки можна вважати досвід роботи Павліської середньої школи під керівництвом її директора, видатного українського педагога Василя Сухомлинського.

Роль педагога в здоров'язберігаючій педагогіці є дуже важливою. Можна з упевненістю стверджувати, що саме вчитель може зробити для збереження здоров'я сучасного школяра більше, аніж лікар. Це зовсім не означає, що педагог має виконувати обов'язки медичного працівника. Просто вчитель повинен працювати так, щоб навчання дітей у школі не завдавало шкоди їх здоров'ю. Здоров'язберігаючий компонент організації навчально-виховного процесу є якісною характеристикою діяльності педагога. Під час розробки та реалізації здоров'язберігаючих технологій, важливо врахувати наявний на сьогоднішній день педагогічний досвід і той факт, що здоров'язберігаюча педагогіка не є альтернативою всім іншим педагогічним системам і підходам

(педагогіці співробітництва, особистісно орієнтованій педагогіці та ін.), але визначає послідовне формування в школі здоров'язберігаючого освітнього простору, в якому всі педагоги, фахівці, учні, їх батьки узгоджено вирішують спільні завдання, пов'язані з турботою про здоров'я, беруть на себе солідарну відповідальність за результати. Під час аналізу технологій з позицій впливу на здоров'я стає очевидним, що всі здоров'язберігаючі освітні технології мають особистісно орієнтовані аспекти, які в центрі освітньої системи ставлять особистість дитини, забезпечення безпечних, комфортних умов її розвитку та реалізації природних можливостей. Здоров'язберігаюча педагогіка – це напрямок педагогічної діяльності, що розробляє специфічні закономірності, принципи, підходи, зміст, форми і методи медико-педагогічних впливів, що сприяють оптимізації процесів навчання і виховання дітей та підлітків з метою збереження та зміцнення їх здоров'я.

Всесвітня організація охорони здоровя у преамбулі визначає «здоров'я» як стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб або фізичних дефектів. За останні роки в Україні зроблено значні кроки на шляху створення умов для формування здоровя людини через освіту. Законами України, державними національними програмами (закон України «Про загальну середню освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Державна програма «Діти України» та ін.) визначено необхідність розвязання найважливіших завдань сучасної освіти, спрямованих на здоровий інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток особистості.

Водночас доводиться констатувати, що незважаючи на значну увагу держави, науковців до питань здоровя зростаючого покоління, поки ще ця проблема не розвязана належним чином. Достатньо сказати, що частка здорових дітей в Україні, за різними даними, коливається від 4 до 10 %. При цьому за останні роки спостерігається тенденція погіршення стану здоровя учнів. І значна частина захворювань дітей і молоді має так звану дидактогенну природу, тобто напряму викликана або спровокована школою.

Актуальним є також і питання про стан здоров'я педагогів, які працюватимуть у початкових класах із контингентом дітей молодшого шкільного віку і про ставлення вчителів до свого здоров'я. Адже вчитель є прикладом дотримання вимог здорового способу життя для своїх вихованців. Учитель для дітей молодшого шкільного віку уособлює все те нове і важливе, що увійшло в їхнє життя у зв'язку із приходом до школи. Намагаючись встановити взаємозв'язок між ставленням педагога до свого здоров'я, його потреб у дотриманні здорового способу життя та реалізацією відповідного виховного впливу на своїх вихованців, на практиці зазвичай ми стикаємося з тим, що самі вчителі відкрито говорять про те, що вони не завжди можуть бути прикладом дотримання вимог здорового способу життя для своїх вихованців. Чим нижчий рівень грамотності педагога щодо питань збереження та зміцнення здоров'я, тим менш ефективним є педагогічний вплив на учнів.

Педагог повинен володіти важливими професійними якостями, що дозволяють генерувати плідні педагогічні ідеї та забезпечують позитивні педагогічні результати. Серед цих якостей можна виділити високий рівень професійно-етичної, комунікативної, рефлексивної культури; здатність до формування і розвитку особистісних креативних якостей; знання формування та функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості, особливостей організації процесів навчання і виховання, пізнання інших людей і самопізнання, творчого вдосконалення людини; основ здоров'я, здорового способу життя (ЗСЖ); володіння знаннями основ проектування і моделювання здоров'язберігаючих технологій у навчальних програмах і заходах; уміння прогнозувати результати власної діяльності, а також здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності .

Для ефективного впровадження в педагогічну практику ідей здорового способу життя необхідно вирішити такі ключові проблеми. Зміна світогляду вчителя, його ставлення до себе, свого життєвого досвіду щодо усвідомлення власних почуттів, переживань з позиції проблем здоров'язбереження. Зміна ставлення вчителя до учнів. Педагог повинен повністю приймати учня таким, яким він є, і на цій основі намагатися зрозуміти і розкрити його здібності. Зміна ставлення вчителя до завдань навчального процесу педагогіки оздоровлення, яке передбачає не тільки досягнення дидактичних цілей, а й розвиток самих учнів з максимально збереженим здоров'ям.

Висновки. Окреслені напрями й визначають шляхи підвищення педагогічної майстерності вчителя через первісне усвідомлення власних проблем і особливостей, їх психологічне опрацювання та освоєння на цій основі методів ефективної здоров'язберігаючої педагогічної взаємодії з учнями. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням проблеми оптимального застосування інноваційних здоров'язберігаючих педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ І ступеня.

1. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. / Н.П. Волкова, – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Долинський Б.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності: монографія. / Б. Т. Долинський. – Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2010. – 269 с.
3.Зайцев Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей / Г.К. Зайцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Акцидент, 1998. – 159 с.
4. Зязюн І. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти / І. А. Зязюн. – К.: Знання, 1994. – 384 с.
5. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої освіти. – К.: НМЦВО,2001. – №6. – С.34–38.
6. Концепція медичної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої освіти. – К.: НМЦВО,2001. –№6. – С.39–40.
7. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2003. – 267с.
8. Смирнов Н. К. Здоров'язберігаючі освітні технології та психологія здоров'я. – М., 2006. – 264 с.
9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [монографія] / Л. О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.
10.Безопасность жизнедеятельности школы [Электронный ресурс] http://kuhta.clan.su/load/zdorovesberegajushhie_tekhnologii_v_shkole/okhrana_zdorovja_obuchajushhikhsja/zdorove sberegajushhaja_pedagogika/44-1-0-247

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

Anisiya Vorobel',
Candidate of medicine, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 616.155.194+546.72+613.95+616.08+613.2

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАХВОРЮВАНОСТІ НА ЗАЛІЗО-ДЕФІЦИТНУ АНЕМІЮ (ЗДА) СЕРЕД УЧНІВ ГІРСЬКИХ ШКІЛ КАРПАТ ЗА 2005–2007 РОКИ

ANALYSIS OF MORBIDITY IS IRON ANEMIA AMOUNT THE STUDENTS OF MOUNTAIN SHOOLS OF CARPATHIAN FOR IN 2005–2007 YEARS

Серед учнів гірських шкіл Карпат у 2005-2007 роках виявлено підвищений рівень захворюваності на анемією. У статті подаються рекомендації щодо лікування, а також профілактика залізо-дефіцитної анемії.

Ключові слова: учень гірських шкіл Карпат, захворюваність, залізо-дефіцитна анемія.

For the student of mountain schools of Carpathians in 2005-2007 years found out high morbidity anemia. The primary is recommended and the second prophylaxis of deficit of iron is with including of medical feed.

Key words: student of mountain schools of Carpathians, morbidity is on anemia.

Среди учащихся горных школ Карпат в 2005-2007 годах выявлен повышенный уровень заболеваемости анемией. В статье даются рекомендации по лечению, а также профилактика железо-дефицитной анемии.

Ключевые слова: ученик горных школ Карпат, заболеваемость, железо-дефицитная анемия.

Постановка проблеми. В Україні в структурі всіх анемій ЗДА становить 88% [2].

Особливо високою є поширеність та захворюваність на ЗДА як серед дітей, так і дорослих в Івано-Франківській області [1].

Отже, актуальним є дослідження захворюваності на ЗДА серед учнів гірських шкіл Карпат та порівняти отримані дані з захворюваністю на ЗДА серед учнів, які проживають у передгір'ї Карпат.

Мета роботи – проаналізувати загальну захворюваність, первинну захворюваність на ЗДА серед учнів у віці 7–14 років гірських шкіл Карпат, зокрема. Верховинського, Косівського, Надвірнянського районів, міста Яремча, та учнів, які проживають у передгір'ї Карпат, а саме – Галицькому, Тисменицькому районах. Ці дані порівняти з відповідними показниками по місту Івано-Франківську, Івано-Франківській області та Україні за 2005 – 2007 роки. Запропонувати первинну та вторинну профілактику ЗДА.

В основу дослідження покладені дані державної статистики.

Практичне значення роботи. Рекомендувати первинну та вторинну профілактику ЗДА, лікувальне харчування дітям, в яких виявлена прелатентна та латентна нестача заліза та ЗДА.

Наукова новизна отриманих даних. Проводився порівняльний аналіз загальної захворюваності та первинної захворюваності на ЗДА серед гірських шкіл Карпат та учнів, які проживають у передгір'ї Карпат, учнів м. Івано-Франківська, області та України.

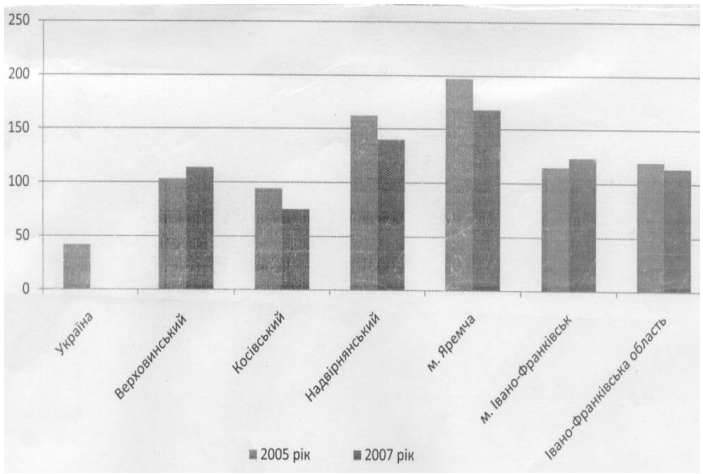
Моніторинг показників загальної та первинної захворюваності на ЗДА в учнів 7–14 років гірських районів Карпат на основі статистичних матеріалів 2005 – 2007 років виявив наступне.

Найвищою була загальна захворюваність на ЗДА по місту Яремча за 2005 рік – 197,21 * 1000 дітей. Дещо нижчою була загальна захворюваність на ЗДА серед учнів в Надвірнянському районі – 162,37 * 1000 дітей. Серед гірських районів найнижчою була загальна захворюваність у учнів Косівського та Верховинського районів – 94,43 – 103,01 * 1000 дітей відповідно. Дані показники наближаються до показників по загальній захворюваності на ЗДА серед учнів по м. Івано-Франківську та області (мал. 1).

По Україні цей показник становив 42,03 * 1000 дітей.

Отже, в м. Яремча та Надвірнянському районі загальна захворюваність на ЗДА в 5 – 4 рази перевищувала даний показник по Україні (мал. 1).

В Косівському, Верховинському районах, м. Івано-Франківську та області показник загальної захворюваності на ЗДА ˜ в 2 рази перевищував загальнодержавний (мал.1)



Мал. 1. Динаміка загальної захворюваності на ЗДА за 2005□2007 роки

В передгір'ях Карпат, зокрема, в Галицькому та Тисменицькому районах показник загальної захворюваності на ЗДА в 2005 році становив 84,29 і 77,85 відповідно на 1000 дітей і був нижчим, ніж в Івано-Франківську та Івано-Франківській області, але майже в 2 рази перевищував загальнодержавний (табл. 1).

В 2007 році передгір'ях Карпат, зокрема, в Галицькому районі загальна захворюваність на ЗДА залишалась без змін, в Тисменицькому райлні зросла до 102,67 на 1000 дітей (табл. 1).

В динаміці в 2007 році загальна захворюваність на ЗДА в Косівському, Надвірнянському районах, м. Яремча знизилась на 10–12%, по Івано-Франківській області – спостерігалась тенденція до зниження (незначна); по Верховинському району та м. Івано-Франківську незначна тенденція до підвищення (мал.1)

Таблиця 1

Показники загальної захворюваності на ЗДА серед школярів, які проживають в передгір'ях Карпат (х1000 дітей)

Райони	2005 рік	2007 рік
Галицький	84.29	84.78
Тисменицький	77.85	102,67

Первинна захворюваність на ЗДА серед учнів гірських шкіл в 2005 році була найвищою по місту Яремча – 62,58х1000 дітей. Дещо нижчою була первинна захворюваність на ЗДА серед учнів в Надвірнянському районі – 56,93х1000 учнів.

Первинна захворюваність у учнів Косівського району наближалась до показників захворюваності в Івано-Франківській області (мал.2). Найнижчим даний показник був у Верховинському районі – 33,94х1000 дітей (мал.2).

По місту Івано-Франківську первинна захворюваність у дітей наближалась до показників по Україні (24,58 – 16,57х1000 дітей відповідно).

Отже, первинна захворюваність на ЗДА у школярів м. Яремча та Надвірнянському районі в 3–3,5 рази перевищувала даний показник по Україні. І тільки по м. Івано-Франківську даний показник наближався до відповідного показника по Україні (мал.2).

Серед школярів, які проживали в передгір'ях Карпат (Галицький, Тисменицький райони) первинна захворюваність на ЗДА становила 41.05 та 42,91 на 1000 дітей відповідно та наближалася до відповідного показника по області (табл. 2).

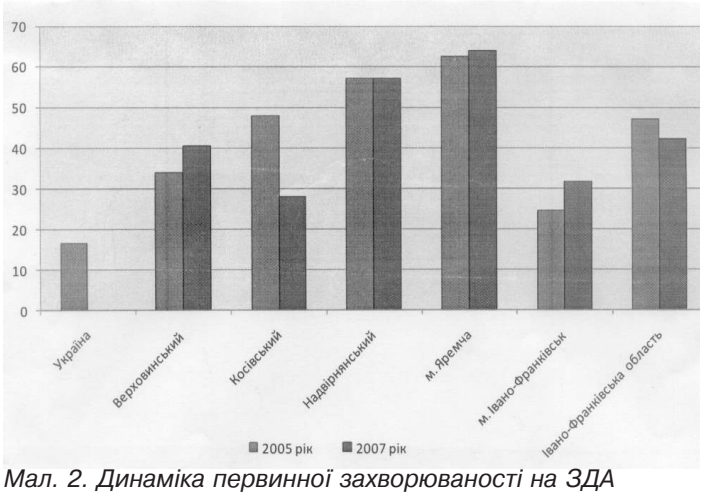
В динаміці в 2007 році первинна захворюваність на ЗДА серед школярів Надвірнянського району не змінилась, у Верховинському районі, в м. Яремча, в м. Івано-Франківську спостерігалась тенденція до підвищення даного показника. По Івано-Франківській області – тенденція до зниження. Тільки в Косівському районі даний показник знизився – на 50% (мал.2).

Серед школярів, що проживали в передгір'ях Карпат (Галицький, Тисменицький райони) в 2007 році динаміки не спостерігалось. Показник первинної захворюваності на ЗДА був близьким до статистичних даних по області (табл. 2).

Таблиця 2

Показники первинної захворюваності на ЗДА серед школярів, які проживають в передгір'ях Карпат (х1000 дітей)

Райони	2005 рік	2007 рік
Галицький	41.05	41.26
Тисменицький	42.91	40,10



Мал. 2. Динаміка первинної захворюваності на ЗДА за 2005□2007 роки

Таким чином, там, де проводилась первинна і вторинна профілактика з попередження ЗДА, вдалося досягнути зниження первинної захво-рюваності (м. Івано-Франківськ, Верховинський та Косівський райони).

Отже, первинну захворюваність на ЗДА можна значно знизити, впроваджуючи в практику педіатра, акушер-гінеколога первинну та вторинну профілактику ЗДА [4].

Первинну профілактику ЗДА проводять у осіб, що мають схильність до розвитку анемії, але які в теперішній час за даними картини крові не мають ЗДА (пре латентний та латентний дефіцит заліза). У таких осіб на основі детального розпитування необхідно виявляти сидеропенічний синдром [1; 2; 3].

Первинну профілактику ЗДА необхідно проводити:

- дівчаткам-підліткам з рясними місячними;
- підліткам, в яких швидко «збільшився» ріст (швидко «виросли»);
- учням, які мають постійні та інтенсивні фізичні навантаження, зокрема, спортсменам;
- дівчаткам, які бажають схуднути і голодують, неправильно харчуються;
- вегетаріанцям;
- дітям, які вживають одноманітну молочну дієту;
- у випадку виявлення у дітей гельмінтозів;
- немовлятам і маленьким дітям, яких годують козячим молоком;
- дітям, в яких спостерігаються часті носові кровотечі;
- вагітним [5; 6; 7].

Для первинної профілактики ЗДА застосовують лікарські засоби для перорального вживання.

Вторинна профілактика ЗДА проводиться у пацієнтів, які раніше хворіли на ЗДА та вилікувались від неї, але в даний час є загроза рецидиву. Таким пацієнтам після проведеного повноцінного лікування ЗДА рекомендують профілактичні курси пероральної феротерапії тривалістю 4–6 тижнів 2 рази на рік, або щомісячно у дівчаток протягом 7–10 днів після рясної менструації прийом 30–50 мг заліза щоденно [3].

Всі діти, які мають ризик виникнення чи рецидиву ЗДА, повинні знаходитись під диспансерним спостереженням у педіатра за місцем проживання.

Висновки.

1. Серед школярів, які проживали в передгір'ї Карпат, показники загальної та первинної захворюваності на ЗДА були нижчими ніж відповідні показники гірських районів та наблизились до показників по м. Івано-Франківську та області.

2. Найвищою загальна захворюваність на ЗДА серед школярів виявлена по м. Яремча та Надвірнянському районі і в 3–5 разів превищувала цей показник по Україні.

3. В м. Івано-Франківську, Верховинському, Косівському районах, де проводилась первинна і вторинна профілактика ЗДА, вдалося знизити первинну захворюваність на ЗДА серед школярів.

4. З метою зниження захворюваності на ЗДА серед учнів гірських шкіл рекомендувати акушер-гінекологам та педіатрам впроваджувати первинну та вторинну профілактику дефіциту заліза.

1. Воробель А. В. Основи гематології : монографія / А. В. Воробель. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» ЦІТ ПНУ імені Василя Стефаника 2009. – 148 с.
2. Гайдукова С. М. Залізо дефіцитна анемія : навч. посібник для студентів / С. М. Гайдукова, Видиборець, І. В. Колесник. – К. : Наук. світ, 2001. – 132 с.
3. Гематологія : посібник / А. Ф. Романова, Я. І. Виговська ; за ред. А. Ф. Романової. – К. : Медицина, 2006. – 456 с.
4. Дефицит железа у детей й подростков. Причини, диагностика, лечение, профилактика : уч. пособие для системи послеузовского образования врачей. – М., 2006. – 30 с.
5. Руководство по гематологии : в 3-х т. / под ред. А. И. Воробьева. – 3-е изд. перераб. и дополн. – М. : Ньюднамед, 2002–2005.
6. Janicki K. Hematologiu / K. Janicki. – Warzszawa : Wydanivtvo Jekarskie PZ, W, 2001. – 467 s.
7. Scotnicki A. B., Nowak S. W. Podstawy hematologic dia studentow; lekarzy / A. B. Scotnicki, S. W. Nowak. – Krakow : Medycyna Praktychna, 1998. – 177 s.

Ірина Галущак,
кандидат економічних наук,
викладач кафедри обліку і аудиту,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Iryna Galushchak,
Ph.D. in Economics., lecturer in Department of
accounting and auditing,
Precarpathian National University by V.Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК: 332.145

МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

MECHANISMS OF COMPETITIVENESS IN THE CARPATHIAN REGION

В статті розглядаються механізми реалізації конкурентоспроможності Карпатського регіону. Для досягнення кращих показників необхідне вдосконалення або розробка нової активної стратегії регіону з пріоритетами інноваційних і високотехнологічних галузей промисловості, співпраці із зарубіжними країнами та іншими регіонами України.
Ключові слова: Карпатський регіон, стратегічні цілі, конкурентоспроможність.
The paper discusses mechanisms of competitiveness in the Carpathian region. For best performance you need to improve or develop a new strategy for the active region of the priorities of innovative and high-tech industries, cooperation with foreign countries and other regions of Ukraine.
Keywords: Carpathian region, strategic goals, competitiveness.
В статье рассматриваются механизмы реализации конкурентоспособности Карпатского региона. Для достижения лучших показателей необходимо совершенствование или разработка новой активной стратегии региона с приоритетами инновационных и высокотехнологичных отраслей промышленности, сотрудничества с зарубежными странами и другими регионами Украины.
Ключевые слова: Карпатский регион, стратегические цели, конкурентоспособность.

Постановка проблеми. Відкритість економіки і глобальна конкуренція визначають необхідність створення регіонам умов для забезпечення їх конкурентоспроможності, залучення інвестицій, інновацій, робочої сили та інших чинників виробництва. Внаслідок цього регіон повинен реалізовувати проактивну поведінку в нестабільному і невизначеному зовнішньому середовищі, розробляти і впроваджувати стратегічні цілі і стратегії свого розвитку, тобто здійснювати стратегічне управління.

Необхідність визначення стратегічних цілей в регіональних концепціях, стратегіях, програмах розвитку, в практиці цільового формування складових економічної політики, оцінки ефективності державного управління свідчить про посилення довгострокового цільового аспекту керованого розвитку регіону. Віддзеркалення різних інтересів в стратегічних цілях регіону і забезпечення на цій основі суспільної підтримки стає важливим чинником регіонального розвитку.

Національні і регіональні аспекти формування стратегічних цілей розвитку розглянуто у працях таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як У. Айзард, Р. Акофф, І.С. Благун, З.С. Варналій, А.Л. Гапоненко, В.М. Геєць, Т.В. Голікова, А.Г. Гранберг, Х. Дейлі, М.І. Долішній, М.В. Жук, І.Т. Зварич, Н.Я. Калюжнова, В.Ю. Керецман, М.О. Кизим, Т.С. Клебанова, В.Н. Лексин, Р.М. Нижегородцев, У. Оутс, Ю.К. Перский, Д.Ф. Скрипнюк та ін. Проте, низка питань, пов'язаних з нечітким формулюванням цілей, їх слабкою структуризацією і взаємозв'язком за рівнями управління, недостатнім узгодженням між собою, все ще не знайшли належного відображення в наукових працях.

Мета статті – розкрити та обґрунтувати механізми реалізації конкурентноспромохності регіону.

Виклад основного матеріалу. Конкурентоспроможність регіону – це властивість регіону як економічної системи функціонувати і розвиватися в ринковому середовищі, ефективно забезпечувати процеси відтворювання людини, благ і регіонального потенціалу, яка може бути відображена в різних аспектах і на різних рівнях дослідження.

Враховуючи те, що економічні процеси протікають єдиним потоком тобто процеси є замкнутими результатами конкурентоспроможності, які часто стають її чинниками, а чинники знову впливають на результати. Враховуючи це, можливий розгляд декількох аспектів конкурентоспроможності.

Тепер розглянемо факторний аспект конкурентоспроможності регіону.

В сучасній економіці конкурентоспроможність визначається знаннями і інноваціями, які підвищують її значення. В цьому випадку адекватна роль держави полягає в тому, що вона виступає в ролі каталізатора, тобто вона повинна надихати – або навіть підштовхувати – компанії до підвищення своїх прагнень і руху до більш високих рівнів конкуренції [5].

В рамках задачі формування чинників конкурентоспроможності регіону це поняття може розглядатися як здатність створювати умови для стійкого розвитку території шляхом стимулювання і впливу на чинники конкурентоспроможності. Під чинником конкурентоспроможності будемо розуміти рушійну силу цього явища, що визначає його характер або окремі риси [4].

Розвиток регіонів залежить від всіх елементів ринку і, в першу чергу, від конкуренції фірм. Але конкурентні переваги фірм функціонують в умовах їх існування.

Роль регіону в створенні конкурентних переваг фірми можна досліджувати за чотирма взаємозв'язаними напрямами (чинниками, детермінантами), що утворюють регіональний ромб: параметри чинників; умови попиту; споріднені і підтримуючі галузі; стратегії фірм, їх структура і суперництво.

У свою чергу кожна із детермінант аналізується за певними параметрами, які мають вплив на конкурентну перевагу регіону.

Так, наприклад, чинники і умови виробництва формуються за рахунок кваліфікованих кадрів, капіталу, наукових знань, економічної інформації, інфраструктура галузей (транспорт, телекомунікації), інфраструктура ринку, інвестиційного клімату. Конкурентні переваги одержують фірми в тих регіонах, які дозволяють швидко створити і накопичити певні ресурси (персонал з вузькою спеціалізацією, інфраструктуру специфічних типів, бази даних в певних областях знання); де є доступна інформація про потребу в товарах і технологіях; де є спеціальні НДІ і КБ, технополіси, венчурний капітал, тощо.

Другий детермінант – попит на внутрішньому ринку – характеризується структурою внутрішнього попиту, його обсягом і характером, механізмами передачі переваг внутрішнього ринку на закордонний. Найважливішими властивостями внутрішнього попиту є ті, які забезпечують початковий стимул для інвестування і впровадження інновацій, достатніх для успішної конкуренції в галузі.

Третім важливим детермінантом, що визначає переваги в галузі, є наявність галузей-постачальників або суміжних галузей, які самі є конкурентоздатними на національному і світовому ринках. Конкурентоспроможність прямо залежить від кооперації регіональних виробництв, створення вертикально і горизонтально інтегрованих мереж (кластерів), інноваційно активних фірм. Регіону потрібні не просто інвестиції, а капітальні вкладення в нові галузі, які підвищують значення мультиплікатора і акселератора, створюють синергетичний ефект і знижують регіональні ризики.

Четвертим детермінантом, що визначає конкурентоспроможність регіону, є стратегії розвитку регіону і конкуруючих фірм, рівень їх менеджменту. Рівень управління, набуває визначеного значення для підвищення конкурентоспроможності економічних систем різного рівня. На регіональному рівні управління наповнюється новим змістом, оскільки глобальна конкуренція і дії дилерів міжнародних компаній на регіональному ринку обмежують можливості дії регіональної влади і менеджменту компаній.

Розглянемо конкурентоспроможність регіону в результатному аспекті.

Регіон як організаційна система повинен ефективно виконувати свої цільові функції (призначення, місію) в зовнішньому і внутрішньому середовищі. В умовах конкуренції ця властивість економічної системи може бути охарактеризована конкурентоспроможністю.

В результатному аспекті конкурентоспроможність будь-якого об'єкту, включаючи регіон і його складові елементи, означає здатність виконувати свої функції (призначення, місію) з необхідною якістю і вартістю в умовах конкурентного ринку, тобто здатність ефективно функціонувати на ринку, в зовнішньому середовищі.

Функції регіону, як показали попередні дослідження, визначаються інтересами основних носіїв цілей регіону: населення, ділової спільноти (бізнесу), держави (органів управління), а також потребами інших забезпечуючих підсистем або елементів регіональної системи: інфраструктури, інститутів, безпеки, екології регіону. В результаті інтегральна, загальна конкурентоспроможність регіону залежить від її складових: конкурентоспроможності населення (трудових ресурсів, громадянського суспільства), конкурентоспроможності бізнесу (економіки, ділової конкурентоспроможності), конкурентоспроможності органів управління, а також конкурентоспроможності інфраструктури, інститутів, безпеки і екології регіону. Таким чином, конкурентоспроможність регіону в цілому інтегрує конкурентоспроможності утворюючих регіональну систему елементів: соціальну, економічну, управлінську, інституційну, безпеки, екологічну конкурентоспроможності регіону.

Тому, виходячи з результатного аспекту, можна дати визначення складових елементів конкурентоспроможності регіону. Так, економічна конкурентоспроможність означає здатність регіону створювати умови ефективного функціонування регіональної економіки; соціальна конкурентоспроможність – це здатність регіону створювати умови для ефективного функціонування соціальної підсистеми, тощо.

Регіон займає серединне положення (мезорівень) в ієрархії економічних систем і поєднує властивості макросистеми, мезосистеми і мікросистеми. Тому конкурентоспроможність регіону може досліджуватися на макрорівні, мезо-рівні і мікрорівні.

Конкурентоспроможність регіону – це обумовлений економічними, соціальними, політичними, екологічними та іншими чинниками стан регіону і його окремих підсистем, галузей, товаровиробників на внутрішньому і зовнішньому ринках, що відображається через показники (індикатори), що адекватно характеризують такий стан і його динаміку.

Це поняття включає різні рівні конкурентоспроможності регіону: макро-, мезо- і мікрорівень. На макрорівні конкурентоспроможність регіону розглядається в цілому за територіальним утворенням (інтегрована конкурентоспроможність) або за її складовими (економічна конкурентоспроможність, соціальна, управлінська та інші) і може використовуватися для міжрегіональних зіставлень як усередині країни, так і з іншими країнами. На мезорівні конкурентоспроможність регіону аналізується за її внутрішньорегіональними складовими: територіальними комплексами, секторами економіки, галузями. На мікрорівні конкурентоспроможність регіону досліджується за конкретними типами і сегментами ринків, за окремими товаровиробниками і групами товарів, за внутрігалузевими утвореннями. На мікрорівні економічна конкурентоспроможність регіону – це, перш за все, здатність регіональних виробників продавати свої товари, збільшувати або зберігати частки на внутрішніх і зовнішніх ринках, достатні для розширення і розвитку компаній, для зростання рівня життя в регіоні, для підтримки сильної і ефективної держави.

Конкурентоспроможність регіону може аналізуватися і в інших аспектах. При врахуванні чинника часу може розглядатися поточна і перспективна конкурентоспроможність, при врахуванні типу поведінки регіону як економічного суб'єкта – тактична і стратегічна конкурентоспроможність. Розглянемо визначення цих видів конкурентоспроможності, зважаючи на те, що регіон одночасно може бути і суб'єктом, і об'єктом формування конкурентоспроможності.

Поточна (фактична) конкурентоспроможність характеризує фактичний (наявний) стан суб'єкта (об'єкта) в теперішній момент часу. Перспективна конкурентоспроможність відображає можливий (прогнозований, майбутній) стан суб'єкта (об'єкта) в перспективний момент часу.

Тактична конкурентоспроможність означає стан суб'єкта при інерційному розвитку і пасивній поведінці. Стратегічна конкурентоспроможність виражає стан суб'єкта (об'єкта) з погляду можливості досягнення ним стратегічних цілей розвитку при активній (проактивній) поведінці. Стратегічна конкурентоспроможність регіону означає здатність до своєчасних і повноцінних змін внутрішнього і зовнішнього середовища, що забезпечують ефективне досягнення цілей розвитку. Вона пов'язана з можливістю регіону ефективно створювати нові функції, товари, послуги, виготовляти старі з новою якістю, на новому технологічному рівні і забезпечувати розвиток регіону на інноваційній, інтенсивній основі.

Таким чином, конкурентоспроможність регіону є складним, багатогранним поняттям, явищем і може розглядатися в різних аспектах:

- за елементами економічної системи: ресурсна, факторна, результативна, потокова, тощо;
- за рівнями економічної системи: макро-, мезо- і мікроконкурентоспроможність;
- за функціями (аспектами, предметами дослідження): економічна конкурентоспроможність, соціальна, управлінська, інфраструктурна, інституційна, екологічна та інші види конкурентоспроможності;
- по відношенню до країни перебування: внутрішня і зовнішня конкурентоспроможність;
- за часом: поточна і перспективна конкурентоспроможність;
- за типом поведінки: тактична і стратегічна конкурентоспроможність.

Згідно з концепцією М. Портера розвиток конкурентоспроможності (як і країни в цілому) здійснюється по таких чотирьох стадіях: конкуренція на основі чинників виробництва; конкуренція на основі інвестицій; конкуренція на основі нововведень; конкуренція на основі багатства. Перші три стадії забезпечують економічне зростання, остання – застій і спад.

Найважливішою умовою стійкого розвитку конкурентних позицій регіону є регулююча роль держави. Основними функціями державних органів влади в області формування конкурентних переваг регіону повинні бути такі:

- організація і стимулювання досліджень в області підвищення конкурентоспроможності регіону;
- забезпечення активного пошуку нових форм правового регулювання умов, сприяючих формуванню і розвитку конкурентної переваги, вдосконаленню податкового, митного та інших видів державного регулювання економіки;
- проведення структурної політики і державної селективної підтримки конкурентоздатних виробництв;
- сприяння інтеграції і кооперації виробничих структур по технологічному ланцюжку, по ланцюжку цінностей тощо.

Реалізація цих задач може бути здійснена на основі науково обґрунтованої концепції або програми підвищення конкурентоспроможності регіону.

Висновок. Таким чином, регіон став суб'єктом економічного розвитку, що формує образ свого майбутнього (цілі) і шляху його (їх) досягнення (стратегії). Серединне положення регіону в ієрархії економічних систем об'єктивно визначає необхідність формування регіональних цілей трьох рівнів: макроекономічних як підсистеми національної економіки, мезоекономічних як регіональної системи, мікроекономічних в розрізі складових його елементів, що вимагає поєднання ієрархічних і партнерських принципів формування цілей. Внаслідок цього методичний підхід до формування стратегічних цілей повинен забезпечити створення багаторівневої системи цілей регіону, сформованої в двох взаємозв'язаних процесах: управлінському і організаційному, що реалізують відповідно ієрархію вертикалі влади і самоорганізацію суспільства.

1. Айзард У. Методы регионального анализа: введение в науку о регионах. – М.: Прогресс, 1966.
2. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М.: Советское радио, 1984.
3. Алаев Э.Б. Социально–экономическая география / Э.Б. Алаев. – М.: Мысль, 1983. – 172 с.
4. Большой энциклопедический словарь /Главный редактор А.И. Прохоров. – М: Научное издательство «Большая российская энциклопедия». – СПб.: Норинт, 2004.
5. Портер М. Стратегія конкуренції. Методика аналізу галузей і діяльності конкурентів. – К.: Основи, 1998. – 390 с.

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

Larysa Slyvka,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.71: 372.32
ББК 28.081

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

ORGANIZATION OF HEALTHPRESERVING ENVIRONMENT OF JUNIOR PUPILS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

У статті розкрито специфіку організації здоров'язберігаючого середовища в початкових класах загальноосвітньої школи. Проаналізовано основні фактори ефективної реалізації здоров'язберігаючого середовища, визначено його сутність.

Ключові слова: молодші школярі, здоров'язберігаюче середовище, навчально-виховний процес.

The article reveals the peculiarity of organization of healthpreserving environment in primary schools; analyses the main factors of the efficacious realization of healthpreserving environment; determines its essence.

Key words: junior pupils, healthpreserving environment, educational process.

В статье раскрыто специфику организации здоровьесберегающей среды в начальных классах общеобразовательной школы. Проанализировано основные факторы эффективной реализации здоровьесберегающей среды, определено её суть.

Ключевые слова: младшие школьники, здоровьесберегающая среда, учебно-воспитательный процесс.

Постановка проблеми. Світова спільнота визнає здоров'я однією із найбільших цінностей людини. Україна належить до когорти держав, в освітній політиці яких проблема збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей та молоді посідає чільне місце і вирішується різноманітними методами.

Поряд з тим, у сучасній освіті спостерігається суперечність між різноспрямованою і достатньо активною діяльністю у зазначеному аспекті й реальними результатами цієї роботи. Річ у тім, що, з одного боку, проблема здоров'я зростаючої особистості перебуває під пильною увагою теоретиків й практиків: зростає кількість наукових розвідок щодо технологій збереження, зміцнення і формування здоров'я, реалізуються різноманітні програми і проекти, розширюється національна мережа шкіл сприяння здоров'ю, проводяться конкурси педагогічних розробок, створено низку підручників з основ здоров'я, посібників, методичних рекомендацій відповідного змісту. З іншого боку, медико-психолого-педагогічна практики засвідчують, що стан здоров'я дітей і молоді в Україні продовжує погіршуватися. Зокрема, значна кількість учнів в процесі навчально-пізнавальної діяльності знаходиться у стані хронічної втоми, яка виступає основою нервово-психічного виснаження.

Серед причин означеної вище ситуації виокремлюють: низький рівень культури здоров'я вчителів та учнів і, як наслідок, відсутність у багатьох з них пріоритетної спрямованості на здоров'я, мотивації на здоровий спосіб життя; функціональну неграмотність педагогів у питаннях збереження та зміцнення здоров'я; часткове руйнування служб шкільного лікарського контролю; невиконання елементарних фізіологічних та гігієнічних вимог до організації навчального процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим та індивідуальним можливостям школярів; авторитарно-репродуктивний стиль навчання, який веде до диктату педагога, робить учня пасивним споживачем інформації; педагогічно-недоцільні комунікації «вчитель-учень», які провокують виникнення дидактогеній (психічних травм, джерелом яких є вчитель, його неповажне, упереджене ставлення до учня). До того ж, учителі часто-густо орієнтуються переважно на інтелектуальні досягнення учнів, залишаючи поза увагою розвиток емоційної, конфліктної, комунікативної та інших компетентностей учнів. Такий підхід передбачає, зокрема, інтенсифікацією навчального процесу. Педагогічні помилки або неправильні педагогічні технології негативно впливають на психіку дитини у вигляді невротичних порушень, а це, своєю чергою,

викликає у значної кількості школярів низькі рівні пізнавальної активності й мотивації навчальної діяльності, нестійкість емоційної сфери, високий рівень тривожності, несформованість навичок спілкування тощо.

Здійснений аналіз педагогічної літератури, а також педагогічний досвід автора засвідчують, що позитивні результати у ділянці збереження, зміцнення і формування здоров'я зростаючої особистості напряму залежать від комплексного підходу до розв'язання означеної проблеми. Ідеться про те, що, по-перше, ідея цінності здоров'я дитини повинна усвідомлюватися усіма суб'єктами навчально-виховного процесу (адміністрацією школи, педагогами, вихователями, шкільними психологами, лікарями, обслуговуючим персоналом, батьками учнів, ін.), по-друге, здоров'язберігаючими і здоров'яформуючими повинні бути зміст освіти, форми, методи, прийоми і засоби її реалізації, а також умови, в яких здійснюється навчання і виховання. Такий підхід створює реальне підґрунтя для реалізації здоров'язберігаючого освітнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема впровадження здоров'язберігаючих технологій у зміст масової педагогічної практики стала предметом наукових розвідок низки дослідників (Т. Бойченко, О. Богініч, О. Бондаренко, О. Ващенко, М. Гриньова, В. Коваль, С. Кондратюк, Г. Кривошеєва, В. Нестеренко, О. Омельченко, Т. Пушкарьова, ін.). Але теоретичні й практичні аспекти реалізації здоров'язберігаючого середовища в початковій школі ще не знайшли достатнього обґрунтування і аналізу.

Мета статті – визначити сутність здоров'язберігаючого середовища, проаналізувати умови його ефективної організації, охарактеризувати напрями діяльності початкової школи в означеній сфері.

Виклад основного матеріалу. Нині теоретики й практики у галузі педагогіки одностайно визнають необхідність впровадження у навчально-виховний процес особистісно орієнтованого підходу, підґрунтям реалізації якого виступають ідеї поваги до особистості та співпраці на партнерських засадах (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, І. Лернер, В. Петровський, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін.). Побудова особистісно орієнтованої взаємодії між педагогом і дітьми передбачає дотримання таких умов: управління навчанням і життям дітей з позицій їх власних інтересів; постійний вияв віри у можливості і перспективи розвитку кожної дитини; співробітництво з дітьми в процесі навчання; повага і підтримка гідності дітей; переконаність в унікальності кожної дитини; відсутність критиканства; прийняття дітей такими, якими вони є в реальності; можливість вибору дитиною найбільш самоцінних для неї видів діяльності, реалізація завдань розвитку на основі захоплюючої власної активної діяльності та врахування особистісних досягнень; насиченість педагогічного процесу позитивними інтелектуальними емоціями; встановлення балансу між устремлінням дитини до вільної діяльності й різними обмеженнями та заборонами [1; 6; 7].

Також домінуючою тенденцією сучасних підходів в освіті виступає гуманістична спрямованість навчання і виховання. Вона ґрунтується, зокрема, на повазі до дитини, вірі у її можливості, відсутності критиканства, об'єктивно-оптимістичному аналізі, переконаності в унікальності кожної дитини, прийнятті її такою, якою вона є [3, с. 194].

Безперечно, що усі вище означені педагогічні умови сприяють створенню оптимального розвивального середовища для максимальної реалізації потенційних сил дитини, відтак збереженню й зміцненню її здоров'я. Абсолютно очевидно, що об'єктивними шляхами впровадження в систему освіти оздоровчої парадигми є, насамперед, побудова навчально-виховного процесу на принципах гуманізації та особистісно орієнтованої взаємодії між педагогом й вихованцями.

В контексті порушеної проблеми, вважали за необхідне зазначити, що глибинний зміст особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, який учителі сприйняли і втілюють у життя, базується на принципах біоетики (термін «біоетика» був запропонований Ранселером Поттером у 1969 році для визначення комплексного знання про живе). Не будемо докладно зупинятися на глибинних постулатах біоетики. Обмежимося анотативним висвітленням її сутності (тут використали матеріали навчально-методичного посібника М. Гриньової [4]).

Людина і, зокрема, дитина (учень) є біологічним об'єктом, організм якого функціонує за законами природи. Процес сприйняття інформації і засвоєння знань є, по суті, низкою фізико-хімічних процесів в організмі дитини. Ці процеси, їх напрямок і швидкість є індивідуальними і залежать від зовнішніх впливів, психоемоційного стану особистості, її здоров'я тощо. З усього стає зрозумілим, чому в центр педагогічної діяльності необхідно ставити емоційне, фізичне й соціальне благополуччя учня.

Важливими, з погляду досліджуваної проблеми, слід розглядати низку принципів біоетики. Так, *принцип цінності людського життя* є, так би мовити, методологічною орієнтацією на розуміння та збереження унікальності життя в усіх його проявах. *Принцип уваги до «духовного світу»* передбачає відповідальне ставлення до життя, до етичних проблем (які напряму пов'язані із духовністю людини, під впливом якої вона приймає рішення), пов'язаних із захистом життя. *Принцип автономії особистості* полягає у повазі до особистості учня, його індивідуальних задатків. Автономія уможливлює особистісну свободу дій, можливість ухвалювати рішення і діяти відповідно до своєї шкали цінностей. У кожному випадку автономія особистості повинна обмежуватися іншими принципами, наприклад, *принципом «Роби добро»*. Цей принцип корелюється з постулатом медичної етики «prima non nocere» (перш за все – не нашкодь) і передбачає, щоб життєдіяльність кожної людини не була аморальною і не була злом [4, с. 5].

З викладеного випливає, що змістом особистісно орієнтованого навчання є, по суті, врахування біологічного компонента в педагогічному процесі, розгляд учня як біологічного об'єкта.

В процесі наукового пошуку щодо сутності здоров'язберігаючого середовища ми проаналізували низку педагогічних праць, в яких у тій чи іншій мірі розглядалася означена тематика. Так, категорію «здоров'язберігаючий освітній простір» окреслюють як створення у навчально-виховному процесі атмосфери комфортного особистісного зростання, розвитку та ефективної самореалізації кожної дитини, забезпечення адекватних віковим особливостям дітей психолого-педагогічних та оздоровчо-профілактичних умов для формування і зміцнення всіх компонентів здоров'я [2]. Інша дефініція, а саме, «здоров'язберігаюче середовище освітнього закладу», трактується науковцями як сукупність управлінських, організаційних, навчально-виховних умов, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення всіх видів здоров'я дитини (фізичного, психічного, духовного і соціального). Ефективність створення цього середовища залежить від доцільного вибору комплексу методів і засобів впливу на дитину, технологій навчання та особистості педагога [9]. Важливим для нашого дослідження є також поняття «здоров'язберігаючий навчально-виховний процес». Його визначають як процес навчання і виховання, який не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює комфортні і безпечні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання дитини, запобігає стресам, перевантаженню, втомі вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів [5, с. 7].

Узагальнивши вище окреслене, вважаємо правомірним зробити висновок про те, що створення в загальноосвітній школі *здоров'язберігаючого середовища для учнів 1-4 класів* передбачає створення безпечних і комфортних умов перебування дітей у школі, забезпечення природовідповідної і гуманістичної логіки в організації життєдіяльності молодших школярів з врахуванням їх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей та потенціалу кожного учня, використання профілактичних і здоров'язберігаючих методів і засобів впливу на дітей.

Здійснений аналіз педагогічної і психологічної літератури [4; 5; 8; 9] дозволив визначити *умови* успішної організації здоров'язберігаючого середовища молодших школярів, а саме:

1. Тісна взаємодія і координація зусиль усіх працівників навчального закладу (адміністрації, педагогічного, медичного і психологічного персоналу), учнів, їхніх батьків у сфері захисту і підтримки здоров'я дітей.

2. Трансформація педагогічної свідомості вчителя. Вона пов'язана з такими чинниками:

- зміна ставлення педагога до учня (він має приймати дитину такою, якою вона є, і на цій основі намагатися зрозуміти її потреби, схильності, здібності, індивідуальний шлях розвитку);
- зміна ставлення вчителя до завдань навчально-виховного процесу (останні передбачають, з одного боку, досягнення дидактичних цілей, з іншого – підтримку й зміцнення здоров'я учнів);
- зміна ставлення до себе і свого здоров'я, усвідомлення свого внутрішнього світу, ступеня впливу на дітей і здійснення професійно-педагогічної діяльності з позиції здоров'язбереження учнів.

3. Теоретико-методична підготовка вчителя початкових класів щодо проблеми збереження, зміцнення і формування здоров'я школярів.

У процесі наукового пошуку ми поточнили напрями діяльності навчального закладу, які можуть забезпечити комплекс заходів щодо реалізації здоров'язберігаючого середовища.

Перший напрям передбачає *створення безпечного для здоров'я шкільного простору*. Цей напрям охоплює такі види і форми діяльності у школі: виконання вимог, регламентованих санітарними нормами та правилами безпеки життєдіяльності (приміром: контроль за температурним режимом, за достатнім освітленням; врахування у навчально-виховному процесі сумарного, зорового, інтелектуального і статичного навантаження, яке має отримувати дитина протягом дня, тижня і т. ін.; забезпечення санітарно-гігієнічної відповідності шкільних меблів; обладнання класів і рекреацій з урахуванням ідеї розвитку здоров'я і безпеки учнів; контроль за чистотою у приміщеннях школи; дотримання гігієнічних вимог до поліграфічної продукції для дітей молодшого шкільного віку); використання захисних засобів в спортзалах з метою профілактики травматизму; організація та контроль за раціональним харчуванням учнів, контроль за асортиментом шкільного буфету, вітамінізація харчового раціону школярів; озеленення приміщень і класів, т.ін.

Другим напрямом діяльності навчального закладу щодо організації здоров'язберігаючого середовища має бути *освіта в галузі здоров'я.* Цей напрям передбачає формування здоров'язбережувальних компетенцій (життєвих навичок) молодших школярів систематично, в процесі вивчення самостійних навчальних предметів шляхом буквальної трансляції знань про здоров'я («Основи здоров'я»), а також принагідно, в процесі вивчення інших дисциплін початкової школи (читання, навколишній світ, трудове навчання, фізична культура, математика, ін.).

Третій напрям – це *використання в навчально-виховному процесі власне педагогічних технологій і технік, спрямованих на розвиток фізично-, психічно-, соціально-, духовно-здорової дитини*. Практичне втілення цих технологій виявляється у тому, що вчитель:

- відбирає той зміст навчання, який максимально враховує індивідуально-психологічні особливості учнів (через різні варіанти навчальних програм, підручників, дидактичних матеріалів, які дають можливість на

єдиному базовому змісті знань варіювати процес навчання, забезпечують умови вільного й самостійного вибору навчальної діяльності, набуття учнем особистісно значущих знань);

- використовує методи навчання, які стимулюють молодших школярів до діяльності творчого характеру (зокрема елементи наочно-образного навчання, яке адекватно відповідає потребам і можливостям молодших школярів, сприяє індивідуально-емоційному проживанню й осмисленню знань, стимулює уяву, фантазію, розвиток пам'яті, мислення, емоційно-почуттєвої й вольової сфери);
- з метою формування навчальних й особистісних здібностей учнів через активну емоційно-вольову діяльність, а також профілактики неприродної, шкідливої для здоров'я дитини надмірної інтелектуалізації навчання надає перевагу, приміром, театралізованим урокам, урокам-концертам, урокам-екскурсіям, урокам психологічного розвантаження, ін.
- з метою особистісного розвитку учня оцінює його навчальні досягнення, порівнюючи школяра із самим собою (а не з іншими учнями), з тими змінами, які відбулися в самій дитині;
- будує взаємодію із учнями на основі суб'єкт-суб'єктного (фасилітуючого) характеру взаємин, діалогового стилю спілкування, толерантного ставлення, співпраці з дітьми;
- з метою профілактики розумового стомлення і перевантаження в організації навчання враховує динаміку працездатності учнів протягом уроку, навчального дня, тижня, року;
- з метою створення умов для відновлення і збагачення сил дітей ефективно використовує такі оздоровчі освітні технології: ігрову діяльність, фізкультурно-рухову активність, вправи на зняття м'язового і психологічного напруження, арт-терапію, терапію працею, ін.

Висновки. Результати наукового пошуку дали змогу зробити певні висновки, а саме: «наріжним каменем» становлення професійної компетентності учителя має стати формування світогляду, в якому оздоровчий компонент посідає чільне місце; організація здоров'язберігаючого середовища передбачає відсутність прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання дитини, запобігає стресам, перевантаженню, втомі вихованців; основу здоров'язберігаючого середовища складає організація усієї життєдіяльності учнів в навчальному закладі з урахуванням потреб, інтересів, індивідуальних особливостей та потенціалу кожної дитини.

Зміст нашої статті не претендує на вичерпність матеріалу щодо проблеми дослідження. Результати здійсненого наукового пошуку можуть стати своєрідним поштовхом до глибинних студій, наприклад, у таких сферах: місце навчальної діяльності в біологічних ритмах організму молодшого школяра; організація уроку в початкових класах з точки зору збереження здоров'я учнів; використанням здоров'язберігаючих технологій на уроках в початкових класах, ін.

1. Амонашвілі Ш.А. В школу – с шести лет / Ш.А.Амонашвілі. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Ананьев В.А.Введение в психологию здоровья: учебное пособие / В.А.Ананьев. – СПб.: Балтийская Педагогическая Академия, 1997. – 148 с.
3. Богініч О. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / Ольга Богініч // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Випуск XVII – XVIII. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 191-199.
4. Гриньова М.В. Методика викладання валеології: навч.-метод. посібн. / М.В.Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2003. – 220 с.
5. Омельченко О.В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Омельченко. – Харків, 2008. – 20 с.
6. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г.Маралов, И.А.Бучилова, Е.Ю.Клинцова и др.; под. ред. В.Г.Маралова. – М.: Парадигма, 2005.– 288 с.
7. Психология воспитания: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А.Д.Грибанов, В.К.Калиненко, Л.М.Кларина и др.; под. ред. В.А.Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
8. Пушкарьова Т. Здоров'язберігаючий потенціал навчальних технологій / Т.Пушкарьова // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 53-54.
9. Рылова Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений / Н.Т.Рылова: 13.00.01, Автореф. дис. на соискание звания канд. пед. наук. – Кемерово, 2007. – 22 с.

Богдан Грицуляк,
доктор медичних наук,професор,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Bogdan Grytsuliak,
doctor of medicine, professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

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

Volodymyr Grytsuliak,
candidate of medicine, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Олександра Халло,
кандидат медичних наук, асистент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Oleksandra Khallo,
candidate of medicine, assistant,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 616-001-056.24-053.2
ББК 51

ДИТЯЧИЙ ТРАВМАТИЗМ У ГІРСЬКИХ І РІВНИННИХ РАЙОНАХ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

CHILD INJURIES IN MOUNTAIN AND LOWLAND PARTS OF THE IVANO-FRANKIVSK REGION

У статті висвітлюється проблема дослідження дитячого травматизму у гірських і рівнинних районах Івано-франківської області та його структуру. Простежується динаміка зростання показників дитячої інвалідності за останні роки. Авторами вироблено певні рекомендації щодо їх зниження.

Ключові слова: дитячий травматизм, гірський регіон, дитяча інвалідність

The article deals with the problem of child injury research in mountain and lowland areas of Ivano-Frankivsk region and its structure. Traced the growth dynamics of indicators of child disability in recent years. The authors made some recommendations to reduce them.

Keywords: child injuries, mountain area, children's disability.

В статье освещается проблема исследования детского травматизма в горных и равнинных районах Ивано-Франковской области и его структуру. Прослеживается динамика роста показателей детской инвалидности за последние годы. Авторами произведено определенные рекомендации по их снижению.

Ключевые слова: детский травматизм, горный регион, детская инвалидность

Постановка проблеми. За даними Івано-франківського обласного інформаційно-аналітичного центру медичної статистики [3] інвалідність населення, яка є не тільки медичною але і важливою соціально-економічною проблемою, залишається високою. Зокрема у 2009році кількість визнаних інвалідами в працездатному віці на 10000 населення склала по області 53,5, у 2010р. – 53,0, а у 2011 – 52,7. Таке незначне зменшення первинної інвалідності осіб працездатного віку відбулось за рахунок меншої кількості осіб, визнаних інвалідами.

Разом з тим дитяча інвалідність, як складова загальної інвалідності населення, недостатньо досліджена в гірських районах області. **Метою** даної роботи було дослідити рівень інвалідності дітей віком до 18 років у гірських і рівнинних районах Івано-Франківської області, її структуру та виробити певні рекомендації щодо її зниження.

Виклад основного матеріалу. За даними статистики станом на 1.01.2012 року в області проживало 6581 дитина, яким надавалась соціальна допомога по інвалідності. З них 91,87% перебувають під спостереженням у лікувально-профілактичних закладах, 6,2% – у школах-інтернатах Міністерства освіти, молоді та спорту України, 1,8% – у будинках-інтернатах системи Міністерства праці та соціальної політики, 0,12% знаходяться у будинку дитини МОЗ України.

Привертає до себе увагу той факт, що динаміка показників дитячої інвалідності в останні роки має тенденцію до зростання. У 2011році показник інвалідності зріс на 4,1%. Вперше у звітному році інвалідами стали 68% дітей. Необхідно відмітити, що основна група дітей інвалідів це діти віком від 7 до 14 років, питома вага яких складає 49,5%, на другому місці знаходяться діти віком від 15 до 17 років (27,54%), на третьому місці діти віком від 3 до 6 років (17,18%). Щодо географії показників дитячої інвалідності, то вона у 2010 і 2011 роках зросла у таких гірських районах як Верховинський з 219,4 до 229,2, у Косівський з 220,5 до 230,4, Долинський з 220,7 до 234,1 на 10 000 дитячого населення. Щодо рівнинних регіонів, то в одних із них він був незначним, зокрема у Тисменицькому – 154,6 проти 160,7, Тлумацькому – 172,8 проти 176,0. В інших рівнинних районах – Калуському 243,7 проти 247,2 Снятинському 231,0 проти 241,2 рівень дитячої інвалідності був значно вищим. Це при тому, що середньообласний показник інвалідності у 2010 році склав 207,2 а у 2011 – 211,6 на 10 000 дитячого населення. Відносно структури дитячої інвалідності, то вона у 2011 році, порівнюючи з попередніми роками не змінилась. Перше місце тут займають вроджені вади розвитку, а показник інвалідності зріс з 53,4 до 56,6 і перевищує він середньообласний (56,6) у таких гірських районах, як Верховинський (63,1 проти 64,52), Косівський (59,1 проти 54,62), Долинський (72,5 проти 67,47) та рівнинних районах Галицькому (57,3 проти 61,41), Калуському (79,7 проти 70,82), Снятинському (82,6 проти 75,55). Таким чином ріст показника інвалідності в даному класі захворювань відбувся як у гірських, так і рівнинних районах. Важливу роль в зниженні кількості вроджених вад повинно відігравати медико-генетичне обстеження молодих людей перед створенням сім`ї [1; 2; 4; 5; 6].

Друге місце в структурі дитячої інвалідності займають хвороби нервової системи. Показник інвалідності в даному класі зріс незначно в порівнянні з середньообласним (41,24 проти 41,40) в середньому. І знову ж таки цей ріст відбувся в гірських Верховинському (з 33,5 до 37,3), Косівському (з 35, 4 до 35,7) та рівнинних – Галицькому (з28,7 до 30,3), Тлумацькому (з 32,6 до 36,2) районах. В структурі дитячої інвалідності третє місце посідають розлади психіки та поведінки. Показник інвалідності тут зріс з 31,75 до 37,1 на 10 000 дитячого населення. З гірських районів тут фігурує Косівський (46,4 проти 49,56), а в рівнинних районах – Калуський (35,4 проти 38,5), Снятинський (39,2 проти 45,7), Тисменицький (24,4 проти 27,5).

Як відомо вагоме місце в інвалідизації населення різних вікових груп займає побутовий, вуличний дорожньо-транспортний, спортивний, виробничий і шкільний травматизм. Якщо у 2009 році загальний травматизм у всіх вікових групах складав 440,4 на 10 000 населення, то у 2011 році цей показник знизився до 433,0, а у дітей віком від 6 до 14 років він дорівнював у 2009 році 358,2, у 2010 році 342,7. При цьому на долю побутового травматизму припадало у 2009 році 289,9 і у 2010 році 265,6. Значно нижчими виявились показники вуличного травматизму, відповідно у названі роки 47,6 та 48,0 на 10 000. На жаль серед дітей має місце шкільний травматизм з тенденцією до росту, на його долю у 2009 році припало 10,2, а у 2010 році – 14,2 на 10 000.

Вцілому за видом травматизму найбільш чисельну групу складає побутовий травматизм, на який приходиться 83,8% усіх видів травм. Він тримався на високому рівні і в попередні роки (у 2010 – 364,0 та у 2011 році – 363,1 на 10 000 населення). Що стосується травматизму у гірських районах області, то тут виділяються Верховинський район (502,1) та м. Яремче (511,8 на 10 000 населення). Серед рівнинних районів високим рівнем травматизму відзначаються Тлумацький (600,4) і Галицький на 10 000 населення. Нижчим середньообласного цей показник виявився у Косівському (203,6), Долиньському (235,0) та інших районах.

Щодо дитячого травматизму в окремих районах нашої області, то таких даних в дослідженій нами літературі виявити не вдалося.

Висновки: 1. За останній рік показник інвалідності дітей по області зріс на 4,1% і є найвищим по Україні. 2. Перше місце в структурі дитячої інвалідності посідають вроджені вади розвитку, кількість яких зросла з 53,7 до 56,6 на 10 000 населення. 3. Значна питома вага в інвалідизації населення області належить травматизму, в тому числі дитячому. 4. Між показниками інвалідності дітей у гірських і рівнинних районах області суттєвої різниці не спостерігалося.

1. Кришталь В.В. Сексологія. Навчальний посібник // В.В. Кришталь, Є.В. Кришталь, Т.В. Кришталь. – Харків, 2008. – 990 с.
2. Нейко Є.М. Внутрішні хвороби / Є.М. Нейко, В.І. Боцюрка. – Івано-Франківськ, 2005. – 168 с.
3. Нишлаг Э. Андрология / Э. Нишлаг, Г. Бере. – Москва, 2005. – 551 с.
4. Стах Т.І. Здоров`я населення та діяльність галузі охорони здоров`я Івано-Франківської області в 2009-2011 р.р. // Т.І. Стах. Статистично-аналітичний посібник Івано-Франківська, 2011. – 270 с.
5. Martin R.H. Genetics of human sperm / R.H. Martin // Ass Reprod Genet. – № 15. – S. 240-245.
6. De Brackeleer M. Cytogenetic stadies in male infertility: a review / R.H. Martin, T.N. Dao // Hum. Reprod. – № 6. – S. 245-250.

Мар'яна Драчук,
викладач,
Львівський національний медичний
університет ім. Д. Галицького
(м. Львів)

Maryana Drachuk,
Lecturer,
Danylo Halytskiy National Medical University,
(Lviv)

УДК 373:371.84

ВЗАЄМОДІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПІДГОТОВЦІ ФАРМАЦЕВТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА УМОВ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

INTERACTION BETWEEN THE TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES IN TRAINING PHARMACISTS FOR THEIR PROFESSIONAL WORK IN THE CARPATHIAN REGION

У статті обгрунтовано доцільність взаємодії традиційних та інноваційних підходів до підготовки фармацевтів в умовах Карпатського регіону. Висвітлено основні напрями екологізації професійної діяльності фармацевтів в контексті використання сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: фармацевт, інформаційні технології, екологізація, Карпатський регіон, рослинні ресурси

In the article the expediency of interaction between the traditional and innovative approaches in training pharmacists for their professional work in the Carpathian region is grounded. The main directions of ecologization of pharmacists professional work are stated in the context of modern information technologies.

Key words: pharmacist, information technology, ecologization, Carpathian region, plant resources.

В статье обоснована целесообразность взаимодействия традиционных и инновационных подходов к подготовке фармацевтов в условиях Карпатского региона. Освещены основные направления экологизации профессиональной деятельности фармацевтов в контексте использования современных информационных технологий.

Ключевые слова: фармацевт, информационные технологии, экологизация, Карпатский регион, растительные ресурсы.

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства, широке впровадження комп'ютерної техніки і новітніх технологій ставлять нові вимоги до підготовки фахівців. Впровадження сучасних автоматизованих систем діагностики захворювань та реабілітаційних фармакологічних технологій вимагає оптимального поєднання класичних форм підготовки фахівців з новими підходами. З розвитком науки і техніки деякі спеціальності зникають, інші з'являються і відповідно до того повинна коректуватись підготовка фахівців. Становлення провізора, як відзначалось на міжнародній нараді ВООЗ в 2002 році (о. Мальта), має враховувати прогнози необхідних послуг провізорів на термін 2000–2025 р. В червні 2002 року на о. Мальта відбулась нарада ВООЗ з проблем фармацевтичної освіти. Для забезпечення достатнього рівня підготовки фармацевтичних кадрів ВООЗ розроблені рекомендації із визначенням знань і вмінь фахівців, переліком дисциплін, які слід включити в навчальні плани [2].

У зв'язку з екологічною ситуацією, що склалася, нині відчутна нестача в сировинній базі багатьох лікарських рослин через зменшення ділянок природних фітоценозів, забруднення навколишнього середовища тощо. Наприклад, природні ресурси арніки виснажені настільки, що ці види занесені до Червоної Книги України, хоча ще 20 років тому в українських Карпатах були виявлені значні її запаси на відрогах масивів Чорних гір, Свидовця та Горган.

Підготовка фахівців у галузі фармакології нині вимагає не лише впровадження нових підходів, пов'язаних насамперед з розвитком медицини та комп'ютерної техніки, але й вдумливого аналізу та використання народних традицій щодо використання рослинних ресурсів, зокрема у Карпатському регіоні.

Аналіз актуальних досліджень. Значна частина досліджень у факмакології вимагає новітніх технологій при аналізі клінічних випробувань нових лікарських засобів. Особлива увага повинна бути звернена на використання сучасних інформаційних систем, що дозволяють здійснювати постійний контакт між фармацевтичними фірмами і лікувальними установами. Впровадження сучасних автоматизованих систем діагностики захворювань, використання досягнень молекулярної біології, комплексних лікувальних і реабілітаційних фармакологічних технологій передбачає поєднання класичних форм викладання з новими підходами до навчання лікарів і провізорів. [1, с. 55].

Фармацевтична практика зорієнтована на наступні види професійної дільності: контроль за прийомом і раціональним застосуванням лікарських препаратів хворими; інформування лікарів і хворих про нові лікарські засоби; використання сучасних інформаційних систем, які дають можливість здійснювати постійний контакт між виробниками фармацевтичної продукції і лікувальними установами; інструментальне, апаратне, програмне і фармацевтичне забезпечення прогресивних медичних технологій як єдиний процес, який об'єднує інтелектуальний потенціал фахівців різних галузей науки і техніки і характеризується формулюванням інтегрованої за структурою галузі знань – медико-технічної науки; використання нової класифікації лікарських засобів, визначення ймовірності успіху або невдачі нового препарату за певними математичними моделями; дослідження терапевтичних можливостей продуктів, які мають однакові фармакологічні властивості, напрями розробки ліків; синтез нових ліків із різною фармакологічною активністю; розробка систем кодування, які описують види впливу певного лікарського препарату та їх механізми, що дає змогу ефективно підібрати ліки за подібними характеристиками. Не менш вагомими є етичні аспекти, зв'язані з лікарськими засобами – від дослідження, виготовлення до підтримки відділів маркетингу, виробників фармацевтичних продукцій. Названі види діяльності слід реалізувати в педагогічному процесі фармацевтичних закладів освіти.

Проблема підготовки кадрів, здатних знаходити нові напрями використання інформаційних та комп'ютерних технологій з урахуванням народних традицій лікування для вирішення професійних завдань, вимагає подальших системних педагогічних досліджень.

Мета статті – обґрунтування доцільності взаємодії традиційних та інноваційних підходів у підготовці фармацевтів до професійної діяльності в умовах Карпатського регіону

Виклад основного матеріалу. У професійній діяльності провізорів інформаційні технології використовуються на таких етапах: створення лікарського засобу; фармакологічний скринінг; маркетингові дослідження фармацевтичного ринку; облік лікарських засобів та інформаційно-довідкові служби фармацевтичних фірм, аптек. Функції провізорів постійно зазнають змін, що необхідно враховувати у визначенні вмінь та навичок фахівців на перспективу.

Інтегративні зв'язки клінічних і фармацевтичних дисциплін з використанням інформаційних технологій стимулюють послідовний розвиток та узагальнення знань студентів на різних етапах навчання, забезпечують синтез знань та навичок, активізують розумову діяльність, забезпечують ефективне засвоєння знань та вмінь щодо використання інформаційних технологій у фаховій діяльності. Основне завдання фармацевта спрямоване на покращання медичного обслуговування хворого, створення умов для безпечного і раціонального застосування лікарських препаратів.

Рослинними ресурсами прийнято називати будь-які об'єкти рослинного походження, які можна реалізувати при існуючих технологіях. Ресурсознавчі дослідження здійснюються в усьому світі й застосовуються для обліку всіх видів природних ресурсів, але цей термін найчастіше вживають стосовно рослинних ресурсів. Фармакологія знаходиться на стику багатьох наук – хімії, біофізики, фармації, медицини, біології – і є їх складовою частиною. Вивчаючи механізм дії лікарських речовин, вона формулює для хіміків і технологів теорії направленого пошуку нових ліків, створює теоретичний фундамент для раціонального застосування медикаментозних засобів у клініці. Крім фармакодинаміки і фармакокінетики, фармацевтам необхідні також знання і про токсичні властивості ліків, вивченням яких займається лікарська токсикологія. Адже всі ліки, або переважна більшість, за певних умов проявляють на організм не тільки позитивну дію, але можуть викликати негативні побічні ефекти, навіть серйозні ускладнення. Це різко обмежує ефективність лікування хворих, може бути причиною тяжких пошкоджень організму, навіть смерті.

Фармацевт має справу з великою кількістю лікарських препаратів, тому він повинен знати дію ліків на організм людини і класифікацію лікарських засобів, яка ґрунтується на їх фармакологічних властивостях і практичному застосуванні. Крім того, фармацевт повинен вміти коректувати рецепти, виписані лікарями, знати правила прийому і відпуску ліків.

Стосовно рослинних препаратів, то у Карпатському регіоні існує багата спадщина традиційного використання лікарських рослин. Дуже часто для лікування шкірних висипок, ран використовували сік свіжих рослин або їх листя чи квіти. На Бойківщині до гнійних ран прикладали листя бобу, сиру цибулю. Свіже листя деяких рослин та сирі овочі вважались також добрим болезаспокійливим засобом. Так, скрізь в Карпатах при болю голови на чоло клали сиру, нарізану кружальцями, картоплю, листя хрону, буряка, м'яти тощо. Свіжим або кислим коров'ячим молоком промивали очі, коли боліли, гаряче молоко з маслом або смальцем рекомендували пити при застудних захворюваннях. Молочний відвар шавлії або деревію вживали при болю зубів, гнійні рани лікували, прикладаючи старий, варений у молоці білий гриб. Масло, особливо овече, вживали внутрішньо разом з гарячим молоком або горілкою при хворобах застудного характеру, застосовували для натирань, а також рекомендували класти на тім'я від болю голови при застуді.

Водночас сучасні умови вимагають активного використання нових технологій у професійній діяльності фармацевта. Інформатика в охороні здоров'я або медична інформатика – це новий напрям, який вимагає підготовки кадрів. Для цього необхідно розробити програми підготовки фахівців і впроваджувати інформаційні технології в медичну науку і охорону здоров'я. Існуючі програми з медичної інформатики характеризуються міждисциплінарним, багатоаспектним підходом; в основу більшості програм покладено одну із галузей медицини, а комп'ютерним наукам відводиться другорядна роль. В медичних закладах освіти введено курс

«Основи інформаційних технологій». Розглядається модель «дані–інформація–знання», з якої випливають проблеми і задачі інформаційних технологій.

У клінічній практиці використовується великий асортимент лікарських препаратів, які поряд з терапевтичною, чинять і побічну дію на організм. Це призводить до виникнення алергічних реакцій і так званої лікарської хвороби. Особливо гостро стоять питання сумісності лікарських речовин, взаємодії їх у фармацевтичній фазі (при безпосередньому приготуванні), а також в процесі розподілу і всмоктування (у фармакокінетичній фазі). Цими питаннями можуть успішно займатися фахівці – провізори. Основне завдання провізора спрямоване на покращення медичного обслуговування хворого, створення умов для безпечного і раціонального застосування лікарських препаратів. Фахівець – клінічний провізор чи провізор повинен використовувати сучасні інформаційні технології, які дають можливість здійснювати постійний контакт між виробниками фармацевтичної продукції і лікувальними установами. Лише ті виробники, які використовують нові технології в процесі аналізу клінічних впроваджень нових лікарських засобів можуть досягти максимального успіху.

Висновки. Таким чином, у професійній діяльності фармацевтів «Інформаційні технології» використовуються на таких етапах: створення лікарського засобу; фармакологічний скринінг; маркетингові дослідження фармацевтичного ринку; використання «Інформаційних технологій» в роботі фармацевтичних фірм, аптек. Однак, максимальної ефективності можна досягти, лише органічно поєднуючи сучасні досягнення інформатики та віковий досвід традицій. Карпатський регіон, який надзвичайно багатий лікарськими рослинами, доцільно постійно вивчати та інтегрувати з сучасними знаннями та можливостями. Ці аспекти повинні бути враховані в процесі підготовки фахівців і відображені в кваліфікаційній характеристиці.

1. Лагуткина Т.П. Изучение информационных потребностей врачей / Т. П. Лагуткина, Л. А. Лобутева, Е. О. Осколкова // Фармация. – 1994. – № 1. – С. 54-56.
2. Спеціальний проект по фармації в СНД Європейського регіонального бюро /Матеріали 7-го засідання ВОЗ і сітки лікарських регуляційних органів країн СНД. Мальта, 17-18 червня 2002 р. (Опубліковано з дозволу І.Скутенкової в.о. керівника).
3. Kenichi T. Система информации о лекарствах с использованием Интернета, рекомендованная министерством здравоохранения и социального обеспечения Японии / Toriumi Kenichi, Nishi Tetsuya, Fujii Rikiya, Kiuchi Masaru, Yamada Hiroshi. – Joho kanri, J. Inf. Process. and Manag. – 2000. – N 12. – С. 1022-1030.

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

Roksolyana Zozulyak-Sluchyk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.013

ВЗАЄМОВПЛИВ ЗДОРОВ'Я І ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ НА УСПІШНУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

AN INFLUENCE OF HEALTH AND PROFESSIONAL CHOICES FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION

У статті розкрито вплив стану здоров'я та професійного вибору на рівень соціалізованості особистості. Виокремлено фактори та структуру профорієнтації. Детальніше проаналізовано роль професійного вибору в соціалізації особистості. Коротко подано особливості самовизначення дітей підліткового та старшого шкільного віку.

Ключові слова: профорієнтація, професійний відбір, самореалізація, старшокласник, підліток, здоров'я, соціалізація, соціалізованість.

The article explores the influence of health and professional choices for the person socialization level. Singled factors and structure of vocational guidance was counselling. More analysis of the role of professional choices in person socialization. Briefly presented features of a self-determination of the teenagers and pupils of the high school age.

Keywords: career guidance, vocational selection, self-determination, senior, teenager, health, socialization.

В статье раскрыто особенности влияния состояния здоровья и профессионального выбора на уровень социализованости личности. Выделено факторы и структуру профориентации. Подробнее проанализирована роль профессионального выбора в социализации личности. Коротко представлены особенности самоопределения детей подросткового и старшего школьного возраста.

Ключевые слова: профориентация, профессиональный отбор, самореализация, старшеклассник, подросток, здоровье, социализация, социализированность.

Постановка проблеми. Професійна діяльність – одна з найважливіших сфер життєдіяльності людини, що впливає на її фізичне і психічне здоров'я, стиль поведінки, рівень соціальної активності. Правильно зроблений професійний вибір формує позитивне уявлення людини про себе, підвищує самоповагу, підсилює задоволеність життям. У зв'язку з цим особливо актуальна проблема усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності молодими особами в нових соціально-економічних умовах з урахуванням своїх можливостей і здібностей.

Проблема професійного самовизначення особистості, тобто підготовки молоді до усвідомленого вибору професії, добре відома у світі, а вдале визначення професії зменшує фізичні та психічні проблеми, пов'язані зі здоров'ям, сприяє радості життя, впливає на стан та самопочуття особи.

Негативні наслідки неправильного вибору професії торкаються як самої людини, впливаючи на її соціалізацію, так і всього суспільства. У реальному житті не кожному вдається зробити найкращий професійний вибір. Даний процес повинен розглядатися як багатоетапний стосовно формування та прийняття рішення.

На першому етапі виникає проблема вибору професії, приймається рішення. Другий етап пов'язаний зі з'ясуванням джерел інформації, компетентних осіб, що в змозі допомагати у виборі професії. Третій етап – збір інформації, що відображає суттєві моменти конкретної ситуації вибору. На четвертому етапі формується узагальнене уявлення про ситуації вибору професії. П'ятий етап – пошук варіантів вирішення, їх оцінка. На заключному, шостому етапі робиться остаточний вибір професії [3, с. 142].

Перехід до ринкових відносин сформував потребу у фахівцях нового типу, що володіють високою мобільністю, психологічною готовністю до зміни виду професійної діяльності, здатністю адаптуватися до нових соціально-економічних і виробничих умов, включені у процес безперервної самоосвіти та саморозвитку, що, у свою чергу, впливає на формування нових освітніх потреб та інноваційних запитів. Одне з найважливіших завдань, що

стоять перед сучасною системою освіти, – підготовка молодих людей до актуалізації своїх здібностей у рамках професійної діяльності, прийняття установки на індивідуальний успіх.

Реалізація даної установки в сучасному суспільстві неможлива без урахування фізичних можливостей конкретної особистості, стану її здоров'я.

Аналіз актуальних досліджень. Коло питань, пов'язаних із профорієнтаційною проблематикою на сучасному етапі, широко висвітлене в роботах таких учених, як О. Вітковський, Р. Гуревич, О. Джура, О. Коропецька, В. Кравецький, А. Масанов, Л. Мітін, Н. Побірченко, М. Скиба, І. Уличний та інші. Професійним самовизначенням займались такі науковці, як О. Бондарчук, Ж. Вірпа, Б. Гладко, М. Дідора, В. Довжук, І. Зуєв, О. Іговська, Є. Климов, Т. Орлова, Н. Пр'яжніков, Б. Федоришин, О. Шатенко, О. Шинкарьова, В. Янцур та інші.

Разом із тим, залишається невирішеною низка проблем, пов'язаних з професійним самовизначенням особистості, яка потребує на етапі вибору професії соціально-психологічної підтримки та допомоги з боку фахівців, а також питання взаємозв'язку вибору професії з її станом здоров'я.

Метою статті є розгляд впливу на соціалізацію особистості взаємозв'язку здоров'я та правильного вибору професії.

Виклад основного матеріалу. На думку дослідників [1, с. 242; 3, с. 6], найважливішим періодом, пов'язаним з першим досвідом професійного самовизначення, вибором майбутньої професійної діяльності, є підлітковий вік. Однак саме підлітки через недостатню сформованість деяких психологічних функцій [5] виявляються не готовими адекватно оцінити свої можливості, рівень розвитку тих якостей, які забезпечують успішність оволодіння тією чи іншою професією. Крім того, підлітки погано орієнтуються в умовах різних професій, не можуть співвіднести стан свого здоров'я з вимогами обраного фаху.

Як відомо, проблема професійного самовизначення особистості – одна з найактуальніших для юнацького віку. Ситуація з початковим вибором професії, на думку науковців, ускладнюється тим, що:

– це перший серйозний та відповідальний вибір молоді на її шляху;

– виникає психологічно-проблемний підлітковий період;

– ця ситуація з'являється на стику протиріч між системою наступної освіти та зайнятості як проблеми вибору майбутньої професії;

– відіграє важливу роль у наступних можливих підвищеннях кваліфікації та перепідготовки.

Існує три фактори профорієнтації:

1 – індивідуальні здібності та особливості, можливості, уміння, інтереси людей;

2 – особливості професії, вимоги, які вона висуває перед людиною;

3 – правильне співвідношення 1-го та 2-го факторів.

Разом із тим, професійна придатність суб'єкта до того чи іншого виду професійної діяльності визначається з урахуванням наступних професійно важливих якостей особистості: стану її здоров'я, професійної кваліфікації та професійних здібностей. Із усіх названих якостей тільки рівень професійної кваліфікації може бути змінений відповідно до бажання суб'єкта.

Що ж стосується здоров'я, то можливість його зміни може бути досить обмеженою. Саме тому свідомий професійний вибір пов'язаний насамперед з інформацією про стан свого здоров'я, наявністю медичних протипоказань до обраного виду діяльності.

Адже ігнорування природного фактора може призвести до того, що вибрана трудова діяльність буде виконуватись зі значним напруженням, що сприятиме втраті інтересу до професії, розчаруванню у своїх здібностях, навіть нервовим захворюванням.

Тому сучасний підхід у профорієнтації – особистісно-орієнтований, він передбачає своєчасну підтримку та розвиток тих особливостей і характеристик особистості, які будуть передумовою майбутньої успішної професіональної діяльності, сприятимуть пізнанню оточуючого світу, самопізнанню, самореалізації особистості, усвідомленню власної ролі у виборі професії, прийняттю відповідальності за нього.

У контексті вищесказаного особливої актуальності набуває такий елемент профорієнтаційної роботи, як надання консультативної допомоги медичними працівниками підліткам з метою орієнтації на вибір професії з урахуванням особливостей стану їх здоров'я. Подібних консультацій потребують не тільки хворі, але й здорові юнаки та дівчата.

Відомо, що профорієнтація – це науково-практична система підготовки особистості до самостійного та усвідомленого вибору професії; комплекс психолого-педагогічних та медичних заходів, що спрямовані на оптимізацію процесу працевлаштування у відповідності з бажаннями, нахилами, здібностями та з врахуванням потреби суспільства у спеціалістах. Основним об'єктом цієї системи є особистість учня у різні вікові періоди її розвитку – від молодшого до старшого шкільного віку [4, с. 12].

Науковці виокремлюють три основні моменти профорієнтації:

– процес впливу соціального середовища на особистість, що формується;

– процес усвідомлення необхідності праці, пізнання конкретної сфери праці;

– саме перетворення праці за законами розвитку сьогоденної дійсності [3, с. 128].

Тому профорієнтація має бути органічною частиною виховної роботи навчальних закладів, оскільки вибір професії як усвідомлення необхідності своєї участі в суспільно корисній праці – важлива умова формування особистості, підвалина її успішної соціалізації.

У структурі професійної орієнтації виділяють наступні компоненти :

– профорієнтація;

– профконсультація;

– профвідбір.

Фактично профорієнтація – це організація і керівництво цілеспрямованою діяльністю особистості у її професійному самовизначенні.

З допомогою різних профдіагностичних методів профконсультація повинна визначити і вказати людині важливі для її майбутньої професійної діяльності особливості особистості і на цій основі дати їй науково обґрунтовані рекомендації щодо вибору професії.

Головним завданням професійного відбору наступного етапу профорієнтаційної роботи є науково обґрунтоване визначення професійної придатності особистості до конкретної трудової діяльності з урахуванням її особистісних якостей і потреб конкретного виробництва.

Основою професійного відбору є конкретні нормативні характеристики професії:

– соціальні (функції, завдання, цілі);

– операційні (точність виконання, тимчасові, просторові, логічні характеристики);

– організаційні (гігієнічні, соціально-психологічні, психофізіологічні умови праці);

Профвідбір передбачає декілька послідовних та взаємопов'язаних етапів:

– попередній, на якому відбувається відбір за методичними показниками, станом здоров'я;

– проведення психодіагностичного обстеження з використанням різних комплексів тестів, імітаційного експерименту, що відтворює фрагменти, ситуації, етапи реальної трудової діяльності при суворому реєструванні показників функціонального етапу, мотиваційно-емоційних проявів, показників продуктивності;

– прогнозування успішності оволодіння професією на основі порівняння її вимог з психодіагностичними даними з урахуванням можливості деяких недостатньо розвинутих якостей за рахунок більш високого розвитку інших [3, с. 47].

Також сучасні наукові дослідження переконливо доводять, що тільки професійна діяльність, яка відповідає можливостям організму, сприяє підтримці нормального стану здоров'я людини, в той час як професія, яка не відповідає фізичному розвитку і рівню здоров'я суб'єкта, може завдавати йому істотної шкоди.

Водночас неправильно зроблений професійний вибір також може негативно впливати на стан здоров'я особистості, як зазначалося вище.

Оскільки наше життя нерозривно пов'язане з професійною діяльністю, то людина, зайнята «не своєю» справою, яка не знайшла себе в професійній сфері, завдає собі величезної шкоди. Відсутність умов для самореалізації і переживання суб'єктом власної професійної неспроможності призводять до виникнення почуття незадоволеності життям, пригніченого стану, що є благодатним ґрунтом для розвитку захворювань нервової системи, депресивних станів, психосоматичних захворювань.

Людина може стати невдахою тільки тому, що на початку життєвого шляху не змогла знайти своє місце, яке дозволило б творчо реалізувати себе, відчути радість і свободу праці за покликанням.

У зв'язку з цим можна навіть зіставити за значущість вибір професії з вибором супутника життя. Звичайно, так само, як можна розлучитися з чоловіком, є можливість поміняти і професію, але зробити це непросто. Зміна професії може бути пов'язана з хворобливими переживаннями, втратою часу та сил.

Останні дослідження [2] переконливо доводять, що молодим людям у сучасних соціально-економічних умовах досить важко актуалізувати здібності в професійній сфері, тому особливої гостроти набуває проблема психологічної готовності молоді до правильного формування професійної складової життєвого шляху. Невміння це зробити породжує статусний, психологічний, особистісний дискомфорт, ускладнює самореалізацію особистості, призводить до когнітивного дисонансу, формування негативної «Я-концепції», що стає фундаментом для розвитку різного роду захворювань.

Крім означеного, до особливостей негативного впливу на соціальну ситуацію розвитку сучасних школярів, що безпосередньо впливає на їх соціалізацію, відносять і реорганізацією системи середньої освіти, яка повинна бути цілісною органічною системою, коли вищий рівень навчання є логічним продовженням попереднього. На жаль, не завжди простежує ця наступність, на суспільному рівні не створюються умови для формування у старшокласників свідомої мотивації до майбутньої професійної діяльності та свідомого вибору профілю навчання, стилю і способу життя загалом.

Разом із тим, нова соціальна позиція старшокласника повинна змінювати для нього значущість учіння, яке, в порівнянні із підлітковим віком, стає основним. Це пов'язано з тим, що складається нова мотиваційна структура учіння. Домінуючими серед мотивів старшокласників Є мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Саме у старшому шкільному віці проявляється свідоме позитивне ставлення до життя.

Серед старшокласників повинна спостерігатися тенденція зростання інтересу до предметів, які пов'язані з вибором майбутньої професії, та зменшення інтересу до інших предметів.

Отже, проблема формування мотиваційної сфери старшокласників не в тому, що вони формально опанували моральними цінностями, які склалися в суспільстві, нормами, правилами поведінки, а в усвідомленні цих вимог, норм і правил, утворенні на їх основі індивідуальних переконань, що забезпечують соціальну активність, діяльнісну позицію кожного школяра стосовно свого майбутнього. Тобто тільки наявність сформованої потреби в оволодінні конкретною предметною діяльністю, конкретним видом праці робить вибір професії мотивованим і утворює механізм свідомого вибору професії.

До того ж, професійне самовизначення найчастіше визначається як вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей. Це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [1, с. 135].

Професійний вибір визначається не тільки станом здоров'я, але й способом життя конкретної особистості. На жаль, життєва концепція сучасної молоді не орієнтована на визнання здоров'я як неперехідної базисної та фундаментальної цінності. Адже сучасні старшокласники замість занять фізкультурою і спортом, прогулянок на свіжому повітрі воліють переглядати телепередачі, віртуально спілкуватися, інші «розваги» - сигарети, алкоголь, наркотики, які руйнують молодий організм, що розвивається.

Неуважне ставлення батьків і педагогів до організації вільного часу своїх вихованців часто стає «каталізатором» розвитку в молодіжному середовищі так званих захворювань «соціального характеру». Все частіше з'являється невтішна статистика, що сигналізує про зростання серед їх числа курців, тих, що вживають алкоголь і наркотики. В останні 15-20 років кількість старшокласників, що вживають спиртні напої та наркотичні речовини, зросла в десятки разів [4]. Все це безпосередньо визначає рівень усвідомленості професійного вибору, звужує спектр обраних молоддю професій.

Висновки. Враховуючи все вищесказане, ми можемо зробити висновок про те, що здоров'я – це основа добробуту людини, яка в значній мірі визначає її життєвий рівень в сьогоденні і перспективи в майбутньому. Воно є тим базисом, «фундаментом», на основі якого і зводиться з часом «будівля життя»; очевидно, від того, якою буде ця основа, багато в чому залежить подальша перспектива життя того чи іншого індивіда як представника соціуму.

Здорова фізично і психічно людина є повноцінним членом соціуму, здатним виконувати різноманітні види діяльності та придатним практично до всього спектру професій, а отже, маючи можливість вибору і будучи потрібним, успішно соціалізуватися в будь-якому суспільстві. Маючи ж які-небудь обмеження, людина «заганяється» в більш вузькі рамки і змушена вибирати з того, що для неї доступне. Далеко не завжди цей вибір збігається з інтересами даної конкретної особи, що призводить до меншої задоволеності потреб, а отже, до менш успішної соціалізації, і, в свою чергу, таке неспівпадіння потреб людини з її можливостями нерідко дає поштовх до виникнення різного роду девіацій (алкоголізму, наркоманії, вчинення правопорушень, а іноді призводить і до суїцидальних спроб).

1. Божович Л.І. Проблеми формування особистості. Вибрані психологічні праці / Л.І. Божович. – М.: Московський психолого-соціальний інститут, Воронеж: НВО «МОДЕК», 2001. – 352 с.
2. Волков Ю Г. Соціологія молоді / Ю. Г. Волков. – Ростов-на-Дону: Фенікс, 2001. – 576 с.
3. Климов Е.А. Психологія професіонала : обрані психологічні праці / Е.А. Климов. – Московський психолого-соціальний інститут, Воронеж: НВО «МОДЕК», 2002. – 736 с.
4. Коропецька О. М. Профорієнтація та профпідбір : Навчальний посібник / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 348 с.
5. Шляхтін Г.С. Вікові особливості часової перспективи особистості / Г.С. Шляхтін / Психологія особистості і час. Тези доповідей. – Т.2. – Чернівці, 1991. – С. 13–16.

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

Irina Ivasiyk,
candidate of medicine, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

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

Iryna Sluchyk,
candidate of medicine, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.71
ББК 54.151.2

СТАН ЗАХВОРЮВАНОСТІ НА ДИФУЗНИЙ ЗОБ В УЧНІВ ШКІЛ М. ЯРЕМЧЕ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

MORBIDITY ON DIFFUSE IN SCHOOLCHILDREN OF YAREMCHA CITY OF IVANO-FRANKIVSK REGION

Представлені дані характеризують стан захворюваності дитячого населення на дифузний зоб в м. Яремче. Вони свідчать про те, що за 2008-2011 р.р. статистика показує поступове зростання хворих дітей та необхідність проведення профілактичних заходів.

Ключові слова: дифузний зоб, йод.

The results of study of the pediatric population morbility on diffuse goiter in Yaremcha city are presented. Statistical analysis shows an increase in the number of sick children during the years 2008-2011. Preventive measures is necessary.

Keywords: diffuse goiter, iodine.

Предуставленые данные характеризируют состояние заболеваемости детского население на диффузный зоб в г. Яремче. Они свидетильствуют о том, что за период 2008-2011 г. статистика показывает медленное возростание больных детей и необходимость проведения профилактических мероприятий.

Ключевые слова: диффузный зоб, йод.

Постановка проблеми. Гірські райони Українських Карпат належать до географічних місцевостей збіднених на йод. Йод належить до життєво необхідних елементів. Йод можна виявити у всіх живих організмів. Кількість йоду в грунтах залежить від відстані до моря і типу грунту. В основному йод надходить в організм з питною водою. При споживанні продуктів бідних на йод виникає йододефіцит в організмі [1,2]. Це призводить до виникнення зобної ендемії, що відображає стан здоров'я дітей та підлітків, їх інтелектуальний рівень. У відповідь на дефіцит йоду знижується функціональна здатність щитоподібної залози, – що призводить до йододефіцитних захворювань. Як наслідок у вагітних можуть бути викидні , мертвонароджені, а в новонароджених вроджені вади розвитку а також кретинізм, ендемічний зоб, гіпотериоз [1,3].

Основною медико-соціальною проблемою в гірських районах є вчасне виявлення хвороби з ознаками зобу та проведення профілактичних заходів і контроль за йодною забезпеченістю дитячого населення [5].

Основний виклад матеріалу. Основною ознакою дефіциту йоду є зоб (збільшення розміру щитовидної залози). Діти з ендемічним зобом та легким проявом гіпотериозу слабше навчаються в школі , частіше хворіють, спостерігається сповільнення росту (відставання кісткового віку від хронічного). Такі хворі скаржаться на фізичну втому, сонливість, мерзлякуватість. В них спостерігається зростання маси тіла та анемія.

Характер і вираженість клінічних проявів залежать від того, в який період життя виникає нестача йоду (вагітність, антенатальний, постнатальний періоди, пубертатний період). Велике значення відіграє спадковий фактор [1;2;4].

За класифікацією ВООЗ 2008 р. зоб класифікують по ступенях: ступінь 0 – зоб непальпується та непомітний; ступень 1 – зоб пальпується, але непомітний при нормальному положені шиї, тобто візуально щитоподібна залоза не збільшена; ступінь 2 – спостерігається потовщення шиї, яке чітко видно при нормальному її положенні, що характеризується збільшеним розміром щитоподібної залози яка виявляється при пальпації. Для визначення об'єму та її структури застосовують ультра звукове дослідження щитоподібної залози [7].

Найчастішим ускладненням прояву дифузного зобу є порушення діяльності центральної нервової системи в наслідок нестачі йоду в харчовому раціоні. Особлива потреба йоду виникає в першому триместрі вагітності, коли проходить закладка всіх органів і систем, зокрема головного мозку. Якщо в цей період виникає нестача йоду, можлививй розвиток неврологічних структурно-функціональних порушень з боку нервової системи.

За даними ВООЗ в гірських регіонах Українських Карпат з дефіцитом йоду спостерігається стабільна кількість хворих на зоб дітей віком до 17 років, а в окремих районах їх кількість збільшується. Зокрема в м. Яремче станом на 2008 р. загальна кількість хворих дітей на дифузний зоб 0-ступені становила 125 на 10 тис. дітей, з них вперше виявлено – 28 дітей, а у 2009 р. – 130, з них вперше виявлено 31 хворий. Дифузний зоб 1-ої і 2-ої ступені станом на 2008 р. – 5 осіб; на 2009 р. – 4, з них вперше виявлено 1 дитину. Загальна захворюваність дітей у 2010 році з 0-ступенем дорівнювала 93 дитини, з них виявлено вперше 30 дітей. Дифузний зоб 2-ої ступені у 2010 році – 2 хворих, з них вперше виявлено 1. За 2011 рік загальна захворюваність на зоб дітей до 17 років з 0 - ступенем дорівнювала 101 дитину, з них вперше виявлено 41 хворий і на зоб 2-ступеня виявлено 2 дітей [6, 7].

Діти гірських районів, зокрема в м. Яремче потребують заходів йодного забезпечення та вживання продуктів багатих на йод, що дозволить в майбутньому зменшити загальну кількість хворих на дифузний зоб та попередити ускладнення. Велике значення у зменшенні захворюваності дітей гірських районів має профілактичний огляд дітей з метою виявлення зобу та вчасного лікування.

Висновки. Враховуючи дані обласного інформаційного аналітичного центру медичної статистики за 2008 -2011 рр. хворих дітей до 17 років на дифузний зоб в м. Яремче збільшилась.

Зростання кількості хворих дітей на дифузний зоб пояснюється ігноруванням профілактичних медичних оглядів.

З метою зменшення захворюваності дітей на дифузний зоб необхідне вживання йодовмісних продуктів.

Рис.1. Дифузний зоб. а) вигляд спереду; б) вигляд збоку

1. Боднар П.М. Ендокринологія / П.М. Боднар [Підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів IV рівня акредитації]. – Вінниця: Нова Книга, 2010. – 464 с.
2. Боднар П.М. Йододефіцитні стани та ендемічний зоб / П.М. Боднар, О.В. Щербак, Ю.Г. Косміренко. – Ендокринологія. – К.: Здоров'я, 2002. – С. 91-101.
3. Гамор Ф.Д. До концепції сталого розвитку гірських територій України / Ф.Д. Гамор // Гори і люди.: матеріали міжнародної конференції. – Рахів, 2002. – Т. 1. – С. 26-29.
4. Генри М. Заболевания щетовидной железы / М.Генри, М. Шломо, С. Кеннед, Рид Ларсен. / Пер. с англ. под ред. И. И. Дедова, Г.А. Мельниченко. – М.: ООО «Рид Эльсивер», 2010. – 392 с.
5. Жуковский М.А. Детская эндокринология. Издание третье / М.А. Жуковский. – М.: Медицина, 1995. – 656 с.
6. Шабалова Н.П. Диагностика и лечение эндокринных заболеваний у детей и подростков / Учебное пособие / под. ред. проф. Н.П. Шабалова. – 2-е изд., испр. и допл./ – М.: МЕД пресс-информ, 2009. – 528 с.
7. Цыб А.Ф. Определение обьема щитовидной железы у детей и подростков методом ультрасонографыи / А.Ф. Цыб , В.С. Паршин., В.Ф. Горобец. Педиатрия. – 1990.– № 5. – С. 51-55.

Оксана Кондур ,

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

Oxana Kondur,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Юрій Копчак,

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

Yuriy Kopchak,

Candidate of Economics,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Лілія Копчак,

старший викладач,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Liliya Kopchak,

Senior teacher,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 338.4

РОЛЬ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В СТАЛОМУ РОЗВИТКУ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ: СОЦІАЛЬНИЙ, ОСВІТНІЙ ТА ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТИ

ROLE OF THE TOURISM SECTOR IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT CARPATHIAN REGION: SOCIAL, EDUCATIONAL AND ECONOMIC ASPECTS

Досліджуються соціально-економічні фактори сучасного розвитку туристичної галузі в Карпатському регіоні з урахуванням територіальних особливостей.

Ключові слова: Карпатський регіон, туристична галузь, рекреація, соціально-економічний розвиток.

We study the socio-economic factors of modern tourism development in the Carpathian region based on local features.

Keywords: Carpathian region, the tourism industry, recreation, social and economic development.

Исследуются социально-экономические факторы современного развития туристической отрасли в Карпатском регионе с учетом территориальных особенностей.

Ключевые слова: Карпатский регион, туристическая отрасль, рекреация, социально-экономическое развитие.

Постановка проблеми. Природні багатства Карпатського регіону, сприятливі природно-географічні умови надають перевагу розвитку рекреаційної індустрії над іншими видами промислової діяльності, що забезпечує: зайнятість населення в рекреації, становлення України та визнання її економіки на міжнародному рівні, позитивний вплив на формування особистості. Це зумовлює необхідність системного вивчення широкого кола проблем організації, планування рекреації, створення нових моделей управління туристичною діяльністю.

Сучасний розвиток туристичної галузі пов'язаний із такими соціально-економічними факторами: ріст суспільного добробуту та платоспроможного попиту на туристичні послуги; зростаюча потреба у відпочинку та оздоровленні; урбанізація і глобалізація; комунікаційно-гуманітарні фактори; трансформація традицій, культур і суспільної свідомості; зміни в структурі духовних цінностей; збільшення вільного часу та ін.

Мета статті - розкрити роль туристичної галузі в сталому розвитку Карпатського регіону, описати соціальний, освітній та економічний аспекти.

Виклад основного матеріалу. Рушієм суспільної свідомості країн із високим рівнем добробуту та соціального розвитку є існування тріади – гедонізм, культурні та духовні цінності, екологія, тобто задоволення життям через мандрівки і соціальні комунікації у чистому та безпечному середовищі. Національні традиції, суспільна свідомість, структура духовних цінностей відіграють важливу роль у розвитку туристичної галузі, а також істотно впливають на формування особистісних цінностей школярів у гірській місцевості. Відбувається перехід масового туристичного інтересу від звичайних відпочинкових поїздок до змістовних, пізнавальних поїздок: на зміну концепції трьох «S» - «Sun-Sea-Sand» (сонце, море, пісок) - прийшла концепція трьох «L» - «Landcape-Lore-Leisure» (пейзажі, традиції, дозвілля).

Вигідне географічне розташування, сприятливий клімат, багата історія, мальовничі краєвиди, чисте гірське повітря та інші рекреаційні показники Карпатського краю стали передумовами створення на його теренах своєрідних комплексів, придатних для задоволення та оздоровлення школярів. Це актуалізувало пріорітетність розвитку екотуризму, етнотуризму при активній співпраці з рекреаційними природно-заповідними установами регіону, а саме: з біосферними заповідниками – Карпатський і «Східні Карпати», з національними природними парками – Карпатський, «Гуцульщина», Вижницький, Яворівський. Наприклад, було організовано рекреаційний відділ у Карпатському національному природньому парку, який є одним з основних об'єктів для багатьох видів туризму.

На території Карпатського національного природнього парку є близько 500 садиб зеленого туризму, 6 дитячих оздоровчих таборів, лікувально-оздоровчі комплекси, будинки і бази відпочинку, санаторії, навчально-спортивні та туристичні бази, туристичні відпочинкові комплекси, приватні пансіонати, готелі, гостинні двори. З метою ознайомлення та вивчення природи Карпатського національного природньому парку прокладено 300 кілометрів еколого-пізнавальних і науково-пізнавальних стежок, еколого-туристичних маршрутів, впорядковано зони та місця відпочинку. Для популяризації екологічної освіти та сприяння розвитку еколого-туристичного іміджу парку відкрито екотуристичний візит-центр. Всі ці заходи проводяться з метою приваблення туристів до неповторних карпатських краєвидів.

За останні роки, у зв'язку з інтенсивним розвитком Карпатського регіону, спостерігається збільшення туристів, які відвідують мальовничі природні об'єкти. Це впливає на формування бюджетів різних рівнів і сприяє економічному зростанню регіону.

Наприклад, у спеціальний фонд Карпатського національного природнього парку за період 2007-2012 роки від реалізації рекреаційних послуг поступило 1666 тис.грн. (рис.1).

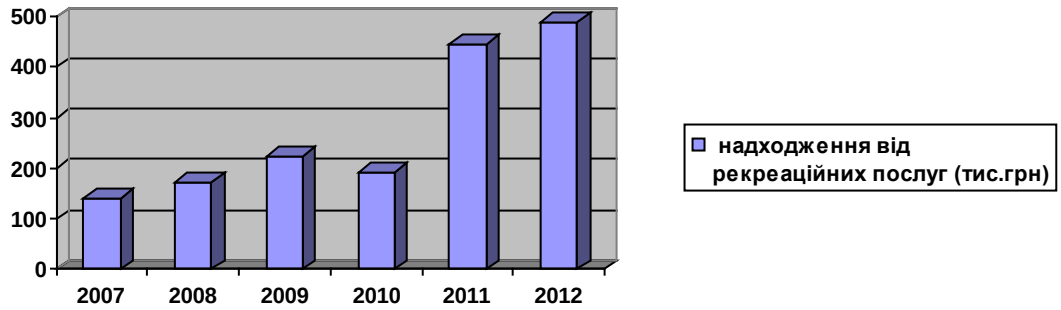


Рис.1. Динаміка надходжень коштів від надання рекреаційних послуг за період 2007-2012 рр.

Проте Карпатський національний природній парк є неприбутковою, природоохоронною, рекреаційною, культурно-освітньою, науково-дослідною установою загальнодержавного значення, і входить до складу природно-заповідного фонду України. Тому кошти, які поступають від реалізації наданих платних послуг, використовуються на виконання природоохоронних заходів, збереження природно-заповідного фонду, що є однією з необхідних умов сталого соціально-економічного розвитку регіону.

На території парку розвинений сільський зелений туризм, який є важливим джерелом підвищення добробуту держави. Цей вид туризму є різновидом малого бізнесу, який дозволяє отримувати певний заробіток для населення і в такий спосіб допомагає школярам самореалізуватися в майбутньому, отримавши основи знань з ведення бізнесу.

Поряд з економічною ефективністю туризм приносить соціальну вигоду. За даними Всесвітньої організації туризму в цій сфері щорічно зайнято майже 100 млн. чол., або 6,3% загальної чисельності зайнятих. У туристські сезони цей показник підвищується до 10 - 15%.

Одним із завдань розвитку екотуризму на рекреаційних природно-заповідних територіях Карпатського реґіону є формування в туристів, насамперед у школярів, інтелектуально-гуманістичного світобачення та патріотичного ставлення до природної і культурної спадщини своєї країни. Поширеною є пізнавальна рекреація, мета якої – духовний розвиток дітей шкільного віку. Найкраща форма її реалізації – розширення мережі пізнавальних стежок.

Вагоме значення гуманітарного фактору туристичної галузі відзначено в Глобальному етичному кодексі туризму, Хартії туризму, у міжнародних конвенціях з туризму, резолюціях наукових форумів різних рівнів.

Комунікаційно-гуманітарні фактори впливають на розвиток туризму. Це зумовлене тим, що туризм – це не тільки спілкування, взаєморозуміння між людьми, інтелектуальний розвиток, але і відкритий доступ до людських цінностей, культурно-історичної спадщини, духовного оздоровлення молоді. Окрім економічної рентабельності туристична індустрія, особливо у Карпатському реґіоні, має культурний, виховний, пізнавальний та духовний аспекти, які необхідно підтримувати і захищати від негативних впливів, які можуть спричиняти економічні фактори.

Комунікаційно-гуманітарна складова туризму є основою його соціального змісту, а тому потребує врахування при розробці стратегії розвитку галузі як на регіональному, так і на державному рівні. Згідно із Законом України «Про туризм» основними напрямами державної політики в цій сфері є, зокрема, залучення громадян до раціонального використання вільного часу, проведення змістовного дозвілля, ознайомлення з історико-культурною спадщиною, природним середовищем, організація оздоровлення населення; запровадження пільгових умов для організації туристичної та екскурсійної роботи серед дітей, підлітків, молоді, інвалідів та малозабезпечених верств населення.

При цьому актуально проводити дослідження у напрямку моделювання туристичних потоків для Карпатського реґіону із пошуком шляхів їх оптимізації. Значна кількість праць вітчизняних та закордонних науковців присвячена питанням використання математичних моделей та методів для аналізу динаміки зміни туристичного потоку на територіях окремих областей рекреації, отримання прогнозних оцінок попиту на туристичні ресурси, оптимізації розподілу ресурсів між секторами туристичного бізнесу та в'їздних туристичних потоків 1-4.

Для реалізації цієї мети пропонується використовувати методи сітьового планування, теорії систем масового обслуговування та прогнозні економетричні моделі. Зокрема нами проведено статистичний аналіз даних за останніх 5 років відвідування юними туристами об'єктів Карпатського національного природнього парку. Встановлено, що він має сезонний характер (рис. 2).

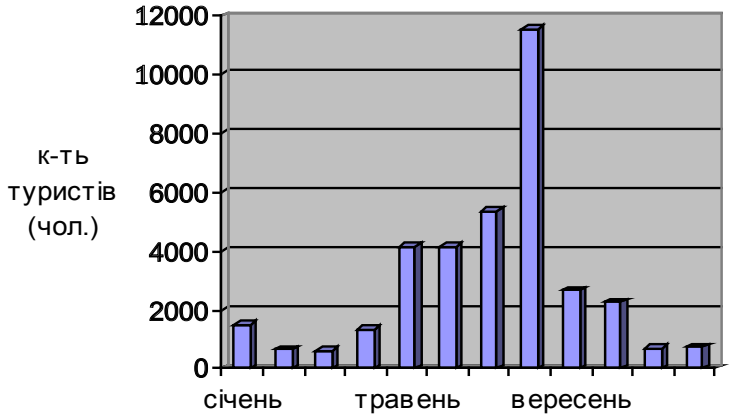


Рис. 2. Динаміка відвідування туристами території КНПП

Протягом кожного року найбільша кількість відвідувачів припадає на травень-жовтень, що пов'язано зі сприятливими кліматичними умовами та періодом масових відпусток. Причому значно зростає кількість відвідувачів у літній період серед дітей шкільного віку та студентів.

Здійснено кореляційно-регресійний аналіз динаміки туристичних відвідувань території Карпатського національного природнього парку: побудовано нелінійну модель у вигляді двох гармонік ряду Фур'є

$$y = 3475{,}72 - 8{,}02509\cos t - 704{,}535\sin t - 90{,}2478\cos 2t + 117{,}9494\sin 2t.$$

Встановлена її адекватність (кореляційне відношення $\eta = 0{,}899137575$) та за нею зроблено короткострокове прогнозування на найближчі два роки.

Висновки. Враховуючи проблеми розвитку туризму в інших країнах, особливо те, які від того можна мати вигоди, а також негативні наслідки, потрібно вибрати правильну стратегію розвитку рекреації і туризму. Очевидно, що вигоди для держави від цієї індустрії є значно більшими, ніж передбачувані негативні наслідки.

1. Стець О.В. Економіко –математичний аналіз розвитку туристично – рекреаційних ресурсів україни / О.В. Стець, Н.І. Юхименко // Стратегія економічного розвитку України. – 2009. – Вип. 24–25. – С. 135-140.
2. Бачурін А. В. Економетричні методи в системі управління / А. В. Бачурін. – К. : Наук. думка, 1993. – 179 с
3. Лемешев М. Я. Оптимізація рекреаційної діяльності / М. Я. Лемешев, О. А. Щербина. – К. : Наук. думка, 1996. – 78 с.
4. Антюфеев Г. В. Модели распределения ресурсов мегаполиса между секторами туристического бизнеса / Г. В. Антюфеев, Н. Н. Жигирев, Ш. У. Низаметдинов // Экономика и математические методы. – 2002. – Т.38. – № 4. – С. 39–48.

Любов Микитин,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Lyubov Mykytyn,
Postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

УДК 796.012.1:613.25-053.6
ББК 74.200.55

ЗМІСТ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З НАДМІРНОЮ МАСОЮ ТІЛА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ГІРСЬКИХ ШКІЛ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

PROGRAM OF IMPROVEMENT OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF OVERWEIGHT SENIOR PUPILS IN MOUNTAIN SCHOOLS OF THE CARPATHIAN REGION

У статті розглядається зміст авторської програми корекції фізичного розвитку учнів старшого шкільного віку з надмірною масою тіла гірських шкіл Карпатського регіону, базовим фактором якої є рухова активність. Програма базується на використанні різних засобів оздоровчого тренування.

Ключові слова: програма, фізичний розвиток, надмірна маса тіла.

The content of the author program of physical development of overweight senior pupils in mountain schools of the Carpathian region is considered in the thesis. Basic factor of the thesis is motion activity. The program is based on the use of different health-improving training types.

Key words: program, physical development, overweight.

В статье рассматривается содержание авторской программы коррекции физического развитие школьников старшего школьного возраста с избыточной массой тела горных школ Карпатского региона, базовым фактором, которой есть двигательная активность. Программа базируется на использования разных средств оздоровительной тренировки.

Ключевые слова: программа, физическое развитие, избыточная масса тела.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років у Карпатському регіоні, як і в цілому по Україні, спостерігається ріст первинної і загальної захворюваності серед дітей 15-17 років. Рівні первинної захворюваності серед юнаків вдвічі перевищують рівень захворюваності серед дівчат за хворобами кістково-м'язової системи. До того ж, ці показники щороку є вищими від середньоукраїнських [4, с. 14-32].

Для оцінки стану здоров'я окремого школяра необхідно мати уявлення про ті показники, які можуть вважатись нормальними саме для нього. Фізичний розвиток людини є поняттям комплексним, тому й ознаки, що його окреслюють, є різноманітними. На розвиток антропометричних показників впливають багато різних факторів, тому їх вивчення набуває все більшої актуальності [1, с. 240; 3, с. 93-94].

Аналіз актуальних досліджень. Предметом дослідження багатьох авторів [2, с. 10-13; 3, с. 93-94] є вивчення фізичного розвитку школярів та його взаємозв'язок із станом здоров'я. Недостатньо інформації є стосовно фізичного здоров'я дітей, що проживають у гірській місцевості.

Згідно публікації в журналі «Гірська школа Українських Карпат» в учнів гірських шкіл Карпатського регіону виявлені відставання у фізичному розвитку у порівнянні з учнями рівнинної місцевості. Насамперед, це відставання у зрості, невідповідна маса тіла відносно зросту, при недостатній масі тіла слабша сила м'язів правої і лівої кистей, сила м'язів спини та відповідно при надмірній масі тіла збільшені показники обхватів талії, грудної клітки, стегон і сідниць [7, с. 167-172; 8, с. 115-120].

Аналіз наукових праць професора В. Паньківа (2006) засвідчує, що на сьогоднішній день гостро стоїть питання ожиріння дітей та підлітків, і ця проблема потребує негайного розв'язання. Як зазначає даний автор, ожиріння впливає не тільки на функціональний стан всього організму, а й на фізичний розвиток учнів. Причому ожиріння та надмірна маса тіла більш поширені на рівнинній території, але певний відсоток дітей з такими змінами присутній і в гірський місцевості [6, с. 36-42].

Таким чином, дані проаналізованих праць щодо показників фізичного розвитку учнів гірських шкіл Карпатського регіону, зокрема маси тіла, мають суперечливий характер. Враховуючи вище сказане, можна з впевненістю стверджувати, що окреслена проблема потребує подальших досліджень.

Комплексні дослідження щодо змін маси тіла у бік збільшення чи зменшення, а також диференційовані програми корекції цих показників засобами фізичного виховання на даний час відсутні.

З огляду на вищесказане, зміст програми буде полягати у корекції маси тіла учнів за допомогою фізичних вправ, що у свою чергу чинитиме вплив на інші антропометричні показники.

Мета дослідження – розкрити зміст авторської програми корекції окремих показників фізичного розвитку учнів з надмірною масою тіла старшого шкільного віку гірських шкіл Карпатського регіону.

Виклад основного матеріалу. Зміст програмного матеріалу складався з теоретичного та практичного розділів. Теоретичний розділ програми був спрямований на оволодіння учнями знань необхідних для зміцнення здоров'я. Тому до нього було внесено інформацію про раціональне харчування та режим дня. Практичний розділ складався з програми корекції показників фізичного розвитку для учнів старшого шкільного віку з надмірною масою тіла та самостійних занять.

Програма складалася з трьох етапів: підготовчий, основний, заключний.

Метою першого етапу програми (1-4 тиждень) було підготувати організм до навантажень основного етапу. Завдання I етапу:

1. Оцінити функціональний стан учнів, їх фізичну підготовленість.
2. Вдосконалити наявні та сформувати нові рухові вміння та навички.
3. Навчити техніці дихання за методом бодіфлекс.
4. Адаптувати організм до зростаючого фізичного навантаження.
5. Сформувати позитивне ставлення учнів до занять фізичними вправами.

Мета другого етапу (5-16 тиждень) – корекція показників фізичного розвитку учнів старшого шкільного віку гірських шкіл Карпатського регіону. Завдання II етапу:

1. Підбірати індивідуальні, найбільш раціональні засоби фізичної культури, що відповідають рівню функціонального стану та фізичному розвитку і фізичній підготовленості учнів.
2. Оптимізувати функціональний стан серцево-судинної та дихальної систем.

Мета третього етапу(17-24 тиждень) – утримувати показники фізичного розвитку на індивідуально оптимальному рівні. Завдання III етапу:

1. Сформувати звичку систематично самостійно займатись.
2. Підтримувати на оптимальному рівні функціональні можливості органів і систем, фізичну працездатність.

Під час розробки авторської програми корекції показників фізичного розвитку учнів старшого шкільного віку гірських шкіл Карпатського регіону нами були дотримані методичні принципи фізичного виховання: свідомості та активності; систематичності та поступового підвищення навантаження; доступності та індивідуальності. В процесі реалізації змісту програм, керуючись метою дослідження, ми застосовували загальнопедагогічні методи фізичного виховання. Вибір методів і методичних прийомів визначався поставленими завданнями, особливостями змісту програм, підготовленістю учнів.

Заняття складалися з трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Вони проводилися тричі на тиждень в позаурочний час. Їх тривалість складала 75 хвилин як оптимальний час для досягнення оздоровчого ефекту [5, с. 32]. За результатами досліджень Б. М. Шияна [9, с. 272], моторна щільність заняття (МЩ) звичайного навчального уроку має бути не меншою 50-65%, а тренувального уроку – може сягати 70-80%. Виходячи з вище наведених даних, ми визначили МЩ заняття для кожного етапу програми. На першому етапі МЩ заняття була в межах 60-70%, як на звичайному уроці з фізичної культури, на другому та третьому етапах – 70-80%.

При розробці програми нами визначався оптимальний індивідуальний тренувальний пульс (ІТП). Для хлопців він становив 143–167 уд./хв при ЧСС у стані спокою 82 уд./хв. У дівчат показник ІТП дорівнював 140–164 уд./хв. при ЧСС у стані спокою 76 уд./хв.

Підготовча частина заняття передбачала розминку та вправи на розтягування м'язів. Розминка тривала від п'яти до семи хвилин. Використовували фронтальний метод організації. Вправи були спрямовані на роботу спочатку дрібних, а потім середніх і великих м'язових груп.

У підготовчій частині заняття застосовували вправи на розтягування м'язів, спрямовані на розвиток гнучкості і, як наслідок, рухливості в суглобах. Вправи на розтягування м'язів виконували від восьми до десяти хвилин. Виконуючи вправи на розтягування м'язів ми дотримувалися таких правил: повільно виконувати кожну вправу; кожну вправу починати з вдиху; при нахилах потрібно спочатку видихнути; дихання має бути спокійним; виконувати вдих через ніс, а видих через рот; всі м'язи мають бути розслаблені, а особливо ті, які в даний момент розтягуються; спина має бути рівною, прагнути весь час випрямити спину; під час виконання кожної вправи концентрували увагу учнів на тій частині тіла, яка розтягується [25].

Основна частина заняття складалася з виконання вправ: ходи , бігу підтюпцем, комплекси вправ на основі системи бодіфлекс та силових вправ.

Хода, яка поступово переходила у біг підтюпцем, розпочинали основну частину заняття. На виконання вправи виділили 30 хвилин.

На першому етапі програми, за рекомендаціями (Приступи Є. Н., Жданової О. М., Линця М. М.), ми розробили програму переходу з ходи на біг підтюпцем. Спочатку біг підтюпцем поєднували з ходою, а потім із зростанням тренованості питому вагу бігу поступово збільшували, а ходу, відповідно, зменшували. Таким чином на останньому тижні третього етапу учні пробігли підтюпцем 20 хвилин та проходили 8 хвилин з відпочинком в дві хвилини.

Під час відпочинку пропонували учням виконувати дихальні вправи в русі. Проте, при недоброму самопочутті дозволяли на деяких відрізках переходити на ходу.

На основному етапі нашого дослідження головним завданням вправ бодіфлексу було зниження маси тіла учнів старшого шкільного віку, і як наслідок корегувалися показники фізичного розвитку, такі як: жирові складки на двоголовому і триголовому м'язах плеча та животі, обхват стегон, обхват талії.

В програму включено два комплекси вправ основані на системі бодіфлекс. Кожний комплекс складався з п'яти вправ, темп виконання повільний, кількість повторень вправ поступово збільшували від 4-6 до 6-8 разів. Вправи на основі системи бодіфлексу виконували впродовж 15 хвилин.

Наступним компонентом основної частини заняття були силові вправи. Вони спрямовані на укріплення і розвиток м'язової системи, суглобів і зв'язок. У силові комплекси входили вправи з обтяженням предметами, зокрема з гантелями та набивними м'ячами.

На всіх етапах програми метою заключної частини заняття було відновлення ЧСС. Тому рекомендували повільну ходу упродовж двох хвилин. Основна увага надавалася вправам на розслаблення м'язів та відновлення дихання. Вправи виконували упродовж трьох хвилин.

Для ефективності реалізації програм особливу увагу приділили рекомендаціям. Вони були направлені на методику навчання фізичних вправ та на дотримання учнями режиму дня: розпочинати заняття слід у повільному темпі; під час розминки потрібно дотримуватись точності вихідних положень і зберігати правильну поставу; виконуючи вправи на розтягування м'язів, слід звертати увагу на правильне дихання, яке має бути спокійним і неглибоким; під час виконання кожної вправи концентрувати увагу на тій частині тіла, яка розтягується; при недоброму самопочутті, під час виконання вправи бігу підтюпцем, потрібно переходити на ходу; перш, ніж приступити до виконання вправ на основі системи бодіфлекс необхідно добре вивчити методику виконання правильного дихання; процес виконання вправ на основі системи бодіфлекс повинен постійно озвучуватися вчителем, оскільки можливим є неправильний темп рахунку і, як наслідок, неправильне виконання вправи; у міру засвоєння матеріалу, потрібно збільшувати кількість повторень і темп виконання вправи, змінювати початкове положення; самостійне виконання вправ можна розпочинати лише після того, як вони були засвоєнні на уроці під керівництвом вчителя; для досягнення результату заняття за розробленою програмою повинні проводитися систематично.

Для ефективності виконання вправ необхідно дотримуватись режиму дня, а саме: раціонально харчуватись, дотримуватись особистої гігієни і режиму сну, розподіляти час упродовж дня, з врахуванням рухової активності, як невід'ємного компоненту.

Висновки. Проведені попередні дослідження оцінки рівня фізичного розвитку та функціонального стану учнів старшого шкільного віку гірських шкіл Карпатського регіону з надмірною масою тіла дозволила нам розробити програму для корекції наступних показників: ІМТ, жирових складок на двоголовому м'язі плеча, триголовому м'язі плеча і животі, обхвату стегон, обхвату талії.

Програма складається з трьох етапів, кожний з яких має свою мету, завдання та тривалість. Програма включала: ходу з переходом у біг підтюпцем, розминку у поєднанні з дихальними вправами, вправи на розтягування м'язів, вправи бодіфлекс, силові вправи та вправи на відновлення дихання.

Перспективним напрямком даного дослідження є впровадження авторської програми в гірські школи Карпатського регіону.

1. Бойчук Т. В. Основи діагностичних досліджень у фізичній реабілітації [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Т.Бойчук, М. Голубєва, О. Левандовський, Л. Войчишин. – Л.: ЗУКЦ, 2010. – 240 с.
2. Горащук В. П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В. П. Горащук // Основи здоров'я і фізична культура, 2005. – № 5. – С. 10 – 13.
3. Єрмольєв В. О. Особливості формування маси тіла та її компонентів, як показників фізичного розвитку / В. О. Єрмольєв, О. В. Шипіцина, Н. В. Яцик. // Вісник морфології. – Вінниця, 1999. – С. 93 – 94.
4. Здоров'я населення та діяльність галузі охорони здоров'я Івано-Франківської області в 2006–2008 роках: статистично – аналітичний посібник / [під ред. Т. Стаха]. – Івано – Франківськ, 2009. – С. 14–32.
5. Митник О. П. Технологія індивідуалізації фізичного виховання підлітків у загальноосвітній школі / О. П. Митник. Методичні рекомендації. – Луцьк, 2001. – 32 с.
6. Паньків В. І. Ожиріння як медико-соціальна проблема. / В. І. Паньків // Практична ангіологія. – 2006. - № 3. – С. 36 – 42.
7. Хрущ В. Гірська школа. Соціально-педагогічний паспорт / В. Хрущ, І. Червінська // Гірська школа Українських Карпат. – 2007. – № 2. – С. 167 – 172.
8. Чепіль М. Проблеми і перспективи сучасної сільської школи / М. Чепіль, Л. Прокопів // Гірська школа Українських Карпат. – 2006. – № 1. – С. 115 – 120.
9. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. Ч. 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 272 с.

Розділ ІІІ.
Інновації у підготовці педагогів до роботи в освітніх установах гірської місцевості

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 159.955.4:37.011.31

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

TECHNOLOGIES OF FORMATION OF REFLECTIVE ACTIVITY TEACHERS

У статті педагогічна діяльність педагога представлена на різних рівнях її прояву, вказано на місце рефлексії в процесі творчої діяльності педагога; визначено технології, за яких формується рефлексивна діяльність учителя.

Ключові слова: педагогічна діяльність, рефлексивна діяльність, творча особистість учителя.

The article presented the teacher teaching activities at different levels of its manifestation, are in place in the process of creative reflection of the teacher; defined by the technology which forms reflective teaching practices.

Key words: educational activities, reflective activities, creative personality of the teacher.

В статье педагогическая деятельность педагога представлена на различных уровнях ее проявления; указано на место рефлексии в процессе творческой деятельности педагога; определены технологи, благодаря которым формируется рефлексивная деятельность учителя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, рефлексивная деятельность, творческая личность учителя.

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність учителя характеризується різними рівнями творчості, елементами новизни та відкриттів. Наприклад, результати творчих пошуків А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Е. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова, можна віднести до щонайвищого рівня педагогічних відкриттів. Початковим рівнем педагогічної творчості нині є методичне удосконалення, що широко використовується у масовому досвіді учителів.

Якщо творчість учителя розглядати як процес створення нового педагогічного досвіду, то має сенс розрізняти й іншу рівневу характеристику, тобто рівень професійного становлення, або рівень «проб», власних «пошуків» у професійній діяльності. **Мета статті** – висвітлення місця рефлексії в процесі творчої діяльності педагога, а також визначення технологій, за яких формується рефлексивна діяльність учителя

Виклад основного матеріалу. Для якості педагогічної творчості важливими *є педагогічна компетентність, педагогічна спостережливість, захопленість професійною діяльністю, здатність рефлексії, до розуміння точки зору учня, розвинене педагогічне мислення тощо*. Особливо значущою є сформованість у вчителя рефлексивної позиції у професійній діяльності, яка націлює його на творчий підхід. Як і будь-який інший вид творчості, педагогічна творчість припускає ситуацію вибору, порівняння різних варіантів, тобто цілком певну систему мобільних знань, умінь і навичок у галузі професійної діяльності.

Отже, для педагогічної творчості характерні такі рівні:

- вищий рівень – педагогічні відкриття, які змінюють теоретичні і практичні засади всієї галузі;
- середній – педагогічні системи, які охоплюють істотні, але не масштабні зміни;
- низький – удосконалення відомих педагогічних засобів, які найбільш поширені й доступні педагогам-практикам.

До об'єктивних і суб'єктивних умов творчості вчителя відносять достатньо високий рівень професійної компетентності, розвинене педагогічне мислення, прагнення до творчого пошуку, володіння педагогічною

технікою, певний педагогічний досвід, достатній рівень розвитку інтелектуальних умінь, уяви та інтуїції особистості.

Нині у професійній підготовці фахівців пріоритетним є розвиток індивідуальних, творчих здібностей. Однак, як зазначають дослідники «таких осіб, важко віднайти на перших курсах серед студентів-відмінників», оскільки окрім фундаментальних професійно значущих знань потрібні й особливі творчі якості: нестандартність мислення, потреба в творчій самореалізації, висока мотивація.

Ґрунтуючись на вищевикладеному щодо осмислення поняття «творча особистість», розкриємо його стосовно праці педагога.

Творчий педагог – це особистість, яка характеризується усвідомленням творчості в професійній діяльності на рівні переконання, спрямованості, інтелектуальної активності, що проявляється в науково-педагогічному стилі мислення і творчої уяви, творчому характері професійної діяльності. Визначальним для творчої особистості є не лише високий творчий потенціал (тобто щось « природно задане»), але і зусилля самої особистості, її активність, сильно мотивована щодо реалізації цього потенціалу. Мотиваційна структура творчої особистості виражається у творчій спрямованості; саме вона насамкінець і визначає динаміку творчих дій особистості.

У мотивації творчій особистості розрізняють дві підструктури: *довготривалу*, яка пов'язана з теорією особистості; *ситуативну*, яку можна розглядати з позиції теорії діяльності.

У довготривалій структурі особистості творчий потенціал взаємопов'язаний, взаємозалежний і взаємообумовлений внутрішньо індивідуальною підструктурою (тобто системною організацією її індивідуальності – темперамент, характер, здібності), інтеріндивідуальною підструктурою (тобто обумовленою сукупністю взаємостосунків особистості, опосередкованих діяльністю), надіндивідуальною (тобто системною організацією особистості, що є свого роду «продовженням себе в іншому не тільки на час дії суб'єкта на інших індивідів, але і за межами безпосередньої щохвилинної взаємодії»). Спрямованість, дієвість, ставлення особистості до такої якості можуть проявлятися через характер (інтенсивність, ініціативність, самостійність, оригінальність і т. д.).

Розглядаючи творчість педагога як особливу особистісну якість, слід володіти достатньо великим спектром ознак, властивостей, якостей особистості, які виступають своєрідним «фоном» для її прояву і розвитку.

Важливу роль у цьому контексті виконують:

а) *пізнавальна сфера* особистості педагога: мимовільна і довільна увага, успішність її переключення; чутливість до розрізнення; константність і свідомість сприйняття; розвинена емоційна, образна і словесно-логічна пам'ять; самостійність, гнучкість, швидкість мислення, уміння виділяти істотне; самостійно приходити до нових узагальнень;

б) *емоційно-вольова сфера* – здатність концентрувати творчі зусилля; завзятість, рішучість, сміливість, схильність до розумного ризику; незалежність думки; цілеспрямованість; оптимізм, достатньо високий рівень самооцінки; позитивність сприймань; творча уява, фантазія;

в) *індивідуально-психологічні особливості* особистості педагога, які в основі своїй мають своєрідність проявів психіки, компенсаторність її властивостей – багата уява, кмітливість, відповідальність, самокритичність, загострену спостережливість, комплекс організаторських здібностей, артистичність і ін.

Оскільки вчителю належить визначальна роль у здійсненні модернізацій, які відбуваються в освітньому, то він має працювати в рефлексивно-творчому режимі, то в режимі, що вимагає постійних самозмін, самовдосконалення, саморозвитку і самооцінки власних досягнень, пошуку шляхів квазіпрофесійного і особистісного зростання. Отже, творча діяльність учителя характеризується:

- мотиваційно-ціннісним усвідомленням значущості педагогічної творчості, потребою до її здійснення; компонентом творчої діяльності);
- розвиненим професійним мислення, яке проявляється в умінні аналізувати педагогічні ситуації; класифікувати педагогічні факти на істотні і неістотні; оперативно орієнтуватися в педагогічній ситуації, тощо;
- здатності до рефлексії на всіх етапах педагогічної діяльності;
- самостійності педагога (зокрема, прогнозування своїх дії «перенесення» знань; знаходження альтернативи у розв'язанні педагогічних задач, умінні комбінувати вже відомі прийоми для нового рішення педагогічних ситуацій, проблем; уміння створювати свої методичні засоби; знаходити нове у відомому тощо;
- нестандартності підходу до вирішення педагогічних задач, заснованих на розвиненій творчій уяві;
- готовності створювати і впроваджувати педагогічні інновації, пов'язані з такими динамічними характеристиками особистості, як наполегливість, організованість, гнучкість мислення й рефлексивність поведінки, тощо.

Коли говорять про творчість учителя, то вживають поняття новаторство.

Новаторство – вияв ініціативи, творення нового у науці, мистецтві, виробництві, управлінні, будь якій діяльності тощо.

У психології новаторство розглядають як специфічний вид діяльності, в процесі якого здійснюється вихід за межі існуючого, творяться нові зразки матеріальної і духовної культури, виникнення задум, з'ясовується суперечливий процес творення нового, апробовується його впровадження. Психічні феномени, які діють при цьому, є об'єктами вивчення психології творчої діяльності.

У педагогічній практиці вчителя це може бути розробка нової педагогічної системи, педагогічного змісту, методу, прийому навчання, ефективного для тих чи тих педагогічних умов навчального процесу.

Окремим видом індивідуального прояву педагогічної творчості (і не тільки педагогічної) є *імпровізація*.

Імпровізація – спосіб досягнення результату відповідно до поставленої мети (раптове, непередбачуване, без попередньої підготовки).

У психологічних та педагогічних джерелах «імпровізація» розглядається як несподіване педагогічне рішення, як утілення «тут і відразу». Це рішення повинно бути усвідомленим, а не спонтанним, хаотичним. Тому імпровізації притаманні такі ж алгоритми, як і математичним процесам. Чим більшим є усвідомлення того, що ми імпровізуємо, тим вищою є її якість і ефективність.

У Британській енциклопедії під імпровізацією розуміють мистецтво, яке твориться в процесі виконання. Для прикладу, наші вчинки, робота, особисті взаємовідносини можна класифікувати як витвір мистецтва, таланту.

У педагогіці широко застосовують педагогічну імпровізацію (франц. improvisation, від лат. improvisus – несподіваний, непередбачений) – знаходження педагогом під час навчально-виховного процесу несподіваного педагогічного розв'язку і миттєве його втілення. Вона містить чотири етапи:

- педагогічне осяяння;
- миттєве осмислення педагогічної ідеї і вибір за короткий відтинок часу засоби її реалізації;
- утілення або реалізація педагогічної ідеї;
- миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї і рішення про продовження педагогічної імпровізації або перехід до запланованих раніше дій.

Педагогічна імпровізація дає змогу вдосконалювати педагогічну техніку, гнучко реагувати на труднощі, що виникають.

Основною технологією педагогічної імпровізації є сам педагог. Серед допоміжних засобів учені виділяють.

1. Емоції та внутрішню мову. Люди постійно звертаємося до внутрішнього мовлення (рефлексії), висловлюємо міркування. Педагог повинен володіти цією здатністю до керування своїм внутрішнім мовленням, адже воно може стати дуже потужним інструментом впливу на інших. Неприпустимим для педагога є говорити одне, а думати зовсім про інші речі. У такому випадку втрачається довіра співрозмовника і не бажання спілкуватися з вами.

2. Увагу (увагу до себе, до іншої людини і до соціуму). Тільки здатність правильно визначати пріоритети у проявах своєї уваги робить педагога адекватним. Тобто потрібно вміти правильно розподілити свою увагу в ставленні до інших.

3. Асертивність (довіра). Однією з найбільших проблематичних у діяльності педагога є асертивність. У професії вчителя, імпровізація довіри має бути безумовною. Учень повинен бути переконаний у тому, що йому вірять, інакше він не звернеться по допомогу, за порадою чи з проблемою. Без довіри, важко отримати хороший результат, і навпаки, найскладніші педагогічні завдання іноді вирішуються просто тому, що вчитель проявив цю здатність як у ставленні до себе, так і до учнів.

4. Ідею. Її можна позначити як психоемоційний відгук, на рефлексію іншої людини. Важливо усвідомити таку річ: важливу річ: важливо не те, що ви хочете сказати, а те, що інша людина хоче почути.

5. Уява. Якщо звернутись до життєвого досвіду, то він поділяється на власний досвід, чужий і опосередкований. Найбільше вчить власний досвід – близько 80% ефективності, чужий – 15% і опосередкований – 5%. Проте в процесі життєдіяльності люди найбільше отримують саме опосередкований досвід, до якого належить книги, фільми, телебачення, лекції, історії інших людей. Насправді не завжди активно діють у житті. Тому частка їхнього опосередкованого досвіду складає 80%.

Педагогічна імпровізація є необхідним елементом «комунікативної атаки» вчителя, яка криє в собі інтуїтивно-логічний процес миттєвого створення значущих елементів творчої діяльності. Імпровізація потрібна у випадках, коли треба негайно знайти вихід із непередбаченої педагогічної ситуації, привернути увагу класу. Ґрунтується вона на здібності вчителя оперативно і правильно оцінити ситуацію навчального спілкування. Зазвичай виявляється в словесних, рухових або словесно-рухових, словесно-наочних діях. Для прикладу, словесна дія в педагогічній імпровізації – це монолог, діалог, репліки, фрази. Рухову дію проявляють переважно через жести. Широкого використання у початковій школі набули словесно-наочні дії учителя початкових класів, які передбачають різні форми поєднання слова вчителя із наочністю.

Більшість учителів початкових класів вдаються до *музичної імпровізації* – музикування (найбільш давній тип імпровізації); *танцювальної* – народні обряди, ігри і свята; *театральної* – гра, дії актора, створення сценічного образу і власного тексту під час театральної постанови, не за сценарієм (акторська імпровізація).

Розв'язання педагогічної ситуації з позиції нового бачення вчителем може здійснюватися у формі *інсайту* (осяяння). *Інсайт* – прозріння, осяяння, збагачення; це можливість подивитися по-новому на ту чи ту проблему. Миттєве: «Еврика!» приходить із раптовим усвідомленням суті проблеми, способу її розв'язання. Основою інтелектуального прозріння часто є сильна емоція (торжество або сум). Інсайт є важливим засобом розв'язування нових задач. Однак, механізми його прояву маловідомі у практиці педагогів, психологів.

Інсайт – раптове розуміння того, у який саме спосіб можна розв'язати задачу або проблему. Знаходження такого рішення багатьма авторами розглядається як центральний момент креативного процесу. Воно дає

можливість раптово перекомбіновувати способи сприйняття досліджуваного об'єкта чи відтворює цілісну його структуру без уваги до окремих деталей.

Уперше поняття «інсайт» ужито В. Келером (1925). Психологи вживають цей термін для опису такого явища, коли людина переживає осяяння, яке скоріше має відношення до категорії спогадів, але відмінне від останнього тим, що актуалізується не лише образ, але й всі почуття, які були притаманні спогадам. Під інсайтом розуміють ще інтелектуальне явище, або раптове розуміння знаходження розв'язку проблеми.

М. Ярошевський, розкриваючи сутність поняття «інсайту», оцінює його як вихід з темних куточків несвідомого та осягнення творчого процесу, орієнтуючись на предметний зміст проблемної ситуації, оскільки суб'єкт зосереджується на пошуку розв'язання підпорядкованих структурно-предметних, змістових характеристик ситуації, так вихід з темних куточків несвідомого та осягнення творчого процесу.

Якщо розглядати інтелект, інсайт й імпровізацію у взаємозв'язках, то імпровізація знаходиться між цими двома поняттями. Завдяки імпровізації усувається межа між інтелектом (уміння свідомо використовувати життєвий досвід), та інтуїцію (підсвідоме використання життєвого досвіду).

Учителеві доводиться творити, приймати рішення у складних ситуаціях. Тому він повинен володіти різними технологіями, щоб зацікавити учнів, «підштовхнути» їх до творчості через розкриття їхні здібності. Звісно, відповідні педагогічні засобами фахівець оволодіває не відразу, адже для цього потрібні особливі уміння, знання і досвід.

Сукупність сформульованих понять умовно можна розподілити на три групи: переживання, поведінка і психологія культури.

Для першої групи провідним є розуміння того, що уявлення про психічну реальність розпочинається і закінчується у сфері свідомих і несвідомих процесів, які характеризують суб'єкт, який їх переживає.

Творчий акт дослідники розглядають як послідовну зміну фаз, визначають інтуїтивну (несвідому) роботу, що є автоматичним продовження стадії напруженого свідомого пошуку. Прихильники цього підходу вважають, що на етапі свідомого розмірковування для суб'єкта творчості залишаються невідомими істотні елементи проблемної ситуації, синтез яких дасть змогу створити новий продукт (наприклад, наукове відкриття). Лише на рівні несвідомого аналізу, порівняння, узагальнення виникають необхідні асоціації. Результатом такої несвідомої роботи є *осяяння*.

Важливі напрацювання щодо розкриття основних механізмів творчого осяяння належать психологам О. Леонтьєву, Я.Пономарьову та ін. Уплив підказок на ефективність розв'язання творчих завдань, залежно від їх змісту і послідовності, уможливили здійснення низки узагальнень, щодо інтуїції і визначення її принципових відмінностей від інших форм пізнавальної активності. Зазначені обставини можуть привести до бажаного результату і бути ефективними за умови, якщо індивід має високий рівень інтелектуальної потреби, яка задовольняється виконанням завдання-підказки.

Творчі завдання є одним із засобів підвищення емоційного тонусу учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції та актуалізації позитивних переживань від ефективної праці. Це переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, своєму творчому потенціалі (В. Рибалко).

Висновки. Отже, недостатньо розглядати творчість як процес творення чогось нового, незапрограмованого, непередбачуваного, оскільки при цьому не береться до уваги цінність результату самого творчого акту і його новизни для великої групи людей, суспільства чи людства загалом.

1. Карпов А.В. Психология рефлекси /А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - М. : Ин-т психологи РАН , 2002. – 413 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М. : Знание, 1997. – 308 с.
3. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Тетяна Вацлав,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Tetyana Vatslav,
Graduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

УДК 378

ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ГІРСЬКИХ ШКІЛ ДО УЧАСТІ В ОРГАНАХ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

PREPARATION OF GRADUATING STUDENTS OF MOUNTAIN SCHOOLS FOR PARTICIPATION IN THE ORGANS OF STUDENT SELF-GOVERNMENT OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

У статті проаналізовано підготовленність випускників гірських шкіл до участі в органах студентського самоврядування. Охарактеризовано особливості позакласної та позашкільної роботи учнів.

Ключові слова: студентське самоврядування, гірська школа, позакласна робота.

Tthe article analysed the readiness of graduating students of mountain schools for participation in the organs of student self-government. The features of extracurricular and out-of-school work of students are described.

Key words: student self-government, mountain school, extracurricular work.

В статье проанализирована готовность выпускников горных школ к участию в органах студенческого самоуправления. Охарактеризованы особенности внеклассной и внешкольной работы учеников.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, горная школа, внеклассная работа.

Постановка проблеми. Процес демократизації вимагає забезпечення прав та свобод всіх громадян. Демократизація торкнулася всіх верств населення та всіх сфер діяльності громадян України, а тому не обійшла стороною і освіту.

Інтеграція України у Європейське співтовариство та перехід до ринкової економіки безумовно глибоко зачіпають усі складові освітньої галузі, вимагають її ще більшої демократизації. Згідно з Болонським процесом студентство, що завжди було передовою когортою населення і мало свої погляди на життя, проблеми держави, розглядається, як партнер, і тим самим воно не лише має свої погляди, а і має право їх проголошувати, обговорювати та приймати досить серйозні дорослі і дуже важливі рішення. Болонський процес орієнтує вищі навчальні заклади на залучення студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів до формування зони європейської вищої освіти.

Враховуючи важливість цього аспекту проблеми, а саме демократизацію системи вищої освіти, Міністерство освіти і науки України видало наказ №166 від 03.04.01, яким затвердило «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах».У цьому положенні визначається сутність студентського самоврядування, права та обов'язки студентів.

Мета статті: проаналізувати готовність випускників гірських шкіл до участі в органах студентського самоврядування.

Актуальність: зумовлена передовсім тим, що не існує стандартної моделі самоврядування в закладах освіти, звідси, на мою думку, самоврядування, як соціальна модель, потребує детального вивчення, а саме як форма соціального виховання студентів.

Виклад основного матеріалу. Першим нормативним актом, що передбачав право створювати органи студентського самоврядування у вищих навчальних закладах був Закон України «Про освіту» від 23 березня 1991 року, який визнавав громадське самоврядування, у тому числі і студентське. У 1996 році було прийнято Положення про державний вищий заклад освіти (затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 року), яким визначено мету, завдання, структуру органів студентського самоврядування. Незважаючи на те, що згодом з'явилось досить прогресивне Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах, затверджене Міністерством освіти і науки України від 3 квітня 2001 року, Закон України «Про вищу освіту», від 17 січня 2001 року, відображає ті норми, які у 1996 році були передбачені у Положенні про державний вищий навчальний заклад. Якщо говорити про законодавче регулювання, то сьогодні це лише стаття 38 Закону України «Про вищу освіту» та стаття 37, що визначає необхідність затвердження

положення про студентське самоврядування вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу.

Регулювання студентського самоврядування вищого навчального закладу може визначатись його Статутом. Однак відсутність такого регулювання не є аргументом відносно того, що у цьому закладі не може бути створене студентське самоврядування, оскільки Закон України має вищу юридичну силу і він передбачає право на студентське самоврядування [2, с. 1-4].

Самоврядування у вищому навчальному закладі - це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями), здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами. Студентське самоврядування здійснюється на рівні групи, відділення, факультету, гуртожитку, вищого навчального закладу. Залежно від контингенту, типу та специфіки навчального закладу студентське самоврядування може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, іншого структурного підрозділу.

Вищим органом студентського самоврядування є загальні збори (конференція).

Виконавчий орган студентського самоврядування може мати різноманітні форми: студентська спілка, сенат, парламент, старостат, студентська навчальна (наукова) частина, студентський деканат, рада тощо.

Незалежно від форм студентських об'єднань завдання їх однакові.

Згідно із ст. 38 Закону України «Про вищу освіту», основними завданнями органів студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема, стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання та відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштуванню випускників;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами [7, с. 20-24].

Запровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є конкретною реалізацією громадських прав студентів, формування у них почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми. Як психологічний аспект самоврядування пов'язане з саморегуляцією самої людини, тобто внутрішніх процесів.

Розглядаючи студентське самоврядування з точки зору педагогіки, а саме вплив на свідомість студентів як незалежного фактору, то слід наголосити, що цей вид діяльності передбачає не тільки активну участь студентів у громадському житті, а й певні принципи в роботі студентського самоврядування. А саме такі: планування, виконання та оцінку діяльності. На мою думку саме ці принципи, що покладені в основу самостійної діяльності, є основними критеріями оцінки ефективності роботи студентського самоврядування за якими буде доцільно проводити оцінювання. Тобто студентське самоврядування є дієвою формою самовиховання.

Шкільне учнівське самоврядування в гірській школі працює упродовж багатьох років. Структура учнівського самоврядування, що склалася в освітній установі, працює вже багато років і повністю себе виправдала. Рада старшокласників завжди не лише є активним учасником усіх шкільних заходів, але і багато уваги приділяє питанням організації дисципини| та порядку в школі. Ще в 2005 році Радою старшокласників був розроблений і затверджений Кодекс законів школи.

У 2011-2012 навчальному році сталися великі зміни в організації його діяльності. Передусім це торкнулося виборів в органи шкільного (учнівського) самоврядування. Якщо раніше ці вибори проводилися в класах (кожен старший клас обирав представників в шкільний орган учнівського самоврядування - Раду старшокласників), а потім з їх числа обирався лідер шкільного самоврядування - голова Ради старшокласників. Тепер ось вже три роки вибори в Раду старшокласників проводяться у формі загальношкільного таємного. У них беруть участь усі учні з п'ятого по одинадцятий клас. Обраними в Раду старшокласників могли бути тільки учні 9-11 класів. Останніми роками таке право отримали учні 8 класів. Приходячи в Раду раніше на рік, чим раніше, вони встигають пройти певну практику роботи в Раді, перш, ніж отримають право обиратися лідером. Тобто до 9 класу восьмикласники отримують чітке уявлення про роботу шкільного учнівського самоврядування. Лідера шкільного учнівського самоврядування загальношкільним таємниці голосуванням ми обираємо другий рік.

Старшокласників дуже захоплює процес передвиборної кампанії. Вони активно беруть участь в проведенні зборів, висуненні кандидатів від класу і в Раду шкільного самоврядування і на вибори лідера школи. З кожним роком росте число учнів, які висувають свою кандидатуру самостійно. Дуже часто це цілком виправдано. Деякі стереотипи взаємин в класі або кількість лідерів в класі іноді не дозволяють висунути усіх гідних учнів. Тим більше радує активна позиція учнів, які прагнуть бути не сторонніми спостерігачами шкільного життя, а активними його учасниками.

На засіданнях Ради шкільного (учнівського) самоврядування обговорюються усі питання шкільного життя, підготовка до заходів, підсумки їх проведення, заслуховують звіти рад Ради старшокласників, звіти органів

самоврядування класів. Силами активу шкільного учнівського самоврядування повністю забезпечуються такі напрями роботи школи, як організація і проведення шкільних тематичних дискотек, організація роботи клубів по інтересах в період літніх канікул, робота вожатих в шкільному оздоровчому таборі денного перебування у всі пори року.

Роботу проводять усі ради, але є в школі такі заходи, в яких беруть участь одночасно усі ради. Це передусім тематичні місячники. Особливо активно беруть участь учні в проведенні місячника профілактики вживання психоактивних речовин і пропаганди здорового спосіб життя. Тут знаходять собі роботу усі ради: «Еврика» підбирає інформаційний матеріал для виступу лекційних груп, для вікторин і інтелектуальних конкурсів; «Осяяння» створює сценарії проведення заходів у своїх класах і заходів, які вони потім проводять в молодших і середніх класах (у цьому активно бере участь рада «Турбота»), готують тематичні виступи агітбригади; класні редколегії і прес-центр «Сорока» випускають стінгазети, малюють плакати і освітлюють хід місячника в шкільній газеті «За відмінні знання» (колишній «Спалах»); «Здоров'я» проводить спортивні змагання, що проходять під гаслом «Ми вибираємо здоровий спосіб життя»; «Справедливість» проводить круглі столи, конкурси знавців правового аспекту цієї проблеми; «Корисна справа» займається підготовкою шкільного залу до проведення заходів (оформлення тематичних виставок плакатів, створення тематичних мультимедійних презентацій).

Не менш цікаво проходить місячник військово-патріотичного виховання, де також знаходиться справа усім: «Корисна справа» і «Турбота» займаються наданням шефської допомоги ветеранам; «Осяяння» готує усіх учнів до традиційного шкільного фестивалю «Пісня в солдаткою шинелі», готують поздоровлення міні концерти для ветеранів по місцю їх проживання, часто виступають на урочистих пам'ятних мітингах; «Еврика» проводить інформаційні заходи про події Великої Вітчизняної війни; прес-центр «Сорока» організовує випуск стінгазет і освітлення усіх подій в шкільній газеті.

Багато заходів, в організації і проведенні яких активно бере участь Рада старшокласників, менш масштабні, ніж місячники, але все таки вимагає взаємодії усіх структурних підрозділів шкільного учнівського самоврядування До таких заходів цілком можна віднести традиційний вересневий День здоров'я. Роль ради «Здоров'я» в його проведенні цілком зрозуміла, але і інші ради не залишаються збоку. Рада «Еврика» організовує участь в конкурсі творчих робіт (конкурс рефератів, творів про фізичну культуру, спорт, здоровий спосіб життя). Рада «Осяяння» займається підготовкою до конкурсу девізів і кричалок. Прес-центр випускає дуже цікаві стінгазети, малює емблеми класів. Рада «Корисна справа» організовує суддівство, підготовку траси для забігів класів.

Одним з найважливіших заходів, який проводить раду шкільного учнівського самоврядування, є традиційний День самоврядування. Щорічно він проводився напередодні Дня учителя. Не завжди він проходив організовано, часто виходив не зовсім серйозним.

Окрім заходів, де кожна радазнаходить собі справу, є своя конкретна робота у кожної ради [1, с. 5-7].

Рада «Еврика» багато часу приділяє роботі двох шкільних музейний експозицій. Цю роботу вони ведуть в тісній співпраці з дитячою громадською організацією «Пошук». Це і робота пошукових груп, це і робота по оформленню і оновленню музейних експозицій. У роботі пошукових груп з'явилися нові напрями. Одне з них - це збір матеріалів про почесних громадян селища. Триває збір матеріалів про наших педагогів-ветеранів. Нині школа готується відмітити своє шістдесятиліття. Це теж жаркий час для пошукових систем і ради «Еврика».

Раду «Справедливість» систематично проводить рейди: по перевірці зовнішнього вигляду, по перевірці своєчасності приходу учнів в школу, по перевірці порядку на території школи. Підсумки рейдів оформляються у вигляді інформаційних бюлетенів, які вивішуються на загальний огляд.

Рада «Осяяння» проводить не лише ті заходи, які плануються заздалегідь, але і ті, ініціатива проведення яких виникає у самих учнів поза планом.

Ще до заходів, підготовкою і проведенням яких, практично, повністю самостійно займається актив шкільного учнівського самоврядування - це святкові концерти-подарунки для учителів. Вони проходять напередодні Дня учителя і Міжнародного жіночого дня.

«Вечір зустрічі випускників« - це також завжди традиційний захід, за організацію і проведення якого відповідають наші старшокласники. Підготовка до його проведення завжди починається із збору інформації про випускників ювілейних випусків і учителів, що працювали з цими учнями. Усе це лягає в основу сценарію проведення свята, мультимедійній презентації, супроводжуючій проведення вечора. Підготовка приміщень, апаратури, музичних номерів, реєстрація гостей, чергування під час вечора - це далеко неповний перелік усього того, що треба зробити учням.

Шкільні дискотеки - ще одна сфера діяльності шкільного (учнівського) самоврядування Тут також усі учні роблять самі: визначають тему дискотеки (усі дискотеки тематичні), підбирають і записують музику, готують апаратуру, організовують чергування на дискотеці. Дискотека, які проводяться в нашій школі, дуже подобаються нашим учням, тому вони часто приводят із собою своїх друзів і з інших шкіл.

Дуже часто учні школи беруть участь в заходах, що проводяться, районним центром дитячої і юнацької творчості. Це і конкурси, і командні змагання, і брейн-ринги. І тут заводіями є активісти Ради старшокласників.

Шкільне учнівське самоврядування працює в тісній співпраці з районним центром дитячої і юнацької творчості і районною радою школярів.

Шкільне учнівське самоврядування як і раніше активне, але у нього є ще дуже багато резервів. Нинішня Рада шкільного (учнівського) самоврядування своє головне завдання бачить у виявленні і ефективному використанні цих резервів [8, с. 19].

Висновки. В Україні, як і в багатьох країнах, що переживають перехідний період, йдуть широкомасштабні соціально-економічні реформи. Важливою що становлять цих реформ являються реформи в системі освіти.

Що склалася в цьому тисячоліття система шкільної освіти переживає непростий період оновлення. Основним завданням на цьому етапі є пошук правильної відповіді на питання, якій має бути система шкільної освіти сьогодні, щоб якнайкраще сприяти демократії, громадянському суспільству, що формується, новій якості національної культури і новому розумінню явища глобалізації освіти.

Зроблений аналіз дозволяє зробити висновок, що політика освітніх реформ досить зважена. Вона спрямована на демократизацію шкільної освіти, створення умов для вільного вибору і вільного розвитку особистості, забезпечення різноманітності видів шкільної освіти, на руйнування надмірного централізму і державних монополій відносно педагогічних процесів, учбових програм, підручників, підбору і розставляння педагогічних і керівних кадрів та ін.

Процес впровадження цієї освітньої політики реалізується досить успішно. За дуже короткий час національній системі шкільної освіти вдалося: створити нову законодавчу базу; визначити основні підходи і принципи до сучасних цілей освіти і їх реалізації через: державні освітні стандарти; встановити різноманіття освітніх програм на усіх рівнях освіти запропонувати альтернативні форми і нові технології навчання; добитися багато канальності фінансування; забезпечити рівний доступ до утворення усіх верств населення; почати процес децентралізації управління шкільною освітою; зберегти стабільність функціонування системи.

Найближчим часом системі шкільного утворення України доведеться істотним чином попрацювати над дозволом цих проблем.

1. Белікова Р. Учнівські самоконтроль і самооцінка знань [Текст] / Р. Белікова // Завуч. – 2009. - № 5. – С. 5-7.
2. Висоцький В. Проблеми учнівського самоврядування в школі [Текст] / В. Висоцький // Шкільний світ. – 2008. - № 12. – С.1-4.
3. Ділові папери в роботі органів самоврядування дітей та учнівської молоді [Текст] : методичний посібник / Автор-упоряд. Т.М. Доценко. – Біла Церква, 2009. – 240 с.
4. Дорофеєв О.С. Технологія ранньої соціалізації особистості [Текст] : учнівське самоврядування // Позакласний час. – 2008.- № 1. – С.95-99.
5. Зламанюк Л. Особливості формування особистості учня в процесі входження освіти в Болонський процес [Текст] / Л. Зламанюк // Шлях освіти. – 2010. - № 1. – С.25.
6. Назаренко Л.М. Система формування громадянських цінностей учнівської молоді [Текст] / Л.М. Назаренко // Виховна робота вшколі. – 2010. - № 4. – С.16-33.
7. Черпак Л. Президентська Країна Майбутнього [Текст] / Л.Черпак // Шкільний світ. – 2009. - № 12. – С.20-24.
8. Шерокородюк, О.В. Учнівське самоврядування [Текст] / О.В. Шерокородюк // Виховна робота в школі. – 2010. - № 8. – С.19.
9. Шимановский М. Реформувати світ – означає реформувати виховання. Самоврядування у педагогічній спадщині Я. Корчака [Текст] / М. Шимановский // Шкільний світ. – 2008. - № 36. – С.12-14.
10. Шимановский М. Самоврядування в школі [Текст] / М. Шимановский // Шкільний світ. – 2008. - № 48. – С. 19-20.

Катерина Врадій,
викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
(м. Суми)

Kateryna Vradiy,
Senior lecturer, Makarenko Sumy State Pedagogical
University
(Sumy)

**УДК 378.147.111+004.78]:
159.947.5-057.875:371.134:372
ББК 74.580.22**

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОТРЕБИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА», ЇХ СУТНІСТЬ І ЗМІСТ

INFORMATION NEEDS OF THE STUDENTS OF SPECIALTY «ELEMENTARY EDUCATION», THEIR ESSENCE AND CONTENTS

Одним з найважливіших напрямів розвитку освіти є інформаційне навчання студентів вищих навчальних закладів, зокрема майбутніх учителів початкової школи. Стаття присвячена питанням підготовки майбутніх вчителів до кваліфікованої діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища. Йдеться про сутність і зміст інформаційних потреб, як необхідної умови формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

One of the major trends of education is an informational education of students from higher educational institution, particularly of future primary school teachers. This article is devoted to future teachers, which prepare to professional activity in modern information environment activity. This article is about essence and content of information needs as a necessary condition of informational competence formation of future elementary school teachers.

Одним из важнейших направлений развития образования является информационное обучение студентов высших учебных заведений, в частности будущих учителей начальной школы. Статья посвящена вопросам подготовки будущих учителей к квалифицированной деятельности в условиях современной информационной среды. Речь идет о сущности и содержании информационных потребностей, как необходимого условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальной школы.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство зіткнулося з радикальними змінами в області виробництва, розповсюдження та засвоєння інформації. Розпочалося століття глобальної інформаційної революції, за якого характер інформації, способи її передачі та її роль у житті суспільства піддаються глибоким змінам. Співвідношення між матеріальним виробництвом і виробництвом інформації постійно змінюється на користь останнього, що призводить до зміни самого характеру сучасного суспільства. Більшість країн світу переживають процес трансформації від індустріального до постіндустріального, інформаційного типу суспільства. Суспільство характеризується небувалим зростанням наукової інформації, посиленням інтеграції і одночасно диференціацією наук. Від фахівця в галузі початкової освіти необхідне глибоке засвоєння провідних ідей і концепцій, що характеризують сучасний стан педагогіки та ряду інших областей знань.

Швидке старіння і оновлення наукових знань у сучасних умовах висуває проблему формування у майбутніх учителів початкових класів потреб постійно поповнювати та оновлювати знання, підвищувати свій професійний рівень. Професійна підготовка фахівця в галузі початкової освіти має сприяти формуванню потреби самостійно переробляти і засвоювати нову інформацію, сприяти розвитку орієнтації на саморозвиток.

Спеціаліст XXI століття - майбутній вчитель початкової школи повинен володіти високим інформаційним потенціалом, сформованими інформаційними потребами, які є важливим чинником професійного та особистісного розвитку. Окреслені завдання можуть бути успішно вирішені, якщо у ВНЗ будуть сформовано інформаційні потреби студентів на базі їх детального вивчення.

Дослідження інформаційних потреб студентів обумовлюється і двома взаємопов'язаними ситуаціями в практиці інформаційного забезпечення споживачів: «інформаційним дефіцитом» і «інформаційним вибухом» з усіма соціально-педагогічними та психологічними наслідками.

Сучасна ситуація експоненціального зростання наукової інформації породжує проблему сприйняття і переробки інформації. Ця проблема пов'язана з обмеженими можливостями студентів у сприйнятті і розумінні певної кількості педагогічної інформації.

Простежується й інша інформаційна ситуація в діяльності студентів, яка в науковій літературі формулюється виразом «інформаційний дефіцит», під яким розуміється соціально-детерміноване оточення, що характеризується частковою або повною відсутністю відомостей про об'єкт пізнання, невизначений семантичний простір,'' інформаційний вакуум» у діяльності студентів.

Розвитку і конкретизації загальних положень про потреби присвячені дослідження філософів, соціологів, психологів, економістів. Аналіз літературних джерел засвідчив, що інформаційні потреби фахівців сфери початкової освіти також досліджувалися науковцями. Проте, така велика група споживачів інформації, як студенти залишилася за межами проведених досліджень. Більш глибоке і адекватне розуміння сутності інфопотреб, закономірностей їх формування та розвитку буде сприяти більш точній та успішній орієнтації особистості у сучасному інформаційному світі. Хоча інформаційні потреби відіграють важливу роль у соціалізації особистості, ще мало відомо, в чому конкретно полягає ця роль, як вона реалізується і як на неї можна впливати.

Практична важливість проблеми та її недостатня теоретична розробленість у науці визначили **мету** нашого дослідження: розкрити сутність і зміст поняття «інформаційні потреби».

Інформація є головним засобом здійснення соціалізації особистості. Саме існування суспільства, його розвиток базується на наявному багажі знань, тезаурусі, що має необхідні кількісні та якісні характеристики. Тезаурус включає в себе накопичені знання минулих поколінь і нові знання, що з'являються з розвитком цивілізації. Освоєння цих знань здійснюється саме через реалізацію інфопотреб. Соціальна діяльність передбачає в якості неодмінної умови оволодіння потоком інформації, що розвивається і поновлюється. Соціальна природа людини зумовлює виникнення і розвиток інфопотреб.

Інфопотреби людини реалізується через контакти з іншими людьми та взаємодію з «носіями» інформації, інформаційними системами. Саме в процесі їх задоволення засвоюються існуючі в суспільстві людські цінності і норми, тенденції та традиції.

Аналіз актуальних досліджень. Основною властивістю, що характеризує споживача інформації в інформаційній системі, є інформаційні потреби (ІП). Сутність цього важливого і багатопланового поняття залишається недостатньо виявленою, хоча ІП було присвячено багато спеціальних досліджень і всі автори єдині в тому, що наявність ІП необхідно пов'язувати з ситуацією, коли для вирішення будь-яких проблем людині необхідна інформація і вона відчуває такий стан, як потребу в її отриманні.

Базовими дослідженнями, присвяченими виявленню сутності та уточненню вихідних понять теорії ІП, що дозволили представити досліджувану проблему комплексно і виділити основні її напрямки, стали роботи В.І. Бородині, Ю.Л. Шапіро, Л.Д. Квіртія, Д.І. Блюменау.

Поле думок з дефініції ІП є досить широким, проте ми спробуємо його охопити, представивши найбільш значні.

У найзагальнішому вигляді ІП розглядаються у двох аспектах. По-перше, як деякий стан суб'єкта, що не викликав ніякої спрямованої діяльності, необхідність споживача в отриманні певної педагогічної або міждисциплінарної інформації. По-друге, як те, що спрямовує і регулює інформаційну активність споживача інформації, як прагнення конкретного споживача інформації компенсувати недолік у тих чи інших відомостях.

При розгляді задоволення ІП інформаційними службами поняття ІП трактується як «об'єктивно існуючий фактор», як «об'єктивна необхідність» в інформації з конкретної проблеми, виражена сумою питань, відповідь на які засобами інформації дає готове вирішення творчого завдання. Виділені нами визначення підкреслюють об'єктивний характер ІП, розкриваючи їх з ще одного найбільш важливого боку, а саме як один із показників творчої діяльності, що орієнтує на поглиблення і вдосконалення професійних знань.

Інші визначення ідентифікують ІП з необхідністю своєчасного отримання споживачем потрібної, достовірної та повної інформації з певного кола питань, яке змінюється, або з потребою у зміні тезаурусу, тобто при визначенні ІП першорядним є характер отриманої інформації і форма її представлення, при цьому інформація повинна бути своєчасною.

Проілюстровані визначення, на нашу думку, не розкривають повною мірою сутності ІП, оскільки однобічно висвітлюють питання, розглядаючи ІП тільки до запитів споживача інформації та в процесі його інформаційного обслуговування, що не відображає професійної діяльності і не відповідає сутності інформаційного забезпечення.

Виходячи з цього, наступна група дослідників, додаючи діяльнісний аспект, пропонує розглядати ІП у більш широкому плані, як потреби в комплексі відомостей, що доповнюють початкове знання, за допомогою якого суб'єкт інформаційної взаємодії вирішує об'єктивну проблему, що виникла перед ним у процесі взаємодії з навколишньою дійсністю, вирішення якої пов'язане з підтримкою його діяльності у певний проміжок часу на оптимальному рівні [2, с. 67].

Значна кількість дослідників пов'язує ІП з пізнавальною діяльністю і визначає їх, як потреби в знанні, властиві кожному суб'єкту, зумовлені характером професійної діяльності, які залежать від його індивідуальних (особистісних) характеристик, та отримують конкретне вираження у формі інформаційних запитів [5, с. 182]. У наведеному визначенні наголошується на суб'єктивних ознаках ІП, в яких виділено індивідуальні особливості споживача інформації (його спеціальність, освіту, стаж роботи, вік тощо).

При інформаційному забезпеченні під ІП розуміється об'єктивно необхідне знання для вирішення конкретного проблемного інформаційного завдання, що адекватно відображає стан досліджуваної предметної області в

певний момент часу. Виявити ІП у цьому випадку - означає сформулювати (поставити) завдання користувача в інформаційному аспекті.

Потреба в знаннях визначає готовність особистості адекватно реагувати на вплив зовнішнього середовища, приймати необхідні рішення в різних ситуаціях.

У реальних життєвих ситуаціях знань, одержаних у вищому навчальному закладі, виявляється недостатньо для адекватного реагування на зовнішні впливи. Виникає усвідомлена необхідність у додаткових знаннях для вирішення конкретних завдань. Оскільки знання, у процесі їх мотивованого споживання, розглядаються як інформація, то виникають ІП, які відображаються у свідомості у вигляді образу, моделі, усвідомлюються як неузгодженість між наявними знаннями і знаннями необхідними. Виходячи з цього О.В. Антонов визначає ІП, як акт усвідомлення недостатності наших знань для добудови психічної моделі об'єкта, моделі, що відображає рівень наших уявлень про даний об'єкт [5, с. 205]. Якщо у представленій моделі ми виявляємо прогалини, то для їх усунення і виникає потреба в додаткових знаннях.

З точки зору особистісного підходу ІП визначаються як «відносини», «певні форми відносин» людей (фахівців) до предмета потреби - інформації, яка кваліфікується як необхідна для вирішення поставленого завдання.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши поле думок з дефініції ІП ми вважаємо, що ІП студентів необхідно розглядати як суб'єктивну потребу особистості в інформації з конкретної проблеми, виражену сумою питань (що випливають з особливостей теми і готовності особистості до її пізнання), відповідь на які засобами інформації дає алгоритм або готове вирішення творчого завдання.

Психолого-педагогічні дослідження ІП ставлять акцент на методологічному вивченні проблеми ІП, а це дозволяє виявити, що важливою характеристикою ІП є їх історична, соціальна та професійно-галузева конкретність [1, с. 98]. ІП знаходяться в тісній єдності з інтересом - специфічною пізнавальною спрямованістю особистості на предмети і явища дійсності. Для повного визначення сутності ІП необхідно виявити їх зв'язок з поняттями «інформаційний інтерес», «інформаційний запит», «потреба в інформації».

Таку спробу здійснила Попілова Л.Л., констатуючи існування нечіткості і невизначеності у вживанні таких термінів як «інтерес», «потреба», «запит» і їх похідних, приймаючи терміни «інформаційний інтерес», «потреба в інформації», «інформаційний запит».

Під інформаційним інтересом розуміється тривало існуюча потреба в отриманні інформації за незмінним колом питань (зазвичай широким), і в такому випадку потреба в інформації - необхідність отримання протягом обмеженого проміжку часу інформації за певним колом питань (або питанням), що змінюються. Отже, інформаційний запит висловлює потребу в конкретних відомостях з конкретного питання, зазвичай обмежуючись невеликим проміжком часу [2, с. 25]. Подані визначення розкривають основні поняття, пов'язуючи їх часовою категорією.

Важливою сферою вивчення ІП виступає численна група практичних досліджень:

а) професійних ІП, що розглядаються з точки зору галузевих, вузькопрофільних інтересів (Гольдберг А.Л, Міронов В.М., Великий А.А., Захаров А.Г., Бурцева Т.А., Алексєєв Н.Г., Карнаєва Л.М., Цуркан Н.Б, Захарова Л.А.);

б) ІП, пов'язаних з широким колом різноманітної інформації, що представляє багату основу для збагачення інтелектуальної культури особистості. У число невід'ємних її складових входить широке коло різноманітної літератури - з філософії, психології, соціології, яка активізує творчу думку (Козляковский П.О., Макарова Т.К., Петрова Л.І.).

Висновки. Підводячи підсумок нашого дослідження, можемо зробити наступні висновки:

1. Інформаційні потреби студентів - важлива складова професійної компетентності майбутніх фахівців, що визначає їх готовність до самостійного пошуку професійної інформації та забезпечує процес безперервної освіти протягом усієї професійної діяльності, а також професійний та особистий розвиток.

2. Інформаційні потреби студентів характеризуються широким спектром спрямованості та різною глибиною, що визначається сформованістю ставлення студентів до навчальної діяльності та пізнавальною активністю.

3. Інформаційні потреби студентів мають великі резерви розвитку, розкриття яких забезпечено розробкою і створенням відповідних педагогічних умов, заснованих на обліку механізмів виникнення і розвитку інформаційних потреб, а також типологічних та індивідуальних особливостей студентів.

Дослідження дозволило виявити нові проблеми, які вимагають подальшого дослідження: створення системи дидактичних технологій, орієнтованих на засвоєння професійно ціннісної інформації та фундаментального знання; на новий ціннісний зміст творчих і дослідницьких завдань; на самосвідомість, самопроектування і самореалізацію студентами, своєї професійно значимої Я-концепції.

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский.– Самара, 2009.- 163 с.
2. Педагогический опыт: Поиск и достижения / [под ред. Ф.В. Зоряновой] – Спб., 2008.-115 с.
3. Риз Г.И. Мысли о педагогической деятельности, культуре, мастерстве / Г.И. Риз // Педагогика. - 2005. - №4. -С. 114-116.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - М.: Аспект Прес, 2005. – 271 с.
5. Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб.науч. тр. / отв. ред. В.А. Сластёнин. - М.: Прометей, 2011. – 246 с.
6. Тихонов А.Н. Сохранение научного потенциала и научных школ - главное задание высшей школы / А.Н. Тихонов // Педагогика. - 2013. - №1. - С. 149-159.

Юлія Горщенко,
аспірант,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського»
(м. Одеса)

Yulija Horshchenko,
Postgraduate student,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(Odesa)

УДК 371

ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕСТЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

FORMATION EVALUATIVE AESTHETIC FEEDBACK FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті висвітлено проблему необхідності формування оцінно-естетичних суджень майбутніх вчителів початкової школи засобами мистецтв. Крім того розглянуто поняття «оцінка», «оцінні судження», «естетичні судження», «мистецтво». Також описані основні види мистецтв.

Ключові слова: оцінні судження, естетичні судження, оцінно-естетичні судження, мистецтво, майбутні вчителі.

The article deals with the problem of need to form an assessment and aesthetic judgments of future primary school teachers on the art facilities. Also consider the concept of □evaluation□, □value judgments□, □aesthetic judgments□, □art.□ Describes the principal types of art.

At a time when curled ideological boundaries, and the consumer (reader, listener, viewer) spilled flow of various artistic and often anti-artistic media, as is becoming increasingly common commodity aspect of art is particularly relevant young person □s ability to focus in the field of aesthetic values life and culture, the ability to make the right and informed choice . This situation requires improvement of the educational process in higher educational institutions, makes the task of forming the future in the face of true mentor youth priority of spiritual values, the problem of the ratio of general and individual interests, needs, tastes. Therefore, the aesthetic education of today□s youth is of particular importance and relevance.

One of the most important professional and educational criteria of the future teacher is the ability to properly evaluate artwork and reasonably explain his attitude towards them. The teacher should teach primarily listen to and evaluate music, art, dance and literary works, be aware that it brings, as called for.

Keywords: value judgments, aesthetic judgments, estimates and aesthetic judgments, art, future teachers.

В статье освещена проблема необходимости формирования оценочно-эстетических суждений будущих учителей начальной школы по средствам искусств. Кроме того рассмотрены понятия «оценка», «оценочные суждения», «эстетические суждения», «искусство». Также описаны основные виды искусств.

Ключевые слова: оценочные суждения, эстетические суждения, оценочно-эстетических суждения, искусство, будущие учителя.

Постановка проблеми. Кожна історична доба визначає рівень культурного розвитку людства й розвитку особистості. Освітній та духовний ідеал певного історичного періоду визначає й мету освіти для цього часу. Сьогодення потребує людини високодуховної, творця своєї культури, свого здоров'я, творця культури своєї держави, суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [9], Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» орієнтують педагогів на створення життєдайної системи неперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів на основі кращих зразків вітчизняної та світової культури, указують на необхідність творчого становлення особистості в процесі розвитку, а також забезпечення умов для постійного духовного та фізичного самовдосконалення особистості.

Розвиток сучасної педагогіки характеризується підвищеною увагою до внутрішнього потенціалу людини, створенням освітнього середовища, що сприяє розвитку творчої особистості. Джерелом формування такої особистості може й має бути мистецтво. Це стосується й практичної мистецької діяльності, і, що дуже важливо, вивчення надбань світового та вітчизняного мистецтва, збагаченого естетичним, моральним змістом, таким необхідними сьогодні студентській молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Невід'ємною складовою духовної культури особистості є естетичне виховання засобами мистецтв. У сучасному суспільстві виховання духовно багатої та естетично свідомої людини є однією з найбільш обговорюваних і невирішених проблем, які намагаються розв'язати освітяни різних країн світу [7].

У наш час, коли згорнулися ідеологічні кордони, а на споживача (читача, слухача, глядача) виплеснувся потік різноманітної художньої, а нерідко й антихудожньої інформації, коли набуває все більшого поширення товарний аспект мистецтва, стає особливо актуальною здатність молодої людини орієнтуватися у сфері естетичних цінностей життя і культури, вміння робити правильний та обґрунтований вибір. Така ситуація потребує удосконалення навчально-виховного процесу у вищих освітніх закладах, висуває завдання формування в особі майбутнього наставника молоді пріоритету справжніх духовних цінностей, розв'язання проблеми співвідношення загальних та індивідуальних інтересів, потреб, смаків. Тому естетичне виховання сучасної молоді набуває особливого значення й актуальності. На думку провідних вітчизняних педагогів (В.Бутенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, С.Мельничук, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська та ін.), психологів (І.Бех, Л.Виготський, Є.Назайкінський, Б.Теплов та ін.), естетичне ставлення і творчість, сприйняття і переживання дійсності й мистецтва набувають значення центральних аспектів життєдіяльності людини.

Надзвичайно важливу роль такий підхід відіграє при підготовці працівників педагогічного профілю, оскільки одним із найголовніших засобів успішного розв'язання проблеми виховання підростаючого покоління на основі вищих духовних й естетичних вартостей життя і культури є надання пріоритетного значення «вихованню вихователів» (О.Семашко) [3].

Виклад основного матеріалу. Одним з важливих професійно-педагогічних критеріїв майбутнього вчителя є уміння правильно оцінювати твори мистецтва і аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Майбутній вчитель насамперед мусить навчитися слухати та оцінювати музику, образотворче мистецтво, хореографічні та літературні твори, усвідомлювати, що вони виховують, до чого закликають.

Таким чином метою статті є дослідження теоретичних основ проблеми формування оцінно-естетичних суджень майбутніх вчителів початкової школи засобами мистецтв, розгляд основних понять даної теми.

Здатність самостійно аналізувати естетичні якості твору, цікаво і грамотно інтерпретувати зміст мистецьких образів дозволить вчителю виховувати в дітях основи свідомого ставлення до мистецтва, розвивати оцінне сприймання художніх творів.

Отже, формування у майбутніх вчителів здатності до естетичної оцінки мистецьких творів являє собою необхідний компонент їхньої підготовки. Водночас вироблення правильних критеріїв і принципів оцінки основних видів мистецтв людиною становить специфічну форму виявлення її ідеологічних поглядів та переконань.

Поняття «оцінка» у словниках тлумачиться як думка, міркування про якість, характер, значення чого-небудь та як позначення якості знань і поведінки учнів. Оцінювати – означає визначати якість, цінність, переваги кого-, чого-небудь; характеризувати. У педагогічному словнику подається визначення шкільної оцінки, рівня старанності й дисципліни, що оцінюється в балах, або в оцінювальних судженнях учителя [8].

Оціночне судження – це професійна функція вчителя, яка полягає в аналітичному висловлюванні, що встановлює цінність певної дії, судження і т.д. Учитель за допомогою оціночного судження визначає переваги і недоліки вчинку, відповіді учня, книги, статті, навчальної програми, рівня розвитку учня. В оціночне судження входить суб'єкт оцінювання, об'єкт (предмет) його діяльності, характер оцінки і підстава для неї. Учитель може оцінювати, визначаючи абсолютну і відносну цінність. Оціночне судження може бути прагматичним, емоційним, етичним, художнім. Такі судження дуже часто використовуються в навчально-виховному процесі. В них предмет розглядається загалом, у взаєминах зовнішніх і внутрішніх фактів. Завдяки таким судженням долається формалізм навчання [10].

Сучасні майбутні вчителі повинні мати до того ж певне естетичне судження, що послужить для розкриття естетичного потенціалу школярів.

Естетичне судження – естетична оцінка дійсності, думка про естетичний предмет або явище.

Естетичне судження – одна з найвищих ступенів розвитку естетичної свідомості, яку іноді називають вторинним судженням смаку. Естетичне судження являє собою логічне осмислення сприйнятого в єдності з інтуїтивним, безпосереднім осягненням. Головним мірилом оцінки для нього виступає естетичний ідеал. Судження оперує естетичними категоріями, які відображають найбільш загальні й істотні сторони естетичних явищ дійсності, естетичної діяльності і естетичної свідомості.

В естетичній оцінці підставою служить наявність або відсутність певної властивості, ознаки, риси твору мистецтва або сукупності, системи властивостей, яке і дозволяє нам розглядати предмет з естетичної точки зору. Ми оцінюємо його позитивно чи негативно. Вирішуємо, чи відповідає цей предмет нормам, чи є він естетично цінним або приховує в собі антицінності. При цьому уявлення про «норму» мистецтва не є довільним і суб'єктивним, а породжується суспільною практикою [4].

Виходячи з цього, перед нами постає наступне завдання – розглянути поняття «митецтво». Якщо розглядати мистецтво в широкому сенсі, то воно означає одну з форм пізнання людством дійсності, яка відбивається в творах мистецтва, картинах, музичних творах і театральних постановках, в гравюрах і скульптурах. Мистецтво є частиною духовного життя як людини, так і суспільства і в цілому вважається різноманітним результатом творчої діяльності всіх поколінь.

У вужчому значені, мистецтво означає осмислення дійсності майстром, відображення його зовнішнього і внутрішнього світу, яке в підсумку дає продукт, що приносить естетичне задоволення, але не тільки самому творцеві, але і суспільству [5].

Дослідження показали, що специфіка мистецтва полягає саме в тому, що воно комплексно, гармонійно впливає на почуттєві, інтелектуальні та вольові елементи людської психіки. Комплексність та різнобічність

впливу мистецтва на майбутнього вчителя початкових класів досягається завдяки багаточисельності його функцій: пізнавальної, соціальної, виховної, оцінної й комунікативної, видовищної та естетичної.

Мистецтво завжди пробуджувало в людині саме людське начало, кликало до досягнення й перетворення світу.

Оскільки мистецтво у всій різноманітності його видів та жанрів акумулює в специфічній художній формі соціальний досвід розвитку людського суспільства, вплив його на особистість студента необхідний для того, щоб пробудити в неї соціально-естетичні та творчі потреби [6, с. 32].

У всі історичні епохи з'являлась гостра необхідність пояснити високу, невластиву іншим формам суспільної свідомості силу впливу мистецтва на людину, яка розвивається, виявити та сконцентрувати її так, щоб виховати творчу особистість. Античні філософи Платон та Аристотель (знаходячись на різних позиціях) бачили в мистецтві саме перетворюючу силу, яка може змінити, піднести та ушляхетнити людську особистість, пробудити та виховати в ній моральні якості. В епоху Відродження стверджувались гуманістичні основи мистецтва, у ньому з особливою силою відкривалося багатство духовного світу людини, її гармонійність, зв'язок з природою. Англійські філософи XVII століття Д. Локк, Ф. Бекон, Т. Гобсс уважали, що мистецтво сприяє „шліфовці" та „поліровці" моральної сфери особистості, надає витонченості вихованню. Матеріалом для перетворення суспільства вважав мистецтво німецький поет Ф. Шиллер. Зовсім очевидно, що естетичні ідеї кожної епохи знаходили відображення в педагогіці. „Музичні мистецтва" в афінській системі виховання (викладання живопису, скульптури, поезії); турбота про широку художню освіченість в епоху Відродження; увага до вивчення літератури, музики, живопису у XVIII та XIX століттях - усе це свідчить про ефективність та потребу у використанні мистецтва як засобу всебічного розвитку творчої, естетично збагаченої особистості [11, с. 231].

Особливість мистецтва та його принципова різниця з будь-яким іншим предметом полягає саме в тому, що будь-який істинно художній витвір обов'язково містить у собі естетичний та етичний початок. А як було доведено на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практичної педагогічної діяльності, творчість породжує творчість. Але процес формування творчої особистості студента засобами мистецтва не може бути ефективним без створення оптимальних педагогічних умов. Цей процес має бути цілеспрямованим, контрольованим педагогами, у студентів має формуватися високий естетичний смак, розуміння значення мистецтва для своєї професійної діяльності та загального особистісного рівня [1, с. 340].

Існує декілька видів мистецтва, які зазвичай розрізняються за засобами, які використовує митець в своїй роботі. Вид мистецтва, що полягає створенні візуальних образів на певній площині може бути втілений шляхом малювання чи нанесенням рисунків. Скульптура – це вид мистецтва, що полягає в перетворенні тривимірних форм з певного матеріалу, наприклад мармуру, бронзи, скла, глини чи пластику. Музика – це вид мистецтва, який твориться перетворенням звуків, добором візерунку з мелодії, гармонії, ритму та інструментарію. Література (включно з поезією) – це вид мистецтва, що твориться шляхом маніпуляції зі словами. Танець – вид мистецтва, що втілюється рухами людського тіла. Драма (наприклад п'єси, кіно чи опера) – це мистецтво, що поєднує в собі різні засоби (звуки, слова тощо). Всіх їх об'єднує використання певного засобу для створення речей, які б виражали певну ідею, однак кожен з цих напрямів має ознаки властиві тільки йому, і які він не поділяє з іншими формами самовираження [5].

Висновки. Незважаючи на багатогранність та складність мистецтва, педагог повинен вміти оцінити мистецький твір та висловити своє судження. Розповідаючи про мистецький твір, викладач може виявити власну творчість та фантазію, але при цьому мас пам'ятати про те, що застосовувані ним визначення повинні бути зрозумілими та науково точними. Це допомагатиме студентам сміливіше висловлювати оцінки та особисті враження від побаченого, впливатиме на якість і естетичну спрямованість їхнього сприймання та оцінної діяльності.

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. - Кн.1 [инновационный курс] / В. И. Андреев. – Казань : КГУ, 1996. - 550 с.
2. Бикодьоров А. І. Формування творчих та естетичних якостей студентів засобами мистецтва / А.І. Бикодьоров // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2012.
3. Гончаренко Л. П. Розвиток естетичних смаків майбутніх учителів засобами сучасної інструментальної музики Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Гончаренко; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
4. Електроний ресурс: Режим доступу http://libsib.ru/estetika/esteticheskaya-deyatelnost-i-esteticheskoe-soznanie/esteticheskoe-suzhdenie
5. Електроний ресурс: Режим доступу http://onlinenews.rv.ua/navchannya/scho-take-mystetstvo/
6. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога) / В. А. Кан-Калик. – Грозный : НИИ ВШ, 1977. – 64 с.
7. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Рад. шк. – 1991. – № 1.
8. Мясищев В.М. Психологія відносин / В.М. Мясищев // Вибрані психологічні праці /за ред. Бодалева А. А. – М.: МОДЕК МПСІ, 2004.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Указ Президента України № 347/2002. – Електроний ресурс: Режим доступу http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002
10. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000.
11. Смирнов С. А. Педагогика : педагогические теории, системы, технологи : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Т. И. Шиянов, Т. И. Бабаева. – М. : Академия, 1998. – 512 с.
12. Эстетика: Учеб. пособие / Под ред. Е.В. Колесниковой, В.А. Лозового (отв. ред.), Н.Г. Чибисовой. – Сумы: Университет. книга, 1999. – 304 с.

Олександра Дудник,
аспірант,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
(м.Дрогобич)

Olexandra Dudnyk,
Postgraduate student,
Ivan-Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych)

УДК 372.3.032
ББК 74/200 (4Укр)

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ КАЗКИ В ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF A TALE IN THE HISTORICAL DEVELOPMENT

У статті підкреслено виховне значення казки як окремого жанру дитячої літератури у процесі формування моральних цінностей. Розкрито етапи походження авторської казки та її педагогічні особливості. Зазначено спільні та відмінні риси сучасного жанру фентезі та авторської казки як важливих виховних засобів. Закцентовано увагу на важливості педагогічного підбору казок для дітей.

Ключові слова: виховання казкою, літературна казка, виховний потенціал.

The article emphasized the educational value of tales as a separate genre of children's literature in the process of formation of moral values. Revealed stages of author's tales origin and its pedagogical peculiarities. It's mentioned the common and different features of modern genre of fantasy and author's fairy tale as important forming educational means. It's accentuated attention to the importance of pedagogical selection of fairy tales for children.

Keywords: education with fairy tale, literary tale, educational potential.

В статье подчеркнуто воспитательное значение сказки как отдельного жанра детской литературы в процессе формирования моральных качеств. Раскрыто этапы происхождения литературной сказки, ее педагогические особенности. Указано общие и отличительные черты современного жанра фентези и авторской сказки как важных воспитательных средств. Отмечено важность педагогического подбора сказок для детей.

Ключевые слова: воспитание сказкой, литературная сказка, воспитательный потенциал.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні зростає роль морального виховання підростаючого покоління. У Законі України "Про освіту" метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Основною метою морального виховання, як сімейного виховання, так і викладання у школі є прагнення передати знання та культурні традиції, навчити молодь розвиватися як особистість та збільшувати культурну спадщину.

Тому зовнішній розвиток людства повинен супроводжуватися духовним розвитком, свого роду, моральним відродженням, яке стає підґрунтям для розвитку людства. Г. Сковорода говорив: "Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?" Моральна культура – це і є моральні звички, що стали емоційним тражем поведінки. Утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чуйність, відповідальність – істина шкільного виховання, і з цієї істини починається національна школа. Людина, як суспільна істота, немислима поза взаєминами з іншими людьми. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються в процесі цього спілкування, людський індивід поступово стає особистістю, яка здатна усвідомлювати не лише інших, але й саму себе, свідомо й активно регулювати власну діяльність а поведінку, що неможливе без формування моральних цінностей.

Виходячи із загальнолюдського змісту моральності, можна сказати, що загальнолюдська мораль – це не сукупність незмінних норм і принципів, що споконвіку відомі кожній людині або спільноті, а система, яка поповнювалась, розширювалась, змінювалась протягом віків, збагачуючись новими критеріями, наповнювалася новим змістом.

Аналіз актуальних досліджень. У „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", Законі України „Про освіту", „Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти" підкреслюється гострота проблем формування таких особистісних якостей, як дисциплінованість, ретельність, працьовитість,

сумлінність, бережливе ставлення до всіх видів власності, здатність репрезентувати власну поведінку відповідно до норм демократичного суспільства.

Формування моральності у молодших школярів зумовлюється усвідомленням дітьми цінності іншої людини і власної значущості, а також отриманням достатнього обсягу моральних знань і прийняттям норм і правил відповідальної поведінки. Емоційне ставлення в органічній єдності з розумінням дітьми цінності іншої людини, самоцінності стають визначальною спонукою, мотивами для включення в різні види діяльності з метою набуття морального досвіду.

Сучасними дослідниками написано ряд праць щодо виховання у молодших школярів відповідального ставлення до суспільних обов'язків і праці (С. Гагаріна, Л. Краєва), виховання виконавчості і добросовісності (Р. Жумаканова), розвитку гуманних почуттів (В. Киричок, М. Юр'єва), гуманістичного виховання (В. Білоусова, С. Карпенчук, Б. Кобзар, А. Сиротенко, К. Чорна, О. Сухомлинського), взаємин батьків і дітей (О. Докукіна, Л. Повалій, В. Постовий), соціалізації особистості (В. Болгаріна, Т. Бутківська, Р. Охрімчук).

Проте поза увагою дослідників залишився історичний аспект формування моральності через виховний вплив казки як народної, авторської та сучасного жанру – фентезі. А період дитинства є основою сензитивного розвитку моральних якостей (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець).

Мета статті: підкреслити соціальне значення проблеми, проаналізувати виховний вплив казки у формуванні моральності дітей.

Виклад основного матеріалу. Як закономірність виховного впливу казкові історії передаються з покоління в покоління протягом століть, і знаходять відображення у культурах різних народів. У них в доступній формі піднімаються важливі, актуальні проблеми формування моральності: протиставляється добро і зло, альтруїзм і жадібність, сміливість і боягузтво, милосердя і жорстокість, завзятість і легкодухість. Вони ставлять перед читачем проблемні завдання і показують світ складним і різноаспектним з несправедливістю, страхом, на противагу чесності, оптимізму і вірі. Але найголовніше, що вони дають впевненість в тому, що якщо людина не здається, навіть коли становище видається безвихідним, якщо не зрадить своїм моральним принципам, хоча спокуса і манить його на кожному кроці, врешті-решт, обов'язково переможе добро.

Чудеса в наш час трапляються все рідше, проте віра людей у них незмінно зберігається, тому світ казки залишається важливим і значущим у житті кожного, а особливо цінна казка є в дитячому віці, коли закладаються основи моральності. На нашу думку, казка не є витвором виключно для дітей, а служить усім, навіть у сучасному світі набула нового літературного жанру – фентезі, бо казка – це вміння подивитися на світ як на захоплюючу, цікаву, сповнену барвистих відтінків реальність, випробувати власну уяву та фантазію. Казка відображає багатогранність нашого світу, легко переступаючи будь-які рамки звичного для нас сприйняття.

Казка – це вид художньої прози, що походить від народних переказів, порівняно коротка розповідь про фантастичні події та персонажі. Слід відрізняти казку від байки, яка чітко містить повчання. Вже в самому слові "казка" міститься стисла вказівка на певні ознаки цього жанру: казка – від слова "казати", це те, що "кажеться", тобто розповідається [7].

Казки – одна із культурних форм становлення духовності людини. З найдавніших часів вони побутують у різних народів, певною мірою наближені за своїм походженням до сказань, саг, переказів, легенд, епічних пісень. Існують різні підходи до класифікації казок, проте ця проблема і дотепер залишається відкритою. Вперше науковим вивченням та класифікацією казок зайнявся фінський фольклорист А. Аарне (1867– 1925). За його класифікацією в книзі "Покажчик казкових типів"(1910), чарівні казки охоплюють такі категорії мотивів: чарівний супротивник; чарівний чоловік (дружина); чарівне завдання; чарівний помічник; чарівний предмет; чарівна сила або вміння; інші чарівні мотиви. Американський фольклорист С. Томпсон суттєво поглибив порівняльний аналіз казок. Згодом теорію класифікації казки за змістом запропонував російський вчений В.Міллер (1848 – 1913): з чарівним змістом, побутові, про тварин та німецький дослідник В.Вундт (1832 – 1920) у книзі "Психологія народів": міфологічні казки-байки, чисті чарівні казки, біологічні казки і байки, чисті байки про тварин, казки "про походження", жартівливі казки і байки, моральні байки.

Найпопулярнішим у використанні мовознавців вважається класифікатор російського вченого В. Проппа (1895 – 1970). У праці "Морфологія казки" за його висновком, казка нерідко приписує однакові дії різним персонажам, тому доцільно вивчати її "за функціями діючих персонажів". Спосіб здійснення функцій може змінюватися – це величина змінна (Морозко діє інакше, ніж Баба-Яга), але функція як така – величина постійна. Функція – вчинок діючої особи, визначений з погляду його значущості для самої дії. Так він започаткував морфологічний підхід: "Постійними, усталеними елементами казки постають функції діючих осіб, незалежно від того, ким і як вони виконуються. Число функцій, відомих чарівній казці, – обмежене" [8, с.30].

У чарівній казці трансформується структура міфу. Перенесення людини в центр часово-просторових відносин сприяло формуванню нової моделі світу. Оскільки романтизм антропоцентричний за своєю природою, то в опозиції світ і людина важливого значення набуває людина, що повною мірою реалізувалося в індивідуально-авторській казці.

Найдавніші казки у всьому світі – це народні казки. Їх особливістю є відсутність особи автора. Народні казки – це витвір усього суспільства, де зафіксовані народні традиції виховання, вірування, відображені актуальні прагнення людей, способи впливу на поведінку дітей.

Великі зміни відбуваються з появою письма і книжок. У суспільстві на передній план виходить авторська казка – казка, створена одним чи декількома авторами, імена яких як правило відомі. В певному розумінні всі художні твори (художня література) є авторськими казками. В більш вузькому розумінні авторські казки – це ті художні твори, які мають досить простий сюжет (призначені для дітей) [6]. Так, казки французького письменника Шарля Перро (1628 – 1703) з'явились у кінці XVII століття. Він перший відчинив для казки двері у велику літературу, збагативши її сюжетами та мотивами національного фольклору. До збірки "Казки матінки Гуски" ввійшли "Червона Шапочка", "Хлопчик-мізинчик", "Синя Борода" та ін. Казки написані талановито як у сюжетному розвитку, так і у виховному спрямуванні. В них декларуються в ранг людських чеснот: вірність, великодушність, працелюбність, засуджується заздрість, пиха, лінощі.

Апогеєм розвитку літературної казки слід вважати XIX століття. В цей час розквіту у літературному мистецтві романтизму з'являються казки братів Грімм, які нерідко зверталися до тих сюжетів, що й Ш. Перро, але прагнули зберегти зміст і словесний одяг казок у тому вигляді, в якому їх створив німецький народ: "Вовк та семеро козенят", "Попелюшка", "Білосніжка і семеро гномів" та ін. На початку XIX ст. стали відомими літературні казки Є.Гофмана, В.Гауфа, Г.Андерсена, О.Пушкіна, В.Жуковського. В цей час розвивається і українська літературна казка, біля колиски якої стояли І.Франко, М.Коцюбинський, Олена Пчілка, І.Манжура, О.Кониський, Леся Українка, Б.Лепкий та ін., форму казки використовували К.Ушинський і Л.Толстой для своїх дидактичних творів.

Тематично фольклорна (народна), як і пізніша літературна казка, поділяється на три великі групи: 1) казки про тварин; 2) фантастично-чародійні казки; 3) соціально-побутові казки. Літературна казка постає з фольклорної в основному двома шляхами: через вільну інтерпретацію її сталих фабульних схем і на основі оригінальної фабули, в яку широко вводяться чарівно-фантастичні елементи. Російська дослідниця слов'янських казок Л. Ю. Брауде (1927 – 2011) дає таке визначення літературній казці: "Літературна казка – авторський, художній, прозаїчний або віршовий твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, в окремих випадках, орієнтований на дітей; твір, в якому неймовірне чудо відіграє роль сюжетотворення, служить вихідною основою характеристики персонажів"[3].

У роботах відомих дослідників: М.Азадовський, І.Лупанова, В.Анікін, Е.Померанцева, Т.Леонова та ін. розкриваються глибинні зв'язки художніх творів із народним мистецтвом. Однак жанрова природа авторської казки як явища двійчастого в естетичному та педагогічному плані вивчена все ж недостатньо. Про це свідчить, наприклад, відсутність чіткого розмежування народної та літературної казок, а також загальноприйнятого визначення останньої.

На початку XIX ст. набуває розквіту літературний напрям романтизм. В історії романтики шукали мрію, те, що було бажане. Ось чому змальовуючи історичний факт, вони не стільки зображували його, скільки перетворювали відповідно до своїх естетичних ідеалів. Форма казки з її жанровими ознаками якнайкраще відповідала цим запитам романтиків. По-перше, „двосвітність", яка притаманна поетиці романтизму, певною мірою присутня і в фольклорній казці (принц – комар, царівна – жаба). Світ реальний та духовний (ідеальний) в романтичних творах, як і в казках співіснують (мрії Дюймовочки та реальні побутові проблеми). По-друге, фольклорна логіка виокремленості героя виявилася надзвичайно актуальною для романтиків, оскільки вони прагнули до змалювання виняткової особистості, тобто яскраво маркованої, протиставленої світові у побутових відносин (Котигорошко, Хлопчик-мізинчик). По-третє, фольклорна чарівна казка приваблювала романтиків максималізмом і гостротою конфлікту, який ні за яких умов не міг бути примирливим (протиставлення добра і зла: Баба Яга і дівчинка Оленка, Зла чаклунка та Іван-царевич, Мачуха і Попелюшка).

Власне авторська казка як самостійний жанр, на думку І.Лупанової, починає активно розвиватися в 20-30-і роки XIX століття. До середини XIX століття набуває поширення своєрідна проміжна ланка між народною та літературною казками – казка записана, зафіксована, у якій виявляється особистість її збирача та інтерпретатора, національні ознаки культивування моральних цінностей та культурних традицій. Фантастика народної чарівної казки інша за своєю природою. Її персонажі живуть в абсолютно замкненому світі, де здійснюються чудеса. Спираючись на фольклорну, авторська казка все ж запозичує від фантастичної повісті притаманну їй романтичну „двосвітність", що й віддаляє її від народного джерела[9].

У XX столітті одним із перших намагався розмежувати народну та літературну казку М.Люті, який сформулював деякі ознаки літературної казки: "Вона створена письменником і точно зафіксована". Погляди М.Люті поділяли та продовжували К.Обернауер, І.Шнеєберг, Р.Бамбергер. Багато уваги приділяли народній та літературній казці М.Грушевський, В.Анікін, Е.Померанцева, Ю.Ярмиш, В.Бахтіна, І.Лупанова, М.Липовецький, які досліджували зв'язки казок обох видів і намагалися дати визначення авторської казки. Але лише в словниках та енциклопедіях останніх років термін "літературна казка" представлений окремою статею, де визначено, що "літературна казка – це авторський епічний жанр художньої літератури фантастичного характеру, який виникає із фольклорної казки або через вільну інтерпретацію її давно усталених сюжетних форм, або на основі оригінального сюжету, в який широко вводяться чарівно-фантастичні елементи фольклорного походження"[4, с.320] .

Повчальними є казки славетної нашої землячки Лесі Українки (1871-1913) – Лариси Петрівни Косач. Знаючи про виховний та навчальний потенціал казки, Леся Українка створила казки для дітей. Самобутньою рисою її казок є те, що письменниця вдало переплітає в канві казки реальність і вимисел. У казках живуть цілком реальні діти – Павлусь, Мар'яна, і водночас ми бачимо казковий світ квітів ("Лелія").

“Лелія” – це один наймайстерніших творів письменниці. У казці переплелися реалістичні та фантастичні картини в казкові образи. Є тут чарівні перетворення, що характерні для фантастичних казок: “Потім торкнула Павлуся квіткою своєю і раптом Павлусь почув, як він сам зробився квіткою, тільки не лелією, а рожевим маком. От Лелія взяла його в ручку. Притулила до себе і швиденько вилетіла з хати в садок” [5, с.28]. Хлопчик Павлусь літає з Лелією до її сестер-квітів, відвідує сади, міста; потрапляє в цех, де дівчата роблять штучні квіти, бачить, як важко працюють вони. Сум і співчуття до долі дівчат звучить у казці. Але є у казці і щасливі хвилини, які вселяють оптимізм. Радісна і щаслива зустріч Лелії з найменшою сестричкою (маленькою лелією), яка проживає у Мар’яниному саду (в простої селянської дівчинки, закоханої у квіти, квіти всякі: чорнобривці, тоя, любисток, рута, канупер, м’ята кучерява, повна рожа, барвінок хрещатий). Дуже вихваляє Лелія Мар’яну за доброту, сердечність, увагу та любов до неї. Казка змальовує реалістичні деталі панського і селянського побуту. Павлик чує скарги квітів у панському саду, скарги дівчат, що тяжко заробляють на шматок хліба. Леся Українка у доступній формі доводить, що людина з добрим серцем, з ніжною душею може бачити і розуміти красу, хоч вона є бідною і важко трудиться. Дівчина-наймичка Мар’яна “на чужому полі ніжки натомила, на чужій роботі ручки натрудила, на чужих городах цілий день полола, бур’яном колючим руки поколола“ [5, с.31]. Але щира душа Мар’яни любить красу, вміє бачити і творити її власними руками. Вона вміє бачити барви природи, милуватися світом, а особливо Лелія: “Ти ж моя відрада! Ой ти ж моя мила, лелієчко біла, як же ти цвітеш пишно, як подивлюся, аж усміхнуся, так мені у тебе втішно! Я ж тебе, квіточко мила, за свою працю заслужила, на свою долю посадила, – рости ж, леліє, розкішна, красна, щоби була моя доленька щасна “[5,с.37]. Так говорила Мар’яна, милуючись Лелією. Домінуючими темами у творах для дітей Лесі Українки є виховання працьовитості, співчуття до ближнього, помірності у потребах, відповідальності за свої вчинки.

Особливу увагу привертає казка “Біда навчить”, де використано сюжет народного твору: горобчик звертається до курки, зозулі, бузька, гави, сови, сороки, щоб ті навчили його розуму (елемент нанизування епізодів). І тільки поважний крук відповів горобчику-бешкетнику: “Розум, молодче, по дорозі не валяється, не так-то легко знайти! А я тобі от що скажу: поки біди не знатимеш, то й розуму не матимеш. От тобі моя наука” [5, с.39]. З великими труднощами пережив горобчик зиму, зазнав холоду й голоду. Все пережите загартувало його. Він приглядався до життя інших птахів і став добрим господарем, ніжним і дбайливим батьком. У казці стверджується, що розум, досвідченість і відповідальність приходять не самі собою, а є результатом життєвого досвіду, зусиль над виробленням власного характеру. Життя у своїй різноманітності труднощами, які потрібно долати, є найкращим учителем. Початок казки нагадує народну : “Був собі горобець. І був би він нічого собі горобчик, тільки біда, що дурненький він був. Як вилупився із яйця, так з того часу нітрохи не порозумнішав”[5,с.35]. Виховна ідея авторської казки – в конкретизації народної приказки: “Розум, молодче, по дорозі не валяється”.

Цікавою є і літературна казка Лесі Українки “Метелик”. Основна її ідея розкривається через вчинки персонажів – Лелика (кажана) і Метелика. Лелик живе у темному кутку, за бочкою з капустою і цілком задоволений таким життям. Єдине, про що він мріє, щоб його ніхто не знайшов, щоб поменше було світла. Метелик, побачивши світло від свічки, став мріяти про світло. В пошуках його, він, не задумаючись про небезпеку, летить в кімнату. Те яскраве світло від лампи полонило його, манило до себе теплом, сяйвом. “Не втерпів Метелик, забув своє безсилля, забув свою несвідомість “Світло, світло! – і полинув за ним” [5, с.198]. І далі: “Хотів він бачити якнайближче те ясне сонце, яким йому здавалася лампа. Чи думав же він, що там життя стратить? Воно горить, миготить, міниться, – там світло, там тепло, там життя!”. Метелик не усвідомлює, що світло – то його згуба, його смерть, але воно чарує, притягує... Він не відлетів геть, коли його, застерігаючи про загибель, всі відганяли. Лампа спалахнула – і Метелика не стало. Хтось із товариства кинув докір: “Дурному дурна і смерть!” Але філософія казки є глибшою: прославляючи світло як начало начал, як пошук простору, кращого, волі, Леся Українка виголошує: “А хіба ж розумніша була б його смерть, якби він навіки заснув у темнім льоху? Те світло спалило його, - але він рвався на простір! Він шукав світла!” [5, с.203]. Для цього єдиного, високого і світлого треба жити, треба шукати його, оте світло, прагнути до життєвого пошуку, творчості, служінню людям.

Отже на прикладі творів Лесі Українки ми довели, що українська літературна казка розвивалася, як і казка європейська – від сюжету народної казки є літературна інтерпретація фольклорного казкового сюжету, який має виховне спрямування. Літературна казка як тематична та художньо-поетична інтерпретація, ввібрала мотиви, образи, художні засоби фольклорної казки, створивши нові літературні цінності.

Письменники враховують великий педагогічний вплив казки, тому кожен письменник намагається передати своє бачення різних ситуацій, вчинків, вчить перемагати всякі негаразди, встановити справедливість на землі. Казка породжує і виховує кращі риси у людей. Знаючи це, письменники надають великого значення спрямованості казки. За словами Ш.Перро: “Мораль являється основним моментом у будь-якій казці”. Саме Ш. Перро відзначив, що перше місце належить ідеї, оцінці дійсності, а друге – образності. У фантастиці казки реалізується все те, що хвилює серце і душу народу, письменника [1].

У першій половині ХХ століття сформувався ще один фантастичний жанр – фентезі. Виходять друком в США “Хоббіт”, “Володар кілець”, згодом – “Гаррі Поттер” Дж.К.Роулінг. Їх вихід в світ та успішна екранізація співпав з перевиданням всіх написаних на той час творів про Конана (автор – Р.Говард).

Відмінність літературної казки від наукової фантастики очевидно: в ній немає спроби вгадати майбутнє на науковій основі, прогнозувати розвиток науки і техніки або гіпотетично пояснити суть подій і процесів, що проходили в далекому минулому. У загальному і цілому вона не пов’язана із соціальними чи науковими теоріями розвитку суспільства.

Більшості книг цього напряму властиві глибока філософічність, драматичність, і навіть трагедійність сюжету, оскільки часто рішення героями моральних і етичних проблем відбувається на межі життя і смерті. При простоті, що здається, і легкості викладу твору фентезі зачіпають вічні теми – протиборства добра і зла, абсолютної влади, всепереможної любові і віри. Природа в них постає як "колиска" людини і "комора" її сил, знань і магічної енергії, якою користуються герої оповідань. Інша характерна особливість фентезі – магія як один з головних двигунів сюжету.

Літературна казка відрізняється від цього жанру, тому що: по-перше, самі причини появи цих жанрів різні, – фентезі спрямована на "втечу" від реального життя шляхом створення світу переосмислених міфів, легенд і переказів, у той час як літературна казка найактивніше проявляється саме в моменти великих потрясінь у суспільстві і сприяє осмисленню життя за допомогою казкових образів та мотивів. По-друге, твори жанру фентезі є цілісними і не можуть стати частиною текстів інших жанрів, жанровими вкрапленням, до них важко щось додати, а казка піддається варіативності, додаванням з ініціативи дитини-творця власних подій, героїв, зміну їхніх вчинків тощо.

В чому ж секрет популярності фентезі? Багато хто убачає тут спробу прихильників нового жанру піти від реальності, в буквальному розумінні слова "зачитатися". Адже чарівні пригоди у вигаданому світі – це те, що так притягає нас в дитинстві і дає відпочинок в зрілості. Що, на нашу думку, і зближує жанри авторської казки та фентезі у виховному спрямуванні: розвиток уяви, вічне стремління людини перемогти зло для торжества добра та любові. Дж.Толкін в есе про "Чарівні казки" пише: "Уражені недугою сучасності, ми гостро відчуваємо і потворність наших творінь, і те, що вони служать злу. А це викликає бажання бігти – не від життя, а від сучасності і від створених нашими власними руками потворності".

Висновки. Провівши історичний екскурс розвитку казки як педагогічної літератури, можемо стверджувати, що в своїй першооснові вона виконувала соціальні функції спрямовані на наслідування прадавніх вірувань, служила розвитку міжособистісного спілкування у настановчому повчанні, передачі народної мудрості старшим поколінням молодшому. Згодом виховні функції казки укріпилися в повчаннях, формуванні власного ставлення до сутності людини на землі, її соціальної значимості. У сучасних дітей розвивається потреба у розвитку творчості, уяви, бажанні покращити дійсність, що можливе через фантастичні алегорії, порівняння, вимисел.

Найкращі літературні казки належать перу Г.-К. Андерсена, братам Ґрімм, В. Грауфу, Ш. Перро, А. Ліндгрен, А. Мілн, Дж. Родарі. Сюди ж слід віднести українських казкарів: І.Франко, Леся Українка, Б.Лепкий, О.Іваненко та ін. Широкої популярності набули казки російських авторів: О.Пушкіна, О. Волкова, К.Чуковського, С. Маршака. Вершиною світового казково-літературного жанру багато літературознавців та читачів справедливо вважають казку викладача математики Оксфордського університету Керрола Льюїса (1832 – 1898) "Пригоди Аліси в країні чудес".

Літературна казка належить до числа найбільш популярних жанрів мистецтва слова. Її вивчення присвячено безліч дослідних робіт з літературознавства, культурології, психології, педагогіки. В. Даль вважав, що казка закріплює в дитині моральні почуття, тому що етичний потенціал цього жанру вміщує у собі і силу моралі, і народний засіб виховання. Молодші школярі починають формувати моральні категорії, відбувається осмислене прийняття моральних цінностей. У зв'язку з недостатнім життєвим досвідом та особливістю психічного розвитку молодші школярі починають наслідувати героїв улюблених творів, їхню форми поведінки в суспільстві. А світ казки (постійна перемога добра над злом, правди над кривдою, долі над злиднями, оптимізм на противагу зневірі та лицемірству тощо) дає можливість формувати позитивне ставлення до основ моральності, допомагає засвоєнню норм і правил поведінки між людьми. Тому, вагоме місце у прийнятті казки як виховного потенціалу відіграє педагогічна робота: підбірка літературної казки, аналіз сюжету, оцінка вчинків героїв, проблемні запитання щодо наслідування чи заперечення дій дитини за аналогією вчинків персонажів твору.

Перспективними напрямами досліджень є зміст читанок як засіб формування відповідальності молодших школярів.

1. Аматьєва О.П. Використання елементів ТРВЗ (теорії розв'язання винахідницьких завдань) для формування лексичної компетенції дітей старшого дошкільного віку / О.П. Аматьєва // Дошкільна освіта. – 2003. – № 2(2).– С. 3 – 10.
2. Басюк Н.А. Педагогічні умови виховання почуття відповідальності в учнів 1-4 класів / Н.А. Басюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип.24. – Житомир, 2005. – С.92 – 94.
3. Грушевський М. Казка / М. Грушевський // Історія української літератури: В 6 т. – К., 1993. – Т. 1. – С. 366 – 367.
4. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / За ред. А. Волкова та ін. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 634 с.
5. Леся Українка. Твори у 4-х т.– К., 1973 – Т.2. – 436 с.
6. Мілославський І. Тлумачний словник афіксальних морфем української мови / Ред. Клименко Н.Ф. – К.: Українська енциклопедія, 2000.– С. 78.
7. Педагогічний словник [за ред. дійсного члена АПН України М.Д.Ярмаченка].– К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
8. Пропп В. Морфология сказки / В.Пропп. – Ленинград: Академия, 1928. – 149 с.
9. Тихолоз Н. Від казки до анти-казки: казковість як компонент паратексту у творчості Івана Франка / Н. Тихолоз // Слово і час. – 2005. – № 4.– С.16 – 18.

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

Vira Kovalchuk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 141.7:378

РОЛЬ САМОВИХОВАННЯ В УДОСКОНАЛЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

ROLE OF SELF-EDUCATION IN IMPROVING OF EDUCATIONAL SKILLS OF THE MOUNTAIN SCHOOL TEACHER

У статті розкриваються особливості самовиховання вчителя в умовах навчально-виховного середовища гірської школи.

Ключові слова: самовиховання, професійне становлення, педагогічна діяльність, гірська школа, освітньо-виховне середовище, становлення особистості.

In the article the features of self-education of the teacher in the educational environment of the mountain school.

Keywords: self-education, professional development, teaching activities, mountain school, educative environment, formation of personality.

В статье раскрываются особенности самовоспитания учителя в условиях учебно-воспитательной среды горной школы.

Ключевые слова: самовоспитание, профессиональное становление, педагогическая деятельность, горная школа, учебно-воспитательная среда, становление личности.

Самовиховання – це саморозвиток індивіда, який відбувається згідно його інтересів та суспільних вимог, які ставляться перед ним.

Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності людини, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати. Проте далеко не всяка активна діяльність є самовиховною. Лише тоді, коли самоосвіта, і будь-які інші форми активності здійснюються з метою прогресивних змін тих чи інших якостей особистості ми маємо справу з самовихованням. Отже, самовиховання – це завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, яке у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. Зі зміною позиції особистості під час взаємодії з зовнішнім світом у процесі становлення її самосвідомості розвивається самовиховання. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання воно стає все значнішим чинником у формуванні особисті [5, с. 37-38].

Постановка проблеми. Специфіка педагогічної діяльності в умовах гірського середовища висуває ряд вимог до особистості вчителя, які в педагогічній науці визначаються як професійно значущі особистісні якості, основними з яких є професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти та самовиховання.

Школи гірського регіону працюють у специфічних умовах: значна віддаленість частини ділянок та осель від школи, специфіка господарювання, ландшафтно-природні особливості гір та ризики, що викликаються такими катаклізмами, як снігові замети, повені, вітрові. Бездоріжжя, суворий і нестабільний клімат, висока потреба в теплі, пов'язана з низьким вмістом кисню у повітрі та інші особливості гір формують не лише мужні характери їх жителів, але й неминуче відбиваються на діяльності вчителів і учнів гірських шкіл.

Педагоги визнають велику роль самомоосвіти у професійній діяльності вчителя гірської школи й активно займаються нею. Самовиховання є обов'язковим елементом фахової діяльності кожного вчителя, який вільний у виборі передових технологій навчання та прийомів і засобів роботи над собою.

Аналіз актуальних досліджень. Самовиховання здавна було предметом дослідження філософів, педагогів, психологів. У педагогіці проблему самовиховання досліджували В.М.Галузинський, А.К.Громцева, О.Г.Ковальов, Я.І.Колдунов, О.І.Кочетов, Л.І.Рувінський, В.О.Сухомлинський, Л.О.Ярова та ін..

Проблема самовиховання одержала розвиток у працях Я.А.Коменського, який зазначав, що самостійність учнів в усіх ланках їхнього розвитку є головною основою для досягнення успіху. Ж.-Ж. Руссо писав, що людина здатна до самовиховання у будь-якому віці і самовиховання є найважливішим засобом формування особистості і т.ін.

Самовиховання є головним чинником формування й вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Учні люблять вчителя, який працює над собою, є творчою особистістю, яка знаходиться в постійному пошуку, самовдосконаленні, самовихованні. Якщо педагогу вдається активізувати в учнів потребу свідомого формування власної особистості, тоді істотно підвищується ефективність навчально-виховної роботи. Виховний вплив на школярів стимулює їх до самовиховання.

Мета статті. Стаття присвячена дослідженню самовиховання як чинника й процесу вдосконалення педагогічної майстерності вчителя гірської школи.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогіці самовиховання розглядається переважно як формування людиною власної особистості відповідно до свідомо поставленої мети [1-4]. Для професійного становлення вчителя гірської школи крім засвоєння певних умінь, значень, спеціальних засобів мислення, необхідні розвиток і збагачення уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності .

На думу О.А. Кобенко, передумовами самовиховання людини, є її життєві цілі і плани, здатність до об'єктивної самооцінки, звичка до вольового саморегулювання, творче мислення, почуття власної гідності, а також знання теорії самовиховання і наявність певного досвіду роботи над собою [1, с.136].

Окреслені передумови можуть виступати водночас як мета і напрямки самовиховання як майбутнього, так й чинного вчителя. Самовиховання вчителя спрямовано на становлення його професійно-смислового самовідношення, розвиток здібностей до професійного самовизначення й саморозвитку. Самовиховання вчителя вимагає пошуку відповідей на чисельні хвилюючі життєві і професійні запитання, а також оцінку значущості педагогічних ситуацій, що виникають у навчально-виховному процесі. В умовах, коли "головною метою професійної підготовки фахівців стає виховання себе й навколишнього світу, здатної до професійної та особистої самореалізації особистості, що володіє засобами пізнання" [7, с. 66], самовиховання постає як цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній вчитель з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою [4, с. 40].

При цьому зміст самовиховання вчитель сам визначає для себе, виходячи з специфіки професії та особливостей свого "Я". Хоча дуже важливо, що б це було всебічне самовдосконалення – професійне, розумове, моральне, естетичне, вольове, громадянське , фізичне тощо.

Самовиховання здійснюється за допомогою таких методів як самоспостереження, самоаналіз, самопізнання, самооцінка, самоосвіта, самотренування, самонавіювання, самозаохочення, самопримушення, слідування позитивному прикладу, пошук в собі нових можливостей [1, с. 137; 4, с. 40; 6, с. 66] . Як зазначає А.В. Трохова, саме навички самоаналізу та самооцінки почуттів, задоволення результатами, допомагають у професійній діяльності вчителя оцінити власну компетентність, проаналізувати сильні та слабкі сторони діяльності [6, с. 66].

Професійна діяльність вчителя пов'язана з найважливішими з професійного погляду складовими – інтересами, потребами, перевагами.

Професійно-осоибистісний саморозвиток вчителя, зазначає І. Краснощок, полягає у творчому спрямуванні життєдіяльності особистості на усвідомлення і перетворення себе і навколишнього світу. Спонукає вчителя до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самоаналізу, роботи над собою і реалізацію цієї здатності в складних умовах професійної діяльності, пошуку й особистої оцінки власного життєвого та педагогічного досвіду. Визначає так званий "простір саморозвитку" вчителя, сферу буття, в якій він отримує еталонні норми, уявлення для здійснення власного свідомого самовдосконалення [2, с. 10-11].

Ще до початку професійної діяльності майбутньому педагогові бажано закласти основи для майбутньої стратегії самовиховання, яка б ураховувала конкретні особливості та запити студента, й включала особистісне самопрогнозування й самопрограмування, виробку системи "правил життя", які поступово стають принципами поведінки и діяльності особистості. Такими життєвими принципами і правилами можуть бути наступні: "ніколи й нікуди не запізнюватись", "ніколи й нікому не відмовляти у допомозі", "завжди цінувати час", "рішучість", "чемність всюди і завжди", "хто, як не я", "витримка перш за все", "бути кращим, ніж є", "не пообіцяти неможливого" тощо). Багатьом студентам і вчителям допомагає організувати працю із самовиховання щоденник, який можна розглядати як засіб самоаналізу, самооцінки, планування роботи над собою, самостимулювання та самоконтролю, розвитку культури мислення і письмової мови, самодисципліни [1, с. 137].

Створюючи програму власного самовдосконалення корисно звернутися до досвіду й порад видатних педагогів сучасності й минулого. Приклади програм самовиховання демонструє нам життєвий досвід видатних педагогів – Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, В.О. Сухомлинського та інших.

Також слід зазначити, що самовиховання є важливішим інструментом вироблення саморегуляції вчителя, яка гармонізує усі рівні індивідуальності з вимогами педагогічної діяльності й умовами середовища. При максимальному збігу об'єктивних вимог та найбільш виразних індивідуальних особливостей (тип нервової системи, задатки і здібності, закріплені в досвіді способи успішної діяльності, домінуюча спрямованість тощо)

вчитель досягає високих результатів з найменшою витратою сил та енергії, відчуває почуття задоволення від професійної діяльності. Все, що допомагає саморозвитку й самореалізації в навчальній і професійній діяльності є благом для людини, все, що заважає, приносить їй шкоду. В цьому зв'язку саморозвиток й самореалізація як головні продукти самовиховання є головними функціями індивідуального стилю діяльності, без якого не можна вести мову про педагогічну майстерність [6, с. 64].

Саме за допомогою самовиховання, самопізнання, саморозвитку будь-яка людина, що обрала професію вчителя, здатна успішно самореалізуватись у педагогічній діяльності, збагатити педагогічну культуру своїми досягненнями. Суб'єктивна система педагогічних цінностей вчителя, ієрархія його професійних мотивів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, установок, особистісно значущі підходи до вирішення педагогічних завдань, обрані педагогічні технології, індивідуально-неповторна манера педагогічної взаємодії, способи знаходження оптимальної сумісності з учнями – все це визначає унікальність педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя та одночасно є внеском у педагогічну культуру та уявлень про педагогічну майстерність [6, с. 69].

Самовиховання вчителя є важливішою передумовою успіху в справі навчання учнів виховувати самих себе, який сам по собі є також неабияким показником педагогічної майстерності. Адже самовиховання як вчителя, так й учня потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора [8, с. 62-63].

Процес формування самодостатньої особистості вчителя, якого чекає школа гірського регіону, передбачає докорінні зміни технологій навчання й виховання, які полягають не лише в модернізації навчального процесу (глобальна комп'ютеризація, вивчення іноземних мов, застосування прогресивних інноваційних технологій), а й перебудові міжособистісних стосунків на рівні викладач-студент, учитель-учень.

Висновки. Діяльність вчителя у загальноосвітній школі гірського регіону має бути спрямована на успішне навчання, розвиток і виховання школяра.

Тому педагогічне керівництво самовихованням – це, насамперед, відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри. Якщо вчителя і учня об'єднує довір'я – тоді вчитель має право вчити самовихованню, тоді навчання сприймають як мудрість життєвого досвіду. Усвідомлення вихованцем свого власного становлення, розуміння і переживання того, що сьогодні я став кращим, є тим, що об'єднує виховання і самовиховання в єдине ціле та слугує справжнім доказом високого рівня педагогічної майстерності вчителя. Це багатогранне явище у професійній діяльності вчителя повинно бути предметом постійних досліджень сучасної педагогічної науки.

1. Кобенко О.А. Самовиховання – шлях до педагогічної культури / О.А. Кобенко // Педагогічна культура / За ред. проф. Л.С. Нечипоренко. – Х.: Харківський державний університет. – С. 133-144.
2. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9-11.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 42-51.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М. Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 34-41.
6. Трохова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / А.В. Трохова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 63-71.
7. Федорова С.Н. Профессиональная культура педагога / С.Н. Федорова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 65-70.
8. Цимбалюк І.М. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей / І.М. Цимбалюк, Ю.В. Пелех. – К., 2003. – С. 62-63.

Оксана Коханко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)

Oksana Kohanko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Drahomanov National Pedagogical University
(Kyiv)

Вікторія Якуб,
магістр,
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)

Viktoriya Yakub,
magistr,
Drahomanov National Pedagogical University
(Kyiv)

УДК 378-057.85:[37.091.12.011.3-051:373.3]

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

CURRENT OPERATIONAL STATUS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS-TO-BE TO THE ORGANISATION OF EXTENDED-DAY CLASS

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури та результатів експериментального дослідження охарактеризовано процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації групи продовженого дня та розглянуто стан готовності студентів спеціальності «Початкова освіта» до даного виду діяльності.

Ключові слова: група продовженого дня, професійна готовність, готовність до організації групи продовженого дня, мотиваційна, когнітивна, діяльнісна готовність, критерії та рівні готовності.

After analysing the pedagogical literature and the results of the experiment, the preparation process of the primary teachers-to-be to the organisation of extended-day class and the readiness of students trained for the speciality Primary Education to the above-mentioned activity have been observed and examined.

Key words: extended-day class, professional readiness, readiness to the organisation of extended-day class, motivation, cognitive, operating readiness, criteria and levels of readiness.

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы и результатов экспериментального исследования охарактеризован процесс подготовки будущего учителя начальной школы к организации группы продленного дня и рассмотрено состояние готовности студентов специальности «Начальное образование» к данному виду деятельности.

Ключевые слова: группа продленного дня, профессиональная готовность, готовность к организации группы продленного дня, мотивационная, когнитивная, деятельностная готовность, критерии и уровни готовности.

Актуальність проблеми. Група продовженого дня як форма організації навчально-виховного процесу школярів у другій половині дня не нова. Її історія сягає ще в 20-ті роки минулого століття в СРСР. Прототипами ГПД були трудові школи-комуни, дитячі містечка, денні дитячі будинки для дітей, «школи повного дня». За час свого існування група продовженого дня продемонструвала великі можливості щодо навчання та виховання дітей шкільного віку. Актуальність організації ГПД на сьогодні зумовлена більш раннім початком навчання дитини у школі, постійною зайнятістю батьків, а також соціальними проблемами виховання дітей.

Наявний науковий фонд свідчить про те, що проблема організації роботи ГПД розглядалася вченими різноаспектно. Проте підвищений інтерес науковців і практиків спостерігається у 50-80-ті роки минулого століття (Ж. Готдаєва, А. Гордіна, П. Гранкіна, В. Дімідова, Б. Кобзар, В. Коротов, Е. Костяшкіна, К. Присяжнюк,

Т. Рабченюк, М. Скаткін, В. Губенко та інші). Сьогодні проблемі реформування ГПД присвячено значно менше праць. Здебільшого знаходимо методичні вказівки щодо окремих режимних моментів організації роботи ГПД у школі. Роль вихователя групи продовженого дня у формуванні всебічнорозвиненої особистості молодшого школяра стали предметом дослідження Т. Герлянд; аспект управління навчально-виховним процесом у ГПД поглиблено В. Саприкіним.

Питання підготовки майбутнього вчителя до виконання функцій вихователя ГПД сьогодні у психолого-педагогічній літературі не розглянуто комплексно. Характеристику інноваційних підходів до психолого-педагогічної та методичної підготовки вихователя групи продовженого дня в сучасній початковій школі знаходимо у дослідженні О.Гордійчук. В умовах значно зміненого соціально-політичного та екологічного середовища до майбутнього вчителя та вихователя ГПД висуваються більш широкі вимоги. В першу чергу, це професійна компетентність та готовність організовувати навчально-виховний процес з урахуванням сучасних суспільних запитів та індивідуальних потреб кожної дитини. Чи готовий випускник ВПНЗ до виконання функцій вихователя ГПД? До використання нових методик і технологій у її рамках?

Спостереження практичної діяльності вихователів ГПД та студентів-практикантів показує нам, що досить часто вчителі, адміністрація школи та батьки вбачають функцію вихователя ГПД лише в організації виконання учнями домашніх завдань, його контролі та повторенні того матеріалу, який засвоювався учнями на уроках у першій половині дня.

Метою статті є дослідження стану готовності майбутніх вчителів початкової школи до організації роботи групи продовженого дня та аналіз результатів експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації роботи групи продовженого дня нами було визначено робоче визначення *готовності майбутнього вчителя до організації роботи групи продовженого дня як складного утворення, що включає інтереси, мотиви, знання, уміння та навички щодо організації ефективної роботи групи продовженого дня в рамках початкової школи*. У структурі даної готовності виокремлено три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя виявляється в позитивному ставленні до обов'язків вихователя групи продовженого дня, а саме: інтерес до організації роботи групи продовженого дня; орієнтація педагога на розв'язання проблем в організації роботи групи продовженого дня; стійка потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для ефективної роботи групи продовженого дня; бажання реалізації оптимальних методів та форм в роботі групи продовженого дня.

Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя до організації роботи групи продовженого дня представлений системою знань про завдання, принципи, зміст, методи та форми організації роботи групи продовженого дня, про посадові функції та обов'язки вихователя ГПД, про вікові та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Враховуючи сутність і структуру когнітивного компонента готовності вчителя до організації роботи групи продовженого дня, критеріями діагностики вважаємо такі якості знань:

- повнота знань, якими оволодів майбутній учитель у процесі професійної підготовки;
- глибина знань полягає в усвідомленні студентом зв'язків між структурними компонентами процесу організації ГПД та посадовими обов'язками вихователя ГПД;
- усвідомленість знань – розуміння системи роботи в ГПД та вміння самостійно й аргументовано доводити свою думку;
- міцність знань - здатність до безпомилкового відтворення та застосування засвоєних знань через певний проміжок часу;
- рівень узагальнення – можливості переносу засвоєних знань у нові ситуації, знаходження варіативних способів використання знань у змінених ситуаціях.

Зміст *діяльнісного компонента* готовності майбутнього вчителя до організації роботи ГПД становить комплекс наступних умінь: уміння ставити цілі, завдання організації ГПД з урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів початкових класів та вимог школи; уміння планувати режим ГПД; уміння відбирати доцільні форми та методи ефективної організації ГПД та всіх її режимних моментів; уміння передбачати та виправляти труднощі в роботі вихователя ГПД; уміння правильно заповнювати журнал ГПД згідно нормативних документів.

На основі розглянутих загальнотеоретичних характеристик дій, нами було визначено такі критерії діагностики діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя до організації роботи групи продовженого дня: рівень усвідомлення мети організації роботи ГПД; правильність організації режиму роботи ГПД; рівень творчості та самостійності.

Між усіма, названими критеріями існують взаємозв'язки, зокрема чим вищий рівень усвідомлення мети та структури організації роботи ГПД, тим раціональнішою є послідовність планування режиму ГПД, зростає здатність до організації ГПД у нових та нетипових умовах.

Узагальнюючи все вище сказане, можна зробити висновок, що результати теоретичного аналізу проблеми готовності майбутнього вчителя до організації роботи ГПД дали можливість визначити *рівні готовності*: високий, середній, низький.

Рівень високої сформованості готовності майбутнього вчителя до організації роботи ГПД характеризується наявністю всіх показників у повному обсязі. Студенти виявляють стійку позитивну мотивацію до професійної педагогічної діяльності загалом та до організації роботи ГПД зокрема. Усвідомлюють її особистісну й суспільну значущість, постійно її удосконалюють. Майбутні вчителі засвоїли знання про завдання, зміст, режим, методи і форми роботи ГПД, про основні функції вихователя ГПД, про вікові та індивідуально-психологічні особливості розвитку молодших школярів, про ведення документації в ГПД. Вони мають високий рівень сформованості вмінь організовувати режим роботи групи продовженого дня, який виявляється в правильності та логічній послідовності реалізації всіх дій з планування (визначення мети групи продовженого дня; постановка певних завдань, побудова режимних моментів, вибір різних методів та форм навчання і виховання учнів, ведення документації). Високий рівень узагальнення сформованого вміння забезпечує можливість переносу його в нові, нетипові ситуації.

Рівень достатньої сформованості (середній) готовності до організації роботи ГПД мають студенти, які виявляють аналогічний попередньому рівень згаданих вище якостей мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів, однак адаптація у змінюваних педагогічних ситуаціях не завжди здійснюється швидко через недостатньо узагальнені знання і вміння та правильність організації роботи ГПД. Як правило, такі студенти використовують стереотипні зразки діяльності, постійно звертаються до методичних вказівок, потребують керівництва з боку викладача чи колег, що значно ускладнює діяльність у нетипових ситуаціях майбутніх учителів, що працюють в групі продовженого дня.

Рівень початкової сформованості (низький) готовності до організації роботи групи продовженого дня мають студенти, які виявляють байдуже ставлення до педагогічної діяльності; у них відсутній інтерес до організації роботи ГПД та функції вихователя ГПД. Майбутні вчителі не усвідомлюють значущості групи продовженого дня, затрудняються у визначенні мети й завдань даної форми. Прагнення працювати вихователем ГПД у них не спостерігається. Знання про завдання, сутність, структуру ГПД та функції вихователя, вікові та психологічні особливості учнів початкової школи, знання методику організації роботи ГПД безсистемні, мають поверховий, неусвідомлений характер. Відсутнє прагнення до самовдосконалення та підвищення рівня знань, умінь та навичок. Студенти не можуть визначити й схарактеризувати повний склад дій у структурі діяльності вихователя ГПД; порушують логічну послідовність їх виконання; не можуть діяти у нових ситуаціях. Під час виконання завдань на планування режиму роботи ГПД вони діють формально, шляхом проб і помилок. При заповненні необхідної документації допускають багато помилок.

Одним із завдань дослідження було вивчення стану готовності студентів-випускників спеціальності «Початкова освіта» до організації роботи групи продовженого дня. Мета констатувального експерименту полягала в об'єктивному вимірюванні рівня знань, мотивів та умінь майбутніх учителів, щодо організації роботи групи продовженого дня у початковій школі. Під час експерименту були використані такі методи: бесіди зі студентами, спостереження, аналіз продуктів діяльності (методичні папки з педагогічної практики), анкетування студентів.

Діагностуванням було охоплено 101 респондент. Це студенти Інституту педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова спеціальності «Початкова освіта» (67 студентів IV курсу та 34 студентів-магістрів V курсу).

Кожен структурний компонент готовності діагностувався за своїми критеріями, які відповідають загальним вимогам об'єктивності, точності та вірогідності.

Отже, у ході діагностики мотиваційного компонента готовності виявлено позитивне ставлення студентів-випускників до педагогічної професії та організації роботи ГПД, спостерігаються стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності (високий рівень виявлено у 50,8 % студентів 4 курсу та 52,3 % - 5 курсу) (див. табл. 1). Дані засвідчують, що у студентів присутня стійка позитивна мотивація до активного пізнання специфіки організації роботи ГПД, планування режиму, ведення відповідної документації. Ми це пов'язуємо ще й з тим, що третя частина студентів випускних курсів працюють на посаді вихователя ГПД або прагнуть влаштуватися на дану посаду. Саме тому вони усвідомлюють необхідність формування відповідної готовності та мотиваційний компонент у них сформовано на достатньому і високому рівнях.

У ході діагностики когнітивного компонента готовності виявлено, що студенти IV курсу мають середній (55,5 %) та низький рівень (24,8 %) знань про організацію роботи ГПД (див. табл. 1). Такий показник свідчить про відсутність стійких системних знань про організацію роботи ГПД та відсутністю практики студентів. У студентів V курсу дещо інші кількісні результати, але загалом вони теж виявляють знання на середньому (39,7 %) та низькому (23%) рівнях, що проявляється в недостатньому засвоєнні знань про організацію роботи груп продовженого дня.

Таблиця 1

Показники рівнів сформованості мотиваційного, когнітивного, діяльнісного компонентів готовності студентів-випускників спеціальності «Початкова освіта» до організації ГПД (%)

Компоненти готовності / Рівні	4 курс			5 курс		
	М	К	Д	М	К	Д
Високий	50,8	19,7	14,9	52,3	37,3	27,2
Середній	29,9	55,5	31,7	32,1	39,7	35,5
Низький	19,3	24,8	53,4	15,6	23	37,3

М □ мотиваційний компонент готовності;

К □ когнітивний компонент готовності;

Д - діяльнісний компонент готовності.

Студенти IV курсу виявляють низький (53,4%) та середній (31,7%) рівень сформованості вмінь організовувати роботу ГПД (діяльнісний компонент) (див. табл. 1). Це, насамперед, пояснюється тим, що студенти IV курсу мають недостатньо сформовані знання та відпрацьовані уміння на практиці, що стосуються форм, методів і прийомів роботи педагога, необхідних для організації роботи ГПД.

Студенти V курсу свої вміння щодо організації роботи ГПД теж оцінюють на середньому (37,3 %) та низькому (35,5 %) рівнях. Результати показують, що студенти V курсу виявили дещо вищий рівень готовності до організації роботи ГПД, порівняно зі студентами IV курсу. Це можна пов'язати з тим, що деякі студенти V курсу мали можливість вже попрацювати на посаді вихователя ГПД й емпіричним шляхом сформувати необхідні вміння, що стосуються всіх форм, методів і прийомів роботи педагога необхідних для організації роботи ГПД. Отже, можемо говорити про те, що знання і вміння, засвоєнні в процесі професійної підготовки на початкових курсах, поглиблюються та конкретизуються у подальшій професійній діяльності до закінчення навчання, проте мають недостатній рівень спеціальної підготовки.

Позитивним є те, що 80 % всіх опитаних студентів-випускників прагнуть вивчати проблему організації роботи ГПД у вузі за допомогою введення спеціальних спецкурсів з формування вмінь організовувати роботу ГПД чи теми у професійно-орієнтовані дисципліни.

Висновки. Таким чином, одержані дані свідчать про те, що в педагогічному виші повинна проводитись послідовна, цілеспрямована та систематична робота з підготовки майбутніх учителів до організації роботи ГПД. Для цього потрібна перебудова процесу підготовки майбутніх спеціалістів на основі сучасних принципів дидактики і методики вищої школи; пошук конкретних практичних методів; розробка і застосування нових технологій та методик для формування мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності майбутнього вчителя до виконання обов'язків вихователя ГПД, яка забезпечить підвищення рівня загальної професійної готовності майбутніх учителів у ВПНЗ. Результати констатувального експерименту дослідження рівнів готовності студентів до організації роботи груп продовженого дня дозволяють констатувати їх недостатній рівень сформованості, обумовлений потребою оновлення теоретичної і практичної підготовки та їх реалізації у практичній діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури та констатувального експерименту засвідчили про необхідність розробки та застосування спеціального спецкурсу з формування мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до організації роботи групи продовженого дня, що забезпечував би підвищення рівня професійної підготовки студентів до даного виду діяльності на сучасному етапі у ВПНЗ.

1. Герлянд Т. М. Роль вихователя групи продовженого дня у формуванні всебічно розвиненої особистості молодшого школяра / Т. М. Герлянд // Наукові записки (Серія: Педагогічні науки): у 2-х частинах. - Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. - Вип. 52 (Ч. 2). - С. 70-71.
2. Гордійчук О.Є. Інноваційні підходів до професійної підготовки вихователя групи продовженого дня сучасної початкової школи / О.Є. Гордійчук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. № 3 – 2009. (Інтернет ресурс: www.dspace.tnpu.edu.ua/.../1/Gordijchyk.pdf).
3. Морозова З. В. Група продовженого дня: методичний посібник для вихователя / З. Морозова. — Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. — 160 с.
4. Огородников А.А. Содержание и методика воспитательной работы в группе продленного дня. – М.: Просвещение, 1988. – 205 с.

Йоланта Мацьонг,
доктор педагогіки, викладач інституту
початкової і дошкільної освіти
Поморської академії
(м. Слупск, Польща)

Jolanta Maciąg,
Ph.D Institute of Pedagogy
Pomeranian University in Słupsk
(Słupsk, Polska)

ВИКЛАДАЧ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В РОЛІ ТВОРЦЯ-МИСЛИТЕЛЯ ЛІБЕРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

TEACHER OF EARLY EDUCATION IN THE ROLE OF A TRAPPER-CREATOR OF LIBERATING EDUCATION

The modern civilization is characterised by a significant degree of development in the fields of science, technology and industry □ which leads to numerous transformations in the functioning of traditional communities and societies, population migrations and creation of new groups and socio-professional layers. Due to the above-mentioned transformations, human interpersonal relations are frequently subject to the process of depersonalization, manifesting a tendency to objectify people. Observing social changes that have been transpiring in Poland recently as well as attempts to reform the educational system result in an increased importance of questions concerning the role played by teachers and tasks they are to perform.

According to Aleksander Nalaskowski, □a school is worth only as much as the teachers who work in it□[1]. Answering the questions of □Who currently works in Polish schools?□ □Who are our teachers?□ the author comes to the conclusion that we no longer encounter teacher teams at schools but only purely accidental gatherings of teachers. Such arbitrarily composed teacher assemblies do not form a unity, a characteristic group with numerous individual traits[2].

I consider it worthwhile to focus on the issue of professional awareness and professional competences and qualifications of the teacher of children in the pre-school and early school stages (the so-called early education). School functioning is, after all, all the more effective if the teachers cooperate with one another, have a better understanding of children□s needs and are able to jointly improve their individual styles of work. In this article, I shall make an attempt to present a story of a teacher on a road, a trapper (to use a metaphor), a free man/hunter in the process of permanent learning of the surrounding world. A reality which is to the same extent expected and unpredictable as it fluctuates between the known and/versus the discovered. The postmodern view of the world is characterized by □adventurous indecisiveness□ as it is pluralistic, has no definite form □ undergoing a cycle of permanent creation and disintegration. In this very aspect one can find a space for freedom of a teacher/hunter of the liberating education who □ through his actions □ reconstructs his own experiences while the ability to take advantage of the already acquired experience becomes another essential trait of his self-perfection[3].

Keywords: liberating teaching, education, dialogue, teacher.

One of the fundamental goals of the modern education on the level of pre-school and early school teaching is developing the belief that every person is an autonomous subject able to shape their own life and the surrounding reality in accordance with their own aspirations, dreams and a viewpoint. The sense of freedom is shaped from the earliest years – children are placed in situations enabling them to make choices on a regular basis. This is why it is worthwhile to quote after Zygmunt Bauman "a saturated with contradictory associations" *metaphor of being on a road*[4], constituting a peculiar exposition of sequences making a situation of a traveller more specific: as a drifter, pilgrim or a nomade. In the modern times, it appears well-founded to compare a teacher to a trapper/hunter searching for freedom for himself and his students in the face of encountering ambivalent events in the existential and professional aspects. In the following narrative approaches I shall make references to a captivating adventure trilogy by Krystyna and Alfred Szklarski "The Gold of the Black Hills"(„Złoto Gyr Czarnych"). In a masterful fashion, a reader is guided through expanses of the then virgin territories of the North America. It is a fascinating literary expanse which shall serve as a background for a *traveller*.

Episode one: *Preparation. The concept of meaning and the objective of a journey.*

Women prepared a leather bag equipped with a wide belt enabling to sling it over one□s shoulder and put in it three pairs of loafers with hard soles that were worn on the Great Plains, a bodkin and seams for the purpose of repairing shoes, leather lariats, leather shirt, bags with fat and paints, ground cooked corn and pemmican. Tehawanka slung the bag over his right shoulder, quiver with arrows over the left in such a way that it was placed over his back and he could reach the arrows with with right hand (□) Ready to go (□)[5].

While preparing oneself for the road it is recommended to find answers to questions such as WHAT FOR? WHY? HOW?. Every action is, after all, designed to achieve a specific objective, a previously set result. A self-conscious person needs to understand the meaning behind undertaken actions. Without such an orientation, he or she shall not

perform an effort necessary to overcome obstacles appearing during his or her *journey* Each and every person needs a concept lending meaning to their existence. A significant meaning is, however, in such a content of the sense of being which "can be continuously modified in accordance with new experiences of a given individual and his or her new perspectives"[6]. A person conscious of their goals and the fact of what purpose they perform certain actions for will be able to direct their behaviour and activity and modify them to meet new situations and even resign from doing them for the sake of a different, more appropriate one. They become the subject of their actions. The concept of meaning behind undertaken actions "should inspire one to take into consideration interests of every individual so that a person navigating life in accordance with it would never strive for destruction – of oneself and others"[7].

A teacher undertaking the effort of such a journey should provide it with meaning through making goals of the planned enterprise more specific. In the case of goals which are complex and difficult to achieve, separate so-called preparation actions are specified. They require a reflection, diagnosis, designing, gathering - as well as updating and complementing one's knowledge. Achieving it all is necessary to initiate an implementation process. Preparation activities of a teacher are a type of space where his methodical and technical qualifications might meet with pedagogical innovation – i.e. searching for improvement solutions.From an educational point of view, such a preparation stage "leads to the conviction that it is possible to change an object of action, to focus mental energy (motivation) necessary in order to overcome difficulties, recognize the field of activity"[8]. The preparation aspect of designing a project of change is a prospective activity, forcing one to form a time perspective. The past becomes the content of activity which remains in relation with developing such personal traits as the sense of responsibility and freedom[9]. According to K. Obuchowski, having a superior objective and maintaining it as a focus of attention appears to be one of the more difficult tasks before a human individual intent on shaping one's own biography"[10].

While analysing the term of objective and its varieties, one can assume that they are: 1) the reflection of one's aspirations, a desirable state of things, 2) a regulator and direction of activity based on one's preferences, 3) a conscious choice determined by one's aspirations. Indicating objectives of teaching and education we pose questions concerning a design of changes that should take place in personalities and actions of students. Hence, during the preparation activity, one should, above all, take into consideration the relations between subjects of the educational process.

Among the basic conditions for improving the efficiency of activities of pre-school and early school activities, one should include precise establishing of objectives of teaching and education which are the superior points of reference. Currently, in the early education an emphasis is placed on an active participation of children in the process of formulating its objectives and autonomous specification on their part of learning tasks.

Educational objectives are not merely concepts or philosophical propositions but also their concrete and consistent implementation. Therefore, numerous axiological and teological propositions are undoubtedly interesting and useful, but they are, in essence, simply offers to take advantage of in the process of designing educational activities.

Correctly formulated objectives ought to meet the following requirements:

1) they should be in accordance with ideals and tasks they were derived from,

2) the value of an objective depends on how much it means for a given pupil now and how much it shall mean for them in the future,

3) objectives should be comprehensible for other people so that those persons who take advantage of them in the course of a given program are able to understand them in a manner their creator envisioned them,

4) objectives need to be adjusted to requirements and needs of children,

5) objectives should be combined in a logically interrelated categories so that on their basis one is able to plan both methodical units and check eventual results,

6) objectives should undergo a periodical analysis for the purpose of performing their verification,

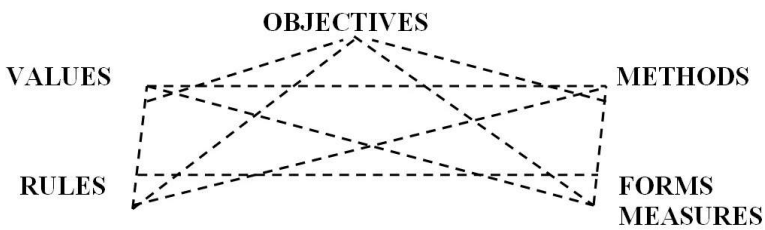
7) objectives should specify both the expected behaviour of children and the content and context in which this behaviour takes place,

8) objectives should be realistic and include content which could be shaped into a syllabus and didactic process,

9) objectives tend to evolve, they indicate the direction and not he finishing line[11].

Correct functioning of education depends to a considerable extent on the teaching and learning process. It provides a structure which could be graphically presented on a diagram.

Diagram 1. Basic components of the educational process and their interrelations.



Source: K. Denek, Currents in the development of the Polish educational system (Kierunki rozwoju polskiej edukacji) [in:] Educational transformations in the modern school (Przemiany edukacyjne we wspyłczesnej szkole), ed. by M. Jakowicka, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1998, p. 40.

The interrelations presented above between basic components of the educational process indicate that the most significant emphasis is placed on objectives. Each change introduced within this process must be in accordance with its objectives. Hence the main guideline in the modernization of educational process: the rule of purposefulness which assumes that all activities must be compatible with given objectives.

Educational objectives are not merely an initial and final concept of the educational process but also a tool for changing a subject/child. They take place in his knowledge, abilities, cognitive skills and interests. This function of educational objectives enables us to answer the following question: into whom do children change and not merely who they were before initiating the educational process. The modern perspective of educational objectives encompasses the following categorisation: development of personality, shaping attitudes, viewpoints, preparing a student for his self-development and, consequently, providing him with skills and knowledge. As a result, primacy of knowledge (encyclopaedism) was replaced with the priority of shaping a personality.

The paradigm of subjectiveness in education as well as referring to the system of universal values led to the situation that it was possible to view objectives in such a fashion that developing personalities of students in accordance with their requirements and systems of beliefs moved to the foreground. Such a principle enables creating an opportunity of introducing an entirely new quality in the scope of formulating objectives and choosing contents, methods and means of educational process in the pre-school and early school stages.

The second episode: Searching for one's own way.

The Cunning Snake was crossing the prairie. His face was not covered with paint, but he was armed nonetheless. He carried the quiver with arrows and a bow on the left side of his back and a short club as well as a Chippewaian knife were stuck behind his leather belt. Under his white wolf skin covering his shoulders, a travel bag could be seen slung around his right shoulder[12]*.*

A teacher on the way – fulfilling the role of a trapper and frequently a hunter – is searching a meaning behind his professional activity. In the context of the modern challenges it is a new perspective on his function and professional role. Along with a progress of knowledge and technological means of education – requirements which need to be satisfied by a teacher also increase. There appears a real need – even a necessity - brought about by an increase in the number of professional tasks – to undergo self-improvement. A teacher needs to notice such changes as well as understand their nature and apply them to his or her professional practice. Otherwise, he or she shall cease to be a significant person in view of his or her students. It is hardly an easy task for a teacher who – stuck in a jungle of constantly changing guidelines – needs to create a model of interactive, dialogue-based and effective cooperation in his or her educational activity. In our pluralistic world, characterised by a variety of ideological and cultural orientations, it is difficult to perform exclusively a role of a gardener[13] or a guide[14]. A fundamental basis for those concepts was the consistency of axio-normative rules as well as a relative permanence of living and working conditions.

Currently, a teacher performs not only cognitive, educational and teaching functions but primarily existential ones: he or she teaches how to live, how to create a meaning of life, how to cope with problems as well as how to improve one's knowledge and perform self-evaluation. A fundamental objective of education lies in preparing a child to make decisions in the context of the lack of a clear judgement criteria traditionally based on dichotomous system of good versus evil[15]. A significant role is played here by a teacher's ability to understand the modern reality, its nature and dynamics of changes and to recognize the directions of its development. The dual nature of human consciousness and condition leads to a situation where the space in which a modern teacher is supposed to function is not completely specified.

In the context of transformation-related involvement of education in the process of educational and macro-social changes, a teacher becomes a searching *trapper*/discoverer. It is a different function from the one proposed until now – that of a guide – which presupposes a figurativesness of human nature, its susceptibility to modelling according to a previously created strategic program[16]. The term of a *guide* is additionally burdened with associations related to taking away any autonomy of choices. In such a situation a meeting between a teacher and a student becomes far removed from a dialogue-based co-existence.

On the other hand, the calling of a teacher-gardener, his psychological *credo* is creating a psychological climate which provides favourable conditions for children's development. A teacher who fulfills such a function is aware of three conditions suggested by Carl Rogers, which should be met in order to create a favourable atmosphere of dialogue-based cooperation: authenticity, acceptance and emphatic understanding[17]. In my opinion, a teacher who is a supporter of therapeutic approach in relations with children might also emphatically enter into such relations - which signifies the necessity to be available to others. One of potential consequences of this kind of relation might be limiting the self-realization possibilities, even to the point of losing one's empowerment. According to Robert Kegan[18], "Western cultures are more inclined to favour independence and not support relations. Improvement is seen more like an increase in the area of independence, self-reliance – while a desire to belong is perceived as a type of "dependence" – and clearly less valued"[19].

The concept of a human being created by Carl Rogers – in spite of the interest it attracts – is far removed from reality. The author himself admits – in a form of a marginal comment – that a human being he described does not really exist[20]. The vision of education is currently becoming a vision of "a garden without a gardener – or with an incompetent one". It cannot be an arbitrary, frequently improvised activity, but should, in contrast, be performed with a sense of one's identity severly lacking in the performance of current *gardeners* of educational institutions. It

is worthwhile to make a reference to an interesting reflection made by Aleksander Nalaskowski according to whom a teacher should not only develop in a child specific skills, but also take responsibility for whether – and in what manner – those qualifications shall be taken advantage of by this student in practice as well as with what kind of results. "It is necessary to constantly search for new didactic means and simultaneously learn how to give up others. One should be able to tell oneself that since *the Pyrenees* are beyond reach except for a video tape, it might be more worthwhile to take interest in the nearby water mill"[21].

Self-awareness, reflected in the knowledge concerning oneself, is developed in the relations with oneself and others – a skill possessed by a *trapper/hunter*. Preschool and school as work places are becoming a source of diverse experiences which, on the one hand, might transform a teacher's self-awareness, enrich it and, on the other hand, a given person's self-image might have an impact on a character of reception and a manner in which these experiences are understood. In the process of analyzing professional functioning of teachers one should also emphasize the necessity to change the understanding of the role of a 'facilitator'[22]: from 'playing the role' – a teacher differentiates perceiving oneself as a person and a teacher: transmitting knowledge in accordance with objectives and values specified by others – to being an autonomous subject prepared to make choices, co-define objectives, in other words, being a creator of changes. "It is a conscious form of independent teaching – freed of rules of an externally forced role, a teaching of individual responsibility identified with its activity and taking responsibility for it"[23]. The suggested paradigm of teachers' professional preparation "results from abandoning indoctrination for the sake of critical awareness"[24].

Autonomous functioning of teachers is possible while meeting numerous conditions which determine their professional development which exceeds the conventions forced upon them through detraditionalization of everything which limits their progressive development and is not conducive to open education. Henryka Kwiatkowska indicates the following interrelation, namely: "teacher's activity for the sake of changes (...) is all the more efficient the more a teacher himself is susceptible to developmental processes, the more he is self-aware and also aware of the implementation by his school of his own professional needs (cognitive and skill-related) as well as existential ones (for example, a need to be recognized, and autonomous)"[25]. Developing reflexive awareness requires general knowledge, intellectual activity as well as being aware of socio-political events. It is hard to imagine a teacher competently performing his tasks in a total isolation from the world in which he exists. This is why any reflection over his role is firmly rooted in the context of everyday life, interconnected cultural influences, personal experiences, diverse interactions and mental experiences.

Episode three: *Carrying on the search. In the direction of dialogue.*

At first, when the Cunning Snake appeared in the view of a herd, mustangs immediately started running and quickly disappeared in the distance. Yet the Cunning Snake patiently followed their trail, kept circling in the surroundings of the herd forcing it to be constantly on full alert. ( ) Now when they stopped to rest or drink from a water hole, they kept raising their heads, looking around restlessly, pricked up their ears, pounded their hooves against ground[26].

In the modern times, the role of children's activity in their own process of development is on the increase; it is referred to as "self-socialization". A different perspective in the philosophy of upbringing and educating results in the fact that a modern educator begins to "treat children as authorities in their own matters". Children from passive educational institutions become active subjects or creators of their environment and "competent actors" – a new image of a child, new theoretical construct determine scientific thinking"[27]. In the course of studying scientific literature on the subject, one is able to notice a certain emerging duality of beliefs – or rather a lack of correlation between a modern educational discourse and praxis. And so, in the same vein, Alain Touraine warns that "in a widely carried out "heated" discussion concerning education it turned out that its numerous participants are more concerned about public safety than providing each child with an opportunity to construct their own individuality"[28].

In subsequent considerations, Lech Witkowski argues that "without dialogue-based opening to others there is no possibility to construct both an authoritative and creative perspective of developing identity. This signifies that critical educators – as "transformative intellectuals" – cannot perform any "translation" aimed at transferring senses of "represssed voices of minority cultures"[29].

In accordance with the idea of pedagogy of coexistence[30], it appears important to develop within a child interpersonal expanses – requiring not only an innovative approach to tasks of a modern preschool and school, but also a permanent refinement of tools of working – including teaching qualifications. According to Andrzej J. Sowiński, "a dialogue-like process takes place when dialogue-based interaction transpires at a given time – resulting in a series of progressive changes within participating persons"[31].

Dialogue should be treated as a meeting of two subjects during which takes place an exchange of senses characterizing a chosen expanse of reality through coexistence in such an interaction. The consequence of such negotiations will be a similarity of beliefs and reaching a compromise when each party of a given dialogue maintains its stance and knowing one's partner's arguments makes it possible to understand their point of view. Developing such a skill – based on a relation of coexistence – is a difficult task especially considering the fact that from early childhood pupils are trained to receive monologues of adults, adopting their senses and opinions. If we made a reference at this point to observations by Hans-George Gadamer, a conclusion would be natural that an ability of dialogue-based being (participating) in the world consists in conversing with another human being and oneself in search of meaning[32]. In this

kind of an approach, "dialogue specifies a condition of a human being and their identity as one rooted in coexistence with others – in a constant struggle of mutual opening and understanding"[33].

In the social reality, one can distinguish the following categories of dialogue: 1) dialogue as a form of persuasion (treated as a method of education), 2) dialogue as a struggle between monologues which take place simultaneously (where the one possessing a larger clout rather than better arguments tends to win), 3) a searching dialogue – the purpose of which is to arrive at an optimal solution, 4) dialogue online (in a cybernetic expanse)[34].

In all considerations concerning education, dialogue should remain a fundamental context and specific reference. Is it possible, then, for arguments of teachers and children to meet? It would appear that it is indeed feasible, but only when in the process of teaching and upbringing there is a real, dialogic LINGUISTIC/IDEOLOGICAL COEXISTENCE/ COLLABORATION of conversing people. "The consequence of that is that the I-YOU-OTHERS-WE relations in interpersonal communication are divided/joined, brought closer/pushed away, strengthened/weakened, clarified/ complicated, provided with meaning or deformed by the presence/distance/proximity/power of the word: both spoken and left unsaid"[35].

The fact whether a given teacher is able to create bipolar relationship with a child is dependent on his ability to ensure conditions necessary for his students to achieve progressively higher levels of developmental maturity. It is important to add that a child by noticing a relation between an offer made by a teacher and his own current way of enriching knowledge concerning the world "is able to perform its revision through constructing new senses or reconstructing the already-existing ones"[36].

Danuta Waloszek draws our attention to a certain ambiguity of the *dialogue* category. This author makes a distinction between a dialogue and the above-mentioned dialogic situation. She argues that "dialogue is able to exist outside of a given situation – as a stylistic figure; the dialogic situation, on the other hand, is a manner in which such a figure is used. Someone might possess a knowledge concerning dialogue and simultaneously be unable to enter into a dialogic situation"[37]. In addition, "for a teacher to be able to approach a child and learn about their ability to enter into dialogue – he must understand the essence of a dialogic relationship. (...) He should talk to a child, address him as an individual instead of communicating a given task to the whole group"[38].

Dorota Klus-Stańska, on the other hand, emphasizes a polysemic dimension of dialogue which appears in between a dialogic transaction of senses and a dialogic exchange (of statements) in conversations. According to her, "dialogue of people exchanging words might be a monologue of senses, while this monologue might initiate a dialogue of senses". This interrelation indicated above by the author might disguise a monologue on the part of one of people taking part in a dialogic situation which, consequently, leads to objectification of the other party of conversation and this might be classified as a false dialogue[39].

While analyzing the educational reality, one might notice it is devoid of dialogue. It is difficult to classify as dialogue those masterfully planned school "talks" and - expected in scenarios of classes - answers of children to questions posed by teachers – or even a situation when pupils are forbidden to voice their observations and opinions and are, instead, to talk only "on topic". Where (?), then, was it that we lost in the everyday routine the ideal of liberating education which provokes unconventional events – simultaneously focusing on a child in pre-school and school of dialogic thinking.

In numerous educational situations, we encounter "inertia" of children's expression caused, among other things, by the specific form of questions posed by teachers with an intention of obtaining a required answer, informational and business-like nature of talks, lack of the culture of conducting dialogue (without ensuring the right to criticize, acknowledgement and credibility) as well as strictly physical conditions of answering, etc[40].

A fundamental condition for any dialogue in education to happen is, then, for teachers to notice the process of ideological transformation as well as the evolution of the paradigm of education which is currently taking place – from the transmissive and uniform one to the emancipation-oriented.

Episode four: The end (?) of the journey. *Have we reached freedom/emancipation (?)*

It was only now that the stallion raised his head. Focused his fiery gaze on the hunter, widened his nostrils, neighed in a warning and, in one sudden move, pulled back. At this precise moment, a rope whistled in the air and an outstretched loop for a brief moment hang over the mustang□s head and immedaitely fell on his slender neck. A wild stallion, as if he was flogged with a whip, jumped up with his four legs with a loud squal, and then, in a long leap, started running[41]*.(□)*

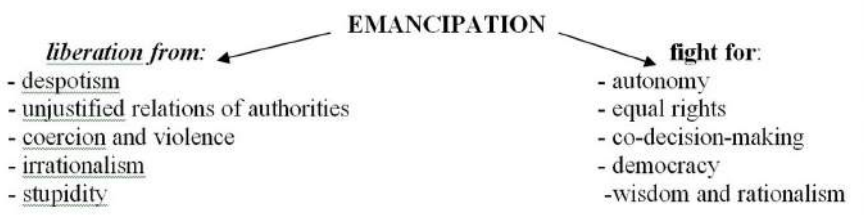
The desire to be free is a superior objective of existence of each individual – also in their social functioning – although it is hardly easy in the context of the *world of human drama* demonstrating "(...) multi-faceted, diverse and filled with conflicts interrelated dramatic stories forming a widely perceived life dialogue of a human being with other human beings"[42]. Any form of participation of the subjects of dialogue in the same drama might lead to a deeper exchange of reflections, intimate experiences and even motives of behaviour. In such a case, we deal with a personal dialogue, the condition and fundamental value of which is responsibility and Freedom.

Numerous scientists have attempted to educate children in the climate of freedom. Among those who popularized the idea of emancipation, antiauthoritative and non-directive pedagogy are, above others: Paulo Freire, Carl Rogers, Aleksander Sutherland Neill, Rudolf Steiner, Henry Giroux and Hubertus von Schoenebeck. Their concepts respecting

children's rights to freedom, despite differences in the philosophical foundations as well as in the strategic approaches, constitute a specific unity in their heterogenousness.

If the modern pre-school and early school pedagogy emphasizes concepts of supporting a human being in the process of their development – then, by default, it should be emancipatory in nature. By the term of *emancipation* we understand not only the liberation of individuals from social pressure, but also an autonomy as well as acquiring on the part of a student an internal independence. Hence the emancipatory orientation of a child is related to an expanse shaping their autonomy and independence.

Diagram 2. Definition of the concept of emancipation



Source: B. Śliwerski, Modern theories and trends in education, op. cit., Krakyw 1998, p. 265.

The only individual that can be free is one who is able to express their beliefs (act) without any restraint whatsoever – as it is because of this fact that they become a subject of a created reality. As a result, it leads to a perspective of transforming the existing situation and events. According to Paulo Freire, a person subject to enslavement cannot resort to specific forms of domination or desires of vengeance as their role is "the restoration of humanity" within themselves or in aggressors[43].

In accordance with the idea of emancipation pedagogy, the person of a student is situated in the central place as an active individual who is autonomous and self-realising. The basic condition of liberating education is creating a favourable context so that one could *inspire curiosity*, allow children to search for new directions according to their expectations and interests, *release the sense of inquiry*, that is: leaving the freedom to ask and unconstrained educational exploration and experiences. I believe that it requires, among others: 1) acceptance of a primary objective, 2) creating situations inspiring activity, a child needs to have an opportunity to be autonomous, as well as 3) triggering faith in oneself and stimulating readiness and open-mindedness – which, as a consequence, teaches a child to make decisions.

Danuta Waloszek was right to point out that eventually it all – from the perspective of teachers - signifies "acting in order to "save" a child from a position of an extra surrounded by other important roles, diverse scenarios, plans, programs in which there is no place left for this child's uniqueness, individuality, autonomy and independence (...) One can assume that a child slowly "learns to find in himself" his individual strength, that is, answers the relevant questions of who he is (...), what kind of person he is (...), where he is?"[44]

The Cunning Snake, enthralled, was looking at the grassland quickly passing by underneath his stallion□s hooves. Drunk with the warm wind whipping his face, he began to hum quietly his victory song[45].

[1] A. Nalaskowski, Horizons of education (Widnokręgi edukacji), Wyd. Impuls, Kraków 2002, p. 220.
[2] Ibidem, p. 220-221.
[3] C.f. Z. Melosik, Pragmatism and education in the United States: between the beliefs of J. Dewey and the modern reality (Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością) [in:] Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji), ed. by J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995, p. 94.
[4] quoting L. Witkowski, Subject as a humanistic challenge for education (Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom) [in:] Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji), ed. by J. Rutkowiak, op. cit., p. 148.
[5] K. and A. Szklarski, The gold of the Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), vol II, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2006, p.29.
[6] K. Obuchowski, The Galaxy of Leeds. Psychology of human aspirations (Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich), Wyd. ZYSK and S-KA, Poznań 2000, p. 52.
[7] Ibidem, p.34 and 55.
[8] W. Kojs, Dangers and opportunities of educational systems (Zagrożenia i szanse systemów edukacji) [in:] Problems of improving educational system in Poland (Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce), ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2008, p. 38.
[9] Ibidem, p. 38.
[10] K. Obuchowski, Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich, op. cit., p. 46.
[11] Quoting M. Szczepańska, Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna, Grawipol, Słupsk 2003/2004, p. 14-15.
[12] K. and A. Szklarski, Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota, op. cit., p. 97.
[13] C.f. A. Nalaskowski, Education as a garden: culture and nature (Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura) [in:] Widnokręgi edukacji, A. Nalaskowski, Wyd. Impuls, Kraków 2002, p. 361-369
[14] H. Kwiatkowska, Pedeutology (Pedeutologia), Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, p. 27.
[15] Ibidem, p. 27.

[16] Ibidem, p. 27-28.
[17] Quoting B. Śliwerski, The modern theories and trends in education (Współczesne teorie i nurty wychowania), Wyd. Impuls, Kraków 1998, p. 120.
[18] Robert Kegan – a researcher who based his studies primarily on a structuralist cognitive development theory by J. Piaget, expanding it with an aspect of ”locating” one’s I in the world; c.f. O. Speck, Being a teacher. Educational problems at the time of socio-cultural changes (Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych), translated by E. Cieślik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, p. 157-159.
[19] Quoting O. Speck, Being a teacher. Educational problems at the time of socio-cultural changes (Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych), op. cit., p. 158.
[20] Ibidem, p. 183.
[21] A. Nalaskowski, Education as a garden: the culture and nature (Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura) [in:] Widnokręgi edukacji, op. cit., p. 369.
[22] The term ”facilitator” was introduced into pedagogy by C. Rogers, who specified by it a new type of teacher endowed with traits which make it possible for him creating for students particular conditions in the course of the educational process (the atmosphere of work through authenticity, honesty and emphatic under standing); quoting: W. Puślecki, Autonomous teacher (Nauczyciel pełnomocny) [in:] Professional development of teacher (Rozwój zawodowy nauczyciela), ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2005, p. 190.
[23] H. Kwiatkowska, Education of teachers: contexts-categories-practices (Edukacja nauczycieli: konteksty-kategorie-praktyki), IBE, Warszawa 1997, p. 74-75.
[24] Quoting S. Dylak, Teachers’ educational ideologies and educating teachers (Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli), In: Pedagogy in the teachers’ room (Pedagogika w pokoju nauczycielskim), ed. by K. Kruszewski, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, p. 189.
[25] H. Kwiatkowska, Education of teachers (Edukacja nauczycieli), op. cit., p. 57.
[26] K. and A. Szklarscy, The gold of Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), op. cit., p. 99.
[27] H.M. Griese, A new image of a child in pedagogy – the concept of ”self-socialization” (Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”) [in:] New contexts (for) alternative education of the 21st century (Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku), ed. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2001, p. 40.
[28] Quoting L. Witkowski, Breakthrough in the duality in Polish pedagogy. History, theory, criticism (Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka), Wyd. Impuls, Kraków 2013, p. 698.
[29] Quoting: L. Witkowski, Challenges for authority in social practice and symbolic culture (critical digressions in search of discourse for theory) Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii), Wyd. Impuls, Kraków 2009, p. 456.
[30] C.f. B. Dymara, Interpersonal coexistence of children and adults as a phenomenon and educational tasks. Closer to the pedagogy of coexistence (Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia) [in:] Education of a little child, Theoretical references, trends and problems (Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy), ed. by E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, vol I, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Impuls, Cieszyn-Kraków 2010, p. 75-78.
[31] A.J. Sowiński, Essays on the theory of creative education (Szkice do teorii wychowania kreatywnego), Wyd. Impuls, Kraków 2013, p. 140.
[32] Quoting: A. Olczak, Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły) [in:] Przestrzeń i czas dialogu w edukacji (Expanse and time of dialogue in education), ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, p. 117.
[33] D. Klus-Stańska, Between pre-school and school: from monologue to dialogue of people and senses. (Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 139.
[34] C.f. A.J. Sowiński, Essays on the theory of creative education (Szkice do teorii wychowania kreatywnego), op. cit., p. 142.
[35] Quoting A. Olczak, Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 117.
[36] J. Zwiernik, A global kid as a partner in the dialogue with a teacher (Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 29.
[37] D. Waloszek, Situational support for children in experiencing the world (Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata), Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, p. 74.
[38] Ibidem, p. 74.
[39] D. Klus-Stańska, Between pre-school and school: from monologue to dialogue of people and senses. (Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 143.
[40] Quoting A. Olczak, Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed.. D. Waloszek, op. cit., p. 115.
[41] K. and A. Szklarski, The gold of the Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), op. cit., p. 108.
[42] J. Tischner, The philosophy of drama (Filozofia dramatu), Wyd. Znak, Kraków 2001, p. 183.
[43] B. Śliwerski, Modern theories and trends in education (Współczesne teorie i nurty wychowania), op. cit., p. 268.
[44] D. Waloszek, Pre-school education. The metamorphosis of status and subject of research (Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań) , Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006, p. 161-162.
[45] K. and A. Szklarski, The gold of Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), op. cit., p. 111.

Bibliography

Denek K., Currents in the development of the Polish educational system (Kierunki rozwoju polskiej edukacji) [in:] Educational transformations in the modern school (Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole), ed. by M. Jakowicka, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1998.
Dylak S., Teachers’ educational ideologies and educating teachers (Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli), In: Pedagogy in the teachers’ room (Pedagogika w pokoju nauczycielskim), ed. by K. Kruszewski, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

Dymara B., Interpersonal coexistence of children and adults as a phenomenon and educational tasks. Closer to the pedagogy of coexistence (Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia) [in:] Education of a little child, Theoretical references, trends and problems (Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy), ed. by E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, vol I, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Impuls, Cieszyn-Kraków 2010.

Griese H.M., A new image of a child in pedagogy – the concept of "self-socialization" (Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji") [in:] New contexts (for) alternative education of the 21st century (Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku), ed. by B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2001.

Klus-Stańska D., Between pre-school and school: from monologue to dialogue of people and senses. (Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.

Kojs W., Dangers and opportunities of educational systems (Zagrożenia i szanse systemów edukacji) [in:] Problems of improving educational system in Poland (Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce), ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2008.

Kwiatkowska H., Teachers' education: contexts-categories-practices (Edukacja nauczycieli: konteksty-kategorie-praktyki), IBE, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., Pedeutology (Pedeutologia), Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Melosik Z., Pragmatism and education in the United States: between beliefs of J. Dewey and the modern reality (Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością) [in:] Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji), ed. by J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995.

Nalaskowski A., Education as a garden: culture and nature (Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura) [in:] Widnokręgi edukacji (Horizons of education), Wyd. Impuls, Kraków 2002.

Nalaskowski A., Horizons of education (Widnokręgi edukacji), Wyd. Impuls, Kraków 2002.

Obuchowski K., Galaxy of needs. Psychology of human aspirations (Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich), Wyd. ZYSK i S-KA, Poznań 2000.

Olczak A., Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.

Puślecki W., Autonomous teacher (Nauczyciel pełnomocny) [in:] Teacher's professional development (Rozwój zawodowy nauczyciela), ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2005.

Sowiński A.J., Essays on the theory of creative education (Szkice do teorii wychowania kreatywnego), Wyd. Impuls, Kraków 2013.

Speck O., Being a teacher. Educational problems at the time of socio-cultural changes (Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych), translated by E. Cieślik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Szczepańska M., The art of innovatory actions. Proprietary program. The method of projects. The method of didactic games. The simulation method (Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna), Grawipol, Słupsk 2003/2004.

Szklarski K. and A., The gold of Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), vol II, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2006.

Śliwerski B., Modern theories and trends in education (Współczesne teorie i nurty wychowania), Wyd. Impuls, Kraków 1998.

Tischner J., The philosophy of drama (Filozofia dramatu), Wyd. Znak, Kraków 2001.

Waloszek D., Pre-school education. The metamorphosis of status and subject of research (Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań) , Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006.

Waloszek D., Situational support for children in experiencing the world (Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata), Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Witkowski L., Subject as a humanistic challenge for education (Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom) [in:] Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji), ed. by J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995.

Witkowski L., Breakthrough in the duality in Polish pedagogy. History, theory, criticism (Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka), Wyd. Impuls, Kraków 2013.

Witkowski L., Challenges for authority in social practice and symbolic culture (critical digressions in search of discourse for theory) Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii), Wyd. Impuls, Kraków 2009.

Zwiernik J., A global kid as a partner in the dialogue with a teacher (Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.

Олена Мельник,
аспірант,
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова
(м.Київ)

Olena Melnyk,
Postgraduate student,
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv)

УДК 371.13:37.037

ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

BASICS OF HUMANIZATION OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS IN PREPARATION OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

У статті розглядається питання гуманізації освіти та шляхи їх реалізації у вищій школі як, сучасна тенденція розвитку особистості та формування гуманістичних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів фізичного виховання та педагогів загалом.

Ключові слова: гуманізм, гуманістична освіта, підготовка майбутніх учителів фізичного виховання.

This article addresses the issues of humanization of education and ways of their implementation in high school as a modern trend of personal development and the formation of humanistic, professionally-value orientations of future physical education teachers in general.

Keywords: humanism, humanistic education, preparation of future physical education teachers .

В статье рассматривается вопрос гуманизации образования и пути их реализации в высшей школе как, современная тенденция развития личности и формированию гуманистических профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей физического воспитания и педагогов в целом.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическое образование, подготовка будущих учителей физического воспитания.

Постановка проблеми та зв`язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Майбутній педагог як одна із рушійних ланок в розвитку цивілізації, маючи в якості цілі своєї діяльності становлення та формування особистості, повинен відповідати сучасним вимогам освіти та потребам суспільства. Одним із актуальних питань удосконалення професійно-педагогічної підготовки учителів у вищих навчальних закладах є її гуманізація, як напрямок розвитку творчого, стійкого, гуманного, високоосвіченого та професійно підготовленого педагогічного кадрового забезпечення.

Професійна діяльність викладачів фізичного виховання має певні особливості, які відрізняються від інших навчальних дисциплін тим, що педагог має безпосередній вплив на здоров'я та розвиток учнів. Тому певні не знання з професійно-педагогічних дисциплін або не вміння їх застосувати на практиці, не сформовані гуманістичні цінності та професійно-ціннісні орієнтації є згубним у реалізації його професійних обов'язків. Із практики видно, що досить часто молоді фахівці не володіють оптимальним способом реагування на ситуацію, типову для викладання, що призводить до росту психічної й емоційної напруженості та зниженню мотивації до педагогічної діяльності. Це у свою чергу, ускладнює виконання професійних обов'язків учителя. Тому орієнтація освіти на гуманістичні ідеали має певне місце в підготовці працівників фізичного виховання. Оскільки гуманістичне педагогічне середовище, враховуючи всі концепції підготовки, сприятиме реальній готовності педагога вже діяти та творити, незалежно від того яка перепона стоятиме у нього на шляху та орієнтація учителя на основні цінності педагогічного процесу, це розуміння і збереження здоров'я та особистості учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв`язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.

Гуманізація освіти є досить актуальною темою сьогодення, цим питанням займалися такі вчені як, М.І. Берулава, Б.Б. Косова, А.І. Колєснікова, М.І. Романенко. Гуманізація навчально-виховного процесу в підготовці майбутніх учителів – І. В. Ярмошук, О.Ф. Гук, П.П. Автомонов, Е.Н.Шиянов, И.Б. Котова, О.В. Тимошенко. Професійно-педагогічна освіта на засадах аксіології – Т.Г. Калюжна, використання аксіологічного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичного виховання – Л.О. Демінська.

У зв'язку із постійним розвитком соціально-економічних умов, невідповідність між вимогами, потребами до особистості і діяльності педагога та фактичним рівнем готовності випускників вищих навчальних закладів до виконання ними їх професійних функцій й стала поштовхом до вивчення нами даної проблеми.

Мета статті – проаналізувати наукові точки зору учених на сучасні проблеми та шляхи реалізації гуманістичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Питання гуманізації освіти, формування та розвиток особистості студента в умовах гуманізму вже давно привертає увагу серед дослідників, починаючи ще з XX ст. Із початком розвитку технічного прогресу, призвело до домінування в суспільстві раціонального, технічного мислення, що створило загрозу не тільки людині як особисті , але й людині як біологічному виді. Як писав Романенко М.І.: «Освітні заклади навчають учнів. Студентів, спеціалістів, професіоналів – але не особистостей.» [3, с. 7]. Саме тому, на сьогоднішній день актуальним залишається гуманістичне направлення вищої школи в підготовці майбутніх педагогів, основними складовими яких є особистісно-орієнтований підхід, доступність та інтерес до знань.

Педагог, як любий будь-який інший керівник, повинен добре знати і представляти діяльність учнів, процесом розвитку яких він керує. Таким чином, педагогічна професія вимагає подвійної підготовки – загальнолюдської і спеціальної [4]. Петрарка (1304-1374) так писав про необхідність зв'язку знань і моральності: «Для багатьох знання – знаряддя безумства, майже для всіх – зарозумілості, якщо – що буває рідко – не впадуть вони в добру і виховану душу». Таким чином проголошується єдність освіти і виховання, пріоритет виховних завдань. Ця ідея стала такою, що є провідною в гуманістичній педагогіці й не втратила свого значення дотепер [6, с. 145].

Гуманізм як базальний культурний архетип є самодостатнє джерело розвитку особистості і суспільства. В зв'язку з цим можна стверджувати, що культура в знятому вигляді акумулює сутнісні сили людини і внаслідок цього може вважатися субстратом всієї життєдіяльності, в якій здійснюється право і обов'язок саморозвитку особистості, то гуманізм виступає стрижньовим вектором духовної спрямованості, що детермінує її ціннісну парадигму як в змістовному, так і в структурному відношенні. Релевантною властивістю його виділяється не стільки соціальність, скільки Духовність, як орієнтація на вищі цінності – Істину, Добро, Красу. Тому якщо приймати тезу, що людина в своїй життєдіяльності керується ціннісними структурами свідомості, то не можна не погодитися з домінуючою орієнтацією на аксіологічну тріаду (творчість, сенс життя, гуманізм), що доповнюється і конкретизується індивідуальним ціннісним континуумом [2, с. 65].

Сенс життя, як ціннісна структура свідомості, на думку К.Станіславського, є «надзадачею» життєдіяльності людини, якою підпорядковані всі життєві цілі. Тому, якщо сенс життя педагога спочатку складається як гуманістичне кредо, то його смисложиттєвими орієнтирами, тобто цілями професійної поведінки стають людиноцентристські стремління. В цьому випадку гуманізм вчителя об'єктивно направлений не тільки на процесуальні і комунікативні характеристики педагогічної діяльності, але і на результати освітньо-виховного процесу [2; с. 75].

На думку В.М. Шаулін сучасна система освіти зорієнтована на нормативну модель педагогічної діяльності, тому дослідник бачить вирішення даної проблеми у реформуванні всієї системи освіти. Згідно з даною моделлю центральна ланка діяльності педагога – це реалізація на практиці певної стандартної методики. Система навчання та практики побудована таким чином, що пріоритетне значення надається саме засвоєння нормативних курсів (теорії та методики навчання, вікової та педагогічної психології тощо). Тобто, очевидною стає обмеженість і механістичність такої моделі, яка зводить діяльність учителя до виконання функціональної ролі. Нормативна модель педагогічної діяльності виявляється несумісною з вимогами гуманізації школи, забезпечення оптимальних умов для розвитку кожної дитини [5].

При такому підході, на думку деяких учених, педагогічна діяльність повинна докорінно змінити свою структуру й максимально наблизитися до структури дослідницької діяльності (на перший план мають вийти не стільки виконавчі етапи, скільки висування альтернативних гіпотез, постановка проблеми, рефлексія). Реалізація дослідницької моделі в педагогічній діяльності вимагає, з одного боку, значного збагачення фахового арсеналу молодого вчителя, а з іншого, — гуманізації професійної свідомості педагогів, її переорієнтації на всебічне врахування природи дитини [5].

Необхідною умовою для даної тенденції є відмежування від традиційного поділу на керівників та підлеглих, фундаментальна віра в студента як такого, який цікавиться світом, прагне спілкуватися з іншими, встановлювати з ними глибокі контакти та зв'язки. Крім цього, особистість ця має відповідні цінності та почуття, з яких одні допомагають навчальному процесу, а інші перешкоджають в розвитку та становленні даної особи. Цей процес називається актуалізацією, інакше реалізацією себе таким, яким є в реальності [6, с. 147].

Аксіогенна природа педагогічної діяльності припускає ведення в освітній процес підготовки майбутнього вчителя таких курсів, які зорієнтували б студента на кращі зразки людських відносин, пред'явили варіанти професійного ідеалу, показали діалектику належного і суттєвого, допомогли б відібрати, представити і інтерпретувати найбільш значущі культурні феномени [2, с. 72]. Тобто, важливе місце в реконструкції освіти, її напрямку на гуманно-центричні концепції є гуманізація змісту, форми та методів підготовки майбутніх учителів.

Романенко М.І. виокремлює кілька фундаментальних особливостей, які заважають реалізації дійсно гуманістичних освітніх ідеалів, а саме:

1. Кадрово-професійна система освіти як, антиособистісна та антигуманна система освіти, що стримує розвиток і індивіда, і суспільства;

2. Система оцінювання та контролю критерії яких націлені на виявлення обсягу знань та навичок по їх використанню, що суперечить гуманістичним принципам освіти виведення критеріїв оцінки навчального процесу за рамки індивідуальних рис особистості;

3. Недостатній рівень індивідуалізації навчання. Одним із яких стандартизоване оцінювання учня наслідком якого педагог отримує авторитарну владу;

4. Оцінювання рівня знань, умінь, навичок учня, а не те, як вони впливають на його розвиток. Не навчальний процес для розвитку особистості, а особистість для навчального процесу - таке одне з найбільших антигуманістичних викривлень вітчизняної школи;

5. Відсутність суб'єкт – суб'єктних відносини педагогічної діяльності, які є запорукою авторитаризму збоку педагогів [3; с. 6-19].

Характерними рисами традиційної вищої освіти й, зокрема, підготовки вчителів фізичної культури, є відрив теоретичних занять і характеру навчальної діяльності від реального предмета майбутньої професійної діяльності, тобто від практики; розкиданість знань з багатьох дисциплін і необхідність їхнього системного використання в майбутній трудовій діяльності; опора в навчанні насамперед на процеси сприйняття, уваги, пам'яті й вимоги професійної діяльності до вміння навчати учнів; колективний характер навчальної діяльності й індивідуальний характер професійної; виконавська позиція студентів у навчанні й ініціативна фахівця в трудовій діяльності. Цими протиріччями багато в чому обумовлений недостатній розвиток у період навчання мотивації до професійної діяльності. А формальність знань не сприяє їхньому застосуванню на практиці [1; с. 8].

Висновки. Гуманізм, як базальний культурний архетип є самодостатнє джерело розвитку особистості і суспільства, виступаючи стрижневим вектором духовної спрямованості, що детермінує її ціннісну парадигму як в змістовну, так і в структурному відношенні.

Гуманізація навчального процесу у вищій школі є необхідною умовою становлення особистості майбутнього педагога, становлення образу «Я професіонал», забезпечуючи творчий потенціал, формуючи гуманістичні професійно-ціннісні орієнтації, які стануть ціннісною структурою свідомості та його смисложиттєвими орієнтирами. Цілями професійної поведінки стають людиноцентристські стремління, що є важливим в професійній діяльності учителів фізичного виховання.

Виходячи із вище викладеного, можна узагальнити провідні аспекти гуманізації освіти та формуванню гуманістично-орієнтованої та свідомої, професійно підготовленої особистості педагога, а саме:

1. Формування не тільки професіонала своєї справи, а перш за все особистості;
2. Гуманізація змісту, форм та методів навчально-виховного процесу;
3. Гуманізація професійно-педагогічної свідомості педагога;
4. Міжпредметні зв'язки в навчальних дисциплінах;
5. Індивідуалізація навчання;
6. Критерії оцінювання та контролю повинно відбуватися в рамках індивідуальних рис особистості;
7. Оцінювання знань, умінь навичок повинно відбуватися з точки зору того, наскільки вдалося вплинути на розвиток особистості, а не на визначення його рівня;
8. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія в педагогічній діяльності.

У перспективі планується вдосконалення шляхів формування гуманістичних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів фізичного виховання.

1. Голенкова Ю.В. Психологічний аналіз специфіки праці вчителя фізичної культури / Ю.В. Голенкова // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – № 3. – с. 6–9.
2. Калюжна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за наук. ред. О.В. Уваркіної. – К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 128с.
3. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: монографія. – Дніпропетровськ: Видавництво «Промінь», 2001. – 83 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.04 / Тимошенко Олексій Валерійович. – К., 2009. – 532 с.
6. Ярмошук І.В. Гуманізація освіти та основні її напрямки у вищій школі / І.В. Ярмошук // Теорія та методика фізичного виховання – 2009. № 4. – с. 144-148.

Юліанна Моканюк,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Yulianna Mokanyuk,
Postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

УДК 37.03:371.15:37.018.51
ББК 74.563 (4Укр.)

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СІЛЬСЬКИХ ТА ГІРСЬКИХ УМОВАХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

SOCIALIZATION OF A PERSONALITY IN RURAL AND MOUNTAINOUS CONDITIONS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL EDUCATION

У статті розглянуто особливості соціалізації особистості в умовах освітньо-виховного середовища в сільських та гірських школах. Автор аналізує особливості профорієнтаційної діяльності з підлітками; компоненти профорієнтаційної роботи у школах сільської та гірської місцевостей.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійна діяльність, компоненти профорієнтаційної роботи, творча самореалізація, методологічність, професія.

The article discusses the features of socialization in education and educational environment in rural and mountain schools. The author analyzes the characteristics of vocational guidance for adolescents; components of career guidance in schools in rural and mountainous areas.

Keywords: professional orientation, professional activities, career guidance components, creative self-realization, metodolohichnist, profession.

В статье рассмотрены особенности социализации личности в условиях образовательно-воспитательной среды в сельских и горных школах. Автор анализирует особенности профориентационной деятельности с подростками; компоненты профориентационной работы в школах сельской и горной местностей.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональная деятельность, компоненты профориентационной работы, творческая самореализация, методологичность, профессия.

Постановка проблеми. Динамізм сучасного життя, «особистісна орієнтація процесу модернізації освіти» (С. Максименко) ставить високі вимоги до професійних й особистісних якостей людини. Наразі актуальним є твердження академіка С. Гончаренка про те, що реально захищеною в соціальному відношенні може бути лише широко, фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності у зв'язку зі змінами виробничих технологій або вимог ринку праці [6].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної теорії та досвіду практичної діяльності, центром профорієнтаційної роботи серед покоління, що підростає, є загальноосвітня школа. Головна мета профорієнтаційної роботи в школі полягає в підготовці учнів до свідомого вибору професії, планування цієї роботи повинно направляти виконавців, перш за все, на досягнення вказаної мети. Діяльність з підготовки учнів до свідомого вибору професії здійснюється за раніше розробленим планом [11, с. 23].

Освіта за своєю природою спрямована в майбутнє, тобто невідоме, незвідане. Здійснювати підготовку зростаючого покоління до життя в майбутньому соціумі через швидкий темп розвитку науково-технічного прогресу та суспільної думки стає дедалі важче. Адже школа, яка орієнтується лише на сьогоднішній день, фактично готує молоду людину до життєдіяльності, як не прикро, у суспільстві вчорашнього дня. Тому «важливо не пристосовувати навчання й освіту до вмираючого суспільства, а виривати їх з соціуму, створюючи і застосовуючи на практиці випереджувальні форми та технології організації навчального процесу» [12, с. 156].

Аналіз актуальних досліджень. Для освіти України найбільш гострим питанням є діяльність загальноосвітніх шкіл сільської та гірської. Їх проблеми, без перебільшення, можна назвати загальнодержавними, оскільки від подальшого розвитку таких шкіл багато в чому залежать темпи і якість соціальних перетворень на селі. Тому одним із теоретико-методичних завдань педагогічної науки є створення ефективних умов для розвитку, соціального становлення та самореалізації сільської та гірської молоді. Це, у свою чергу, потребує реформування змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з учнями цих шкіл. Йдеться насамперед про школу ІІІ ступеня, оскільки саме у старшому шкільному віці формується підґрунтя соціального становлення особистості. Це

мотивувало вивчення методологічних аспектів виховання старшокласників: проблеми соціалізації особистості (А. Аніщенко, І. Звєрєва, М. Лукашевич, Є. Моносзон, І. Мигович, С. Савченко, С. Харченко та інші); визначення психолого-педагогічних основ формування особистості (Л. Божович, В. Рибалка, Г. Костюк, Н. Кузьміна, С. Сисоєва та інші); особливості соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю (В. Бочарова, Р. Вайнола, Н. Заверико, А. Капська, Л. Міщик, Г. Пустовіт та інші) [1]. Також варто звернути увагу на праці науковців Б. Гершунського, Н. Кузьміної, Я. Нейматового, П. Підкасистого, Л. Пуховської, В. Сластьоніного, В. Шадрикового та ін., в яких досліджуються теоретико-методологічні і прикладні питання розвитку освіти, модернізації освітньої політики, освітньо-педагогічної прогностики, концептуальні ідеї нової стратегії професійної підготовки фахівців.

Мета статті. З'ясувати головні компоненти, цілі, рівні, методи та форми професійної спрямованості молоді сільської та гірської місцевостей.

Виклад основного матеріалу. Професійна орієнтація відповідно до «Концепції державної системи професійної орієнтації населення» є науково обґрунтованою системою взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізацію здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на заміну виду трудової діяльності [10].

Професійна орієнтація, як свідчить аналіз різних наукових джерел, це науково-практична система підготовки особистості до вільного і свідомого вибору професії. Основним об'єктом цієї системи є особистість учня в різних вікових періодах його розвитку від молодшого до старшого шкільного віку [11, с. 6].

Останнім часом кількість спеціальностей надзвичайно збільшилась, що привело до спроб створення типології професій. Так, загальноприйнята багатознакова концепція професійної типології містить п'ять типів професій: «людина – техніка», «людина – людина», «людина – природа», «людина – знак» та «людина – художній образ», поділ на які грунтується на виокремленні основних якостей людини за їх психофізіологічною і психічною значущістю. Характерною рисою цієї концепції виступає єдиний компонентний склад структури будь-якої професії та види психологічних дій, що є специфічним для виконання різних професійних завдань [7].

Орієнтація старшокласників на професійну діяльність у системі загальної середньої освіти потребує наукового переосмислення, результатом якого має бути впровадження в освітню практику нового змісту навчально-виховної роботи, нових форм профорієнтаційної роботи. Разом з отриманням знань є нагальна необхідність послідовно готувати молодих людей до професійної діяльності, яка відповідатиме їхнім особистісним якостям, одночасно підтримуватиметься державними соціально-економічними програмами [10], а також буде врахована специфіка сільських шкіл і своєрідність шкіл гірської місцевості.

Головним у змісті професійної орієнтації молоді у сільській місцевості є виховання у школярів у процесі повсякденної навчальної та позакласної роботи стійких професійних інтересів до сільського господарства, до його наукових основ і перспектив, любові до землі, до природи рідного краю, шанобливого ставлення до сільськогосподарської праці, почуття відповідальності за свою повсякденну роботу, доручену справу. Без цього не можливо психологічно підготувати хлопця чи дівчину до правильного вибору професії. Інтерес до сільського господарства є важливим стимулом раннього вибору професії, запорукою якнайшвидшого її освоєння, а згодом – плідної роботи у сільськогосподарському виробництві [5, с. 7].

Професійне становлення школяра гірського регіону виражається в самобутності горян та тому, що населені пункти знаходяться у важкодоступній гірській місцевості. Це ускладнює традиційну організацію шкільного виховання. Особливістю гірського регіону є гірші ґрунти, менші площі землі, придатної для обробітку, гори вкриті лісами. Від мешканців сусідніх земель горяни відрізняються заняттями і способом життя. Природжений естетичний смак, замилування в красі разом з природно-економічними умовами призводять до формування специфічної професійної орієнтації молоді, формуванню індивідуального стилю діяльності.

З'ясовано, що компонентами профорієнтаційної роботи у сільських та гірських школах є:

1. Формування професійного досвіду та професійної спрямованості учнів у навчально-виховному процесі, що реалізується через ознайомлення з професіями, професійними навчальними закладами (професійна інформація) і формування в учнів мотивів вибору професії; організацію практичної діяльності у відповідності з особливостями учнів, з вимогами обраної професії (професійна активізація).

2. Консультаційна допомога учням при професійному самовизначенні через вивчення особистості учня та управління мотивацією вибору професії.

3. Робота вчителів, класних керівників, психологів, соціальних педагогів, профорієнтологів із учнями з метою перевірки успіхів учня в обраній професії та надання допомоги учням при вступі до вузів, професійних навчальних закладів [2].

Важливе значення для визначення змісту профорієнтаційної роботи має рівень професійної спрямованості учнів, для визначення якого проводять анкетування [4]. Професійну спрямованість характеризують як складне психологічне утворення, що впливає на вибір професії і є тією дієвою силою, що спонукає особистість шукати такий вид діяльності, в якому найбільш повно втілюються її творчі можливості, реалізуються інтереси та нахили, ідеали, духовні потяги та потреби [12]. У цьому контексті можна виділити високий, середній та низький рівень професійної спрямованості школярів:

– високий рівень професійної спрямованості – загальні та професійні інтереси носять широкий, змістовний та стійкий характер; вироблена система значимих ціннісних орієнтацій, для яких характерне глибоке розуміння значення професії як для окремої особистості, так і для всього суспільства;

– середній рівень – загальні та професійні інтереси мають стійкий характер, але не завжди поєднуються з інтересами до майбутньої професійної діяльності; інші інтереси обмежені; ціннісні орієнтації виражаються позитивним відношенням до виконання професійного обов'язку;

– низький рівень – загальні та професійні інтереси чітко не виражені; відсутнє поєднання з інтересом до майбутньої професійної діяльності [4].

Високий рівень готовності учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення розглядається науковцями як сформованість в них самостійного підходу до розв'язання проблем вибору фаху та позитивного ставлення до праці; належний рівень інформованості про світ професій і обрану ними зокрема, про шляхи професіоналізації; наявність у школярів умінь та навичок роботи з професіографічними матеріалами; вміння зіставляти власні індивідуально-психологічні особливості з вимогами професій, розвивати в собі професійно важливі якості; відповідність обраної учнями професії за інтересами, здібностями і соціальному запиту [9].

У зв'язку з цим необхідно розпочати адекватну підготовку фахівців для інноваційного розвитку сільських та гірських місцевостей, що потребує здійснення системного підходу до навчального процесу і передбачає реалізацію комплексу вимог, що утворюють систему певного характеру, а саме:

- циклічність – одна з найважливіших методологічних вимог щодо забезпечення цілісного процесу пізнання, системності й послідовності оволодіння знаннями, формування стійких знань і навичок у процесі професійної підготовки. У концепції сучасної освіти ця вимога органічно пов'язана із двома видами творчої самореалізації індивідуума: соціальною й особистою. Безперервність і спадкоємність освіти передбачає створення таких соціальних умов, за яких людина мала б можливість і розвивала свої здібності протягом усього життя;

- методологічність процесу отримання знань та методичність їх практичного застосування – це насамперед створення таких умов у суспільстві, за яких особи, що навчаються, відчували б внутрішню потребу в саморозвитку і самоосвіті не тільки під час навчання, але й після його закінчення. Таким чином, методологічність безпосередньо пов'язана з практичним застосуванням отриманих у процесі навчання знань, виходячи з досвіду і потреб суспільства;

- професійно-цільовий характер надання знань – це взаємозв'язок комплексу загальноосвітніх дисциплін з поглибленим вивченням спеціальних навчальних курсів, що в майбутньому можуть забезпечити ефективність їх застосування у практичній діяльності. Зокрема, одним з основних принципів програмно-цільового планування і управління – «необхідності і достатності» – може бути покладений в основу нової моделі побудови і функціонування системи професійної підготовки молоді сільської та гірської місцевості;

- комплексний характер взаємозв'язку традиційно сформованих й інноваційних підходів до організації системи надання знань підтверджується аналізом перетворень у світовій і вітчизняній системах освіти, що, у свою чергу, дозволяє виділити два основних напрями цього процесу. Перший – полягає у забезпеченні взаємозв'язку традиційно сформованих систем надання знань із світовими системами, орієнтованими на триступеневу модель освіти. Другий напрям характеризується створенням навчальних закладів нового типу, з більш гнучким підходом до профорієнтації, яка оперативно реагувала б на зміни в потребах економіки і суспільства в цілому;

- поглиблений характер спеціалізації знань як основи їх наступної капіталізації безпосередньо пов'язаний з фундаментальністю і професіоналізацією знань, які здобуваються. Аналіз існуючих підходів дає можливість вважати фундаментально-професійною таку освіту, у результаті якої особа, взаємодіючи з інтелектуальним середовищем, здатна поповнювати і формувати особистий потенціал, що, у свою чергу, є визначальним чинником ефективної реалізації професійних функцій [3, с. 173].

Перед сучасними сільськими та гірськими школами гостро постає проблема активізації профорієнтаційної діяльності. Так, наприклад, основними методами та формами ознайомлюючої профорієнтаційної роботи повинні бути бесіди, лекції, диспути, зустрічі з представниками професій, проведення екскурсій, участь у форумах, складання рефератів тощо. Також потрібно враховувати специфіку й методику організації та проведення профорієнтаційних ігор та тренінгів у сільських та гірських школах. Вони сприяють демонстрації психологічних якостей або навичок особистості, виявленню та розвитку її професійних нахилів, а також допомагають сформувати в особистості навички самопізнання для визначення індивідуальних психологічних складових професійного вибору. Зазвичай на профорієнтаційних тренінгах вчать самоаналізу (зазирнути всередину себе й побачити сутність), прийняттю рішень (зробити усвідомлений вибір майбутньої професії). Тренінги проходять в ігровій формі, у вигляді діалогів, дискусій, спостереження за поведінкою інших учасників групи. Потрібно детально розробити сценарії та конспекти профорієнтаційних занять, виховних годин, бесід, батьківських вечорів, профорієнтаційних екскурсій тощо з врахуванням особливостей та проблем сільської та гірської місцевостей.

Висновок. Професійне становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді. Тому опанування професії й розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, формування умінь і навичок, цілісних систем предметних значень та спеціальних засобів

мислення, передбачає глибокі перетворення самої структури особистості вчителя як результат набуття ним фахової компетентності. Таким чином, «професійне становлення молодих спеціалістів, згідно з твердженням І.С. Алексєєвої, – це безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в діяльності» [8, с. 9].

Отже, вибір майбутньої професії – це найперша важлива життєва проблема, з якою стикаються підлітки. В умовах скорочення державного замовлення на випуск спеціалістів різних сфер доцільно зберегти обсяги державного замовлення на підготовку спеціалістів сільськогосподарського виробництва і для сільських установ освіти, медичних установ – підготовку кадрів інших професій, які мають попит на сільському ринку праці, а також у гірських районах. Від того, як вирішиться ця проблема, залежить благополуччя і комфорт молодого покоління як в емоційному, так і особистісному планах.

1. Алендарь Н.І. Соціальна адаптація учнів 9-11класів у навчально-виховному середовищі загальноосвітніх шкіл сільської місцевості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Надія Іванівна Алендарь. — К., 2012. — 20 с.
2. Барановский А. Б. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации: Учебно-методическое пособие / А.Б. Барановский, Г. М. Потапенко, Г. В. Щекин. — К., 1991. – С. 32-41.
3. Булах Т.М. Соціовертифікація як критерій освіти молоді на селі / Т.М. Булах, Н.І. Гончарова // Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право. — 2012. — №4. — С.172-174.
4. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації: Навч. посіб. / Ж.П. Вірна. — Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л.Українки, 2003. — 154 с.
5. Гапоненко А.В. Як організувати педагогічну підтримку самовизначення школярів сільської школи / А.В. Гапоненко // Школа і виробництво. — 2006. — №2. — С.7-13
6. Гончаренко С.У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. — 2004. — №12. — С.3
7. Жильцов П. А. Педагогическая профориентация учащихся / П.А. Жильцов, Р.С. Соломатина. — М.: Педагогика, 1973. — С.43-58.
8. Кокун О.М. Психологічні особливості професійного становлення вчителів. Проблеми сучасної психології. / О.М. Кокун // Збірник наукових праць / К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — Київ, 2010. — Вип. 7. — 280 с.
9. Кавецький В.Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах : автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В.Є. Кавецький. — Тернопіль, 2000. — 20 с.
10. Розвиток професійної орієнтації в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Ін-т пробл. виховання, Черкас. облас. ін-т післядиплом. освіти пед. працівників ; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк Л. І. ; наук. ред.: Рогова П. І., Чепурна Н. М. ; наук. консультант і автор вступ. ст. Мельник О. В. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. — К. ; Черкаси : [б. в.], 2009. — 195 с.
11. Федошин Б.А. Система профинформационной роботы со старшеклассниками / Б. А. Федошин, С. Е. Карпиловская и др.: Под ред. Б.А. Федошина. 2-е изд., К.: Рад. шк., 1988. — 176с.
12. Шиян Н. Профільна сільська школа: проблеми та перспективи / Н.Шиян // Освітній дайджест. — 2004. —№ 3. — С. 153–157.

Оксана Нич,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Oxana Nych,
Postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 314.473(477)
ББК 37.017

ІВАН ГОНЧАРЕНКО ПРО УМОВИ ДОБРОГО СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США

IVAN GONCHARENKO ABOUT CONDITIONS OF CHILDREN'S FAMILY UPBRINGING IN UKRAINIAN DIASPORA OF THE USA

У статті окреслено погляди І.Гончаренка на сімейне виховання в українській діаспорі США. Увагу акцентовано на умовах доброго сімейного виховання, значенні авторитету, ролі матері і батька у справі виховання дітей в українській сім'ї в США.

Ключові слова: І.Гончаренко, діаспора, сімейне виховання, США.

Ivan Goncharenko's views on the family upbringing in the Ukrainian Diaspora of the USA are analyzed in the article. The main attention is paid to the conditions of good family education, meaning of authority, the role of mother and father in the process of upbringing children in the Ukrainian family in the USA.

Key words: I.Goncharenko, Diaspora, family education, the USA.

В статье рассматриваются взгляды Ивана Гончаренко на семейное воспитание в украинской диаспоре США. Внимание обращается на условия хорошего семейного воспитания, значение авторитета, роли отца и матери в деле воспитания детей в украинской семье США.

Ключевые слова: И.Гончаренко, диаспора, семейное воспитание, США.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні наростає тенденція активного перегляду, переосмислення та об'єктивного висвітлення педагогічної думки в Україні. Важливого значення набуває повернення в українську наукову думку маловідомих діячів культурно-освітнього поступу різних періодів нашої історії. До таких відносимо Івана Гончаренка – педагога-практика, культурно-освітнього і літературного діяча. За воєнних років він покинув рідну землю, проте й за її межами продовжував активну працю в галузі освіти. Його ім'я все ще мало знане в історії української культури, водночас, педагогічний доробок викликає зацікавлення. Отож **метою статті** обрано погляди І. Гончаренка на умови доброго сімейного виховання українських дітей в діаспорі США.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми сімейного виховання висвітлювалися видатними українськими вченими кінця XIX – початку XX ст. (А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), а також українськими вченими, життя яких закинуло далеко за межі України (Н. Віховська, І. Гончаренко, П. Мельничук, В. Мацьків, М. Семчишин, М. Сидор-Чарторийський та ін.).

Психолого-педагогічні проблеми виховання в сім'ї були предметом дослідження і сучасних науковців, таких як І. Бех, І. Звєрєва, В. Кравець, Н. Лисенко, С. Романюк, В. Стинська, Т. Троїцький, І. Трубавіна та ін.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи педагогічні праці І. Гончаренка, доходимо висновку, що у його виховній системі сімейному вихованню відведено важливе місце. Адже саме в сімейній атмосфері зберігаються сімейний уклад, духовність, культура, традиції – усе те, що впливає на гармонійне виховання дитини і що відграє визначальну роль у збереженні етнічної ідентичності українця у США.

Найважливішим завданням сім'ї І. Гончаренко вважав виховання дітей. Він з цього приводу писав: «…найкраще виховати дитину, дати суспільству повноцінного, гармонійного вихованого члена його – це є найперший, найголовніший і святий обов'язок батьків. Цуратися цього обов'язку – значить відчужити від себе своїх дітей, спричинити взаємне нерозуміння в своїй родині…» [1, с.9].

«Де згода в сімействі, де мир і тишина, щасливі там люди, блаженна сторона». У цих словах народної пісні виявлена висока педагогічна мудрість українського народу. Дійсно, коли в сім'ї панує згода, спокійна атмосфера, то це вже є свідченням і основою доброго виховання. Такої ж думки й І. Гончаренко, котрий зазначав: «…під доглядом батьків у домашньому оточенні розцвітає дитяче серце, творяться звички, прокидається розум і душа готується до добра чи зла. До добра чи зла – це в найбільшій мірі залежить від батьків, від того, які приклади в родинному оточенні дають вони дітям» [2, с. 65].

Отже, першою умовою сприятливого родинного оточення є «одно згідність» між батьками. Де її немає, руйнується дитячий спокій і рівновага, діти стають нервові, «невиносимі». Діти повинні ставитися з пошаною до обидвох батьків. Однак, якщо в сім'ї систематичні сварки, взаємні нарікання, авторитет і повагу в дітей батьки втрачають.

Особливо небезпечним для виховання, наголощував І. Гончаренко, є педагогічні розходження батьків у справі виховання, якщо суперечки точаться у їх присутності. Відсутність домовленості у поглядах зазвичай призводить до любові до тих, хто потурає, і неприязнь до тих, хто забороняє. Запобігти такому маніпулятивному стилю поведінки може тільки винятково згода і єдина думка обидвох батьків щодо виховання дітей.

Найкращі й найважливіші умови доброго виховання – це родинна теплота, де панує любов і радість. Здавалося б, проста і природна річ – батьківська любов, однак розумно любити дітей мало хто вміє. Як писав І. Гончаренко, у житті спостерігаються дві крайності. Перша – батьки занадто суворі до дітей, усе їм забороняють. У такому випадку «…замість любови прищіплюється дитині чуття страху і скритність... У серці таких дітей, замість добрих почуттів, гніздяться страх, неприязнь, замкнутість, черствість, а потім розвивається хитрування й жорстокість» [2, с. 68].

Нормально, успішно дитина може рости лише під благодійним промінням батьківської, а особливо материнської, любові, «…як рослина під сприятливим промінням сонця». Адже, тільки під впливом любові «… розкривається душа дитини і запопадливо вбирає в себе все, що дає оточення, контрольоване батьками. Під страхом душа ніби стискається, і діти ростуть затуркані» [2, с. 69 – 70].

Не слід впадати і в другу крайність, коли з надмірної любові дітям усе дозволяється. Це призводить до втрати батьками керівної ролі і перевтілення їх у виконавців дитячих забаганок. Такі діти «… скоро перенасичуються, втрачають інтерес до простого трудового життя, утрачають радість буття» [1, с. 33]. Педагогічна мудрість нашого народу подає такі поради із цього питання: «Ой мати, мати, не пести так сина, бо бідна на світі пещена дитина; бо світ не батько, а доля не ненька – загине у світі билина ніженька!».

На думку І. Гончаренка, діти потребують не гарячої і пристрасної любові, а тепла, доброї, теплої сердечності. Найкращою виховною лінією є середина між постійною суворістю і добродушною м'якістю. Задля цього слід цікавитись і знати внутрішнє життя дитини, її бажання, інтереси і задовольняти всі її потреби, що сприяють здоровому росту.

До умов доброго родинного виховання відноситься і авторитет батьків. «…Авторитет, – підкреслював І. Гончаренко, – то є добровільно визнаний і обов'язковий припис, моральний закон, який зобов'язує охоче й незаперечно виконувати всі розправи й накази авторитетної особи. В основі авторитету лежить довір'я до його досвіду й доброї волі діяти на благо тим, на кого спрямовані й поширюються його впливи» [2, с. 72]. Саме тому, зазначав педагог, батькам важливо взаємно підтримувати свій авторитет перед дітьми. Навіть неправильне розпорядження одного з батьків не повинно критикуватися іншим. Тільки взаємна підтримка і одностайність батьків буде запорукою їх авторитету перед власними дітьми.

Вважаючи виховання складною справою, а матір і батька – найголовнішими вихователями, І. Гончаренко не оминув питання ролі батька і матері у справі виховання. Вважаючи, що батько – голова, а мати – серце родини, І. Гончаренко сформулював їх відмінні виховні завдання. Вважаючи батька уособленням сили, волі і розуму, непохитним авторитетом, педагог зазначав, що він повинен зважати на потреби членів родини й за можливості задовольняти їх, а не бути диктатором. Він писав: «…брак у сучасної молоді правдивої пошани до старших, не визнавання їх авторитету, то є брак виховної роботи батька в першу чергу» [2, с. 74].

Закликав педагог батьків не обмежувати свої обов'язки виключно матеріальним забезпеченням сім'ї, а дбати і про фізичний та духовний розвиток дітей, приділяти їм щонайменше 1-2 год. щодня на спілкування, цікавитися їх інтересам і сприяти їх розвитку, забезпечувати демократичний устрій у родині, бо, коли батько уникає своїх обов'язків щодо виховання дітей, тоді діти його виростають напівсиротами.

З великою любов'ю І. Гончаренко писав про роль матері у вихованні дітей. Він писав: «…мати дає чуттєві забарвлення родинного побуту. Вона повинна бути на сторожі доброї, світлої, радісної атмосфери в родинному житті, своєю ніжністю і теплом огрівати його» [2, с. 76]. Водночас, зауважував педагог, готуючи дівчат до одруження, навчаючи їх куховарити, шити, мити тощо, зазвичай забувають про найголовніше: підготувати до розуміння і виконання «високо-відповідального обов'язку» й покликання материнства.

Мати (також і батько), на думку І. Гончаренка, повинна бути «самоопанованою», готовою до самозречення, пригнічувати в собі будь-які егоїстичні прояви і бажання, уникати крайностей, надмірностей. Мати повинна більше часу приділяти дитині, увійти в її духовне життя, знати її думки; «…мати, яка годує, чистить, обшиває дитину, але не цікавиться внутрішнім життям її, не вдумується в запитування дитини, мало чим ліпша від тієї, що живе для себе, для приємности й спорту» [2, с. 78 – 79]. Отже, найважливішими чинниками впливу на дітей «повноцінної» матері, на думку вченого, є терпіння, доброта і любов.

Наголошував І. Гончаренко і на національному вихованні дітей в умовах діаспори: «…повноцінна українська мати любить своїх дітей, живе для них, але виховає їх так, щоб вони любили свою батьківщину ще більше, як своїх батьків» [2, с. 80].

Не оминув І. Гончаренко і ролі родинного затишку у вихованні дітей. Він зазначав, що родинна атмосфера повинна бути життєрадісною, «інтимно-легкою», любовною. Джерелом такої атмосфери має бути дружина-мати. У такій атмосфері батько знайде повний відпочинок і затишок від повсякденних турбот і неприємностей поза домом, на роботі. Тому така сім'я буде міцно в'язати його й усіх членів.

Зі свого боку чоловік повинен своїм ставленням до жінки подавати приклад того, як слід шанувати й цінувати її, з лицарською чемністю ставитись до неї і не бути тираном у родині. Тільки за таких умов діти зростатимуть у атмосфері спокою, добра, розуміння, поваги, що забезпечить добрі умови сімейного виховання.

Висновки. У здійсненій науковій розвідці наведено короткий огляд педагогічної спадщини Івана Гончаренка, його поглядів на добрі умови сімейного виховання дітей, значенні авторитету, ролі матері й батька у справі виховання дітей, що є актуальними для сучасності.

1. Гончаренко І. Порадник батькам, як виховувати дітей / І. Гончаренко. – Вінніпег, 1962. – 45 с.
2. Гончаренко І. Як виховувати наших дітей / І. Гончаренко. – Вінніпег, 1956. – 110 с.

Марія Оліяр,

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

Mariya Oliyar,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 378.147:372.4
ББК 74.580.0

СПЕЦИФІКА КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE PERSONALITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

У статті здійснено аналіз наукових досліджень, пов□язаних з комунікативною особистістю педагога. Проаналізовано основні наукові підходи до проблеми формування комунікативної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: комунікативна особистість учителя початкових класів, комунікативна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність.

В статье осуществлен анализ научных исследований, связанных с коммуникативной личностью учителя начальных классов. Проанализированы основные научные подходы к проблеме формирования коммуникативно-стратегической компетентности будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: коммуникативная личность учителя начальних классов, коммуникативная компетентность, коммуникативно-стратегическая компетентность.

The article contains analysis of research related to the communicative personality of elementary school teacher. It analyzes the main scientific approaches to the problem of formation of communicative personality of the future elementary school teacher.

Key words: communicative personality of elementary school teacher, communicative competence, communicative-strategic competence.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку Української держави відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя суспільства. Європейський вектор суспільного розвитку, належність до глобалізованого світу, багатонаціональність та розмаїття культур у нашій державі зумовили нагальну необхідність розвитку всіх сторін комунікативної компетентності, що є однією з найважливіших професійних рис сучасного фахівця.

В освітній сфері, зокрема, відбувся перехід початкової школи на новий Державний стандарт початкової загальної освіти другого покоління, який вимагає суттєвої трансформації навчально-виховного процесу, а отже, висуваються нові вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне розглянути питання про особливості формування комунікативної сфери сучасного вчителя на етапі його вузівської підготовки. Адже «учитель початкової школи має бути зразком для молодших школярів у вибудові взаємостосунків на основі діалогу, поваги, толерантності. Саме від сформованості комунікативних умінь та досвіду (запитувати, повідомляти, заперечувати, відповідати, переказувати тощо) залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення культуромовного рівня, розширення світогляду, ефективна соціальна адаптація» [7].

Новий Державний стандарт фактично завершив перехід на компетентнісну особистісно зорієнтовану основу початкового навчання. Якщо раніше вчитель початкових класів був більше зорієнтований на зміст навчання, засвоєння дітьми певного обов'язкового мінімуму з кожного навчального предмета, то зараз педагог має усвідомлювати, що його діяльність у сучасних умовах спрямована не просто на трансляцію певної суми знань, а на розвиток особистості дитини, і головною при цьому є компетентність як кінцевий результат.

Аналізуючи зміст нового Держстандарту, особливо наголосимо на тому, що цей кінцевий результат чітко виписаний, у тому числі й стосовно навчання української й інших предметів та формування комунікативної компетентності учнів початкових класів як на уроках української мови, так і на міжпредметній основі. Разом з тим, вимоги до підготовки вчителя, його особистісних якостей, здатності формувати міжпредметні та предметні компетентності учнів, як і шляхи досягнення результатів навчально-виховної роботи, у стандарті не прописані, хоча функції педагога початкової школи в сучасних умовах значно змінилися.

Не прописані також і критерії оцінки результатів професійної діяльності вчителя початкових класів, незважаючи на те, що новий стандарт передбачає суттєві зміни як вимог до вчителя, так і до умов його праці. На наш погляд, рівень комунікативної культури вчителя і, зокрема, така її складова, як комунікативно-стратегічна компетентність, могли б виступити одним з таких критеріїв, поряд з організаційною культурою, методичною роботою, інноваційною діяльністю тощо.

У зв'язку з цим поняття мовної (комунікативної) особистості педагога є дуже важливим, оскільки сформована в результаті утвердження гуманістичної парадигми наукова концепція антропоцентризму дозволяє розглядати мову та предмети лінгвістичного циклу фахової підготовки майбутніх учителів як інструмент навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Поняття мовної особистості є сьогодні основним суб'єктом навчання мови в загальноосвітній школі, у тому числі й початковій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна концепція антропоцентризму, біля витоків якої стояли В. фон Гумбольдт та О.Потебня і яка найбільшого розвитку досягла в кінці ХХ століття, коли в центр наукових досліджень було поставлено людину як творця мови і суб'єкта комунікації, розглядає співвідношення культури людства, мови та особистості. Ця концепція стала об'єктом вивчення ряду суміжних дисциплін (функціональна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія тощо).

Зокрема, засади розробки проблеми мовної особистості закладені у працях таких видатних учених, як І.Бодуен де Куртене, Р.Будагов, Ф.Буслаєв, В.Виноградов, О.Шахматов, Л.Щерба, а також відомі сучасні дослідники Ф.Бацевич, Г.Богін, А.Богуш, Н.Бібік, В.Бондар, Т.Дрідзе, Ю.Караулов, Е.Косеріу, В.Красних, Д.Леонтьєв, О.Леонтьєв, Л.Мацько, Л.Паламар, О.Савченко, Т.Симоненко, С.Сисоєва, С.Сухих, Г.Тарасенко та ін. Комунікативно-діяльнісний аспект проблеми мовної особистості розробляли такі вчені, як І.В. Сентенберг, С.А. Сухих, В.І. Шаховський.

Разом з тим, особливості мовної (комунікативної) особистості вчитея, у тому числі й педагога початкової школи, а також шляхи її формування досліджені ще недостатньо, що й зумовило вибір проблеми, висвітленої у даній статті.

Виклад основного матеріалу. Учені сходяться на думці, що вимоги до особистості сучасного вчителя - найважливіша умова реалізації Держстандарту, досягнення належного рівня розвитку учнів та запланованих результатів навчально-виховного процесу, особливо в молодшому шкільному віці, коли педагог є найбільш авторитетною і значущою фігурою для дитини.

Однак робота вчителя відповідно до компетентнісного підходу не може бути успішною, якщо не будуть змінені способи і засоби його професійної діяльності. Насамперед йдеться про спрямованість навчально-виховного процесу на постановку перед учнями життєво важливих для них завдань та засвоєння універсальних дій, що дають змогу їх вирішувати, тобто формування їх компетентностей, однією з яких є комунікативна. Саме тому в сучасних умовах розвитку освітньої галузі велика увага приділяється питанню формування комунікативної сфери майбутніх педагогів.

Базовими особистісними компетенціями вчителя початкових класів, які лежать в основі успішного формування їх комунікативної компетентності, є:

- висока загальна культура вчителя, яка включає всебічні наукові знання, глибоке розуміння процесів формування і розвитку молодшого школяра, його потреб та інтересів;

- спрямованість на педагогічний фах, а саме: усвідомлення значущості власної професійної діяльності, її мети і завдань, впевненість у власній здатності виконувати функції педагога, адекватна професійна самооцінка, віра у власні сили, бажання працювати ефективно, любов до предметів, які викладаються, потреба і здатність до постійного самовдосконалення;

- гуманістична позиція педагога, яка виражається в любові до дітей, інтересі до їх внутрішнього світу, у вірі в можливості і сили учнів, повазі до них незалежно від результатів навчальної діяльності чи особистих якостей, визнанні їх людської гідності, неповторності, вмінні розкрити внутрішній потенціал школярів через створення ситуації успіху, відмові від звинувачувальної позиції щодо дитини, створенні умов для всебічного розвитку дітей, їх максимальній підтримці, опорі на позитивне в кожній дитині;

- індивідуально зорієнтований підхід до дітей, розуміння їх психології, врахування вікових особливостей, що дає змогу надати начально-виховному процесові особистісного смислу, максимально врахувати можливі труднощі, що в результаті зумовлює успішність учнів у навчанні та їх ефективне виховання;

- емоційна стабільність, внутрішня врівноваженість, що дозволяє у складних ситуаціях, у тому числі конфліктних, зберігати спокій, об'єктивність в оцінці дій учнів, уникати напруження у відносинах з ними, знаходити оптимальний вихід з будь-якого становища;

- психологічна гнучкість, здатність враховувати різні точки зору, сприймати їх аргументацію, інтерес до думки інших людей, відкритість до прийняття інших позицій, що дає можливість учителеві спокійно сприймати висловлювання учнів, навіть кардинально протилежні, формувати їх уміння висловлювати свої думки та відстоювати їх;

- здатність до правильної постановки мети і завдань педагогічної діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів класу, перетворення цих завдань в особистісно значущі для кожного школяра шляхом формування позитивної мотивації навчальної діяльності;

- здатність до ефективного міжособистісного спілкування, діалогічна позиція у поєднанні з педагогічним тактом, доброзичливістю, толерантністю;

- компетентне оцінювання результатів навчально-виховного процесу, яке лежить в основі налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин вчителя з учнями, сприяє формуванню інтелектуальної активності дітей, пізнавального інтересу, адекватної реакції на труднощі і невдачі;

- інноваційність науково-педагогічного мислення, здатність до творчості [16].

Таким чином, йдеться про формування висококультурної, гуманної, творчої особистості вчителя, що є запорукою його професійного успіху.

Антропоцентрична парадигма у мовознавчій проблематиці призвела до зосередження уваги вчених на мовній особистості у всіх її виявах, у тому числі на мовній особистості педагога. На сучасному етапі поняття «мовна особистість» є міжнауковим, оскільки зосереджує не лише мовознавчі та культурознавчі, але й філософські, психологічні, соціологічні погляди. Цей термін набирає все більшого поширення і розлядається багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими (Г.Богін, І.Голубовська, Ю.Караулов, В.Красних, І. Горєлов, К.Сєдов, М.Ляпон, О.Сіротініна та ін.). Проте досі єдиного трактування не існує.

«Мовна особистість» - це сукупність «здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення нею мовленнєвих витворів (текстів)», які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю [10, с. 3]; носій мови, здатний здійснювати мовленнєву діяльність; [19, с. 64], національно-іманентна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [17, с. 370]; культурний зразок (прототип), який представляє певну мову [3, с. 65].

В.Карасик визначає такі апекти дослідження мовної особистості: ціннісний (аксіологічний), який визначає морально-ціннісні засади формування свідомості учня на основі вивчення рідної мови: пізнавальний (когнітивний), що орієнтує на розвиток інтелекту, пізнавальних можливостей, мовної картини світу особистості; поведінковий, який має виховний зміст і пов'язаний з засвоєнням етичних норм спілкування [9, с. 22].

На думку В.Маслової, важливу роль у формуванні мовної особистості відіграють такі чинники, як мовне середовище, рідна мова, а також менталітет народу [14, с. 12]. Розглядаючи мовну особистість як узагальнений тип, який зосереджує в собі багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, В.Маслова включає у зміст мовної особистості наступні компоненти:

1) ціннісний, світоглядний компонент змісту, тобто систему цінностей;

2) культурологічний, тобто рівень оволодіння культурою як ефективний засіб підвищення інтересу до мови;

3) особистісний, тобто те індивідуальне, що існує в кожній людині [14, с. 81].

«Отже, мовна особистість – це соціальне явище, яке, проте, має й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє відношення до мови. Основним засобом перетворення індивіда у мовну особистість є соціалізація, яка передбачає:

- процес включення людини в певні соціальні відносини, у цьому мовні особистості є свого роду реалізацією культурно-історичного знання суспільства;

- мовленнєво-мисленнєву діяльність відповідно до норм певної етнокультури;

- процес засвоєння законів соціальної психології народу» [5, с. 263].

В.В. Красних, продовжуючи науково-теоретичне осмислення різних виявів мовної особистості, вирізняє такі поняття:

1) «людина, що говорить» – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність, що включає як процеси породження, так і сприйняття мовленнєвих повідомлень;

2) мовна особистість – особистість, що реалізує себе у мовленнєвій діяльності на основі сукупності певних знань та уявлень;

3) мовленнєва особистість – особистість, що реалізує себе у комунікації, обираючи та реалізуючи ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, яка обирає та використовує той або інший репертуар засобів (як суто лінгвістичних, так і екстралінгвістичних);

4) комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що діє у реальній комунікації [11, с. 50-51].

Разом з тим, зазначимо, що такий поділ є дещо штучним, хоча з точки зору наукового аналізу змістового наповнення поняття «мовна особистість» має право на існування. Однак не можемо погодитися з думкою української вченої І.О.Голубовської, яка, порівнюючи наукові позиції В.В. Красних та В.І. Карасика, доходить висновку: «Як бачимо, поза кореляціями залишилося висунуте В.В. Красних комунікативна особистість, оскільки воно, по суті, являє собою конкретний вияв мовленнєвої особистості за тих або інших комунікативних обставин і співвідноситься з останньою як часткове з загальним. Як видається, для потреб етнокультурологічного кроскультурного осмислення homo loquens найприйнятнішим видається поняття мовленнєвої особистості через його яскраву культурну маркованість. Виділення ж у рамках мультимовних міжкультурних досліджень поняття комунікативної особистості може лише термінологічно ускладнити науковий дискурс і заплутати його реципієнта» [6, с. 28].

З нашого погляду, поняття «мовленнєва особистість» не може з усією повнотою відобразити особливості комунікативної діяльності людей, які виконують певні соціальні ролі в суспільстві, як, наприклад, учитель початкових класів. Адже комунікативні акти, які він здійснює щоденно в умовах своєї професійної діяльності, значно відрізняються від тих, які властиві представникам інших професій, навіть якщо враховувати умови етнокультурного та кроскультурного середовища.

Цікавими є пошуки типів мовних особистостей, здійснені М.В.Ляпон та В.П. Нерознаком. Спираючись на відому класифікацію психологічних типів людини, розроблену К.Юнгом, М.Ляпон виділяє інтравертовані та екстравертовані мовні особистості [13]. За нашими спостереженнями, більш комфортно почувають себе в професій вчителя початкових класів екстравертовані мовні особистості (71 % опитаних), у той час як інтровертам необхідно докласти

певних зусиль, щоб проявити себе у спілкуванні. Глибші наукові розвідки в цьому напрямі, на наше переконання, допоможуть встановити комунікативний психотип, притаманний для професії «педагог» у цілому.

Слушною видається точка зору В.П. Нерознака, який поділяє мовні особистості на два типи: стандартна мовна особистість, яка знаходиться в межах літературних норм мови; нестандартна мовна особистість, яка може представляти як вершини культури мовлення, так і маргінес, який використовує ненормативну лексику [15, с. 114-116].

Порівнюючи наукові підходи М.В. Ляпон та В.П. Нерознака, І.Голубовська доходить висновку, що «інтровертовану мовну особистість можна співвіднести з нестандартною, «відцентровою» мовною особистістю, екстравертовану – із стандартною, «доцентровою». Швидше за все, інтравертованій нестандартній мовній особистості супокладена егоцентрична, а екстравертованій, стандартній - соціоцентрична мовна особистість» [6, с. 29].

Якщо співставляти модель мовної особистості вчителя початкових класів з моделлю статусно-рольової інтеракції, запропонованою американським ученим Е.Берном, яка пояснює природу людського спілкування, мотиви вчинків, причини виникнення конфліктів, то для вчителя найбільш характерною є роль Дорослого (у спілкуванні домінує раціоналізм, здоровий глузд, об'єктивність в оцінці різних професійних та життєвих ситуацій) у поєднанні з роллю Батька за певних умов (характеризується Е. Берном як уособлення авторитарного начала, зразкової моралі й поведінки, демонстрація свого вищого порівняно з іншими статусу, права керувати поведінкою інших, робити зауваження тощо). Об'єктом трансакцій вчителя є виконавець ролі Дитини як носія стихійної, ірраціональної поведінки, яка зумовлюється емоційним сприйняттям дійсності [2].

У соціолінгвістичних дослідженнях мовної особистості використовується поняття модельної особистості, яка «суттєво впливає на культуру у цілому і служить певним символом даної культури для представників інших етнокультур» [8, с. 30]. Це типовий представник певної соціальної групи зі специфічними ціннісними установками, які відображаються у характеристиках вербальної поведінки. Такими модельними типами мовної особистості вчителя початкових класів виступають представники цього соціального типу, які займають пріоритетні позиції завдяки своїм соціальним характеристикам (наприклад, В.О.Сухомлинський). Однак слід зазначити, що подібні соціологічно спрямовані дослідження мовної особистості, у тому числі й вчителів початкових класів, українськими вченими досі цілеспрямовано не здійснюються, хоча загалом у педагогічній науці психологічним та соціальним особливостям роботи вчителя та його особистісних характеристик присвячено чимало праць.

У той же час саме модельні мовні особистості допомагають майбутнім педагогам глибше усвідомити свою майбутню соціально-статусну роль, навчитись об'єктивно оцінювати власну мовленнєву діяльність, у тому числі й спілкування, створені відповідно до мотивів, ціннісних та цільових установок, комунікативної ситуації тексти. Тому, як зазначає І.Голубченко, «важко переоцінити значущість вивчення прототипічних (модельних) мовних особистостей певного соціуму, оскільки саме вони визначають ціннісні координати лінгвокультурної спільноти водночас з «престижним» або «непрестижним» способом користування мовою» [6, с. 31], а також виступають певним зразком поведінки, символом педагогічної культури.

З огляду на індивідуальні особливості мовної особистості (інтелектуальний рівень, особливості мислення, володіння комунікативними знаннями та вміннями тощо) С. Сухих визначає три типи особистостей.

Гармонійний тип характеризується пластично-динамічною установкою, плановою поведінкою, втіленою в домінування чітких стратегій, когерентністю (зв'язністю, логічністю розвитку) теми, що розвивається; домінуванням маркерів упевненості; позитивним ставленням до загальної теми спілкування; дотриманням соціальних схем і норм; відсутністю вираженої боротьби за роль комунікативного лідера; здатністю змінювати установку під впливом аргументації; підтриманням усіх принципів кооперації.

Конфліктний тип – йому властива грубо-статична установка, імпульсивність, бажання лідерства у спілкуванні, егоцентричність мовлення, порушення когерентності теми розмови; недотримання соціальних норм і схем; домінування модальних маркерів зі значенням непевності, наявність іронії, сарказму, конфліктне зіткнення інтенцій.

Імпульсивний тип – це «раб» ситуації спілкування. Характеризується бажанням отримати лідерство в спілкуванні, порушенням соціальних норм і схем, швидкою зміною точок зору на одне і те ж саме явище; схильністю до негативної оцінки соціальних чинників, швидкої зміни тем спілкування. Партнери спілкування можуть легко впливати на нього» [19].

Відповідно до типів спілкування визначені такі типи мовних особистостей:

- «гнучкий: вирізняється швидкою орієнтацією в ситуації, розумінням підтексту повідомлення, умінням керувати своїми емоційними станами та обставинами спілкування;

- ригідний: характеризується недостатнім умінням аналізувати власну поведінку і поведінку партнера, слабким самоконтролем, неадекватною самооцінкою. Людині з таким стилем спілкування важко знайти необхідний тон;

- перехідний (проміжний): поєднує риси гнучкого та ригідного типів» [Цит. за: 1, с. 189].

Учені зазначають, що для успішного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя необхідні комунікативні здібності, до яких відносять: психологічну готовність до організаторсько- комунікативної діяльності, комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції [8, с. 79]. До якісних показників сформованості комунікативно компетентного вчителя відносять комунікативні цінності, знання, уміння, навички та звички, а також комунікативний характер, досвід, харизму.

Не підлягає сумніву, що процес формування мовної особистості майбутнього вчителя може відбуватися найбільш ефективно у процесі викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ. У зв'язку з цим основоположним постулатом є

твердження О.Леонтьєва про те, що мова і особистість тісно взаємопов'язані, мова виступає основою формування особистості загалом і мовної особистості зокрема, особистості без мови не існує [12, с. 282].

У процесі соціалізації особистості, зокрема у її професійному становлення, мовленнєве спілкування як різновид діяльності людини відіграє провідну роль. Мовні значення як частина соціальної пам'яті є основою діяльності людини, в тому числі професійної.

Під час вивчення мови формується особистість. Чим більше знань, навичок, вмінь, тим на вищій сходинці знаходиться рівень її освіченості, розвитку, професіоналізму [18], особливо на фоні поширеного нині серед студентської молоді мовного нігілізму.

Необхідність формування комунікативно-стратегічної компетентності вчителя як мовної особистості підтверджується й позицією українського вченого Ф.Бацевича, котрий вважає, що «саме особистість володіє мовленнєвою ситуацією; вона може піднятись над обставинами спілкування, спрямовувати в необхідному напрямі розвиток дискурсу. Включена в дискурс, вона водночас творить його. А це означає, що в дискурсі втілюються темпераменти, здатність до здійснення певних видів діяльності, зокрема комунікативної, домінуючі почуття і мотиви діяльності, індивідуальні психологічні особливості тощо» [1, с. 187].

Висновки. Таким чином, комунікативна особистість педагога вирізняється певними специфічними рисами, тісно пов'язаними з особливостями фахової діяльності. У процесі формування комунікативної особистості майбутнього вчителя необхідно враховувати загальнокультурний аспект, пов'язаний з вивченням мови як соціокультурного феномену, та фаховий, що полягає в оволодінні комплексом мовних і мовленнєвих умінь, необхідних для успішного розв'язання вчителем завдань у процесі його комунікативної діяльності.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є дослідження шляхів формування індивідуального комунікативного стилю майбутніх педагогів.

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 304 с.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э.Берн. – Спб., 1992. 2. 2010. - 576 стр.

3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

4. Голев Н.Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка / Н.Д. Голев // Известия Алтайского государственного университета. - Барнаул, 2004а. - Вып.4.

5. Голик С. Мовна особистість як об'єкт лінгвокультурологічний досліджень / С.Голик // Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови. - 2013. - Вип. 21. – С. 258-264.

6. Голубовська І.О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен / Голубовська І.О. // Електронний ресурс. Режим доступу:
http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/025_033.pdf

7. Державний стандарт початкової загальної освіти // Електронний ресурс. Режим доступу: www.mon.gov.ua

8. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: учебн. пособ. / В. Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 130 с.

8. Карасик В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей / В.И.Карасик // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. – М.: «Азбуковник», 2003. - 368 с.

9. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.Карасик. – М.: ИТДГК Гнозис, 2004. – С. 7-84.

10. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1987. - 261 с.

11. Красных В.В. «Свой среди чужих»: миф или реальность?/ В.В.Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.

12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: «Смысл», 2003. – 287 с.

13. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты / М.В.Ляпон // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Сб. статей. Институт русского языка РАН. – М., 1995. – С. 260–276

14. Маслова В. А. Лингвокультурология : монография / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

15. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины / В.П.Нерознак // Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. № 426. Язык. Поэтика. Перевод. – М., 1996. – С. 112–116.

16. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. - М. : Творческий центр «Сфера», 1998. - 240 с.

17. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. - Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

18.Сукаленко Т.М., Солодка І.В. Формування мовної особистості у процесі навчання мови /Т.М.Сукаленко, І.В.Солодка // Електронний ресурс. Режим доступу:
http://www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_4/123_129.pdf

19. Сухих С. А. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1997. – 164 с.

Оксана Попович,
асистент,
Мукачівський державний університет
(м.Мукачево)

Oksana Popovych,
assistant,
Mukachevo State University
(Mukachevo)

УДК 371.134

ПСИХОЛОГІЧНИЙ БАЗИС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

THE PSYCHOLOGICAL BASIS OF PREPARATION FUTURE EDUCATORS TO THE CHILDREN'S CONSTRUCTIVE ACTIVITIES

Розкрито аспект психологічного базису підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації конструктивної діяльності дітей. Зазначено, що базисом психологічної підготовки може стати осмислення майбутніми вихователями психологічних стратегій: пошуку аналогів, реконструювання, комбінування, універсальних, випадкових підстановок. Для послідовної організації конструктивної діяльності майбутні вихователі ДНЗ мають засвоїти в психолого-педагогічному циклі дисциплін психологічні засади еталонування, проектування та апробування. Цьому сприятиме не лише поглиблення змістових модулів вікової і педагогічної психології, але й система завдань дослідного характеру під час написання курсових робіт та проходження пропедевтичних практик. Визначено, що складність підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації конструктивної діяльності дітей проявляється у необхідності володіння систематизованими знаннями фізіологічного і психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, знання структури власне конструктивної діяльності. В організації конструктивної діяльності важливим є орієнтування на розвиток пізнавальних дій (результату практичних форм мислительної діяльності), просторових уявлень, образів-уявлень про модель конструювання щодо відображення зовнішніх властивостей і функцій психомоторики для точного виконання задуму конструювання, розвиток мовлення (під час планування дій і контролю кінцевого результату діяльності).

Ключові слова: особистість, студент, педагогічна освіта, конструктивна діяльність, мотивація.

The article revealed to the psychological aspect of the preparation of future educators to the children's constructive activity. The author noted that the basis of psychological preparation may be thinking of psychological strategies: finding counterparts, reconstruction, combining, universal, random substitutions. The article also states that to the constructive sequential activity teachers must learn the psycho-pedagogical cycle of disciplines, psychological principles of etalonuvannya, design and testing. This will be deepening not only by the structural modules of age and educational psychology, but also by the nature of the research system tasks during writing term papers and passing practices. The author shows that the difficulties of future educators preparation to the children's constructive activities are in necessity of systematic knowledge of physiological and mental development of small children. In the organization of constructive activities the most important is the development of cognitive operations (result of practical forms of the intellectual activity), spatial concepts, images and ideas about the design model to reflect the external features and psychomotor functions for correct plan design, language development (during the action planning and control the results of activity).

Keywords: personality, student, pedagogical education, constructive activities, motivation.

Раскрыто аспект психологического базиса подготовки будущих воспитателей ДУЗ в организации конструктивной деятельности детей. Указано, что базисом психологической подготовки может стать осмысление будущими воспитателями психологических стратегий: поиска аналогов, реконструкции, комбинирование, универсальных, случайных подстановок. Для последовательной организации конструктивной деятельности будущие воспитатели ДУЗ должны усвоить в психолого-педагогическом цикле дисциплин психологические основы эталонирования, проектирование и апробирования. Этому будет способствовать не только углублению содержательных модулей возрастной и педагогической психологии, но и система заданий исследовательского характера во время написания курсовых работ и прохождения пропедевтической практик. Определено, что сложность подготовки будущих воспитателей ДУЗ в организации конструктивной деятельности детей проявляется в необходимости владения систематизированными знаниями физиологического и психического развития детей старшего дошкольного возраста, знание структуры собственно конструктивной деятельности. В организации конструктивной деятельности важным является ориентирование на развитие познавательных действий (результата практических форм мыслительной деятельности), пространственных представлений, образов-представлений о модели конструирования по отражению внешних свойств и функций психомоторики для точного выполнения замысла конструирование, развитие речи (во время планирования действий и контроля конечного результата деятельности).

Ключевые слова: личность, студент, педагогическое образование, конструктивное деятельность, мотивация.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Підготовка вихователів ДНЗ, наділених творчими вміннями та мисленням, здатністю діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію, інакше кажучи — фахівців, чутливих до будь-яких педагогічних нововведень, має повною мірою задовольнити сучасні вимоги вітчизняних освітніх закладів та суспільства. Як відомо, сучасна дошкільна освіта є динамічною конструктивною системою, в якій змінюється склад вихованців і вихователів, корегуються відносини, створюються нові способи, методи, форми навчально-виховної взаємодії, конструюються нові зв'язки людини з довкіллям (природним і соціальним середовищами).

Стратегічним завданням сучасних закладів професійної освіти є створення умов для реалізації та самореалізації особистості в інформаційному середовищі. Це вимагає переходу від декларативної до практично зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток особистісних ресурсів дітей, їхніх потреб, інтересів, нахилів і здібностей.

Необхідність розвитку людини, здатної до конструктивної діяльності, є актуальною і в особистісному аспекті. Така людина здатна до ефективної соціальної та психологічної адаптації до реалій соціального буття, його перетворення або зміни себе, поведінки під впливом об'єктивних умов розвитку культури, науки, технологій. Кожна людина від природи наділена здатністю до конструктивної діяльності, тому що конструктивна діяльність лежить в основі загального розвитку кожної окремої особистості, в її самореалізації.

Розвиток здібності до конструктивної діяльності набуває значущості тому, що вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Заявлена Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті особистісно орієнтована модель має впроваджуватися у життя. Це означає опору на природну здібність дитини конструювати. На жаль, безліч шаблонів, зразків, готових орієнтирів, запропонованих дорослими дитині для відтворення, пригнічують цю здібність. Часто уміння конструктивної діяльності лишається незатребуваними, потенційними, ресурсними. Тобто такими, що не актуалізуються, гальмуються в розвитку і проявах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено низку досліджень, присвячених проблемі підготовки педагогів, вихователів (О. Абдулліна, О. Безпалько, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.). Значний інтерес становлять дослідження особливостей структури особистості і діяльності педагогів, удосконалення психолого-педагогічної підготовки (Н. Гузій, В, Гриньова, В. Кан-Калик, А. Маркова та ін.).

Дослідження фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ відображено в працях Л. Артемової, Г. Бєлєнької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Кловак, Ю. Косенко, М. Машовець, Т. Поніманської, Т. Шкваріної та ін.

Сучасні дослідження перелічених авторів розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю. Зокрема різні аспекти представлено у роботах Г. Бєлєнької (формування фахової компетентності); Н. Лисенко, З. Плохій (підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей) та ін.

У дисертаціях авторів Т. Жаровцевої, О. Пєхотаи Т. Танько, А. Троцко та ін. визначено зміст, етапи, компонентний склад професійно-педагогічної підготовки та запропоновано різні моделі її реалізації. Низка публікацій цих дослідників свідчить про те, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності. Це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості нового покоління. Така підготовка має специфіку, ґрунтується на загальних дидактичних закономірностях процесу фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Вивчення стану обраної проблеми в науковій літературі свідчить про те, що найбільшу увагу дослідники приділяли змісту та специфіці загальної підготовки фахівців до педагогічної діяльності. Детальне вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей допоможе свідомо визначити конкретні шляхи створення конструктивного освітнього простору, прогностичні тенденції розробки проблеми фахової освіти.

Формулювання цілей статті: розкрити аспект психологічного базису підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації конструктивної діяльності дітей.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження засвідчило, щоб зберегти конструктивну діяльність дитини старшого дошкільного віку, підсилити її у молодшому шкільному віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями, у змісті психолого-педагогічної підготовки вихователів ДНЗ необхідно розширити аспект вивчення психолого-педагогічних детермінант успішної конструктивної діяльності дітей дошкільного віку.

Як відомо, дитяче конструювання – це виконання різноманітних дій з будівельного матеріалу, виготовлення виробів і іграшок з паперу, картону, дерева й інших матеріалів. За своїм характером воно подібне до образотворчої діяльності й гри. Перші конструкції дітей відбуваються у ході предметної діяльності в результаті практичних дій з різними об'єктами: кубиками, кружальцями пірамідками. Вихователь наділяє такі споруди певним смислом, пояснює, для чого їх можна використати.

Погоджуємося з науковцями і методистами, які конструктивну діяльність розглядають у значенні практичної діяльності, спрямованої на одержання певного, заздалегідь задуманого реального продукту, що відповідає його функціональному призначенню. У цьому ми спиралися на висновки В. Моляко [1]. В. Моляко в багаторічних

дослідженнях на матеріалі проектно-конструкторської діяльності виділив п'ять важливих психологічних стратегій: пошуку аналогів, реконструювання, комбінування, універсальну, випадкових підстановок. Майбутні вихователі мають вільно оперувати цими психологічними константами.

Процес конструкторської діяльності, відповідно до стратегічної концепції організації, можна умовно поділити на три основні цикли: еталонування, проектування та апробування. Як і будь-яку позитивну властивість, конструктивну діяльність важливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців, уважають старший дошкільний та молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна діяльність дошкільного віку поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. Для послідовної організації конструктивної діяльності майбутні вихователі ДНЗ мають засвоїти в психолого-педагогічному циклі дисциплін психологічні засади еталонування, проектування та апробування. Цьому сприятиме не лише поглиблення змістових модулів вікової і педагогічної психології, але й система завдань дослідного характеру під час написання курсових робіт та проходження пропедевтичних практик.

Слід наголосити на тому, що конструктивна діяльність також передбачає розв'язання певної конструктивно-технічної задачі, що вимагає організації простору, встановлення взаємного розташування елементів і частин цілого за конкретною логікою відповідності конструкції реальному предмету і функціональному призначенню (Е. Зворигіна). Отже, в організаційному відношенні вихователь не лише створює умови для доцільної конструктивної діяльності дітей, але й використовує розвивальний потенціал конструювання для загального розвитку дитини. Тому складність підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації конструктивної діяльності дітей проявляється у необхідності володіння систематизованими знаннями фізіологічного і психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, знання структури власне конструктивної діяльності.

Погоджуємося із точкою зору дослідника Л. Венгера [2], який зазначав, що сама конструктивна діяльність носить моделюючий характер і безпосередньо включає дітей і вихователів у співпрацю активної самостійної побудови наочних моделей предметного довкілля. Конструюючи, діти вчаться розуміти ознаки предметів реальної дійсності. Застосування графічного моделювання в конструюванні дозволяє включити кожну дитину в самостійну творчу діяльність.

У ході аналізу матеріалів з теми установлено, що конструювання як вид діяльності дітей спрямований на формування дій наочного просторового моделювання. У такій діяльності знаходимо зв'язок з художньою, конструктивно-технічною діяльністю дорослих. Для конструктивно-технічної діяльності дорослих характерне практичне призначення конструкцій, будівель. Під час виконання конструкції дорослий попередньо обмірковує, створює план, підбирає матеріал з урахуванням призначення, техніки роботи, зовнішнього оформлення, визначає послідовність виконання дій. Усі ці елементи є в дитячому конструюванні. Продукти дитячого конструювання, як правило, призначають для практичного використання в грі.

Вирішення конструктивного завдання покладено в основу тлумачення досліджуваного поняття у довідниковій літературі. Термін «конструювання» (від латинського слова construere) означає приведення в певну взаємозалежність різних предметів, частин, елементів [3].

У педагогічній науці конструювання визначається як засіб інтелектуального розвитку дитини, тоді як на практиці цей вид діяльності частіше використовується для розв'язання практичних задач та здійснення естетичного виховання дітей.

Зазначимо, що конструктивна діяльність передбачає створення конструкцій з окремих частин, деталей. Її виконання розвиває технічні здібності, сприяє розвитку винахідницьких вмінь на якостей характеру людини. Під час створення конструкцій необхідно враховувати взаємне розташування деталей, спосіб їх з'єднання, можливість заміни на інші деталі. Дитина пізнає властивості кожної з деталей, розкриває для себе закономірності з'єднання різних матеріалів, (притискування, зв'язування, склеювання тощо). У пізнавальній діяльності, як відмічає О. Леонтьєв [4], для здобуття знань та вмінь дитина спрямовує свою активність на предмет цієї діяльності. Практична конструктивна діяльність матиме інший предмет: у момент переходу від пізнавальної діяльності до практичної знання предмета діяльності перетворюються на засіб її реалізації [4]. Таке розуміння дозволило нам розглядати конструювання як самостійну діяльність дитини.

Цікавим видається підхід до розкриття сутності конструктивної діяльності вихователя-практика Л. Баженової [5], яка цей вид діяльності визначила основним у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Основною ознакою конструктивної діяльності педагог визначила її продуктивність, що виявляється у створенні конструкцій з різних елементів з використання різних способів з'єднання і взаємного розташування частин цілого. Процесуально конструктивна діяльність передбачає розв'язання мислительних завдань: постановка мети, планування послідовності виконання дій, формування простих умовисновків, контроль за виконанням простих дій (операцій щодо забезпечення міцності і стійкості конструкції), аналіз отриманого результату, оцінка результатів конструювання.

Разом з тим, конструктивна діяльність розглядається нами як невід'ємний компонент професійної компетентності вчителя, оскільки саме вона націлена на побудову такої моделі навчання, в основі якої лежать ідеї системного, цілісного підходів до організації процесу навчання, а сам педагогічний процес розглядає як процес розв'язування системи різноманітних педагогічних задач. Саме в роботі над задачами, як довело дослідження, що вимагають теоретико-методологічного аналізу, діагностування, цілепокладання, прогнозування, проектування, рефлексії формується у педагога інтегративне конструктивне уміння. В його структурі виділяємо аналітико-діагностичну, прогностично-проективну та рефлексивну діяльність, що складає основу професійної компетентності вчителя. Принциповою при цьому є вимога організації педагогічного

процесу на засадах особистісно діяльнісного підходу, згідно якого педагог виступає не лише координатором навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта, а й спрямовує його на вирішення пізнавальних задач.

У цьому дослідженні конструктивну діяльність розглядаємо як комплекс цілеспрямованих дій (зумовлених навчальною інструкцією, особистісними потребами тощо), спрямованих на поєднання окремих елементів в ціле незалежно від структури і походження частин у цілісні об'єкти, які задовольняють пізнавальні і практичні потреби. Об'єкти, отримані в результаті конструктивної діяльності, можуть використовуватися з навчально-пізнавальною метою, у грі, для задоволення естетичних потреб. Це самостійний вид діяльності людини, що має елемент творчості, почасти виконує завдання початкової профорієнтації.

Спираючись на результати досліджень вітчизняної і світової психології, зроблено висновок про те, що становлення конструктивної діяльності як психолого-педагогічного феномена створює сприятливі умови для розвитку перцептивних дій і інтелектуального моделювання властивостей і відносин предметного довкілля з опорою на спеціальні засоби пізнання – еталони (узагальнені образи модельованих об'єктів), що існують в попередньому досвіді людини (О. Запорожець, 1982).

Важливу роль в організації конструктивної діяльності відіграє попередній досвід: уявлення про модель, отримані попередньо навички, знання, уміння оперувати елементами конструкції, рівень розвитку психомоторики, мислення тощо. На думку авторитетного ученого А. Лурія, конструктивна діяльність є однією з форм предметно-діяльнісного мислення.

В організації конструктивної діяльності важливим є орієнтування на розвиток пізнавальних дій (результату практичних форм мислительної діяльності), просторових уявлень, образів-уявлень про модель конструювання щодо відображення зовнішніх властивостей і функцій психомоторики для точного виконання задуму конструювання, розвиток мовлення (під час планування дій і контролю кінцевого результату діяльності).

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі викладеного вище можна підсумувати, що конструктивну діяльність у змістовному аспекті розуміємо як складне психолого-педагогічне утворення, котре вибудовується на основі глибокого знання навчального матеріалу та високого рівня розвитку педагогічного мислення. У структурно-функціональному плані конструктивна діяльність є по суті єдністю компонентів методологічного аналізу, діагностики, цілепокладання, прогнозування, проектування, рефлексії та відповідних їм функцій, що створюють певну педагогічну технологію. Структурне наповнення такої технології: мета (цілепокладання, визначення системи завдань) – мотив (створення ситуації особистісного зацікавлення кожного студента у розв'язанні окреслених разом з викладачем завдань) – дія (безпосереднє виконання завдань) – результат і наступна рефлексія.

Для якісної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації конструктивної діяльності дітей дошкільного віку необхідно доповнити змістові модулі в психолого-педагогічному циклі дисциплін відомостями про психологічні засади еталонування, проектування та апробування. Цьому сприятиме не лише поглиблення змістових модулів вікової і педагогічної психології, але й система завдань дослідного характеру під час написання курсових робіт та проходження пропедевтичних практик.

Перспективним у цьому напрямі визначено розробка методичних рекомендацій до використання в педагогічному процесі попереднього досвіду майбутніх вихователів: уявлення про модель, отримані попередньо навички, знання, уміння оперувати елементами конструкції, рівень розвитку психомоторики, мислення.

1. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко [Электронный ресурс] : Режим открытого доступа : idruchniki.ws/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti
2. Вегнер Л. А. Развитие общих познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Вегнер Л. А. – М. : Педагогика, 1986. – С. 24.
3. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] : Режим открытого доступа : http://vocabulary.ru/dictionary
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. / [Электронный ресурс]: Режим открытого доступа: http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt
5. Баженова Л. Конструктивна діяльність вихователя ДНЗ / Баженова Л. / [Электронный ресурс] : Режим открытого доступа :www.detzdrav.com.

Лариса Савченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький національний університет
(м. Кривий Ріг)

Larysa Savchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kryvyi Rih National University
(Kryvyi Rih)

УДК 370.48
ББК 370.65

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

THE RESULTS OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF TEACHING DIAGNOSING THE QUALITY OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO THE PROFESSION

Розглянуто результати впровадження структурно-функціональної моделі педагогічного діагностування якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Педагогічна діагностика як система методів і засобів слугує підґрунтям для вивчення труднощів у роботі, допомагає з□ясувати сильні чи слабкі моменти педагогічної діяльності, окреслити оптимальні шляхи подальшого підвищення якості освіти майбутніх учителів. Показана технологія реалізації структурно-функціональної моделі педагогічного діагностування якості освіти. Розроблені етапи впровадження педагогічного діагностування підготовки майбутніх учителів базовані на дотриманні обґрунтованих педагогічних умов.

Ключові слова: педагогічна діагностика, модель, структурно □ функціональна модель, якість освіти.

In article results of introduction of structurally functional model of pedagogical diagnosing of quality of training of future teachers to professional activity are considered. Pedagogical diagnostics as system of methods and means forms a basis for studying of difficulties in work, helps to find out the strong or weak moments of pedagogical activity, to outline optimum ways of further improvement of quality of education of future teachers. The technology of realization of structurally functional model of pedagogical diagnosing of quality of education is shown. The developed stages of introduction of pedagogical diagnosing of training of future teachers based on observance of reasonable pedagogical conditions.

Key words: pedagogical diagnostics, model, structurally - functional model, quality of education.

В статье рассмотрены результаты внедрения структурно-функциональной модели педагогического диагностирования качества подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности. Педагогическая диагностика как система методов и средств служит основой для изучения трудностей в работе, помогает выяснить сильные или слабые моменты педагогической деятельности, очертить оптимальные пути дальнейшего повышения качества образования будущих учителей. Показана технология реализации структурно-функциональной модели педагогического диагностирования качества образования. Разработанные этапы внедрения педагогического диагностирования подготовки будущих учителей базирующиеся на соблюдении обоснованных педагогических условий.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, модель, структурно - функциональная модель, качество образования.

Постановка проблеми. В умовах руху України до структур Європейського Союзу та реформування української системи освіти її якість стає важливим орієнтиром, що зміцнює авторитет і конкурентоспроможність на міжнародній арені. На необхідності створення в Україні системи оцінювання знань, систематичного моніторингу й аналізу актуальних освітніх проблем наголошено передусім у документах, що регламентують провадження Болонського процесу в європейських державах. Розбудова національної системи освіти активізувала педагогічні пошуки, зокрема в аспекті оптимальної організації навчально-виховного процесу, який поєднує практичні дії й аналітичний процес: планування, педагогічний аналіз, коригування, збір інформації, оцінювання відомостей, контроль, стимулювання. Однак донині немає єдиного погляду на зміст таких понять, як управління, керування, функції підвищення якості освіти. Педагогічна діагностика як система методів і засобів слугує підґрунтям для вивчення труднощів у роботі, допомагає з'ясувати сильні чи слабкі моменти педагогічної діяльності, окреслити оптимальні шляхи подальшого підвищення якості освіти майбутніх учителів.

Поняття «модель» – полісемантичне, означає зразок якогось об'єкта чи системи об'єктів, який представлений у найбільш загальному вигляді за певної схематизації структурних компонентів і зв'язків між елементами, відтворює лише окремі його сторони, характеристики, властивості, функції. Модель являє собою систему, штучно створену людиною, що відтворює об'єкт дослідження й у процесі вивчення дає змогу отримати нову інформацію про цей об'єкт. Терміном «модель» оперують тоді, коли хочуть відобразити об'єкт, процес або сукупність явищ за допомогою інших об'єктів, процесів, явищ, які більш глибоко вивчені, зрозумілі, досліджені, або коли в суб'єкта виникає потреба пізнати, обґрунтувати й пояснити незрозумілі явища та поняття.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Порушеній проблемі присвячено низку наукових досліджень. Сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені студіюють якість освіти у філософському та педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, С. Гончаренко, М. Згуровський, В. Кремень, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, І. Предборська, О. Савченко, В. Ткаченко та ін.); соціальному й управлінському аспектах (О. Величко, В. Вікторов, А. Гофрон, Т. Ґусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, А. Тайджеман). Управління якістю освіти на різних рівнях організації схарактеризовано в працях М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, С. Паркінсона, Т. Пітерса, Ф. Тейлора, П. Уотермана, А. Файоля, М. Хедоурі, Л. Якоккі та інших авторів. На необхідності пошуку умов, що оптимізують якість професійної підготовки майбутніх учителів, зосереджують увагу А. Богуш, Е Карпова, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, В. Луговий, О.Ляшенко, Н. Ничкало. На значущості творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя та його ролі в забезпеченні якості освіти акцентують Л. Одерій, С. Сисоєва й інші.

Сутність педагогічної діагностики (О. Андрієнко, О. Бєлкін, А. Біне, Б. Бітінас, О. Демченко, Л. Денякіна, Л. Катаєв, А. Кочетов, Б. Кулагін, А. Огарков, І. Підласий, Н. Розенберг, Д. Чернилевський, С. Шандрук, А. Шаталов); проблема діагностики й удосконалення професійної діяльності викладача (Ю. Алферов, С. Архангельський, А. Бляшевська, В. Бондар, А. Верхола, Є. Дорошенко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Одерій, Г. Цехмістрова);

Мета статті. Розглянути результати впровадження структурно-функціональної моделі педагогічного діагностування якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Алгоритм упровадження педагогічної діагностики в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи передбачає такі етапи:

1) підготовчо-організаційний етап (організація діагностичного контролю) прогнозує формулювання мети, опис об'єкта, затвердження термінів проведення, вивчення літератури;

2) практично-конструктивний етап (пошук слабкої ланки (проблеми) у навчально-виховному процесі) – система фіксації, сутність якої полягає в зборі інформації шляхом спостережень, співбесід, тестувань, анкетувань, проведення контрольних робіт;

3) аналітичний – механізм відстеження (обґрунтування причин виникнення слабкої ланки (проблеми)), аналіз і систематизація отриманої інформації, розроблення рекомендацій та пропозицій щодо подальшого корегування роботи й формулювання висновків;

4) технологічний – механізм корекції; шляхом упровадження технологій налагоджують зворотний зв'язок; добір технологій корекційного впливу за допомогою інструментарію.

Технологія реалізації структурно-функціональної моделі педагогічного діагностування якості освіти включає в себе:

- відбір текстів, розроблення анкет, протоколів для фіксації результатів спостереження та іншої документації для комплексного оцінювання педагогічної діяльності майбутнього вчителя;
- збирання, оброблення й аналіз результатів діагностики та додаткової інформації;
- загальне оцінювання освітньої діяльності педагогічного колективу чи окремих викладачів;
- складання звіту на підставі аналізу результатів діагностики;
- розроблення рекомендацій для майбутніх учителів та педагогічного колективу стосовно вдосконалення професійної діяльності;
- підготовка матеріалів до публікації.

Готовність студентів до педагогічної діагностики схарактеризована як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність професійної діяльності вчителя і включає знання з педагогічної діагностики, уміння розв'язувати діагностичні завдання, оцінювати результати роботи, контролювати діяльність студентів, прогнозувати та проектувати результати професійної діяльності майбутнього вчителя.

Реалізація моделі педагогічної діагностики передбачає:

- окреслення найближчих і перспективних завдань із досягнення мети педагогічної діагностики, прогнозування проміжних та кінцевих результатів;
- координацію діяльності всіх об'єктів моніторингу, що забезпечують освітній процес університетського освітнього середовища;
- збирання й накопичення інформації про успішність і якість знань студентів, створення банку даних, надання індивідуальної підтримки студентам та педагогам;
- визначення рівня професійної компетентності вчителів, рівня готовності, вимог і можливостей кожного педагога працювати в режимі особистого розвитку та в режимі розвитку конкретного студента;
- організацію аналізу, узагальнення й поширення результатів педагогічної діагностики через інформаційні педагогічні ради, засідання, батьківські збори, індивідуальні бесіди з педагогами, студентами.

Варто наголосити, що розроблені етапи впровадження педагогічного діагностування підготовки майбутніх учителів базовані на дотриманні обґрунтованих педагогічних умов. Так, на першому курсі Криворізького педагогічного інституту ВНЗ «КНУ» технолого-педагогічного факультету викладають курс «Вступ до спеціальності», у ході опанування дисципліни вивчають методи наукового дослідження. Емпіричні методи пов'язані з чуттєвим знанням людини (через відчуття, сприйняття, уявлення), до цієї групи належить спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент. Теоретичні методи вможливлюють оволодіння науковими знаннями через вивчення здобутків у різних галузях науки. Емпіричне пізнання слугує основою для теоретичного знання. Для формулювання певних теоретичних узагальнень (висновків) спочатку необхідний збір інформації, що відбувається емпірично. Керуючись відомостями емпіричного

характеру, студент опрацьовує їх аналітично, систематизуючи результати у вигляді певної теорії. Наприклад, студенти складають анкети для вивчення читацьких інтересів учнів, розробляють питання для бесіди з теми «Порушення дисципліни в класі», «Бесіда з учнем, який не встигає», «Бесіда з активом класу для проведення чергування в школі».

Згодом завдання ускладнюють, пропонуючи, наприклад, скласти бібліографічні картки з наукової теми (тематика робіт запропонована на вибір: «Які труднощі (проблеми) існують в учителя на сучасному етапі розвитку суспільства»; «Які перспективи (можливості) вчительської професії»; «Професійна компетентність майбутнього педагога»; «Культура педагогічного спілкування»; «Конфлікти в системі «учитель – учень»); написати твори: «Чому я вибрав(ла) професію вчителя»; «Моя перша вчителька»; «Сучасний портрет учителя»; «Як я готував(ла) себе до вибору професії»; «Я і мої сподівання щодо професії вчителя»; «Етюди про вчителя»; «Мій ідеал учителя»; «Учитель майбутнього». Залік із курсу «Вступ до педагогічної діяльності» передбачає теоретичні питання щодо методів педагогічної діагностики та розв'язання педагогічних ситуацій. Наприклад: 1. Вас запросили на телебачення виступити про професію вчителя. Що б Ви сказали телеглядачам? Яким чином Ви агітували б молодих людей вступати до педагогічного ВНЗ? 2. Чи є, на Ваш погляд, протипоказання до професії вчителя (якщо так, то обґрунтуйте свою відповідь). 3. Доведіть, що продуктивність, якість праці й особа вчителя багато в чому залежать від ставлення суспільства. 4. Доберіть приказки, прислів'я, висловлювання й вірші про вчителя та особливості його праці. 5. Проаналізуйте умови роботи вчителів, вихователів в освітніх установах міста. Які негативні наслідки для вчителів та учнів має, наприклад, дефіцит педагогічних кадрів? 6. Розробіть тестові завдання за 1–4 темами курсу «Вступ до педагогічної діяльності». 7. Покликання – це свідома спрямованість особи до певної діяльності. Які здібності, знання й уміння необхідні для її виконання, переконаності в тому, що ця робота найбільш підходить і стане справою всього життя.

Для занурення студентів в освітнє університетське середовище запропонована підготовка стінних газет із життя першокурсників, проведення виховних заходів, як-от: «Посвячення першокурсника», «Студентська осінь першокурсника»; захист рефератів із вибраної наукової теми. У ході підготовки до занять і залікових кредитних модулів студентам пропонують використовувати мультимедійні засоби та інформаційно-комунікативні технології навчання.

Нижче подано приклад застосування методів педагогічної діагностики на першому курсі технолого-педагогічного факультету Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ».

Таблиця 1

Використання методів педагогічної діагностики на першому курсі технолого-педагогічного факультету

Змістові блоки	Дисципліни, які вивчають на першому курсі	Методи педагогічної діагностики
1. Психолого-педагогічна підготовка.	Вступ до спеціальності.	Анкети, бесіди, спостереження, розв'язання педагогічних ситуацій, написання творів, випуск студентської газети, захист рефератів, складання тестів до 1–4 тем курсу.
2. Професійно-предметна підготовка.	Технологія швейного виробництва. Матеріалознавство.	Аналіз діяльності студентів. Тестовий контроль.
3. Варіативна частина.	Комп'ютерна графіка.	Створення дизайн-проектів, інтелектуальних завдань, галереї творчих робіт.

На етапі формувального експерименту в експериментальній групі КПІ упроваджено розроблену методику діагностичного контролю знань студентів, натомість контрольна група продовжила навчатися за традиційною методикою. Після проведення експерименту знову реалізовано контрольну педагогічну діагностику з використанням тих самих методів дослідження, що й під час констатувального експерименту. Ефективність застосування обґрунтованої методики формування знань, умінь і навичок на заняттях технолого-педагогічного факультету ДВНЗ «КНУ» КПІ перевірено за допомогою аналогічних критеріїв (табл. 2).

Таблиця 2

Результати формувального експерименту

Критерії й рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Студ.	%	Студ.	%
1. Рівень якості знань студентів				
Високий рівень	40	33,3	60	50,0
Середній рівень	50	41,7	40	33,3
Низький рівень	30	25,0	30	25,0
2. Вияв зацікавлення студентів до навчання				
Високий рівень	40	33,3	70	58,3
Середній рівень	50	41,7	30	25,0
Низький рівень	30	25,0	20	16,6

3. Ставлення студентів до курсів професійно-предметної спрямованості				
Високий рівень	10	8,3	70	58,3
Середній рівень	60	50,0	40	33,3
Низький рівень	50	41,7	20	16,6

На підставі осмислення результатів педагогічного експерименту за критерієм «Рівень якості знань студентів» зроблено висновок, що кількість студентів із високим рівнем якості засвоєння знань в експериментальній групі збільшилася до 50,0 %, у контрольній групі – не змінилася; чисельність осіб, які мали середній рівень якості знань, в експериментальній підгрупі знизилася до 33,3 %, у контрольній – до 41,7 %; кількість респондентів із низьким рівнем в експериментальній групі залишилася такою самою, а в контрольній – збільшилася до 25,0 %.

Для з'ясування впливу окреслених умов на підвищення якості освіти студентів проаналізовано динаміку: рівня пізнавальної активності; рівня професійного інтересу; характеру самооцінювання; ступеня стурбованості студентів якістю оцінювання своїх досліджень. Динаміку рівнів сформованості пізнавальної активності студентів експериментальних і контрольних груп відображено в табл. 3.

Отримані експериментальні дані засвідчують вплив виокремлених педагогічних умов підвищення якості освіти на зменшення кількості студентів з елементарним рівнем розвитку пізнавальної активності: на 30,5 % в експериментальній групі, порівняно з 14,3 % у контрольній групі.

Таблиця 3

Динаміка рівнів пізнавальної активності студентів (у %)

Рівень пізнавальної активності	**Експериментальна група**			**Контрольна група**		
	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст	Констатувальні дані	Контрольні дані	Приріст
Низький	50,4	19,9	-30,5	59,7	45,4	-14,3
Середній	37,4	62,4	+25,0	32,1	44,7	+12,6
Високий	12,2	15,6	+3,4	8,2	9,9	+1,7

Унаслідок проведеної роботи, зросла, хоч і несуттєво, кількість студентів, рівень пізнавальної активності яких став високим (приріст становив 3,4 %).

За підсумками експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку в характері пізнавального інтересу в усіх експериментальних групах (табл.4). Кількість студентів зі стійким пізнавальним інтересом збільшилася в усіх експериментальних групах, причому динаміка в цілому однакова. Слід зазначити, що в контрольних групах кількість студентів зі стійким пізнавальним інтересом майже не змінилася.

Таблиця 4

Динаміка характеру пізнавального інтересу (приріст у %)

Група	ЕГ (123 особи)	КГ (109 осіб)
Стійкий	+47,75	+6,25
Ситуативний	-47,75	-6,25

Аналіз отриманих результатів доводить позитивні зрушення в студентів експериментальних груп у розвитку загальнонавчальних умінь, без яких реалізація самостійної роботи неможлива. У табл. 4. відображено динаміку загальнонавчальних умінь, що, на нашу думку, є найбільш вагомими для організації самостійної роботи студентів.

Висновки. Отже, результати експериментальної роботи довели доцільність дотримання сукупності розробленої методики, виокремлених педагогічних умов, оскільки це суттєво позначилося на зростанні рівнів структурних компонентів педагогічної діагностики й основних її показників: пізнавальній активності, професійному інтересі, якості самостійної діяльності студентів, адекватності самооцінювання, яке надає впевненості в тому, що це в майбутньому сприятиме якісному професійному зростанню фахівців, їхньому самовдосконаленню.

1. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. [для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління»] / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
2. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. – 289 с.
3. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навчальний посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

Тетяна Саєнко,
доктор педагогічних наук,
Національний авіаційний університет
(м.Київ)

Tetiana Sayenko ,
Doctor of Pedagogical Sciences,
National Aviation University
(Kyiv)

УДК 378.14: 504(043)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

METHODOLOGICAL BASES OF ENVIRONMENTAL TRAINING AT UNIVERSITY STUDENTS

Здійснено аналіз процесу упровадження освіти для сталого розвитку в Україні та встановлено причини незадовільного соціально-економічного стану держави, що є прямим і опосередкованим результатом низького рівня екологічної освіти на всіх щаблях освітянської системи, недостатньої уваги до «Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку», термін активного розгортання якої спливає у 2014 р.

Ключові слова: сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, екологічна освіта, екологічна підготовка студентів ВНЗ.

The analysis of the implementation the process of education for sustainable development in Ukraine and established causes of poor socio-economic condition of the country, which has became a direct result of the mediation and the low level of environmental education at all the levels of the educational system, the lack of attention to the UN ECE Strategy of Education for Sustainable Development, the active deployment period which expires in 2014.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, environmental (ecological) education, environmental training of university students.

Проведен анализ процесса внедрения образования для устойчивого развития в Украине и установлены причины неудовлетворительного социально-экономического состояния страны, ставшего прямым и опосредствованным результатом низкого уровня экологического образования на всех ступенях образовательной системы, недостаточного внимания к «Стратегии ЕЭК ООН образования для устойчивого развития», срок активного разворачивания которой истекает в 2014 г.

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, экологтческое образование, экологическая подготовка студентов ВУЗов.

Постановка проблеми та її актуальність. У 2005 р. у Вільнюсі (Литва) на Нараді високого рівня представників Міністерств охорони навколишнього природного середовища, освіти і науки була прийнята «Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку» [1, с.3-44]. У п. 71 „Функції і сфери відповідальності" зазначалось, що уряди держав-учасниць процесу мають відігравати активну роль у справі реалізації положень сталого розвитку (СР) та освіти для сталого розвитку (ОСР); регулярно оцінювати хід виконання Стратегії на всіх рівнях управління. Місцеві державні органи освіти та керівники навчальних закладів мають дбати про упровадження її положень у своїх установах і контролювати їх виконання. Муніципалітети, сектори науки і освіти, охорони здоров'я, керівники промислових об'єктів, транспорту, сільського господарства, ЗМІ, профспілки, громадські організації зобов'язані визначити свої пріоритети і сфери відповідальності за реалізацію Стратегії. *Інвестиції у освіту слід розглядати, як кредитування екологічно безпечного майбутнього*, що входить до обов'язків урядів держав-учасниць. У національний бюджет повинні бути закладені кошти для фінансування ОСР у рамках усіх форм освіти, включаючи призначення стипендій, нарощування потенціалу навчального процесу, конкурсні нагороди та ін. [1, с. 31].

Реалізацію Стратегії слід розглядати як безперервний процес, а для оцінки ходу її виконання передбачаються *три етапи:*

- *Перший етап (до 2007 р.)*: кожна країна визначає обсяг завдань з ОСР, які вона вже реалізує. Це, перш за все, питання екополітики, нормативно-правової бази СР та ОСР, фінансування їх розвитку, підготовка проекту національного Плану дій;

- *Другий етап (до 2010 р.)*: практична реалізація положень Стратегії та національного Плану дій з відповідним контролем та корективами у ході виконання;

- *Третій етап (до 2015 р.)*: планується повна реалізація Стратегії ОСР і досягнення відповідного прогресу на шляху до СР [2, с.5].

З метою визначення пріоритетів виконання Стратегії рекомендується здійснювати поточний контроль з наступних її блоків і питань:

- Визначення конкретного відповідального чи координатора-виконавця;
- Нормативно-правова база та політичні і організаційні механізми реалізації;
- Рамки міжурядової і багатосторонньої співпраці і партнерства;
- *Актуальність навчальних планів і програм формальної освіти*;
- *Первинна та безперервна підготовка кадрів з питань СР, зокрема, педагогів*;
- Навчальні засоби і навчально-методичні посібники для ОСР;
- Наукові дослідження зі СР і ОСР;
- *Розвиток неформальної освіти і виховання*;
- *Залучення засобів масової інформації до популяризації принципів і положень СР і ОСР, екополітики держави, поширення екологічної свідомості та «Порядку денного на XXI століття»* [2, с. 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Детальне дослідження стану впровадження в Україні перелічених Стратегією ЄЕК ООН положень показав, що практично жодного з них не виконано на кінець 2013 р. Не створено державного координаційного органу з реалізації Стратегії, Верховна Рада не затвердила проект Стратегії сталого розвитку держави, хоча кількість міжнародних природоохоронних та освітніх угод значно збільшилось у порівнянні з 2005 р. В уряді не функціонує офіційна структура міжвідомчого співробітництва в галузі ОСР, не створено національного центру з цього питання [3, с. 90].

Не розроблено і не затверджено політичних і організаційних документів, присвячених СР і ОСР; відсутня бюджетна підтримка розвитку цих напрямків. Тому, не існує національного Плану дій з реалізації Стратегії ОСР, не визначена організація, відповідальна за його підготовку. Тобто, на державному рівні, як це рекомендовано документами міжнародних форумів ООН та Стратегією ЄЕК, в Україні практично нічого не зроблено, зокрема, за останні дев'ять років. Треба відзначити, що у 2001-2002 рр. здійснено перші суттєві кроки: Колегією Міністерства освіти і науки затверджено одну з кращих у Європі Концепцію екологічної освіти України (2001 р.); прийнято Програму реалізації цієї Концепції (2002 р.); підготовлено проект Закону України про екологічну освіту (2002 р.). Але після активних дій в Україні знову запанувала політична нестабільність, деградаційні процеси, що позначились на стані екологічної освіти та системі підготовки кадрів взагалі. Положення Програми реалізації Концепції екоосвіти України не виконуються, особливо це стосується середніх шкіл, ліцеїв, коледжів [4, с. 162].

Нинішня система освіти України, на жаль, лишається жорстко централізованою, бюрократичною, з обмеженим, швидше декларативним, самоврядуванням у ВНЗ, *а сама екологічна освіта, як основа і базис ОСР та СР зокрема, не є системною, безперервною, з низьким рівнем викладання через відсутність досвідчених і кваліфікованих кадрів, достатньої кількості навчально-методичної літератури, сучасної лабораторної і комп'ютерної бази у відповідності до європейських стандартів, вимог Стратегії ЄЕК ООН* [3, с. 96].

У останніх документах МОН України стосовно розвитку освіти у державі на 2006-2013 рр., офіційних збірках інформаційно-аналітичних матеріалів діяльності Міністерства за вказані роки навіть не згадується про значення, важливість і необхідність роботи у напрямку СР та ОСР, відновлення повноважень Концепції екологічної освіти України та Програми її виконання [4-6].

Мета статті - виявлення невідповідностей у напрямах розвитку освітянської галузі у задекларованих державою документах, пріоритетах країни, визначених при підписанні міжнародних угод, зокрема «Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку», та методологічними підходами при формуванні Стандартів освіти, навчальних планів, програм для ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Якщо Україна планує стати повноправним членом і авторитетним суб'єктом європейського освітнього простору, то вона має здійснювати творчий та багатосторонній обмін досвідом, використовувати його позитивні й корисні для державної системи освіти моменти. Нині до виробничих сил суспільства додалась нова - сила знання, яку треба цінувати і неодмінно враховувати у новому інформаційному соціумі. Сьогодні у освіті акцент змістився від навчання взагалі (когнітивна парадигма) до його якості, дієвості, гармонійності (компетентнісна парадигма), оскільки майже всі держави згодились будувати природоузгоджене, екобезпечне суспільство, членами якого можуть бути гармонійні особистості з багатим духовним світом, соціальною зрілістю, високим професіоналізмом [7, с. 8].

Суттєвим фактором переходу до освіти сталого розвитку та посилення ролі екологічної освіти є удосконалення системи управління галуззю та запровадження ефективного освітянського менеджменту і аудиту. Науково обґрунтоване управління передбачає планування із залученням усіх національних ресурсів держави різних джерел, організацію відповідального процесу їх реалізації, державно-суспільний контроль та незалежний моніторинг. Таку роботу необхідно посилити шляхом використання сучасних технологій, інформаційних баз даних, залучення максимально більшої кількості працівників освіти, колишніх випускників, пересічних громадян [4, с. 7].

Для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, що відповідають реальному станові об'єкта управління - студента, слухача, викладача, кафедри, факультету, навчального закладу, системи освіти загалом, необхідна об'єктивна інформація про результати їх діяльності. Це потребує налагодження моніторингу, скажімо, екологічної освіти, без якого не може функціонувати кожна цілісна структура, як певний живий організм не може діяти без зворотного зв'язку з навколишнім середовищем. До методів і методик дослідження нами були залучені наступні:

- статистичні і аналітичних звіти Міністерства освіти і науки, Головного управління освіти і науки виконавчого органу Київради (КМДА), матеріали наукових конференцій, семінарів, круглих столів з проблем освіти, сталого розвитку; наукові статті, монографії, брошури;
- зустрічі з учителями, викладачами, вченими, педагогами ВНЗ, представниками міністерств, відомств, громадських організацій, керівниками різних рангів, випускниками університетів, фахівцями галузей економіки, студентами;
- консультації з науковими структурами, співробітниками Національної Академії педагогічних наук (НАПН), Національної академії наук (НАН) України;
- консультації з зарубіжними вченими, педагогами, співробітниками фірм, міжнародних організацій, фахівцями різних кваліфікаційних рівнів;
- спеціально розроблені тести для опитування студентів, слухачів, викладачів, керівників навчального процесу.

У результаті проведеної роботи встановлено нагальну необхідність наявності зворотного зв'язку, тобто, моніторингу, як універсального принципу управління. Для отримання достовірної інформації про стан освіти у державі та її проблем потрібен постійний моніторинг, а саме, визначення і відбір індикаторів або інформативних показників, що свідчать про рух до означених цілей, виконання поставлених завдань. Процес моніторингу і оцінки даних дає змогу:

а) порівнювати реалізовані заходи з визначеними цілями та завданнями;

б) оцінювати стан прогресу чи регресу у досягненні очікуваних результатів;

в) оперативно реагувати відповідними заходами на покращення результатів, вдосконалення виконання завдань.

Таким чином, створюються передумови ефективного управління та менеджменту для реалізації стратегії освіти, встановлюється відповідна система управління інформацією для прямого залучення зацікавлених сторін до процесу моніторингу та оцінювання стану якості освіти.

Програми заходів обов'язково включають моніторинг вкладених ресурсів, отриманих результатів, впливу їх на суспільство, економіку, міжнародні зв'язки. Громадський аудит проводиться як у процесі упровадження Програми і заходів з її виконання, так і після закінчення проекту. Крім того, Програмою передбачається використання незалежного (зовнішнього по відношенню до системи, скажімо, міжнародного) моніторингу та оцінювання. Тому для реалізації Концепції екологічної освіти чи Концепції освіти для сталого розвитку потрібно розробити і впровадити систему національного моніторингу та оцінювання освітянської сфери з найширшим обговоренням її у суспільстві, керівних структурах держави з метою покращення діючого та ефективного перспективного управління [9, с.74].

У 2004 р. в науково-дослідному інституті соціально-економічних проблем міста Київської міської державної адміністрації вперше було проведено моніторинг виконання екологічних заходів столиці. Метою роботи був аналіз стану упровадження екологічної Програми м. Києва, визначення основних проблем у цій сфері та підготовка пропозицій для органів територіального управління. При проведенні дослідження використано адаптовані до сучасної практики методи програмно-цільового екологічного управління процесами природоохоронної діяльності територій, експертні оцінки, інформаційно-аналітичні і порівняльні підходи, системний та структурно-функціональний аналіз.

Звіт про науково-дослідну роботу «Моніторинг виконання екологічних заходів у затверджених загальноміських цільових програмах розвитку та наукове обґрунтування їх фінансування» містить ряд слушних висновків, рекомендацій (відповідальний виконавець Редькіна Н.О.) і може бути використаний при оцінці екологічної освіти та ОСР:

1. Програмно-цільовий метод управління станом довкілля в м. Києві не має необхідної системної узгодженості окремих структурних елементів та їх функцій, наслідком чого є *непрозорість механізмів реалізації міської екополітики, розпорошеність інформації, її дублювання, відсутність уніфікації та стандартизації*.

2. Відсутні технологічні елементи для здійснення моніторингових функцій: не визначено координатора діяльності; не затверджено форм та строків звітності; немає переліку результативних показників; не створено спеціальних координаційних структур та механізмів управління реалізацією програмних заходів.

3. Підприємства та організації, що здійснюють природоохоронну діяльність у м. Києві, не мають єдиного регламенту (форм і термінів) надання звітної інформації.

4. Для реалізації міської екополітики її учасники не мають доступу до електронного документообігу.

5. Більшість галузевих програм не мають науково-обгрунтованих показників ефективності та результативності заходів, запланованих індикаторів стану якості довкілля, термінів їх виконання.

6. Здійснюється, як правило, вузько секторальний підхід; ефективні ж механізми: організаційно-інформаційний, фінансово-економічний – не діють.

7. Система природоохоронної діяльності міста не забезпечена інформаційно-аналітичним супроводом як для суб'єктів, так і для об'єктів міської екополітики, що дало б можливість оперативно отримувати інформацію для управлінських структур та посилило б їх чутливість до проблем міста.

8. Обмін інформацією у міській системі екологічного управління слабкий, тому прийняття рішень безсистемне і неузгоджене.

9. Відсутні концептуальна єдність, методологічна основа програмних заходів, довгострокова стратегія реалізації екополітики м. Києва, єдиний координаційний орган з розробки, затвердження та впровадження екологічних заходів, контролю і аналізу їх виконання, розвитку менеджменту столичної екополітики.

10. Вкрай необхідна розробка нової територіально-цілісної моделі екологічного управління, менеджменту, ефективних фінансово-економічних механізмів її роботи, перехід до системного вирішенні екологічних проблем міста на основі єдиної політики природокористування, збереження довкілля, що сприятиме реальній взаємоузгодженості соціально-економічних і екологічних показників розвитку, визначених у Концепції сталого, екобезпечного поступу м. Києва у XXI ст. [7. с. 217].

Набори індикаторів варто розробити для кожної цілі та мети Концепції екологічної освіти України чи Концепції ОСР, тобто, при створенні системи моніторингу та оцінки впливу освіти на стан суспільства варто використати набір індикаторів для кожного означеного Планом рівня: національного, регіонального, місцевого, а також для кожного ВНЗ, школи, проекту, ініціативи і т.п. Без системи моніторингу будь-яка Концепція чи План дій не будуть реалізовані та залишаться тільки добрими намірами. Україна нині відстає від європейських держав у процесі запровадження принципів сталого розвитку і освіти для його розбудови. Головною причиною такого стану є недостатня увага до системи моніторингу у державі та в освіті зокрема, як важливого засобу зворотного зв'язку, ефективного чинника освітянського управління і менеджменту.

Підсумовуючи викладене можна сказати, що основними причинами не виконання в Україні положень Стратегії ЄЕК ООН є:

- відсутність затверджених Верховною Радою Стратегії збалансованого розвитку України і Закону «Про екологічну освіту»;
- відверта незацікавленість депутатів щодо сталого розвитку України і, відповідно, до ОСР – відсутність у більшості фундаментальної екологічної підготовки, знань екологічних законів, інформації про незадовільний екологічний стан держави та у конкретних регіонах;
- бездіяльність Комісії сталого розвитку при Кабінеті Міністрів України через постійні зміни прем'єрів, оскільки вони очолюють роботу цього органу;
- часті кадрові зміни у Міністерстві освіти і науки та Мінприроди України; низький рівень екологічної освіченості керівників цих відомств; відсутність у їх структурах підрозділів чи уповноважених осіб, відповідальних за ОСР згідно до положень Стратегії;
- повна безконтрольність з боку держави програм і матеріалів ЗМІ, що відверто протидіють підвищенню рівня неформальної екологічної освіти та ОСР, їх пропаганді, а працюють на зниження моралі у суспільстві, падіння духовності, загального культурного рівня громадян, формують у молоді агресію, жорстокість, пропагують насильство, розпусту, споживацький спосіб життя.

При створенні системи моніторингу стану екологічної освіти (ЕО) та ОСР можна взяти за основу перелік індикаторів за кожною визначеною метою, наведеною у Концепції переходу України до сталого розвитку (Ландик В.І. та ін.) [8, с.34]. Наприклад, для цілі «Соціальна справедливість і сталий людський розвиток» використовуються три типи індикаторів: індикатори рушійної сили, індикатори стану, індикатори прогрессу.

Висновки та рекомендації. До розробки системи моніторингу ЕО та ОСР варто включити підготовку та перепідготовку кадрів, підвищення кваліфікації, встановити науково обґрунтовані індикатори для оцінки впливу здійснюваних заходів на процес просування до поставленої мети. Система моніторингу мала б розроблятись разом з Концепціями, де формулюються цілі, завдання, визначаються основні показники - індикатори.

Скажімо, індикатори сталого розвитку – це індекси, що використовуються для оцінки поступу громади, району, регіону чи країни у цілому, якості життя людей, здоров'я, довкілля, антропогенного впливу на стан навколишнього природного середовища. Вони встановлюються у залежності від пріоритетів та завдань окремо взятої території чи суб'єкта. Ці показники мають бути єдиними для загальної оцінки і порівняння. Можуть бути, також, окремі фіксовані індикатори, які застосовуються для конкретної території чи суб'єкта. З іншого боку – це комплекс показників, що дозволяють вести моніторинг за соціумом, економікою, екологічним станом довкілля і оцінювати прогрес у досягненні поставлених цілей.

За такого підходу досягається стабільна методологічна основа для розробки нових Стандартів, дієвих навчальних планів, програм у руслі вимог компетентнісної парадигми освіти у інформаційному суспільстві.

1. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с.
2. Степаненко С.Н. Десятилетие ООН по образования для устойчивого развития (2005-2014 гг.). – Одесса: [б. изд.], 2005. – 20 с.
3. Білявський Г.О. Проблеми реалізації в Україні програми ЄЕК ООН «Освіта для екобезпечного (сталого) розвитку» / Г.О. Білявський, Т.В. Саєнко // Екологія і ресурси : зб. наук. праць. - 2007. - вип. 16. - С. 90-97.
4. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти в Україні : матер. Міжнародної наук.– практ. конфер., м. Судак, 16-18 жовтня 2003 р. – К.: МАУП, 2004. – 224 с.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 295 с.
6. Сталий розвиток України : матер. Всеукраїнської студ. конфер. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2006. – 310 с.
7. Бойченко С.В., Саєнко Т.В. Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства. Проблеми і перспективи вищої школи: Монографія. – К.:Університет «Україна», 2013. – 502 с.
8. Ландик В.І. Концепція переходу України до сталого розвитку: проект / В.І. Ландик, С.В. Семенець, Т.М. Яхєєва. – К.: Інститут сталого розвитку, 2004. – 64 с.
9. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку. – К.: Мінприроди України, 2007. – 184 с.

Тетяна Стас,
аспірант,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
(м.Одеса)

Tetiana Stas,
Postgraduate student,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(Odesa)

УДК 37.015

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

STRUCTURAL COMPONENTS OF EMOTIONAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті розглянуто проблему вивчення структури емоційної культури вчителя початкової школи. У структурі емоційної культури вчителя ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий. Структура характеризується не тільки складовими її елементами, але й їх взаємозв'язком, припускає розкриття особливостей взаємозв'язку і взаємодії між компонентами досліджуваної якості.

Ключові слова: емоція, емоційна культура, складові емоційної культури.

In articles are considered a problem of studying of structure of emotional culture of the elementary school teacher. In structure of emotional culture of the teacher we allocate such components: cognitive, motivational, active and behavioral, self-regulating, emotional and sensual. The structure is characterized not only its compound elements, but also their interrelation, allows disclosure of features of interrelation and interaction between components of studied quality. In this regard it is necessary to enter into the content of pedagogical disciplines the block of new information from problems of emotional culture of the elementary school teacher to carry out purposeful training of future teachers for realization of effective pedagogical interaction with pupils.

Key words: emotion, emotional culture, components of emotional culture.

В статьи рассмотрены проблему изучения структуры эмоциональной культуры учителя начальной школы. В структуре эмоциональной культуры учителя мы выделяем такие компоненты: когнитивный, мотивационный, деятельно-поведенческий, саморегулирующий, эмоционально-чувственный. Структура характеризуется не только составными ее элементами, но и их взаимосвязью, допускает раскрытие особенностей взаимосвязи и взаимодействия между компонентами исследуемого качества.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональная культура, составляющие эмоциональной культуры.

Постановка проблеми. Сьогодні система професійно-педагогічної підготовки в університеті більш спрямована на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу сучасної школи і не дозволяє приділити необхідну увагу розвитку комплексу якостей особистості, які б забезпечували високий рівень сформованості низки професійних умінь майбутнього вчителя. У зв'язку з цим необхідно у зміст педагогічних дисциплін ввести блок нової інформації з проблем емоційної культури вчителя початкової школи для того, щоб здійснити цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до реалізації ефективної педагогічної взаємодії з учнями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Емоційна культура вчителя є складним особистісним утворенням, сутнісна характеристика якого повинна, на нашу думку, спиратись на детальний аналіз таких понять як «особистість вчителя і її структура», «емоції» і «культура». У психолого-педагогічній літературі поняття «особистість» трактується неоднозначно. Виходячи з аналізу робіт, пов'язаних з розробкою питань з проблеми особистості, К. Абульханової-Славської, А. Асмолова, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна та інших ми будемо спиратися на такі положення цих авторів:

- особистість – це суспільний індивід як носій свідомості, як істота, здатна до трудової та пізнавальної діяльності;
- людина не народжується особистістю, а стає нею внаслідок культурного і соціального розвитку;
- особистість не є пасивним результатом впливу ззовні на індивіда, вона розвивається у процесі його власної діяльності;
- особистість може бути описана з боку своїх мотивів і прагнень, а також як діяльне «Я» суб'єкта, як система планів, відношень, спрямованості, смислових утворень, що регулюють вихід її поведінки за межі вихідних планів;

- особистість характеризується здатністю обумовлювати зміни значущих аспектів індивідуальності інших людей, бути суб'єктом перетворення поведінки і свідомості оточуючих через свою представленість у них.

Мета статті. Вивчення структурних компонентів емоційної культури вчителя початкової школи.

У структурі емоційної культури вчителя ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий. Структура характеризується не тільки складовими її елементами, але й їх взаємозв'язком, припускає розкриття особливостей взаємозв'язку і взаємодії між компонентами досліджуваної якості.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо визначення емоцій як складової емоційної культури вчителя. Для цього важливо проаналізувати, як розвивались погляди на сутність емоцій в історичному аспекті. Протягом багатовікової історії вивчення емоцій, виникло багато теорій, які при всьому різноманітті підходів, у деяких випадках є суперечливими, а іноді – взаємовиключними. Різноманітні теорії емоцій можна поділити на три групи [3]. До першої групи належать праці (М. Мейер, Е. Даффі, Дж. Грей, М. Бентли), в яких автори відмовляють терміну емоція в будь-якому науковому значенні, заперечують, за словами Хебба, «існування особливої фундаментальної категорії свідомості, яка може бути позначена як емоція» [2].

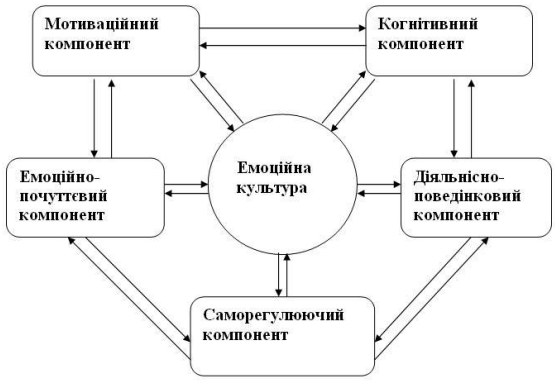
Другу групу складають роботи, в яких визнається існування проблеми емоцій, але розкриваються переважно їх фізіологічні аспекти. Подібні фізіологічні теорії, на розвиток яких вплинула «периферична» теорія Джемса-Ланге, намагались пояснити природу емоцій одиничним судженням, яке опиралось на який-небудь фізіологічний процес (М. Арнольд, Р. Бард, Е. Гільгорн, Дж. Луфборроу [1] та ін.). Їх явна однобокість підкреслюється висловленням самого Джемса, який не вважав, що «периферична» теорія охоплює всі емоційні явища [2]. Перевага фізіологічного змісту суттєво визначила методологічний підхід до дослідження емоцій на основі і за умови реєстрації об'єктивних показників. Ця позитивістська вимога, яка витікає з уявлення паралелізму про рівність порядків і зв'язків ідей та речей, оголошувала емоції такими, які не забезпечують таку рівність і є проявом суб'єктивної реальності, епіфеноменальними, тобто не мають на реальність ніякого впливу.

У структурі емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий. Оскільки, як зазначалось нами раніше, структура характеризується не тільки складаючими її елементами, але й їх взаємозв'язком, то вивчення структури емоційної культури припускає розкриття особливостей взаємозв'язку і взаємодії між компонентами досліджуваної якості.

Виходячи з вище викладеного, ми пропонуємо таку структуру емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя (Схема 1.). Отже, вивчення структури емоційної культури як професійно значущої якості вчителя дозволяє нам дійти таких висновків:

1) до основних компонентів емоційної культури відносяться: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінкоіий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий;

Структура емоційної культури вчителя



2) компоненти емоційної культури взаємоповязані і взаємно впливають один на одного: когнітивний компонент є основою, що сприяє розвитку мотиваційного, діяльнісно-поведінкового, емоційно-почуттєвого, саморегулюючого компонентів, мотиваційний компонент виступає головним спонукачем діяльності особистості, у процесі якої отримують розвиток її емоції, вміння, навички, чим обумовлений вплив діяльнісно-поведінкового компоненту на емоційно-почуттєвий і саморегулюючий компоненти;

3) емоційна культура підвищує цілісність особистості і сприяє її розвитку.

Визначення структури емоційної культури вчителя дозволяє нам обґрунтувати основні шляхи її формування у процесі педагогічної підготовки

На початковому етапі дослідження визначення особливостей розвитку діяльнісно-поведінкового компоненту емоційної культури ми проводили шляхом цілеспрямованого педагогічного спостереження за студентами під час занять, у період педагогічної практики, в позаудиторній діяльності, а також використовували такі методи як анкетування, інтерв'ювання, розв'язання ситуацій.

Нами було проведено анкетування результати занесені в таблицю.

Таблиця 1

Результати констатувальтого експерименту

№ з/ч	Рівні сформованості емоційної культури	Кількість випускників університету (в %)			
		2010	2011	2012	2013
		80 чол.	92 чол.	90чол.	98 чол.
1.	Високий	10,0%	8,7%	14,4%	10,3%
2.	Достатній	15,0%	21,7%	17,7%	19,3%
3.	Середній	40,0%	37,0%	35,5%	39,8%
4.	Низький	35,0%	32,6%	32,3%	30,6%
	Рівні задоволеності формуванням емоційної культури				
1.	Високий	-	-	-	-
2.	Достатній	7,5%	8,7%	10%	10,2%
3.	Середній	12,5%	16,3%	20%	21,4%
4.	Низький	37,5%	37,0%	33,3%	29,6%
5.	Не задоволені	35%	32,6%	28,9%	30,6%
6.	Утруднились відповісти	7,5%	5,4%	7,8%	8,2%

Аналіз таблиці 1 свідчить, що по закінченню університету випускники виявляють емоційну культуру, сформовану переважно на низькому (30,6% - 35,0%) і середньому (35,5% - 40,0%) рівнях. Від 15% до 21,7% досліджуваних мали достатній рівень сформованості емоційної культури і лише 8,7% - 14,4 % випускників виявляли високий рівень сформованості емоційної культури.

Істотним було і те, що за рівнем задоволеності випускників якістю своєї професійної підготовки в аспекті формування емоційної культури були отримані також досить низькі результати. Так, на високому рівні не був задоволений змістом і способом формування емоційної культури жоден випускник. Задоволеними якістю професійної підготовки в аспекті формування емоційної культури на достатньому і середньому рівнях залишилося усього лише 7,5% - 10,2% і 12,5% - 21,4% випускників. На низькому рівні задоволеність виявлялася в 29,6% - 37,5% випускників. Незадоволеними у цьому аспекті професійної підготовки залишилося 28,9% - 35% майбутніх учителів, 7,5% - 8,2% із загальної кількості взагалі утруднилися у відповіді на поставлене запитання й оцінити те, чи здійснювалось формування їхньої емоційної культури.

Ми одержали такі відповіді пятикурсників на поставлені запитання.

На перше запитання: «Назвіть, будь ласка, навчальні дисципліни, у змісті яких висвітлювалася проблема емоційної культури взагалі й емоційної культури вчителя?». 82% опитуваних утруднилися відповісти конкретно, лише 18% з них вказали на один з двох предметів – «Психологія», «Основи педагогічної майстерності».

На друге запитання: «Що ви розумієте під емоційною культурою вчителя?» лише 5% випускників відзначили, що це професійно значуща якість особистості вчителя, 43% опитуваних відповіли, що емоційна культура вчителя – це уміння визначати емоційний стан учнів за зовнішніми ознаками. 23% студентів визначали її тільки як уміння вчителя стримувати власні негативні емоції, ще 15% відповіли що емоційна культура – це ще й уміння підтримувати сприятливу емоційну атмосферу під час заняття. Цікаво, що 12% випускників зазначили, що важливою складовою емоційної культури вчителя є вміння вчасно пожартувати. Натомість далі подібних міркувань респонденти не пішли, не торкнулися вони і структури емоційної культури, і її функцій.

На третє запитання: «Яка, на вашу думку, роль емоційної культури у професійній діяльності педагога?» дві третини випускників (68%) були одностайними у тому, що роль емоційної культури величезна, 3% відповіли, що вона визначає основний успіх діяльності педагога. 20% опитуваних висловили думку, що емоційна культура є лише однією з умов, що впливають на ефективність діяльності вчителя.

На четверте запитання: «Що особливо важливого Ви почерпнули для себе у плані своєї вузівської підготовки для розвитку емоційної культури?» 45% респондентів відповіли: «Нічого особливого», 22% указали на загальні теоретичні відомості про емоції як такі, 29% підкреслили, що не одержали якихось необхідних для майбутньої професійної діяльності умінь у спілкуванні з різними людьми, 5% залишили це запитання без відповіді.

На п'яте запитання: «Чи задоволені Ви якістю професійної підготовки у плані розвитку емоційної культури?» 34% випускників дали негативну відповідь, 36%виявили низький рівень задоволення, 9% утрималося від оцінки своєї думки і лише 21% випускників відзначили, що задоволені в достатній і середній мірі своєю підготовкою у плані формування емоційної культури.

На шосте запитання: «Яких труднощів Ви найчастіше зазнавали під час педагогічної практики?» студенти відповіли, що часто виникали такі труднощі:

- добір методів коригування небажаних емоцій учнів (43% опитуваних);
- формулювання цілей уроку (37%);
- індивідуальна робота з учнями (35%);
- створення атмосфери творчої взаємодії з учнями у процесі навчання (49%);
- добір адекватних методів підсилення емоціогенності дидактичного матеріалу(41%).

Крім того, більшість студентів (57%) скаржилися на малу тривалість педагогічної практики.

На сьоме запитання: «Що б Ви запропонували для подальшого удосконалення підготовки майбутніх учителів у плані розвитку емоційної культури?» випускники відповіли більш активно і предметно. Більше двох третин (73%) із загальної кількості запропонували посилити спеціальну підготовку майбутніх учителів у плані формування емоційної культури, вказуючи на необхідність не тільки систематичної теоретичної, але й особливо практичної підготовки, зокрема, низку спецсемінарів, психотренінгів, ділових і організаційно-діяльнісних ігор. 25% опитуваних схилялися до введення форм навчання, що дозволяють здійснити професійне самодослідження майбутніх учителів у руслі пізнання особливостей власної емоційної сфери, формування певних умінь і навичок. 43% респондентів зазначили, що навчальні програми мають ряд предметів, які не представляють для студентів інтересу, що за рахунок їхнього скорочення необхідно більше уваги приділяти розвиткові професійно важливих рис особистості студентів через застосування різноманітних та інноваційних технологій навчання, зменшити частку пасивних, «шкільних» методів навчання, посилити утилітарний ефект знань, умінь і навичок, що здобуваються ними. 7% не змогли чітко сформулювати свої пропозиції.

Виходячи із завдань дослідження, ми вважали також необхідним вивчити уявлення студентів про емоційну культуру як професійно значущу якість особистості вчителя. Для цього ми попросили студентів дати відповіді на такі запитання: 1) Назвіть, будь ласка, п'ять якостей, що характеризують ідеального вчителя, і п'ять якостей, що характеризують антиідеал учителя; 2)Чи потрібно, на Вашу думку, враховувати емоції учнів під час заняття? Аналіз отриманих результатів показав, що ніхто з опитуваних студентів не назвав емоційну культуру серед важливих якостей особистості вчителя. Серед якостей, які характеризують ідеального вчителя, студенти майже не назвали якостей, які розкривають емоційну сферу вчителя.

Серед якостей, необхідних вчителеві, 69,2% опитуваних студентів на перше місце поставили професіоналізм (під професіоналізмом вони, насамперед, розуміють уміння викладати свій предмет), далі – зацікавленість у кінцевому результаті (38,4%) і справедливість (30,8%), а також такі якості як доброта (23,0%) і емпатія (15,3%) (якості, які характеризують емоційну сферу особистості вчителя) поставили відповідно на четверте і п'яте місця. Серед негативних якостей студенти вказали такі якості як невміння викласти предмет (61,6%), байдужість (46,1%), упередженість (38,4%), безвідповідальність (15,3%) і відсутність почуття гумору (7,7%).

При цьому більшість з них висувають високі вимоги і до учнів. Ідеальному учню, на їхній погляд, мають бути притаманні прагнення отримати знання (назвали 61,6% опитуваних), старанність (48%), посидючість (40%), дисциплінованість (25%), відповідальність (14,8%), активність (7,7%) і вміння поважати вчителя та товаришів (7,7%). Серед негативних рис вони виділяють байдужість до предмета (63%), лінощі (46,1%), безвідповідальність (38,4%), недисциплінованість (20%), неповага до вчителя (15,3%), невихованість (8%), пасивність (7%).

Відповідь на друге запитання засвідчила, що більшість студентів (65%), зазначаючи необхідність врахування емоцій у навчально-виховному процесі, мають на увазі здатність співчувати учневі, виявляючи при цьому тактовність і чуйність. Вплив емоцій на зміст і динаміку пізнавальних процесів вони відзначали тільки після додаткових питань. Отже, необхідно зазначити, що більшість студентів недостатньо розуміють роль емоцій у навчально-виховному процесі.

Ми вважаємо, що причинами такого положення є:

1) недостатній рівень розвитку самоврядування у вузах;

2) особливості даного вікового періоду (різні мотиви навчання у вузі; різноманітність, різноспрямованість інтересів студентів; сумісництво навчання з роботою);

3) діяльність студентських груп в більшості випадків обмежується тільки навчальною діяльністю.

В результаті ми сьогодні спостерігаємо значне зниження виховного потенціалу студентської групи.

Висновки. Таким чином, вивчення особливостей розвитку емоційної культури показує, що спостерігається нерівномірність у розвитку її компонентів у різних студентів, а також в окремо взятої особистості. Результати констатуючого етапу дослідно-експериментальної роботи підтверджують актуальність висунутої нами проблеми дослідження, обумовленої потребами сучасної педагогічної практики, а також виявляють суперечності, які мають місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Це обумовлено, на нашу думку, невідповідністю рівня професійної підготовки майбутніх учителів, що надається їм в університеті, складності навчально-виховних завдань і педагогічної діяльності, що виникають у сучасній школі. Експериментально одержані дані про особливості розвитку емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя дозволили нам намітити основні напрямки дослідно-експериментальної роботи з формування означеної якості у студентів.

1. Гельгорн Э. Эмоции и эмоциональные расстройста. Нейрофизиологическое исследование / Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу. – М. : Мир, 1966. – 676 с.
2. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.

Ізабелла Стельмашак,
доктор педагогіки, викладач інституту
загальної педагогіки і основ освіти
Поморської академії
(м. Слупськ, Польща)

Izabela Stelmasiak,
Ph.D., doktor pedagogiki, Zakład Pedagogiki
Ogólnej i Podstaw Edukacji
Akademii Pomorskiej w Słupsku
(Słupsk, Polska)

ГІРСЬКА АКТИВІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ТА ПЕРСОНАЛІСТИЧНОМУ АСПЕКТАХ

MOUNTAIN ACTIVITY IN THE ASPECT OF PERSONALISM AND SLOW PEDAGOGY

AKTYWNOŚĆ GÓRSKA W ASPEKCIE PERSONALIZMU ORAZ PEDAGOGICZNEGO SLOW

Mountains allow man to experience the hardships of a climb,
a steep ascent hardens personality, and contact with nature makes you cheerful.

John Paul II

Natural environment and its phenomena have always intrigued people. Especially mountains due to their impenetrability and the fact that every person perceives them from their own perspective. They are seen differently by a painter, a poet, a geographer, a geologist, a tourist, an alipinist, an environmentalist, an economist, a philosopher... Every reflection might seem to another as incomplete, exalted, pathetic or too narrow, as expressed in a number. None of them can, however, be denied genuineness, since every man has the right to make their personal choices and judgements. Teachers and educators, as well, have their own view of mountains as a school of life, and the children and youth's choice of mountain tourism – among other outdoor activities – provides many environmental and health values, as well as educational potential.

Polish mountains – The Sudetes and Carpathians are one of the most interesting tourist regions in Poland. The Tatra Mountains are the only Polish alpine region. The charm is completed by the Highlanders, who, according to Polish ethnographers, are the native inhabitants of montane and submontane regions – from the Silesian Beskid (the most western range) to the Bieszczady (the eastern end). Characteristic of Highlanders is a set of cultural traits, that is clothes, architecture, (mainly) herding economy, the local dialect, folklore, music, art, and, above all, an awareness/ sense of separateness (Z.W. Paryscy, 2004, p. 230). The geographic environment (barren soil, severe climate) and historical factors (lack or limited socage, emigration to the USA, seasonal construction and farming works in the lowlands) have determined the economy, but also contributed to forming the individual character of the inhabitants.

Carpathian Highlanders stand out for their courage, strength, agility, respect for the Mountains, they consider freedom as a paramount value. All the above-mentioned components constitute a peculiar life philosophy represented in tales, legends and a specific sense of humour. (Jazowski, 1980; Bonowicz, 2010). A well-known Tatra tale provides the origins of mountains. According to the tale, God created all things from nothing, and he only formed mountains from crumbs of stars (heard in Pieniny – author's note). There are mountains so that "you can sit and rest on them and so they remain a token of His remembrance until the end of the world"(„beło na cym posiedzieć i wypocąć, i żeby beło po Nim pamiątkom do końca świata"). Then, the Creator decided: "you are to serve me to the end of the world – you shall be my church" („mocie mi służyć do końca świata- kościołem moim beecie"). It is hard to say whether this obligation contributed to the Highlanders' authentic religious attitude. It is an indisputable fact, however, that conversations and spending time with Highlanders continuously astonish one with their peculiar life philosophy and a distance towards their surroundings. Rev. Prof. Jyzef Tischner – a representative highlander, philosopher, priest, Mountain and Highlanders adorer – considered "a way of experiencing the world – without the motive of being enslaved by the world" as a significant feature of the local dialect (Bonowicz, 2010, p. 27-28). Self-irony, contrariness and humorous retorts characteristic of Highlanders are for Tischner expressions of freedom. In Highlander jokes, tales and legends one can find all shades of human existence – love, freedom, honour, death – all described according to "the highlander way of thinking", that is: every described life situation in life has a punchline in the form of a subtle saying with no trace of moralizing. In this sense, this type of humour

falls into a category of laughter (developed by Michał Bachtin), where genuine laughter, ambivalent and universal, does not reject seriousness/earnestness, it purifies and completes it. It cleanses one of dogmatism, fossilization, intimidation, didactism...(Witkowski, 2000, p. 170- 74). For young people (especially those from the lowlands), it is an encounter with a different perspective on people and their affairs. In this sense, I perceive it as a value added of a visit to the mountains. The above-mentioned elements contribute to the popularity of this region, despite the fact that, here as well, there is a visible tendency to commercialise both material and non-material culture.

From the pedagogical and psychological perspective, the choice of activity/mountain tourism has, apart from the effects of children's confrontation with natural environment, a developmental value. Growing up and upbringing in liquid modernity (Z. Bauman's term) promote individuality, pleasure, relativism, immediacy of access, success in every scope of human life. As a result, most of the new generation is prepared to achieve success in the "rat race". It also leads to convictions and declarations of one's own exceptional psychophysical abilities. Planning a trip or an expedition to the mountains requires rationality in the course of preparation, therefore, a chaperone's or an instructor's task is to teach the adepts how to prepare an escapade in the fields of logistics and physical condition. The climb requires a good level of physical fitness and mental toughness, it develops planning skills and the ability to concentrate on the task. Investing in appropriate sports equipment is insufficient.

A significant effect of mountain activity is getting to know and verifying one's own psychophysical abilities, as the mountains are characterised by their own philosophy. Here, a seemingly undemanding summit may prove very hard to reach and a high mountain – is not always difficult to conquer, however it provides a considerable dose of adrenaline, which is sought after by young people. It should be noted here that mountain activity is understood differently by afficionados and by neophytes. Mountain trips with school-aged youth are unusual. In the very first hour of a trip the best solution (in young people's opinion) is for the chaperone to disappear from view. Attempts to plan a schedule for the day, group outings/treks in the mountains, meals – end with avoiding responsibility or negotiating their arguments and, at best, looking for McDonalds, KFC or ordering takaway food. Choosing a route, arranging a schedule, assigning persons to be responsible for maps or operability of equipment – are backbreaking tasks. Everybody (unanimously) is interested in cool photos to put up on facebook (odjechane foty, żeby było co wrzucić na fejsa – original wording - author's note). There occur, however, situations which astonish and indicate that not all is lost, for us adults, for example, the impact which the text presented in a display cabinet in St. Albert's hermitage (Zakopane – Kalatywki) has on the youth. In my opinion, it was educationally invaluable. The words placed in a modest showcase – a tourist's credo – read as follows:

Mountains purify, require purification.

Mountains purify from egoism and selfishness, conceit and haughtiness.

Mountains are a wonderful terrain to conquer.

Mountains teach how to explore, they teach patience and consistence in the search.

They purify from selfishness, when you must share your piece of bread or a cube of sugar or when you must abandon your own plans in order to rescue another human being, often a stranger.

A mountain man is not someone who is able to and enjoys walking in the mountains, but someone who can live in the valleys. When a man feels like a dwarf in the face of the magnitude of mountains, getting to know oneself, one's inner self, one's abilities, one's insufficiency, he gains, step by step, the most precious human quality – humility, which, even though gained in the mountains, bears fruit in the valleys. And then, when somebody asks you – why you are walking in the mountains – you feel confused and lost about how to reply, you give a proof that you are looking for the unknown!

And further: "Before you descend from a mountain, apologise to God, apologise to people, apologise to the whole world; the ruined grass, flowers, a warm, every life, for disturbing the silence, for diminishing the beauty which belongs to all of us".

Nearly all trip participants took photographs of the text and, after several sarcastic comments, fell into a quiet reflection. The first mountain tour – even a school field trip – sometimes becomes a trigger for reflection over the sense of life, noticing the concept and teamwork. For an educator, it may constitute indirect, but nevertheless valuable information on the condition of the student's family, his peer group, his activeness or alienation as a trip participant.

Researchers (psychologists) who focus on determinants of outdoor activities analyse the issue in cultural, biological and situational aspects.

From the cultural perspective, exploration of the environment should be referred to rites and rituals, which accompany human beings, and which are connected to maturing and a place occupied by a person in the hierarchy of a social group. The young generation (usually boys) undergo a rite of passage or an initiation rite, which arises from the age of a given candidate and his will and, after a successful verification, results in a change in social status – he becomes an adult member of the tribe, a warrior. Interestingly, regardless of geographical location, girls/women have not participated in those "male" rituals. Nowadays, there are no gender-based barriers for people deciding to explore mountains (Prychniak, 2013, p. 18 - 19).

In the past, rituals/rites were connected with the ability to bear pain, as a warrior had to be able to manage it if he was to decide upon the fate of the whole community. These rituals were often associated with a spiritual element, for which, it seems, there is no room in today's rational world or it is commonly perceived as a useless, pathetic burden. Natural environment – as no other – is the best place to experience spiritual sensations, feel the taste of freedom

and, at the same time, to feel respect to their majesty. Mountains have a special mysticism. A semantic analysis of the above expression (mysticism of mountains) refers to the Greek term mysterion and it means a mysterious, unknown thing, reality. I believe that mysticism of mountains is a kind of wisdom of a mystery and respect for mountains, as well as of the ways of their exploration, which I refer to personal reflection, and to discovering thoughts of mountain people (afficionados, mountaineers, highlanders...). For adepts of mountain activity it is the right place, where they can feel the synthesis of the spirituality and mysticism of the place through their presence, ...experience, In this respect, a chaperone, an instructor or a mountaineer who shows young people also "these" aspects of mountain escapades is invaluable.

I am afraid that the contemporary „rituals" in the above sense have been reduced to trainings, lessons with an instructor and the purchase of the most professional equipment a mountaineer adept can afford.

Theories of biological determinants are related to the level of MAO (monoamine oxidase). Zuckerman and Zaleśkiewicz's research indicate that there are relations between the above-mentioned enzyme and engaging in activities. Its level increases with age; at a low level people feel impelled to go to the Mountains (activity is often a result of hedonistic motives) even for a price of risk. A high level of the enzyme results in avoiding risk and intense effort (Zuckerman, 1994; Zaleśkiewicz, 2005).

In the analysis of biological determinants, scientists directed their attention to hormones. The analysis revealed that the level of testosterone and its relation with sex and age of the subjects engaging in outdoor activities. Adolescence and early adulthood are characterised by a high level of testosterone, which determines risky behaviours and impulsiveness in decision-making during a climb. Other significant (peptide) hormones are endorphins, whose level increases after a successful exploration of environment (Prychniak, 2013, p.21)

Situational determinants refer to the ability to rationally assess weather conditions in reference to the planned trek/climb up a mountain. An important role in assessing the probability of success in an activity is played by the information on one's own successes and failures (Walesa, 1998). For situational factors, a crucial role is played by experience, which determines estimating the probability of success in the planned expedition, as, in mountain conditions, depending solely on weather forecast may prove insufficient. For a source of clues one may also look for in a behaviour of animals, wind direction and force, a given kind of clouds or humidity of air.

Except for assessing the chances of success in an activity, utility for the person engaging in an activity is of a great significance in a decision to go to the mountains. According to Piotr Prychniak, "utility is (...) ascribing a certain value to possible benefits resulting from reaching the goal or a possible failure in doing so" (Prychniak, 2013 p. 23). Assessing this utility is an individual process, which is dependant on age, personality, educational background, aspirations and views on the sum of life accomplishments. Mountains are, certainly, a place, where young people may, with assistance of a person of authority learn planning skills and estimating (dis)advantages, experience the risk and effort associated with the expedition, the taste of joy of being on the top of a mountain, but also a failure, which should be considered an integral element of life. This fact gives an opportunity to learn to treat failure as a springboard to success. Research reveals that frequency and degree of difficulty (an opportunity to develop one's own abilities) have a positive influence on one's sense of self-efficacy and willingness to engage in further projects (Llewellyn, Sanchez, 2008, p. 414-425). Studies suggest that exploration of mountains cannot be treated as an activity performed mechanically or automatically, which is also crucial to the climbers' caregiver, who is also responsible for mapping out the route, preparing and checking the operability of equipment or even charging mobile phone batteries.

Another challenge for a chaperone (or a self-dependent youth) is the ability to cope with the illusion of attractiveness of the unknown (for example, the temptation to "take a shortcut"). It is noteworthy that we also succumb to illusions in the course of setting our personal goals. According to Kozielecki, "illusion prompts people to take too great a risk in establishing goals which have little personal and social value" (Kozielecki, 2002, p. 203).

Outdoor activities are also a subject of psychological conceptions. From the perspective of evolutional psychology – exploration of natural environment results from the need to ensure security for oneself and the community, and, as a consequence, survival.

Psychoanalysis treats outdoor activities, mainly risky behaviours, as a mental disorder. According to psychoanalysts, taking risks, e.g. in the mountains, may be "not entirely conscious tendency to express the death drive thanatos (Prychniak, 2013, p.25) or a result of compensation for low sense of manhood (Kutter,1998).

Some psychoanalysts take the mountain terrain into consideration and describe a "God complex"; for them, conquering peaks constitutes affirmation of manhood, due to the shape of mountain peaks.

Existential psychology views exploration of natural environment as a need for the sense of life, which partly includes in itself a primaeval spiritual element. From this perspective, the sense of life is a "meta-need" which conditions other needs, for example "the courage to be, which is the man's answer to dangerous situations and fear connected to it" (Prychniak, 2013, p.26).

Studies conducted by psychologists revealed that the main motive behind mountain activities are: being creative, getting to know oneself and the mountain environment, improvement of physical fitness, taking on challenges, having control and escaping from the monotony of life. According to the studies conducted by Ewert, the determinants of mountain activity are: admiration of the mountains, group relations, improving one's self-esteem and competence or even willingness to impress others (Ewert, 1985, p. 242-249).

Describing the above-mentioned determinants and psychological concepts was aimed at outlining the benefits stemming from mountain activity, that is discovering montane terrains – as an element of nature, contemplation of beauty, relax, distance to life, "social alpinism" (an elegant name for the "rat race"), getting to know oneself and one's own psychophysical abilities. The above considerations concerning young people are significant, they require, however, a complement of an educational context of a mountain activity, especially in the generation of children and young people born and raised in the new social and constitutional reality which promotes relativism, changeability, personal success (social alpinism), individuality, competition and creativity. Effort, cooperation, persistence and patience in relationships, community – are ideals "out of this planet". Although nowadays schools carry out EU community programmes or have subjects employing project-based learning – the formal character of these solutions fails to contribute to the development of students' personality. It appears that, due to the lack of appropriate educational influence, teachers, parents and educators themselves dismiss the community ideal – dooming it into indeterminate nothingness.

Despite the passage of 20 years and a generational change, one may be under an impression that the majority of young people function according to communist "wisdoms" such as: what is due today, do the day after tomorrow – you will have two days off; think, care and fight for yourself and by yourself; nothing for long, do not stop, do not get involved, do not sacrifice yourself (Sennett R., 2006, p.26).

Common observation of reality indicates that all parties engaged in the process of education seek to ensure individual success of a student, which is expressed furtherly in the number of school olympiad laureates, high position in school rankings. Ranking position and popularity of a school is an indicator of didactic abilities of its teachers, they fail, however, to reflect the quality of education. In the long perspective of man's/society's existence, it is education that has value and importance for the quality of social potential. In the globalising world, the concept of community should not be referred solely to the social microenvironment (e.g. family, school class, peer group) or to the Polish society. The above opinions sound like a truism; it is, however, also easy to notice the discourse taking place in order to establish axiological potential of the planned/set up projects, influences, which are ascribed a paradigm character. The dominant context is a personal one – the PERSON of a child, a parent, a teacher.

Among the many currents and directions present in the contemporary pedagogy – the concept of personalism is gaining more and more proponents. Its lead precept is respect for Person, dialogue with Person, which gives education a special perspective. Pedagogy of personalism is characterised by actions aimed at: personal support, which enables a student to make conscious autonomous life choices, and developing the ability to hold a dialogue with and respect for Others (Bremer, 2005, p.20-55). For a personalist, the perception of reality, reflection as well as a choice of a method are directed at Person and constitute a path to him/her (Bartnik, 1996). Therefore, personal pedagogy assumes a holistic image of a human being and is distinguished by optimism, hope, realism in a human's individuality.

A personalist educator – according to J. Woroniecki – apart from assisting development understood as forming the physical and spiritual sphere, aims at interiorising the image of Self – a student with an external world and all the dimensions of human existence (Woroniecki, 1986, p. 98-106).

According to J. Tarnowski, "education is the whole of the methods and processes assisting a human being, especially by integration, in realising and developing one's humanity" (Tarnowski, 1993, p. 66). The goal is to recognise and interiorise the primacy of good as a part of one's character, will, conscience in partnership and social relations (Galewicz, 1998; Fromm, 1994, p. 58).

In the world of liquid modernity, it is not easy, as "a human is a paradoxical being with a double mental image, that is a world image and a deep image, of which the latter constitutes the core of his being. The aim of education is to reach this core, otherwise it is superficial and impermanent (Śliwierski, 1992, p. 148).

In the face of the above presented images of a human, one of the "tools" which are perfectly applicable to personal pedagogy is mountain activity. In the mountains, one can develop patience, openness, a whole spectrum of positive feelings (camaraderie, friendship, love) and an opportunity to verify them. Common journeys are a chance to meet, accept and communicate with other participants as an element of building trust, closeness, and, as a result, experiencing community; completing entrusted tasks, obligations as well as finding faith in difficult moments and readiness to overcome a personal crisis. J. Grochulska calls it the "real education, which should be a stimulant of a student's spiritual development using maximum of (his – author's note) abilities (Grochulska, 1994, p. 19). Personalism "invests" in the spiritual sphere in a human, a sphere which does not appreciate or even ignores the ever-present realism and relativism. I believe that in this respect the significance of mountain activity/tourism is invaluable. As I emphasised above, the mysticism of mountains compels humans to reflection on themselves and their surroundings.

Mountain activity is a very effective means of developing in a student fundamental characteristics of personalism. Furthermore, in the natural mountain environment, as in any other natural environment, one can learn camaraderie, patience, persistence, and respecting the rights of Others and of nature.

Mountains reduce egoism, hedonism – when one must share a sandwich, a room in a hostel or abandon one's own plans in order to help a friend or a stranger. In the mountains, a young person can learn sincerity, as mountains are intolerant of swankiness, showiness/staginess, conceitedness; they return joy and the joy of the mountains is the joy of being together.

Referring, once again, to the cradle of our European culture -the ancient Greece, as an educationalist (and a personalist), I find there the cult of the word and respect for noble ideas. Greeks proclaimed oros and chara, i.e.

mountain and joy - two words which indicate positive emotions and lead to koinonii, i.e. community. And so the past in the dialogue with the present determines and directs the future, as community and cooperation are recognised and expected as a quality of a XXI century human. Promoted in education reports, apart from education, they are indispensable lifelong competences to build the global village/a democratic, learning, society based on knowledge (Biała Księga, 1995, Delors, 2008). Similarly, the Lisbon Strategy adopted in 2005 presents the expected competences for creative, constructive, causative creating of personal goods, but also teamwork, democratic cooperation of the society.

Education for community and cooperation preserving a student's own individuality should be the lead goal of families, schools and other educational facilities. In the social reality where the single-child family model prevails education for community requires long-lasting educational influences of every educational environment. It is not an easy task in the aforementioned postmodern sociocultural reality.

Once more, I am convinced that trips and discovering the mountains are an unusual, but also, due to participation, an attractive school of life, creativity, creative verification of communication skills, accepting responsibility for oneself and others.

Personal pedagogy carried out in the field and in mountain conditions is the opposite of the traditional, formalised, and, frequently, boring education. It allows for a development of creative initiative, acquiring socially expected skills, such as learning, thinking, seeking/exploration, self-improvement, communication and cooperation with schoolmates (Gnitecki, Rutkowiak, 1999, p. 408).

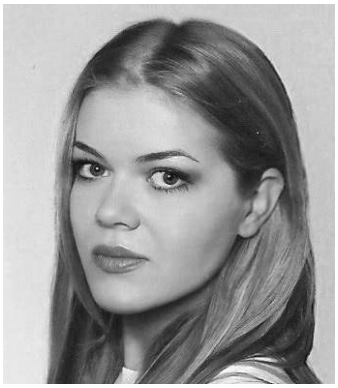
In the Polish school reality, the postulates proposed in this article are already present in the so-called nature schools ("green schools") and initiatives or projects of this sort deserve popularisation and multifaceted perception.

Combination of mountain activity and the fundamental assumptions of personalism produces an effect which may be referred to as "slow pedagogy", that is a return to nature, human goodness, which has been eclipsed by consumption, the pace of life, inclination for hedonism... Being in the mountains compels us to slow down all the spheres of human existence, we get away from the time pressure, more willingly forgo activity in the social media and controlling electronic mail. There, we pay more attention, or even more intently listen to nature, we experience the fact that we are only (or so much as) one of its elements and, as a result, we are the architects of our own fortune and life.

It is difficult to decide whether the Slow Movement is a fashion or a utopia of the contemporary world. Regardless of the perspective, mountain activity is certainly an alternative educational method (slow school). Owing to it, a student has an opportunity to find himself or a path for himself, his friends and social environment. Mountain activity is also a challenge for educators. There, we can get to know the student's Self in authentic, informal situations. Shaping students' bravery in the journey through the mountain micro-world, we shape BRAVERY in the journey of life, that is with a risk, courage, but also with the joy of discovery and finding as well as a respect for Otherness in human beings and the world. I believe that this is the kind of man that we expect next to us and in the global village of XXI century.

Bibliography

Bartnik Cz. S. (1996), Personalizm, Lublin, wyd. Oficyna „Czas",
Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczenie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. (1995), Komisja Europejska,
Bonowicz W. (2010), Kapelusz na wodzie. Gawędy o księdzu Tischnerze, Karaków wyd. „Znak",
Bremer J. (2005), Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu a problem neuronalnych podstaw świadomości, Warszawa, wyd. IFiS PAN,
Delors J. (1998), Edukacja jest w niej ukryty skarb, Warszawa, Raport dla UNESCO,
Ewert A. (1985), Why people climb: The relatinship of participant motives and experience level to mountaineering, „Journal of Leisure Research",17.
Fromm E. (1994), Niech się stanie człowiek, Warszawa – Wrocław, wyd. PWN,
Galewicz W. (1998), Analiza dobra, Kraków, wyd. UJ,
Gnitecki J., Rutkowiak , Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, Warszawa, wyd. PTP,
Grochulska J. (1994), Granice możliwości edukacyjnych człowieka, Karków, wyd. Staromiejska Oficyna Wydawnicza,
Jazowski A. (1980), Spotkanie z Juhasem. Humoreski podhalańskie, Warszawa, wyd. LSW,
Kozielecki J. (2002), Transgresja i kultura, Warszawa ,Wydawnictwo Akademickie „Żak",
Kutter P., (1998), Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Llewellyn D.J., Sanchez X. (2008), Individual differences and risk taking in rock climbing, „Psychology of Sport and Exercices" 99.
Próchniak P. (2013), Poszukiwanie przygód w trudnych warunkach pogodowych, Poznań,wyd. Conact,
Paryscy Z. W. (2004),Wielka Encyklopedia Tatrzańska,, Poronin wyd. Górskie,
Sennett R. (2006), Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pacy w nowym kapitalizmie, Warszawa, wyd. Muza SA,
Śliwierski B. (1992),Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki, Kraków, wyd. Impuls,
Tarnowski J. (1993), Jak wychowywać? , Warszawa, wyd. ATK,
Walesa Cz. (1988), Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe, Lublin, wyd. KUL,
Witkowski L. (2000), Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji, Toruń, wyd. Adam Marszałek,
Woroniecki J. (1986), Katolicka etyka wychowania. Etyka ogólna, t.1, Lublin , wyd. KUL,, s.
Zaleśkiewicz T. (2005), Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka, Gdańsk, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Zuckerman M., (1994), Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking, New York, Cambbridge University Press.



Adelina Zięba ,
Inż. IT, Studentka Politechniki Krakowskiej
(Kraków, Polska)

Adelina Zięba ,
IT Engineer, Student at Cracow University of Technology
(Cracow, Poland)

DOM DZIECKA SPECYFICZNĄ FORMĄ OPIEKI ZASTĘPCZEJ I WYCHOWANIA

ORPHANAGE SPECIFIC FORM OF FOSTER CARE AND UPBRINGING

Autorka podejmuje ważny temat sieroctwa społecznego i formy opieki zastępczej w postaci domu dziecka. Wprawdzie słyszy się wiele słów krytyki pod adresem tych placówek, ale w dalszym stopniu są one jedną z najpopularniejszych form opieki zastępczej i wychowania.

Słowa kluczowe: Dom dziecka, opieka zastępcza, sierota społeczna, wychowanie, socjalizacja.

The author discusses the importance of social orphanhood and forms of foster care in the form of a children's home. Although we hear a lot of criticism at these institutions, but are they still one of the most popular forms of alternative care and upbringing.

Keywords: Children's home, foster care, social orphan, upbringing, socialization.

Wstęp. Każde dziecko przychodząc na świat, ma prawo do szczęśliwego życia z rodzicami, którzy go kochają i wychowują najlepiej jak mogą zapewniając dostatek na ile ich stać. Niestety, nie wszystkie dzieci mają to szczęście i bywa tak, że z różnych przyczyn są takiej opieki i miłości rodzicielskiej pozbawione. Dość częste są przypadki, że dziecko mając matkę i ojca – jest bardzo samotne, gdyż rodzice z różnych przyczyn nim się właściwie nie zajmują, zaniedbują a nawet wyrządzają krzywdę. Jest to bardzo krzywdząca sytuacja dla dziecka i niekorzystna z punktu widzenia pedagogicznego, gdyż dziecko wychowujące się w rodzinie patologicznej może poprzez modelowanie przyjąć takie same normy zachowań, jakie widzi na co dzień w domu. O różnych konsekwencjach sieroctwa pisze obszernie w swej książce „Na przekór losowi. Tworzenie rodziny przez osoby osierocone" Jolanta Sokołowska [5]. W tak przykrych sytuacjach zaniedbania dziecka, czy jego porzucenia – nikt nie pozostaje obojętny. Wtedy – zgodnie z zasadami polityki społecznej państwa – obejmuje się takie dziecko opieką zastępczą typu rodzinnego, lub instytucjonalnego. Do tej drugiej grupy należy instytucja opiekuńczo-wychowawcza (socjalizacyjna) zwana popularnie w Polsce domem dziecka. „Dom dziecka jest to placówka opieki całkowitej nad dzieckiem, typu zakładowego, przeznaczona dla dzieci całkowicie lub częściowo pozbawionych opieki rodzicielskiej, prawidłowej z punktu widzenia społecznego i prawnego" [7: 740].

Polski pedagog Wincenty Okoń mówi, że jest to „internatowy zakład wychowawczy dla dzieci i młodzieży w wieku od trzech do osiemnastu lat pozbawionych opieki rodziny"[3: 83], przy czym obowiązkiem tej placówki jest stworzenie (w miarę możliwości) „domu" jakiego nie miało u swoich rodziców, wraz z zabezpieczeniem funkcji opiekuńczej i wychowawczej tak, jak mieliby to robić rodzice. Dom dziecka powinien zapewnić dziecku realizację obowiązku szkolnego oraz przygotować je do dorosłego życia. [3: 83]. Problematyką wychowania w środowisku domu dziecka zajmowało się i zajmuje wielu badaczy: A. Kelm, Z. Dąbrowski, S. Kozak, H. Filipczuk, J. Raczkowska, M. Łopatkowa i wielu innych), gdyż wychowanie dziecka w warunkach pozarodzinnych jest specyficznym rozwiązaniem i należy dołożyć wszelkich starań, by jego efekty nie były krzywdzące dla dziecka.

W Polsce dom dziecka należy do jedną z popularniejszych form opieki zastępczej skierowanej do dzieci w wieku od 3 do 18 lat (dzieci w dalszym ciągu pobierające naukę mogą przebywać w placówce do 25 roku życia), pozostających bez należytej opieki rodzicielskiej. Dziecko kierowane jest do placówki po wcześniejszym nakazie sądowym, choć zdarzają się też przypadki, kiedy dziecko do domu dziecka trafia na wniosek własny, rodziców bądź też opiekuna prawnego. Placówka ma też obowiązek (przyjąć dziecko mające mniej niż 13 lat) bez skierowania lub bez orzeczenia sądu, jeżeli wymaga ono natychmiastowej opieki. Wszyscy wychowankowie otrzymują pełną i wszechstronną opiekę. [1: 229-230].

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. z dn. 4. 03. 2005 r.) określa w § 6, jakie obowiązki stoją przed placówką opiekuńczo-wychowawczą typu socjalizacyjnego:

1) zapewnienie dziecku opieki całodobowej i wychowania oraz zaspokajania jego niezbędnych potrzeb;

2) zapewnienie zajęć wychowawczych, korekcyjnych, kompensacyjnych, logopedycznych, terapeutycznych, rekompensujących brak wychowania w rodzinie - przygotowując je tym samym do życia społecznego, a dzieciom niepełnosprawnym – zapewnienie odpowiedniej rehabilitacji i zajęć specjalistycznych;

3) zapewnie dzieciom kształcenia, wyrównywania opóźnień rozwojowych i szkolnych;

4) podjęcie działań w celu powrotu dziecka do rodziny naturalnej albo znalezienia rodziny przysposabiającej bądź umieszczenia formach opieki zastępczej typu rodzinnego;

5) praca z rodziną dziecka;

6) organizowanie dla swoich wychowanków odpowiednie formy opieki w środowisku, grup usamodzielniających się oraz kontaktu z rodzinami zaprzyjaźnionymi;

7) możliwość prowadzenia hotelu [12].

Relacje i sytuacja w rodzinie, obiektywne warunki jej życia, ogólny poziom i „właściwości rodziców oraz ich stosunek do dziecka pozwala na wyodrębnienie trzech grup sytuacji wymagających podjęcia działań opiekuńczych:

- sytuacje, w których rodzice nie mogą zapewnić dziecku opieki z przyczyn obiektywnych;
- sytuacje, w których środowisko rodzinne dziecka reprezentuje niski poziom społeczno – moralny;
- sytuacje, w których stosunek rodziców do dziecka jest niewłaściwy" [2: 21-22]. Niestety – zdarza się i to nierzadko, że widoczne jest sprzężenie tych niekorzystnych sytuacji w środowisku rodzinnym dziecka.

„Często jest tak, że pierwszymi osobami dostrzegającymi problem w rodzinie są sąsiedzi, znajomi, nauczyciele w przedszkolu, szkole. To właśnie oni zaniepokojeni narastającymi awanturami, zostawianiem dzieci bez należytej opieki rodziców, pogłębiającym się problemem alkoholowym, stosowaniem przemocy fizycznej czy psychicznej czy też jakiejkolwiek innej patologicznej sytuacji, powiadamiają zazwyczaj policję, pracowników opieki społecznej, a ci z kolei - uruchamiając dalsze działania mające na celu przede wszystkim dobro dziecka – dokładnie rozpoznają sytuację rodzinną i społeczną dzieci. Gdy ta, nie spełnia wymogów zdrowo funkcjonującej rodziny zapewniającej prawidłowy rozwój dziecka, przy współudziale instancji sądowej, dziecko zostaje umieszczone w odpowiedniej placówce socjalizacyjnej, w której znajdzie właściwe dla siebie warunki dla psychofizycznego i społecznego rozwoju" [8: 185].

Renata Stolecka-Zuber podkreśla, że nie jest możliwe określenie jednej przyczyny, która sprawia , że pojawiają się pewne zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny. Takich przyczyn jest z reguły kilka, które wiążą się ze sobą.[6: 110] a wtedy „w życie rodziny dysfunkcjonalnej konieczna jest ingerencja opiekuńcza, wychowawcza, prawna, materialna, terapeutyczna (...). [6: 110].

W badaniach przeprowadzonych w 2004 roku wśród 75 wychowanków w wieku 13-21 lat z sześciu domów dziecka Polsce - na Podkarpaciu, Beata Zięba odnotowała, że „rodzice oprócz niskiego wykształcenia i problemów finansowych mieli poważne problemy alkoholowe, konflikty z prawem, problemy ze zdrowiem psychicznym. Czasem wskazywano na rozwiązłość seksualną (…) W teczkach osobowych wychowanków domów dziecka często odnotowywano niewydolność wychowawczą rodziców, stosowanie przemocy fizycznej i psychicznej i dlatego aż 52% badanej młodzieży narzekało na brak: spokoju w domu rodzinnym, możliwości do nauki (38,67%), jedzenia (32%), poczucia bezpieczeństwa (28%), możliwości rozwijania własnych zainteresowań (25,33%), zainteresowania ich osobą i brak okazywania uczuć (21,33%) oraz okazji do szczerej rozmowy i możliwości wyrażania własnego zdania (22,67%)" [8: 204]. Wyobrażając sobie sytuację rodzinną, wychowawczą tych dzieci, opierając się na cytowanych wynikach badań można wnioskować, „że na skutek nie zaspokajanych potrzeb: miłości, bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji, rozwoju intelektualnego i innych – młodzież ta nie miała należytych wzorców do naśladowania. Przy braku uczuć ze strony najbliższych oraz przy jednoczesnych awanturach, przemocy – trudno czuć się dzieckiem kochanym, potrzebnym, ważnym" [9: 204]

Wyniki te wskazują na zaburzenia w realizacji funkcji opiekuńczych, wychowawczych i bytowych. Wspomniana Autorka podkreśla, że „problemy materialne, związany z tym trud pokonywania codziennych egzystencjalnych sytuacji, które przy wielodzietności rodzin w przypadku młodzieży z domu dziecka" są szczególnie jaskrawe, gdyż „W takich sytuacjach rodzina jest szczególnie zaabsorbowana zabezpieczeniem bytu członków rodziny, o ile w rodzinach tych nie panuje alkoholizm, którego istnienie powoduje pogoń rodziców za zaspokojeniem głodu alkoholowego, bez względu na potrzeby dzieci.

W teczkach osobowych wychowanków najczęstszym określeniem złej sytuacji materialnej rodziny była: bieda, w skrajnych przypadkach – ubóstwo, zniszczone meble, brak urządzeń gospodarstwa domowego, sprzętu radiowo – telewizyjnego, ogólne zaniedbanie, bród, wilgoć w mieszkaniu, brak możliwości do nauki, rozwijania zainteresowań itp. [10: 230].

Zamiast domu, zamiast rodziców…

Wychowywanie dzieci w domu dziecka, to szczególne zadanie, które należy nie tylko do wychowawców, ale też do wszystkich osób zatrudnionych w placówce (pedagoga, psychologa, pracownika socjalnego, pracowników administracyjnych, pracowników gospodarczych), gdyż oni swoim przykładem, obcując codziennie z dziećmi dają wzór do naśladowania. Jaki to będzie wzór – zależy od samych dorosłych, od ich świata wartości, codziennego świadectwa hołdowania tym wartościom.

„Rodzina jest dla dziecka pierwszym środowiskiem socjalizacyjnym i wychowawczym, gdzie kształtują się jego normy regulujące zachowania wobec członków rodziny i środowiska pozarodzinnego. Dzieci, w kontakcie bezpośrednim i pośrednim przyswajają wartości, normy i zasady postępowania w relacjach interpersonalnych z innymi." [11: 119]. Z kolei szybkie przemiany we wszystkich obszarach życia człowieka wymagają też od niego umiejętności dostosowywania się do nowej rzeczywistości społecznej o czym wspomina Marek Paluch mówi, że w tej sytuacji człowieka stawia się przed koniecznością budowania nowego systemu wartości i modernizacji istniejących, co wymaga też „od niego szerokiej wiedzy i umiejętności, a także zdolności adaptacyjnych do nowych warunków" [4: s. 39]. Niestety – dzieci nie mając należytych wzorów w rodzinie generacyjnej, mają możliwość czerpania pewnych wzorów (namiastki tego, co powinny mieć w rodzinie) w nowym otoczeniu wychowawczym, jakim jest dom dziecka.

Rola wychowawcy w placówce opiekuńczo-wychowawczej jaką jest dom dziecka, jest dużo bardziej wymagająca niż rola nauczyciela w szkole, gdyż wychowawcy w domu dziecka poniekąd zastępuje rodziców i nie mogą pozwolić, by kolejny raz dziecko się zawiodło na osobie dorosłej. Wszak dziecko znalazło się w tej placówce, bo taki los zgotowali mu jego rodzice – ci, którzy powinni kochać, otaczać opieką, dawać miłość i stwarzać tym samym poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Dlatego na wychowawcy spoczywa ważne zadanie właściwego przygotowania dziecka do dorosłego życia, we wszelkich

aspektach rozwoju: fizycznego, psychicznego, emocjonalnego, moralnego, opiekuńczego, edukacyjnego, wkładając w to wiele cierpliwości, empatii, kompetencji i uczucia.

Dom dziecka jest dla dzieci szczególnym miejscem wychowania. „W placówkach, w których jest kilkadziesiąt dzieci, odnosi się wrażenie, że miejsce w którym dzieci te przebywają to: internat, koszary, „przechowalnia" – w którym brak jest intymności, spokojnej atmosfery, a przede wszystkim trudno tu liczyć na silną i trwałą więź z wychowawcą, który musi te „uczucia podzielić" na całą rzeszę wychowanków. Wychowanek czuje wtedy, że wychowawca nie jest na jego wyłączność, tak jak to się ma w relacjach dziecko – rodzice. Stąd u dzieci poczucie wyobcowania, tymczasowości, „zawieszenia w czasie". [13: 259]. Beata Zięba ostro akcentuje opinie wychowawców, którzy też narzekają na warunki pracy w tym środowisku. Mówią, że ich „ich kontakt wychowawczy z dziećmi nie jest taki, jaki być powinien i wskazują na takie przyczyny, jak:

- liczne grupy wychowawcze,
- przychodzenie do placówki dzieci już nastoletnich, które mają wpojone niewłaściwe formy zachowań trudne do wykorzenienia, ale mające negatywny wpływ na dzieci młodsze,
- rotacja dzieci – bywa dość często, iż dzieci przechodzą z placówki jednej do drugiej, a przyczyną bywa naganne zachowanie wychowanka, z którym wychowawcy sobie nie radzą,
- roszczeniowe i konsumpcyjne podejście do życia,
- problemy wychowawcze takie jak: ucieczki, zachowania buntownicze, kradzieże, wulgarność, nikotynizm, alkoholizowanie się, sięganie po narkotyki, brak poszanowania mienia społecznego, hałaśliwość, arogancja wobec dorosłych, cynizm, niski poziom zainteresowań własną edukacją wynikający z zaniedbań wychowawczych rodziców, drobne kradzieże, wymuszanie pewnych zachowań wobec słabszych,
- przyjmowanie do placówki młodzieży, która była w konflikcie z prawem i powinna się znaleźć w placówce resocjalizacyjnej,
- wobec powyżej wymienionego problemu – miesza się młodzież potrzebująca oddziaływania resocjalizującego z młodzieżą o „normalnych" potrzebach wychowawczych
- brak współpracy i kontaktu rodziców dzieci z domem dziecka i z własnymi dziećmi, co powoduje utrudnienie w budowaniu więzi emocjonalnej z rodziną, a tym samym różne stany emocjonalne wychowanków, które nie sprzyjają nawiązaniu przyjacielskich relacji z wychowawcami,
- obowiązek prowadzenia przez wychowawców wielu „biurokratycznych" czynności (systematyczne prowadzenie obszernej dokumentacji dotyczącej każdego wychowanka), które odbywają się kosztem rzeczywistego kontaktu z dzieckiem." [13: 259-260].

„Eskalacja przemocy w życiu społecznym, gdzie niemal codziennie media informują nas o okrucieństwie rodziców wobec dzieci i dzieci wobec innych dzieci, o postępującej znieczulicy społecznej, skłania badaczy do skupienia większej uwagi na rodzinie. Rodzina jest bowiem dla dziecka najważniejszym środowiskiem, które kształtuje fundament jego osobowości. Jeżeli codzienne relacje, sposób postępowania z dzieckiem czy też egzekwowanie wymagań sprowadza się do przemocy, utwierdza się ono w przekonaniu, że taki model postępowania jest właściwy" [14:7].

Wprawdzie środowisko zastępczej opieki nad dzieckiem nie jest tym, jakiego oczekuje dziecko, ale jest czasami najlepszym wyjściem dla jego trudnej a czasami tragicznej sytuacji w rodzinie. Koszarowość wychowania, liczność grup wychowawczych, niestabilność kadrowa wychowawców, tymczasowość pobytu w placówce – z pewnością nie jest pozytywnym elementem w procesie wychowania, ale miejmy nadzieję, że wychowawcy mający świadomość tego stanu rzeczy robią wszystko, by dzieciom tym stworzyć jak najlepsze i najbardziej zbliżone do rodzinnych – warunki życia, rozwoju i wychowania, które pozwolą wychowankom rozpocząć swoje dorosłe życie lepiej, niż rozpoczęły swoje dzieciństwo.

Bilbliografia:

1. Dylik A., Klukow J., Wosik-Kawala D., Placówka socjalizacyjna - dom dziecka, (w:) Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze, Wosik-Kawala D. (red.), Lublin 2012.
2. Filipczuk H., Dziecko w placówce opiekuńczo–wychowawczej, Warszawa 1988.
3. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2007.
4. Paluch M., Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Sanok 2007.
5. Sokołowska J., Na przekór losowi. Tworzenie rodziny przez osoby osierocone, Kraków 2004.
6. Stojecka-Zuber R., Dysfunkcjonalność rodziny przyczyną kierowania dzieci do placówek socjalizacyjnych [w:] Rodziny problemowe i możliwości ich wspomagania, Stojecka-Zuber R., Róg A. (red.), Tarnobrzeg 2007.
7. Terlecka W., Dom dziecka – opieka i wychowanie, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku, tom 1, Warszawa 2003.
8. Zięba B., Na ratunek dzieciom dotkniętym przemocą – rola placówek socjalizacyjnych, (w:) Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe, Szluz B. (red.), Tom 1, ISBN 978-83-7338-332-6, Rzeszów 2007.
9. Zięba B., Postawy wychowanków domów dziecka wobec norm społecznych – przejawy i uwarunkowania, (w:) Z badań nad wartościami w pedagogice, Furmanek W. (red.), ISBN 83-88845-65-9, Rzeszów 2006.
10. Zięba B., Praca jako wartość w opinii młodzieży z placówek socjalizacyjnych, (w:) Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki, Furmanek W. (red.), ISBN 978-83-88845-82-6, Rzeszów-Warszawa 2007.
11. Zięba B., Rola domu rodzinnego w kształtowaniu prawidłowych postaw wobec norm społecznych u dzieci, (w:) Dziecko świecie współczesnym, Suchacka B., Kraszewski K., (red.), ISBN 978-83-7308-990-7, Kraków 2008.
12. Na podstawie art. 81 ust. 10 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593, Nr 99, poz. 1001 i Nr 273, poz. 2703) (w:) http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/placowki.pdf (pobrano dn. 30.05.2013).
13. Zięba B., Problemy opiekuna – wychowawcy w placówce socjalizacyjnej, (w:) Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci, E.I. Laska (red.), ISBN 978-83-7338-327, Rzeszów 2007.
14. Maćkowicz J., Przemoc w wychowaniu rodzinnym, Kraków 2009.

Тетяна Яблонська,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м.Одеса)

Tatyana Yablonskaya,

Candidate of Pedagogical Sciences,
South Ukrainian National Pedagogical University (Odessa)

УДК: 378.14+372+378.4

ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AS THE BASIS OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

У статті визначено шляхи удосконалення технології засвоєння педагогічних знань; показано, що серед форм організації педагогічного знання вагому роль відіграють рольові ситуації. Рольова ситуація як одиниця структурування педагогічного знання допомагає описати діяльнісні механізми відтворення педагогічної реальності в навчальному процесі, оволодіння нормами педагогічного досвіду й поведінки майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: педагогічні знання, педагогічна підготовка, рольова ситуація, професійне становлення майбутніх учителів-філологів.

The ways of technology development pedagogical knowledge mastering is defined in the article; it is shown that role situations play a very important role among the forms of pedagogical knowledge organization. Role situation as a unit of pedagogical knowledge structure helps to describe the active mechanisms of pedagogical reality reproduction in the teaching process, standards mastering of future teachers-philologists pedagogical experience and conduct.

Key words: pedagogical knowledge, pedagogical training, role situation, future teachers-philologists professional development.

В статье определены пути усовершенствования технологии усвоения педагогических знаний; показано, что среди форм организации педагогического знания важную роль играют ролевые ситуации. Ролевая ситуация как единица структурирования педагогического знания помогает описать деятельностные механизмы воспроизведения педагогической реальности в учебном процессе, овладение нормами педагогического опыта и поведения будущих учителей-филологов.

Ключевые слова: педагогические знания, педагогическая подготовка, ролевая ситуация, профессиональное становление будущих учителей-филологов.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із провідних напрямів модернізації національної системи вищої педагогічної освіти в умовах інформаційно-технологічного суспільства є її фундаменталізація, інноватизація, гуманізація та демократизація, то у зв'язку з цим став очевидним пріоритет нових освітніх технологій, зокрема, заснованих на концептуальних засадах стратегії рольової перспективи.

З урахуванням вимог, які спрямовані на задоволення важливого соціального замовлення, що знаходить своє відображення у провідних державних документах (Конституції України, Національній доктрині розвитку України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції педагогічної освіти, Концепції мовної освіти, Концепції літературної освіти); потребує конструктивне вирішення однієї з актуальних проблем теорії і практики сучасної вищої педагогічної школи, що функціонує в інноваційному науково освітньому просторі; а саме заповнення в теорії професійної освіти майбутніх учителів філологічних дисциплін інформаційної прогалини, яка зумовлена недосконалістю способів організації їх професійно-педагогічної підготовки на засадах принципу рольової перспективи.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Досягнення проектованої перспективної мети можливе за умови наявності певного змісту й нестандартної педагогічної діяльності. О. Абдулліна, С. Архангельський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін. обґрунтовували педагогічну теорію як важливий засіб становлення професіоналізму вчителя. Учені пов'язували підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів зі структуруванням змісту педагогічного знання й удосконаленням технології його засвоєння студентами шляхом надання системності, фундаментальності, практико-орієнтованої спрямованості.

Із давніх часів основою структурування педагогічного знання слугував «знаннєвий» підхід, що надавало знанням цілісності, системності, допомагало людині орієнтуватися в навколишньому світі. Із розвитком наукового знання починає відчуватися потреба в нових підходах, серед яких учені розрізняють культурологічний підхід.

В. Краєвський і І. Лернер, з'ясовуючи сутність цього підходу, висловлювалися проти простого набору знань, які необхідно засвоїти, та наполягали на введенні до структури змісту освіти цілісного блоку культурного досвіду, який здобувають у спільній діяльності тих, кого навчають.

Основою змісту освіти В. Давидов вважав змістову абстракцію, що моделює процес оволодіння знаннями як інструментом побудови способів діяльності в предметній галузі. Дослідник наголошував на необхідності ознайомлювати майбутніх учителів із різними видами узагальнень у педагогічному процесі як із засобом розвитку їхнього логічного мислення [3].

Педагогічна теорія завжди була предметом наукового зацікавлення багатьох авторів, що відображено в різних педагогічних концепціях. На особливу увагу заслуговує теорія програмованого навчання (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Тализіна та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперин); теорія навчання на підвищеному рівні труднощів (Л. Занков); теорія проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов та ін.); теорія змістовного навчання (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.).

Головним недоліком цих теорій був поелементний вибір методів розв'язання поставлених завдань з удосконалення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів. Мету і зміст педагогічної діяльності тлумачили як задані ззовні, а методи, форми й засоби аналізували автономно, що заважало майбутньому вчителеві усвідомити цілісність педагогічного процесу, закономірності й динаміку його розвитку. Наслідком такого підходу до педагогічної підготовки студентів стала зайва описовість змісту.

Названий недолік у структуруванні змісту педагогічної підготовки свого часу характеризував В. Сластьонін, зауважуючи: «Система педагогічної освіти, що склалася, вважає майбутнього вчителя об'єктом масового творення кадрів, ігнорує його як суб'єкта психічного професійного розвитку, не створює умови, що спонукають до пошуку особисто значущого смислу професії, професійного самоаналізу, не формує його як носія педагогічної рефлексії» [8, с. 3].

У роботах Н. Гузій, І. Зязюна, Л. Кондрашової, О. Мороза, О. Цокур та ін. заакцентовано на структуруванні наукового педагогічного знання, способах використання педагогічної теорії як засобу підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів. Для виходу за межі «знаннєвого» підходу до структурування змісту педагогічної підготовки студентів Л. Кондрашова пропонує практикувати цілісний досвід розв'язання професійно-педагогічних проблем, виконання професійно-педагогічних функцій, ролей, компетенцій. На глибоке переконання дослідниці, предметно-наукове знання не зникає зі структури змісту педагогічної підготовки студентів, а виконує орієнтовну роль. Сьогодні необхідний перехід від педагогічної підготовки, що побудована на основі «запам'ятати й відтворити», на навчання, яке формує творчу особистість, здатну усвідомлювати сутність навчального завдання, оцінити новий досвід, контролювати власні дії, бачити власний професійний досвід» [5, с. 225–226]. Головне для майбутніх учителів – не засвоїти «готові знання», а усвідомити умови і шляхи походження педагогічного знання, розвинути вміння адекватно його використовувати для розв'язання практичних завдань.

Мета статті полягає у визначенні шляхів удосконалення технології засвоєння педагогічних знань.

Виклад основного матеріалу. У процесі оволодіння педагогічними знаннями студенти самостійно оперують педагогічними поняттями, необхідними для розв'язання педагогічних проблем. Навчальна діяльність при цьому набуває практико-орієнтованого характеру. Аналізований підхід до структурування змісту педагогічної підготовки змінює парадигму освіти в межах «не студента вчать», а «студент навчається». Позиція викладача полягає не стільки в переданні обсягу педагогічної інформації, скільки в наданні своєчасної допомоги студентам у межах доцільності та особистій зацікавленості в оволодінні основами педагогічного професіоналізму.

На нашу думку, структурування змісту педагогічної підготовки має поєднувати опановані теоретичні знання й досягнення педагогічної та філологічної наук, формувати цілісне уявлення про сутність і зміст професійної діяльності сучасного вчителя-філолога, її цілі, форми, методи та засоби, що стимулюють становлення творчої індивідуальності. Особистісний аспект змісту педагогічної підготовки закріплює в студентів бажання й потребу усвідомлювати педагогічний процес як механізм змістово-процесуального підходу до структурування педагогічного знання. Педагогічне знання слугує засобом самореалізації сутнісних сил майбутнього вчителя-філолога, містить потенціал для розвитку здатності студентів адекватно діяти і вчасно орієнтуватися в педагогічних ситуаціях.

З огляду на це структурування, педагогічне знання вимагає нових, незвичайних форм. На думку В. Воронова, педагогічні знання як результат наукового пошуку й педагогічного досвіду можуть бути презентовані в різних формах. «Різноманітність форм викладу знання в навчально-педагогічній літературі, особливості дидактичного структурування текстів допомагають з'ясувати відношення між формою і структурою знання та навчально-пізнавальними операціями щодо його засвоєння», позитивно впливають на якість педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів [2, с. 69]. Науковець стверджує, що провідного значення в педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів набувають не стільки особливості наукового знання, скільки характер оволодіння ними. Якість педагогічної підготовки учений пов'язує зі структурною організацією навчального матеріалу за такими принципами:

– комбінація у структурі педагогічного знання змістового (передбачає основний, проблемний, додатковий, спеціальний навчальний матеріал) і процесуально-дидактичного (містить цільовий, операційний, контрольний дидактичний матеріал) блоків;

– принцип діалогу, що допомагає в процесі вивчення згадувати, оцінювати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати педагогічну теорію;

– принцип емоційно-раціонального аналізу, що передбачає структурування навчальної інформації у формі педагогічних ситуацій, які дають змогу емоційно пережити, осмислити, переробити її відповідно до етапів: першого враження, емоційного співпереживання й наукового осмислення;

– принцип наукового плюралізму, що допомагає побачити педагогічні знання в розвитку, динаміці, із викладом різних поглядів, різних підходів до розв'язання педагогічних проблем;

– принцип інформаційно-аналітичної роботи, що прогнозує систему завдань, спрямованих на опрацювання педагогічної інформації: стискання її, перекомпонування, виокремлення основних ідей, теорій, оцінювання [2, с. 72].

Різні форми роботи з педагогічною інформацією, побудовані на зазначених принципах, стимулюють активність студентів у ході вивчення педагогічних дисциплін, формують індивідуальну базу їхніх знань, що закріплює стійкий інтерес до педагогічної теорії й оволодіння активними способами її засвоєння. В. Воронов убачає у функціонально-дидактичній організації педагогічного знання можливість формування пізнавального інтересу студентів, що є важливим складником їхнього професіоналізму.

Серед форм організації педагогічного знання вагому роль, на наш погляд, відіграють рольові ситуації. Використання рольових ситуацій дає змогу виокремити в них фрагменти діяльності й мислення та представити їх у вигляді зразків педагогічних дій, які можуть слугувати орієнтиром у самостійній педагогічній діяльності. Г. Шатон зазначав, що в плані віддаленої перспективи можна уявити введення до змісту педагогічної підготовки студентів курсу «Побудова педагогічного досвіду: аналіз існуючих зразків і конструювання власних».

Рольова ситуація як одиниця структурування педагогічного знання допомагає описати діяльнісні механізми відтворення педагогічної реальності в навчальному процесі, оволодіння нормами педагогічного досвіду й поведінки майбутніх учителів-філологів. Поведінка в рольовій ситуації залежить не стільки від структури цієї ситуації, скільки від уявлення студентів про неї. Останнє, за висловом П. Щедровицького, є суб'єктивним рівнем знання, горизонтом розуміння та, найголовніше, очевидним уявленням про майбутнє, проект, його цілі, цінності, смисл, яким наповнені ті або ті утворення, кооперації, до якої він залучений, ті можливості, що в нього є з огляду на здобуту освіту й культуру.

У рольовій ситуації діють теоретичні й практико-методичні знання, відмінність знань впливає на характер дій. Різні канали рефлексії дають змогу реконструювати рольову ситуацію й використовувати зразки педагогічної діяльності як механізм розвитку педагогічного професіоналізму. Г. Щедровицький стверджує, що зразок педагогічної діяльності – об'єктивний базовий елемент педагогічного професіоналізму, який містить сукупність педагогічних норм, характеристик освітньої ситуації, особистісно-професійних якостей учителя й виконує функцію трансляції, відтворення професійно-педагогічної діяльності.

У рольових ситуаціях студенти не тільки оволодівають певною сумою педагогічних знань, а й розвивають здатність до пошуку наукової інформації, творчого підходу до розв'язання педагогічних проблем, уміння синтезувати інформацію з різних джерел, готовність до науково-дослідницької діяльності. Взаємодія науково-педагогічного знання й індивідуального досвіду щодо використання його в розв'язанні професійних проблем позитивно впливає на формування професійного образу майбутнього вчителя-філолога, якщо вони чітко структуровані. На думку Я. Пономарьова, «...вирішальне значення має не обсяг знань, а їхня структура, психологічний тип засвоєння знань» [6, с. 269].

Структурування педагогічного знання у вигляді рольових ситуацій надає їм раціональної форми і практичної спрямованості, що позитивно впливає на якість педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. У рольових ситуаціях студенти можуть побачити педагогічні знання в дії, реалізувати їхню практичну спрямованість шляхом акцентування на власному досвіді. Моделювання рольових ситуацій у ході педагогічної та фахової підготовки стимулює оволодіння студентами способами нестандартного розв'язання педагогічних завдань. У таких ситуаціях майбутні вчителі-філологи постають у ролі дослідника. Нестандартність рольових ситуацій професійно-педагогічної спрямованості слугує засобом наукового пізнання, методом науково-педагогічного дослідження. «Перехід особистості до власної наукової діяльності вимагає спеціальних знань, тобто знань про те, як обрати і сформулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу, як провести експеримент, які способи одержання об'єктивного наукового знання й т. ін.» [4, с. 306].

Уведення до навчального процесу рольових ситуацій сприяє розвитку й закріпленню в майбутніх учителів-філологів умінь робити усвідомлений вибір, а також оптимізує самовизначення. Водночас доцільно навчати студентів моделювати різні варіанти рольових ситуацій, пропонуючи їм кілька рішень і способів виходу із ситуацій, які моделює вчитель. Активізувати дії студентів у ситуації вибору можливо завдяки проблемним методам навчання: організації дискусій із питань професійно-педагогічного вибору, розв'язання педагогічних задач, програвання різних ролей, виконання творчих і проектних завдань. Надання студентам свободи вибору в рольових ситуаціях сприяє формуванню в них власної думки, активної професійної позиції, умінь пояснювати й обстоювати її.

Ми вважаємо, що змістові педагогічної підготовки слід надати професійної спрямованості, запропонувати кожному студенту таку навчальну ситуацію, у якій він міг виявити активність, вільно вибрати спосіб дій і розв'язання навчальних завдань. Майбутній учитель-філолог, оволодіваючи навчальною інформацією, насамперед повинен усвідомити своє «Я» і реалізувати його в навчально-пізнавальній діяльності. Опановуючи педагогічну теорію на кожному занятті, учитель має бути в таких умовах, які стимулюють розвиток його природного потенціалу, сприяють розширенню педагогічного кругозору, оволодінню технологіями професійного розвитку. Тому організація й проведення навчальних занять студентами-філологами передбачають виконання кожним із них складної й відповідальної ролі, що дає змогу виявляти активність, індивідуально-психологічну своєрідність і творчий стиль діяльності.

Освоюючи навчальні ролі й пов'язані з ними професійно-педагогічні цінності, студенти будуть вдосконалювати свій професійно-особистісний образ. Майбутні вчителі-філологи, виконуючи доручені їм навчальні ролі, можуть вдосконалюватися, розвиватися в професійному плані, поступово піднімаючись від одного рівня засвоєння ролі до іншого, більш високого. При цьому вдосконалюється і їхня психіка – свідомість, почуття, воля, потреби,

стиль поведінки та професійно-ціннісні орієнтації. У процесі виконання навчальних ролей формується стійка потреба в саморозвитку й самовдосконаленні професійного образу майбутніх фахівців в освітній сфері.

У змісті педагогічної підготовки передбачаються різні види ситуацій: із подолання ціннісно-смислових бар'єрів, що орієнтовані на ліквідацію комунікативних перешкод; на відпрацювання різних взаємин у педагогічному процесі; на подолання рефлексивних бар'єрів; ситуації педагогічного консонансу й дисонансу; ситуації, що відображають регулятивно-оцінні взаємини в процесі діалогу. Кожен вид ситуації має специфічні особливості.

Ситуації безпосереднього впливу й неправильного вибору відрізняються між собою. Безпосередній вплив на структуру альтернатив передбачав ілюзію відсутності вибору, коли насправді він наявний у змодельованій ситуації. У ситуаціях неправильного вибору основу становить маскування педагогічних альтернатив більш складного характеру. В обох типах ситуацій вибір студента – це активна дія, а не пасивна реакція, оскільки в основі вибору лежать реальні педагогічні відносини.

Ситуації на подолання комунікативних бар'єрів передбачають створення простору відкритості, психологічного комфорту й діалогічної взаємодії в системі «викладач – студент», «учитель – учні». У цих ситуаціях майбутні вчителі-філологи усвідомлювали роль взаємодії в педагогічному процесі й успішності своїх досягнень, відпрацьовували методику діалогічної взаємодії в системі різних взаємин.

Ситуації комунікативного плану допомагають саморозкриттю й реалізації педагогічних смислів, що дозволяє майбутнім учителям-філологам переводити педагогічні знання в професійні цінності, привласнює смисл для себе із взаємодії з педагогічними фактами, явищами, подіями педагогічної реальності, яку вони пізнають. У таких ситуаціях педагогічний смисл відкривається студентові як факт його педагогічної свідомості й реалізується у формі подій.

Сутність ситуацій на подолання рефлексивних бар'єрів полягає в зміні й актуалізації смислових зв'язків, що передбачають «фасилітуюче смислотехнічне опрацювання смислових зв'язків» [1]. Ці ситуації використані для усвідомлення значущості вибору стилів педагогічної взаємодії, визначення їхньої ефективності в професійній діяльності вчителя.

Ситуації, спрямовані на подолання рефлексивних бар'єрів, сприяють саморозвитку педагогічних смислів завдяки смисловому переживанню, яке виявляє зв'язок між попередніми й наступними моментами становлення смислу, що дає змогу студентові самовдосконалюватися в професійному плані. «Саме смисловий слід забезпечує зворотний зв'язок між цілісною, смисловою сферою людини та негайною смисловою перевагою» [7, с. 274].

Ситуації на подолання ціннісно-смислових бар'єрів у педагогічному конфлікті, за допомогою чого можна спрогнозувати реакцію учасників на події конфліктного плану. На навчальній ролі цих ситуацій акцентували увагу Б. Гершунський, В. Загвязинський , Л. Кондрашова, М. Поташник, Л. Спірін та ін., рекомендуючи або пристосовуватися до ситуації, або цілеспрямовано впливати на неї, тобто створювати нове. У таких ситуаціях діалогова стратегія розв'язання конфлікту сприяє налагодженню співробітництва через «підлаштування» до комунікативного партнера, а потім визнання паритетних взаємин, рівності позицій у спільній діяльності. Майбутні вчителі-філологи можуть відпрацьовувати конструктивні функції спілкування. Ситуації педагогічного консонансу й дисонансу створюють умови для застосування методів самоаналізу, при цьому відбувається поєднання самоутвердження й самокритичного ставлення до власних дій. У таких ситуаціях можна не тільки уявно програвати власний варіант рішення, а й ідентифікувати коло своїх проблем. Усвідомлення проблем відбувається в суперечливому процесі єднання – відокремлення. Обмін думками, їхній вплив один на одного актуалізуються у вигляді згоди або незгоди, прийняття, схвалення або засудження.

Висновки. Структурування змісту педагогічного знання у вигляді рольових ситуацій дає змогу організувати підготовку згідно з вимогами суспільства до педагогічних кадрів, що з часом ускладнюються. При підготовці майбутніх учителів-філологів акцент з активності викладача зміщений на діяльне включення студентів у компетентнісно-орієнтований навчальний процес, заснований на ініціативі, креативності, самостійності й відповідальності студентів. Викладач з основного виконавця перетворюється в консультанта, надаючи своєчасну допомогу і психологічну підтримку кожному студентові у виборі стратегії професійно-особистісного розвитку й саморозвитку, що орієнтована на формування ключових компетенцій.

Подальшого докладного студіювання потребує з`ясування функціонального аспекту принципу рольової перспективи у ході вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

1. Абакумова И. В. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. — Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2006. — 167 с.
2. Воронов В. В. Формы представления знания в педагогическом образовании / В. В. Воронов // Педагогика. — 1999. — № 4. — С. 68—73.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 423 с.
4. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.
5. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. — Кривой Рог: КГПУ, 2007. — 474 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
7. Рудакова И. Типы учебных ситуаций по преодолению ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами / И. Рудакова // Педагогическая среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. — Кн. 2. — Т. 1. — Габрово : ЕКС-ПРЕС, 2011. — С. 270—275.
8. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. — Барнаул: БГПУ, 1996. — С. 3—10.

Розділ IV.
Розвиток особистості молодшого школяра за умов гірського середовища

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

Myron Vovk,
candidate of pedagogical sciences,professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37:78-054
ББК 74.200.551.3

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

DEVELOPMENT OF MUSICAL INSTRUMENTAL PERFORMANCE OF JUNIOR PUPILS

У статті розкривається проблема творчої музичної діяльності на матеріалі колективного інструментального виконавства, яка вже на початковому етапі навчання закладає міцну основу музичного розвитку всіх учнів, сприяє більш свідомому сприйманню навчального матеріалу, реалізує теоретичні знання у практику, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

Ключові слова: музична діяльність, творчість, самостійність, активність, виконавство, здібності.

In this article it has been enlightening the problem of the creative musical activity on the materials of the collective instrumental performance which even on the initial stages of the education forms the strong basic for the musical development of all the pupils and helps to more comprehension understanding the learning material, makes use of the theoretical knowledge into practice, forms creative individuality in the personality of a junior school-child.

Keywords: musical activity, creativity, individuality, activity, performance, abilities.

В статье представлена проблема творческой музыкальной деятельности на материале коллективного инструментального исполнительства, которая уже в начальном этапе обучения закладывает основу музыкального развития всех учащихся, содействует более осознанному восприятию учебного материала, реализовывает теоретические знания в практику, формирует творческую самостоятельность личности младшего школьника.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, творчество, самостоятельность, активность, исполнительство, способности.

Постановка проблеми. У новому столітті Україна взяла на озброєння нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на забезпечення та розвиток творчого потенціалу особистості учня, його самореалізацію. З цього погляду українська нація потребує вдосконалення системи музичної освіти й виховання, адже саме музично-естетичне виховання та його розвиток визначають рівень духовної культури українців.

Мета роботи полягає у розробці теоретичного обґрунтування проблеми музично-виконавської діяльності молодших школярів; визначенні можливостей підвищення ефективності її розвитку на матеріалі колективного музикування, оптимальних умов і доцільних засобів керівництва нею.

Методи дослідження: розробка науково-обґрунтованої послідовності роботи з елементарними музичними інструментами на уроках мистецтва; дослідження педагогічних умов реалізації музичного інструментарію у навчальному процесі школи; аналіз практичних результатів та обґрунтування системного підходу до організації музично-виконавської діяльності молодних школярів.

Проблема музичного виховання і розвитку учнів початкових класів давно привертала увагу засновників музичної освіти – Б.В.Асаф'єва, Б.Л.Яворського та багатьох інших. Шляхи стимулювання і активізації навчального процесу вони вбачали у виконавській і творчій діяльності молодших школярів. Б.Л.Яворський вважав її важливим засобом емоційного і раціонального пізнання, основою, на якій реалізуються творчі здібності дітей.

Музичний розвиток школярів, вважав Б.В.Асаф'єв, здійснюється через особисту участь у виконавстві. На його переконання, кожна дитина має певні нахили композиторської обдарованості, тому пробудити музичну творчість у молодших школярів – це, перш за все, звернути увагу на те, що вони співають і грають. Ця думка, актуальна і для сучасної педагогіки, підкреслює розвиваюче значення комплексних імпровізацій дітей, що об'єднують їх творчі прояви в різних видах музичної діяльності [1].

Питання активізації і вдосконалення музичного розвитку молодших школярів розглядались психологами – Г.Орловим, Е.Назайкінським, Г.Кеучхуашвілі. Досліджували їх і педагоги-музиканти – Н.Ветлугіна, Е.Бальчітіс, Л.Грабець, З.Жофчак та ін. Більшість вчених, за винятком Н.Ветлугіної, Г.Баренбойма і Е.Бальчітіса, на уроках у школі надають перевагу співу і слуханню музики як основному засобу розвитку ритмічного, методичного, гармонічного слуху, тобто головним структурним компонентам музикальності.

Ми глибоко переконані в тому, що сучасний урок музики в школі не повинен обмежуватися співом і слуханням творів, яке хоч і доступне кожному учневі, все ж має пасивний характер, тому не може бути основним засобом загального музичного розвитку. За справедливим зауваженням Б.Асаф'єва, творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в безпосередньому прагненні не тільки споглядати чи механічно виконувати заплановане, але й брати активнішу участь у творчому само прояві.

Відомо, що у викладачів хорового співу як засобу музичного виховання виникають проблеми, особливо в роботі з молодшими школярами. Як показує дослідження, у цьому віці інтонування голосом часто ускладнюється в результаті певних особливостей дитячої вокальної моторики.

За даними М.Грачової, Є.Алмазової, Н.Орлової розвиток голосового апарату, його фізіологічне формування завершується лише в 10–11 років. Крім цього, малий діапазон співочого голосу молодших школярів значно обмежує обсяг вокального репертуару. Через обмеження часу, відведеного на уроки музики, вчитель не в змозі приділити належну увагу нечисто інтонуючим дітям, яких немало в кожному класі. А це може спричинити збайдужіння до уроків музики.

За нашими спостереженнями, в кожному класі є до 50% учнів, яким важко домогтися чистоти співочої інтонації. Щоб залучити їх до активної роботи на уроці, в основу музичного розвитку слід покласти теорію компенсації музичних здібностей, розроблену Б.Тепловим. Психолог-дослідник виступає проти формального спрощення поняття про музичний слух, який часто зводиться вчителями до виявлення якості відтворення мелодії голосом. На його думку, відносне зниження якоїсь здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з даною здібністю. Відсутня здібність у дитини може бути компенсована іншими, високорозвиненими [4].

Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, дитячу жвавість, прагнення до рухливих вправ і т. ін., відомий композитор Карл Орф створив систему музичного розвитку дітей. Її цінність в тому, що вона спрямована на всебічне виховання особистості кожної дитини шляхом залучення до активного музикування, враховуючи можливості її творчого розвитку. Педагогічна майстерність, багатий інструментарій, використання ритмічної діяльності як засобу розвитку музичних здібності, уміння імпровізувати і рухатись відповідно до образного змісту музики – дуже важливі компоненти системи К.Орфа, що сприяють формуванню у школярів продуктивної музично-виконавської творчості.

Послідовно ускладнювана система К.Орфа стимулює і розвиває різноманітні творчі прояви молодших школярів. Водночас, багато педагогів стверджують, що в ній ігнорується виховання вдумливого вслуховування в музику, ознайомлення учнів з музичною класичною спадщиною різко обмежується творами, доступними їх виконавським можливостям.

Практичне вивчення цього питання дає підстави вважати, що система К.Орфа в гармонійному поєднані зі структурними компонентами уроку музики при спеціально розробленій методиці може бути з успіхом використана в музичному розвитку молодших школярів.

Свідченням цього є створення адекватного чеського варіанта «Шульверка», розробленого професором В.Пош, О.Павловським і композитором П.Ебена. В цій системі переважають імпровізаційні інструментальні акомпонементи до пісень на ритмічних інструментах, а в 2–3 класах поступово вводяться і мелодичні інструменти для ритмічної і мелодичної імпровізації.

«Орфівський» принцип з деякими змінами наслідує система музичного виховання у Польщі. В початкових класах введено різноманітні музичні інструменти, що зробило уроки музики цікавішими.

Ми вважаємо, що популярність системи К.Орфа та споріднених систем в Чехословаччині, Німеччині, Польщі та інших країнах пояснюється тим, що елементарне музикування доступне всім дітям і є захоплюючим видом музичної діяльності. Самостійне музикування на уроках ставить всіх учнів в рівні умови. Гра на інструментах не лише не відкидає співу, а, навпаки, – органічно поєднується з ним, що суттєво підвищує значення елементарного музикування.

Звичайно, самостійна музична діяльність молодших школярів є не самоціллю музичного виховання, а дієвим засобом досягнення мети загальної музичної педагогіки – підготовки активного, грамотного слухача музики.

Музичною психологією виявлено, що новий динамічний стереотип найлегше формується в ранні дитячі роки. Н.Ветлугіна довела, що музичні заняття ефективне вже у дошкільному віці. На думку Б.Теплова, музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних нахилів, але вона є результатом розвитку, виховання і навчання. Відмова від активного інструментального виконавства у навчальному процесі молодших школярів створює після дошкільного музичного виховання штучний провал у дитячій музичній практиці, що є невиправданою перервою в розвитку дітей.

Сучасні умови життя висувають перед школою вимоги шукати ефективніші методи музичного виховання і розвитку всіх учнів, фокусуючи їх увагу на високохудожніх творах. Одним із таких засобів є самостійна музична діяльність, яка на матеріалі колективного інструментального виконавства вже на початковому етапі навчання закладає міцні основи музичного розвитку всіх учнів, допомагає свідомішому сприйманню матеріалу, реалізує теоретичні знання на практиці, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

На нашу думку, тенденція вдосконалення як структури уроку, так і збільшення кількості його складових компонентів (інструментальне виконавство), раціонального співвідношення з іншими видами музичної діяльності повинна допомогти вирішенню складного комплексу навчально-виховних завдань сучасного уроку музики в школі.

Його навчальні можливості розширює самостійна музично-практична діяльність, завдяки якій молодші школярі глибше сприймають структурну канву і характер творів.

Слухання музики – важко фіксована діяльність. Активність і усвідомленість сприйнятого виявляється зовнішньо непомітно і досить пасивно в порівнянні з іншими видами музичного мистецтва. Дослідження музичного психолога Б.Теплова підтверджують, що сприймання музики слабо виявляється зовнішньо, але водночас є процесом, що вимагає активності як дитини, так і вчителя. Все ж, враховуючи молодший вік, його психологію і реальну моторну діяльність у процесі слухання, а також відсутність наочності, слід зауважити, що при сприйманні музики учні початкових класів утримують слухову увагу на розвитку музичної канви протягом короткого часу, оскільки їх природа вимагає практичної діяльності.

Аналіз сучасних уроків у молодших класах доводить, що навчальний матеріал, який використовується з метою ритмічного виховання, має не творчий, а здебільшого репродуктивний характер. Як наслідок в молодшому шкільному віці, що є найсприятливішим для музичного розвитку, практичні навички школярів – імпровізація, самостійний підбір ритмічного супроводу до пісень, танців, маршів, передача образно-емоційного змісту через виразність рухів і практичне музичне виконавство – не створюють чіткої системи музичного навчання, а в більшості випадків є її окремими компонентами [2, с. 16–17].

Позитивний вплив самостійної музично-практичної діяльності на розвиток школярів пояснюється і тим, що інструментальне виконавство супроводжується внутрішнім приспівуванням, при якому рух голосових зв'язок відтворює ритмічну канву музики і регулюється у відповідності зі звуковим малюнком, має неабияке значення для дітей з недостатньою слухо-вокальною координацією.

Дослідники (В.Сургаутайте, А.Пілічаускас) вважають самостійну музичну діяльність, особливо в молодшому шкільному віці, – дійовим засобом педагогічного впливу на учнів, необхідною умовою формування вдумливої, чутливої, здатної до творчої естетичної діяльності особистості.

На думку Д.Кабалевського, сприймання музичних творів ґрунтується на єдності розуму й відчуття і покладене в основу всіх видів та форм залучення дітей до музики-співу, слухання музики, гри на інструментах [5, с.26-27]. Будь-яка форма спілкування з музикою вчить слухати і водночас вимагає вміння чути її. В експериментальних дослідженнях Д.Кабалевський приділяє увагу всебічному музичному вихованню шляхом залучення школярів до різноманітних видів музичної діяльності.

Надаючи великого значення співу в структурі уроку музики, Д.Кабалевський заперечує його як універсальний засіб виховання учнів. Прихильники такого універсального методу шукають підтримки в крилатих словах К.Ушинського: «Заспіває школа – заспіває весь народ». Але К.Ушинський не міг здійснити цей задум хоча б тому, що школа в період його діяльності не мала для цього можливостей.

Експериментальне дослідження Л.Дмитрієвої з метою виявлення музичних здібностей школярів підтверджує, що власне гармонійне комбінування в навчальному процесі різних видів музичної діяльності створює можливість залучення на рівних умовах у процесі музикування всіх учнів. Однак, ані Л.Дмитрієва, ні інші дослідники не вивчали проблему оптимального співвідношення гри та співу, інструментального виконавства і слухання музичних творів як ефективного засобу активізації і розвитку самостійної музичної діяльності.

На думку В.Лапченка, у співвідношенні гри і співу закладено принцип єдності художнього і технічного розвитку школярів. Поступове удосконалення практичного виконавства на такій основі сприяє формуванню музично-слухової уяви, а це позитивно впливає на навчання гри на музичних інструментах та глибину розкриття змісту музичного твору.

Вчені давно вже дійшли висновку, що суттєвою умовою успішного розвитку самостійної музичної діяльності є нагромадження молодшими школярами певного музично-практичного досвіду. Результати дослідження свідчать, що незалежно від природних здібностей молодших школярів їх творчість виявляється яскравіше і повніше в добре засвоєних формах співу і музично-ритмічного супроводу.

Особливість самостійних музичних умінь полягає в тому, що тут відбувається поєднання знань з певними діями, безпосередньо пов'язаними зі сприйманням творів. При самостійному аналізі взаємозв'язок знань і умінь здійснюється у два етапи. На першому відбувається нагромадження певних музично-слухових уявлень, на другому – музично-слухові уявлення набувають форми знань. Вміння самостійно оперувати музичними знаннями в теоретичному і практичному плані формується на основі оволодіння способами самостійних умінь, які і визначають рівень сформованості навичок самостійної музичної діяльності [6, с. 72–118].

Першим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є порівняння. В ході порівняння музичних творів слід враховувати логіко-дидактичні вимоги. Вони полягають у тому, що порівнювати можна виключно однорідні музичні твори, загальні – тоді, коли молодшим школярам відомі відмінності між ними.

Вміння самостійно порівнювати музичні твори залежать від багатьох факторів: рівня їх складності, усвідомлення спільного і відмінного, гнучкості і різнобічності мислення. Б.Асаф'єв стверджує, що порівняння музичних творів і контрастність їх частин відкривають перед творчою уявою музикантів безмежні можливості.

Наступним елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння виділяти головне. Досліджуючи психологію молодших школярів, Л.Божович, Н.Морозова, Д.Ельконін вважали, що вміти виокремлювати суттєве, аналізувати текст музичного твору дітям у цьому віці складно. Їм не властиве абстрактне мислення. Вони мислять конкретними образами, на які спираються в побудові суджень, не вміють розмірковувати в теоретичному плані, оскільки такі судження – складна мислительна діяльність.

Виділення головного при формуванні самостійних музичних умінь і навичок націлене на раціональніше використання знань у процесі їх практичного застосування, що дуже важливо для музично-творчої діяльності молодших школярів.

Третім елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння узагальнювати музичний матеріал. Дидактична суть узагальнення полягає в тому, що учень знаходить найсуттєвіші ознаки, характеристики, поняття, закони того предмету, що вивчається. Для дітей молодшого шкільного віку ця логічна операція є дещо

складною. Проблема полягає не лише в тому, що для її виконання необхідні інтелектуальні вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне в музичному матеріалі, а й у тому, що молодші школярі не володіють достатнім теоретичним і практичним досвідом, який би міг забезпечити цей компонент самостійної діяльності.

Дидакт В.Паламарчук розрізняє два види узагальнень: емпіричне і теоретичне. Оскільки емпіричне узагальнення являє собою порівняння зовнішніх ознак, то теоретичне здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. В самостійній музичній діяльності обидва види узагальнень є раціональними, але кожен із них має певну умову використання в залежності від особливостей навчального матеріалу, віку і можливостей учнів. Першим компонентом загального способу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів здійснювати самоконтроль у процесі виконання дій і завдань.

Самоконтроль спочатку виявляється як здатність особистості, тісно пов'язана з пізнавальною і емоційно-вольовою сферою її психологічної діяльності, а також з такими проявами, як самооцінка, самосвідомість, самокритичність та ін. У самостійній музичній діяльності молодших школярів самоконтроль, закріпившись, починає виявлятися в усіх сферах діяльності, стає вагомим здобутком особистості. Якщо коректуючи дія мозку є фізіологічним механізмом самоконтролю, то внутрішня увага і внутрішня мова – його психологічним механізмом. Внутрішня увага в музичній творчості – це засіб самоконтролю за внутрішніми психологічними процесами, внутрішня мова – засіб функціонування знань, мислительних умінь і навичок, необхідних для його здійснення. Внутрішня увага і внутрішня мова виступають «пусковим механізмом» самоконтролю і «гальмівним механізмом» дії, що дає змогу не лише фіксувати і виправляти помилки в процесі музичної діяльності, але й запобігати їм.

Т.Беркман підкреслював, що в музичній діяльності велика роль належить слуховому контролю. Його особливість полягає в тому, що в процесі гри на інструменті або співу він пов'язаний не лише з наступною оцінкою того, що досягнуто під час виконання, але й сприяє правильному слуховому уявленню про те, що і як повинно вийти [6, с. 72–118].

Другим компонентом загального засобу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів планувати виконання музичних завдань. У цьому напрямку працювало багато дослідників. Самостійний аналіз і планування, наголошував М.Скаткін, сприяє розвитку спостережливості молодших школярів, глибокому усвідомленню запропонованого їм завдання, що забезпечує успіх подальшої самостійної роботи.

Тісному взаємозв'язку само планування і самоконтролю присвячує свої дослідження Н.Кувашнов. На його думку, планування самостійного виконання навчальних завдань сприяє покращеному самоконтролю, тому «вчителя повинні звернути увагу на формування в учнів навичок планування» [7, с. 298–311]. В основі самоконтролю і планування закладено збереження послідовності в роботі і співвідношенні окремих її етапів. Самостійне планування сприяє зосередженому виконанню молодшими школярами музичних завдань, економії часу, пошуку шляхів раціональної праці.

Враховуючи важливість само планування в музичній діяльності, психологію молодшого шкільного віку, неможливість учнів тривалий час концентрувати увагу на навчальних предметах, а також схильність до конкретнішої мислительної діяльності, виявленої у чуттєво-пізнавальній формі, слід, по-перше, взяти до уваги знання, вміння і навички, раніше набуті учнями і, по-друге, поступово вчити їх планування теоретичної і практичної діяльності, пояснюючи і аргументуючи послідовність виконання дій і операцій [8]. Все це сприяє розвиткові навичок планування, коректування, вдосконалення якості складання планів.

Висновки. Використання ударно-ритмічних і звуко-висотних інструментів як засобів, за допомогою яких у молодших школярів розвиваються інтелектуальні, загальні, соціальні способи самостійних дій, при системному підході може позитивно впливати на формування самостійних навичок виконання музичних завдань.

Одна з основних особливостей розвитку самостійної музичної діяльності полягає в тому, що вона повинна здійснюватись на основі певної системи. На кожному її етапі необхідно враховувати:

- адекватність відтворення школярами при виконанні музично-практичних завдань;
- інтерес учнів до самостійності роботи всіх видів;
- самоконтроль за правильністю і послідовністю особистих навчальних дій протягом всього періоду виконання музично-практичних завдань;

Дидактичні фактори запропоновані нами системи самостійної діяльності полягають у послідовності виконання музичних завдань, зумовленій поступовим ускладненням навчального матеріалу.

При формуванні самостійної діяльності необхідно враховувати:

- чіткість уявлення школярами мети і значення музичного завдання, основних шляхів і послідовності їх виконання;
- кваліфікованість індивідуального підходу до учнів, що координує правильність співвідношення між складністю завдань та здібностями дітей;
- досвід самостійного виконання дітьми, набутий на попередніх заняттях;
- якість навичок і рівень підготовки учнів при доборі самостійних музично-практичних завдань.

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1974. – 92 с.
2. Глебов О. И. О музыкальных творческих навыках у детей / О. И. Глебов // Музыкальное воспитание в школе. – 1980. – Вып. VI. – С. 16–17.
3. Ветлугина Н. О. Музыкальное развитие ребенка / Н. О. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
5. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Советская музыка. – 1976. – № 1. – С. 26–27.
6. Беркман Т. Л. Анализ усвоения музыкальных знаний / Т. Л. Беркман // Усвоение знаний и развитие младших школьников / под ред. Л. В. Занкова. – М. : Просвещение, 1965. – С. 72–118.

Анна Жаровська,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Anna Zharovs'ka,
Postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 372.461

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PRIMARY SCHOOL PUPILS IN MOUNTAINOUS SCHOOLS

У статті проаналізовано думки науковців щодо сутності поняття «комунікативна компетентність молодшого школяра», обґрунтовано особливості формування комунікативної компетентності молодшого школяра в умовах гірської школи.

Ключові слова: «комунікативна компетентність», «молодші школярі», «гірська школа».

Opinions of scientists about nature of the notion «communicative competence of a junior school pupil» are analyzed; features of the communicative competence of primary school pupils in mountainous schools are grounded in the article.

Keywords: «communicative competence», «a junior pupil», «a mountainous school».

В статье проанализированы мнения ученых о сущности понятия «коммуникативная компетентность младшего школьника», обоснованы особенности формирования коммуникативной компетентности младшего школьника в условиях горной школы.

Ключевые слова: «коммуникативная компетентность», «младшие школьники», «горная школа».

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань освіти в Україні, визначених у державних документах (Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Державний стандарт початкової загальної освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Концепція навчання державної мови у школах України) передбачено створення умов для досягнення якісно нового рівня знань державної мови, запровадження нових підходів до її навчання, ураховуючи євроінтеграційні процеси, що відбуваються в сучасній освіті. Зростання соціальної ролі молодої людини, її активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування комунікативно компетентної мовної особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема компетентнісного підходу до мовленнєвої освіти широко досліджується А.Богуш, М. Вашуленком, І.Гудзик, В.Костівим, Н.Бібік, Н.Денисовою, І.Зімнею, О.Савченко, А.Хуторським, В.Краєвським тощо.

Вчені по-різному трактують поняття "компетенція" та "компетентність". Так, В.Краєвський, А.Хуторський пояснюють, що "компетенція" в перекладі з латинського "competentia" означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у певній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [5, с.3].

У словникових джерелах компетенція визначається як "добра обізнаність із чим-небудь..." [7] "коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, в яких дана особа має знання, досвід" [3].

Компетентність – це "достатність знань в який-небудь галузі..." [7] ; "певна сума знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку" [3]. "педагогічна категорія, а вчитель, який нею володіє, - це спеціаліст, який має ґрунтовні знання з певного предмета шкільного курсу навчання. Компетентність є складовою педагогічної майстерності..." [4].

Досліджуючи формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра в умовах західного регіону, Л. Лук'яник виділяє три етапи у історичному розвитку терміна "компетенція". Так, перший етап датується 1960-70 роками, коли вперше в літературі з'явились терміни "компетенція" та "компетентність". Диференційовано поняття широких (життєвих компетентностей) та предметних або галузевих компетентностей. Другий етап (1970-90 роки) знаменується появою 39 визначень компетентностей у праці Джона Равіна "Компетентність в сучасному суспільстві". На період третього етапу (кінець 80-х – початок 90-х рр.) визначено чітке спрямування

компетенцій у державних документах та матеріалах міжнародних організацій, де зазначено основне коло компетенцій: знання, уміння та цінності особистості [6, с.16].

Під компетенцією вчена розуміє обов'язкову норму, вимогу до підготовки школяра, а компетентність як набуту компетенцію, результат "надбання" учня [6, с.22].

Більшість дослідників виділяють такі види компетенцій як загальнокультурна, соціо- та етнокультурна, інформаційна, комунікативна, навчально-пізнавальна, соціальна, творча, мовленнєва тощо.

Мета статті – проаналізувати думки науковців щодо сутності поняття "комунікативна компетентність молодшого школяра", обґрунтувати особливості формування комунікативної компетентності молодшого школяра в умовах гірської школи.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєвий розвиток дитини – досить широке поняття, яке охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення.

Засвоюючи мову, дитина через осягнення мовної картини світу пізнає його й себе в ньому, трансформує і презентує уже в своєму мовленні і мові, формуючи мовну компетенцію.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що мовні і мовленнєві знання, які отримують учні у початковій школі є не самоціллю, а важливим підґрунтям і засобом формування комунікативної компетенції.

Л.Столяренко пояснює комунікативну компетентність як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність розглядається вченим як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [8, с.76].

Під комунікативною компетенцією А.Богуш розуміє "комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування" [1, с.102].

М. Вашуленко, досліджуючи компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів важливого значення надає лінгвістичному компоненту комунікативної компетенції. На думку вченого, цей компонент включає такі рівні: фонологічний (звуки мовлення, фонеми, склад, наголос, інтонацію); лексичний (слово, лексичне значення слова, групи слів за значенням, відтінки значень, стилістичні особливості слововживання); морфологічний (лексико-граматичні розряди слів, повнозначні і службові частини мови, змінювані і незмінювані граматичні форми); синтаксичний (словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання та інтонацією, головні і другорядні члени речення); текстологічний (функціональні типи текстів та їх стилістичні різновиди, структурні компоненти тексту) [2, с. 16].

Так, під комунікативною компетентністю молодшого школяра розуміємо комплексне застосування учнем мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування.

Говорячи про комунікативну компетентність особистості, варто враховувати національно-регіональні особливості її проживання. Будь-який комунікативний акт здійснюється в контексті певної ситуації в межах однієї із сфер діяльності чи середовища людини. Середовище спілкування має першочергове значення для подальшого вибору цілей, завдань, предметів мовлення. Тому в учнів початкової школи необхідно формувати розуміння мотивів спілкування і сфер, у яких воно відбуватиметься.

У дитини, яка вивчає й засвоює мову, сприймає світ через систему мовних знаків, подальший розвиток відбувається завдяки накопиченню знань і життєвого досвіду. На цьому етапі життя людини важливо, щоб комунікація забезпечувала узгодженість моделей світу й мови.

Так, формування комунікативної компетенції молодшого школяра в умовах гірської школи передбачає врахування сфери спілкування, тобто суспільне життя оточуючих людей, до яких повинні призвичаїтися мовці, щоб одержати позитивний результат у взаємостосунках із партнерами по спілкуванню – комунікантами; ознайомлення учнів із такими сферами спілкування, як особистісна, побутова, національно культурна.

Комунікативна функція мови є однією з найважливіших у спілкуванні. Вона охоплює різні форми і засоби обміну та передавання інформації, завдяки яким стає можливим узгодження різноманітних дій і взаєморозуміння людей у процесі будь-якої діяльності, у тому числі і навчальної.

Комунікативно спрямоване навчання молодших школярів рідної мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, виявити себе в комунікативному процесі. Вибір тих чи інших методів, прийомів, форм слід підпорядковувати змісту і меті навчального предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, їх можливості і здібності.

Система національно-регіональних особливостей формування комунікативної компетентності молодшого школяра в умовах гірської школи базується на кількох сферах: мотиваційній (своєрідність мотивів, спонукальних сил діяльності представників тієї чи іншої національної спільноти), інтелектуально-пізнавальній (своєрідність сприймання й мислення носіїв національної психіки, що виражається в наявності специфічних пізнавальних та інтелектуальних якостей), емоційно-вольовій (своєрідність емоційних та вольових якостей), поведінковій (міжособистісна взаємодія, стосунки і спілкування).

Національно-регіональний компонент спілкування дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники. Це насамперед національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер, менталітет тощо.

Географічне положення та соціально-економічний статус гірських шкіл – теж важливі аспекти, які відіграють значну роль у навчанні та вихованні молодших школярів цього регіону. Соціально-економічний розвиток, духовно-моральний рівень населення, предметне та природнє середовище є особливими умовами функціонування навчально-виховного закладу.

Спілкування тісно пов'язане із соціокультурною ситуацією, яка по-різному впливає на його структуру, функції, способи вияву. Широкий план культури охоплює все властиве людині, набуте вихованням, все те, що її формує і за допомогою чого вона стає соціально активною, цілісною особистістю. Культура втілює стиль мислення, охоплює всі аспекти суспільного життя, характеризує широту і глибину знань особистості, її вихованість, уміння висловити свою думку, вислухати іншу людину і зробити правильні висновки.

Складовою культури людини, а також її соціального середовища, у якому відбувається її взаємодія з іншими людьми, є культура спілкування. У ній відображаються ціннісні орієнтації, соціальні ролі. Культура спілкування визначає способи взаємодії людей у конкретних ситуаціях, виходячи з норм, традицій, національної своєрідності суспільства.

Культура спілкування пов'язана із культурою мовлення, тобто здатністю індивіда використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби, етичні норми.

Навчання рідної мови має бути спрямоване на виховання людини, що є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок. Як слухач учень повинен розуміти мету висловлювань, його зміст, тему, основну думку, дати йому оцінку. Від учня як мовця вимагається уміння висловлюватись, дотримуючись правил виразності мовлення. Формування цих умінь сприяє розвиткові вербальної пам'яті, автоматизму механізмів миттєвого відбору потрібних мовних засобів під час спілкування.

Висновки. Комунікативний підхід до навчання учнів рідної мови є своєрідним орієнтиром, який спрямовує професійну діяльність вчителя на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить їй високий рівень спілкування у різних життєвих ситуаціях. Уміння спілкуватися – це володіння правилами мовної етики, вміння донести до слухача всі відтінки своєї думки.

1. Богуш А. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: навч. посібн. / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
2. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / Микола Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – №1. – С.16-20.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Краєвский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краєвский, А. Хуторский // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.
6. Лук'яник Л. Формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодшого школяра західного регіону України засобами мовленнєвого етикету / Л. В. Лук'яник // Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – Вип.49. – С. 67–69.
7. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-ге вид., виправл. – К. : Аконіт, 2008. – Т. 3. – 862 с.
8. Столяренко Л. Основы психологии / Л.Д.Столяренко. – Ростов-На-Дону, 1997. – 327 с.

Ельвіра Заредінова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»,
(м. Сімферополь)

Elvira Zaredinova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
«Crimean Engineering-Pedagogical University»
(Simferopol)

Ріяна Зіядінова,

слухач магістратури,
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»,
(м. Сімферополь)

Riyana Ziyadinova,

magister,
«Crimean Engineering-Pedagogical University»
(Simferopol)

УДК 37.033(477.75)
ББК 74.200.50 (4Укр-6Крм)

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ЛАНДШАФТНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КРИМСЬКОГО РЕГІОНУ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

USAGE CAPABILITIES OF CRIMEAN REGION LANDSCAPE AND AESTHETIC POTENTIAL IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

У статті розглядається процес екологічного виховання молодших школярів за допомогою ландшафтно-естетичного потенціалу Кримського регіону. Теоретично обґрунтовано взаємозв'язок дитини і природи, а також роль екологічного виховання в повноцінному гармонійному розвитку особистості. На прикладі екскурсій показана можливість реалізації екологічного виховання молодших школярів. Матеріали статті розглянуті в контексті нормативних документів законодавства України.

Ключові слова: ландшафтно-естетичний потенціал, екологічне виховання, форми екологічного виховання.

The article deals with the process of environmental education of younger schoolchildren through landscape-aesthetic potential of the Crimean region. Theoretically substantiated relation between child and nature and the role of environmental education in the full harmonious personal enhancement. By the example of excursions, the possibility of realization the school children's environmental education is shown. The article information is considered in the context of the normative documents of Ukrainian legislation.

Keywords: landscape-aesthetic potential, environmental education, the forms of environmental education.

В статье рассматривается процесс экологического воспитания младших школьников посредством ландшафтно-эстетического потенциала Крымского региона. Теоретически обоснована взаимосвязь ребенка и природы, а также роль экологического воспитания в полноценном гармоничном развитии личности. На примере экскурсий показана возможность реализации экологического воспитания младших школьников. Материалы статьи рассмотрены в контексте нормативных документов законодательства Украины.

Ключевые слова: ландшафтно-эстетический потенциал, экологическое воспитание, формы экологического воспитания.

Постановка проблеми. Виховання дітей та юнацтва є одним з головних пріоритетів і невід'ємною складовою освіти в сучасній Україні.

Основна мета національного виховання в Україні – виховання свідомого громадянина, патріота, формування у молоді соціального досвіду, високої культури міжнаціональних відносин, потреби і вміння жити в суспільстві, духовності та фізичного вдосконалення, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

У зв'язку із загостренням сучасних екологічних проблем, з постійним збільшенням навантаження на природу, суспільство висуває соціальне замовлення на формування нового екологічного мислення людини, що живе в епоху перетворення біосфери в ноосферу.

Екологічна освіта передбачає безперервний процес навчання, виховання і розвитку особистості, спрямований на формування системи наукових і практичних знань і умінь, а також ціннісних орієнтацій, поведінки і діяльності [18].

Основні завдання та напрямки екологічного виховання в навчальних закладах України визначені в Концепції екологічної освіти України, затвердженому постановою Колегії Міністерства освіти і науки України від 20.12.2001р.

Умови реалізації навчально-виховного процесу згідно з Концепцією екологічної освіти:

- комплексний підхід до вивчення навколишнього середовища з використанням міжпредметних зв'язків;
- врахування вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх пізнавальних можливостей і здібностей до творчості в процесі навчання і виховання;
- вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології з наданням учням максимального прояву самостійності у проведенні різних типів уроків, занять на природі, організації і роботи на екологічній стежці, у природничо-краєзнавчих та художніх музеях, бібліотеках та наукових закладах;
- організація безпосередньої практичної діяльності у довкіллі (екскурсії, практики, практикуми, експедиції) по його охороні та поліпшенню під час навчальної та суспільно-корисної праці;
- позитивний вплив учителя на виховний процес власним прикладом дбайливого ставлення до навколишнього середовища;
- єдність дій педагогів і учнівського колективу школи на основі краєзнавчого принципу навчання з урахуванням особливостей свого краю, регіону [3].

На сучасному етапі розвитку очевидна важливість дослідження проблем реалізації ландшафтно-естетичного потенціалу території Кримського регіону та необхідність використання його в процесі екологічного виховання школярів.

Актуальність дослідження зумовлена Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті [4], основними напрямами державної політики України у галузі охорони довкілля, використання природних ресурсів та забезпечення екологічної безпеки, а так само Концепцією екологічної освіти в Україні [3], вимогою Закону України «Про охорону навколишнього середовища», прийнятим в 1991 році [2]. Даний закон передбачає створення системи безперервної екологічної освіти, головна мета якого – розвиток екологічної культури суспільства в цілому і кожного члена суспільства.

Відповідно до статей 29, 52 Закону України «Про Раду міністрів Автономної Республіки Крим», статтею 10 Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища», розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31 березня 2010 року № 777-р «Деякі питання проведення щорічної акції «За чисте навколишнє природне середовище» і дня благоустрою території населених пунктів», з метою екологічного виховання дітей та молоді, пропаганди дбайливого ставлення до навколишнього природного середовища.

1. Проводити в Автономній Республіці Крим щорічно в рамках святкування Всесвітнього дня охорони навколишнього середовища в період з квітня по червень екологічну акцію «Крим – регіон екологічної безпеки і чистоти».

2. Створити організаційний комітет з підготовки та проведення в Автономній Республіці Крим щорічної екологічної акції «Крим – регіон екологічної безпеки і чистоти» (далі – Організаційний комітет) у складі згідно з додатком.

3. У рамках проведення акції «Крим – регіон екологічної безпеки і чистоти»:

3.1. Міністерству освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим організувати проведення:

1) серед учнів освітніх навчальних закладів конкурсів на кращу годівничку для птахів і шпаківню, на кращу агітаційну листівку екологічного характеру, а також конкурсу фотографій «Мій улюблений куточок Криму»;

2) серед дітей дошкільного віку – конкурсу малюнка «Світ очима дітей»;

3) серед педагогів освітніх навчальних закладів – конкурсу «Краща методична розробка заняття з екологічної освіти» [2].

У Концепції екологічної освіти в Україні визначено, що результатом процесу екологічного виховання є формування екологічної культури особистості.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Екологічний потенціал, незважаючи на зростаючу важливість, вивчається в основному розрізнено, по частинах. З авторів, що приділяють даного питання особливу увагу, можна відзначити Н. Багрова, Л. Богданову, В. Бокова, О. Веклич, В. Кузіна, Л. Мельника, Б. Мочалова, Л. Новіка, В. Трегобчук, Ю. Сабо, І. Черваньова.

Питанням розвитку ресурсного потенціалу територій присвячені статті таких відомих вчених, як Б.М.Данилишин, С.І. Дорогунцов, В.С. Міщенко, Я.С. Коваль, А.Д. Юрченко та інші.

Про необхідність виховання дітей у світі природи у своїх працях відзначали такі видатні діячі педагогічної науки, як П.П. Блонській, Я.А. Коменський, Р. Оуен, Й.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський.

Питаннями екологічного виховання та ознайомлення дітей з природою займалися педагоги сучасності С.А. Веретенникова, Л.А. Каменева, Н.В, Лисенко, Л.М. Маневцева, С.Н. Миколаєва, З.П. Плохій, П.Г. Саморукова. Увага вчених-педагогів до проблем екологічного виховання в останні роки зросла. У концептуальних роботах І. Д. Звєрєва, І.Т. Суравегиної, присвячених проблемам екологічної освіти школярів, містяться важливі висновки про можливості екологічного виховання дітей у процесі навчання; педагогічних умовах формування екологічних знань, переконань, відповідального ставлення школярів до природи; значимості практичної природоохоронної діяльності дітей, реалізації інтегративного підходу до змісту екологічної освіти. Дослідження С.Д. Дерябо, В.І. Панова, А.П. Сидельковский, В.А. Ясвіна, висвітлюють психологічні аспекти взаємодії школярів з природою. У розробленій Л.В.Тарасовим. моделі «Екологія і діалектика» матеріалізується ідея екологічного виховання дітей на основі формування у них природниче-наукових уявлень про загальний взаємозв'язок речей, єдність світу.

Особливе значення для нашого дослідження має концепція виховання екологічної культури школярів, розроблена Б.Т. Лихачовим, Н.С. Дежніковой та іншими, в якій сформульовані положення про самоцінність екологічного виховання; екологічній культурі як новоутворенні в особистості, що розвивається на основі її інтелектуальної, емоційно-чуттєвої і діяльнісної сфер і виражається в системі відносин дитини до природи, людей і самого себе.

У дослідженнях останніх років, присвячених питанням молодшого шкільного віку, розглядалися окремі аспекти проблеми екологічного виховання дітей: формування дбайливого ставлення до природи (Л.П. Салєєва, Н.Д. Соколова), морально-екологічне виховання (С.А. Карпєєв, Т.П. Южакова), розвиток екологічної культури особистості молодших школярів (Є.В. Яковлєва), ознайомлення молодших школярів з навколишнім світом (Н.Ф. Виноградова, О.А. Тарасова), екологічне виховання засобами туристсько-краєзнавчої діяльності (Т.Є. Бондаренко, Г.В. Буковська), екологічне виховання в процесі навчання і організація практичної діяльності в рамках навчальних предметів (А.А. Плешаков, М.Н. Сарибеков, Г.Б. Баришнікова), організація позакласних занять природознавчого змісту в початковій школі (В.М. Мінаєва, Д.М. Кітіжева).

Мета статті – теоретично обґрунтувати процес екологічного виховання молодших школярів за допомогою ландшафтно-естетичного потенціалу Кримського регіону.

Виклад основного матеріалу. Сучасні діти живуть у складний час криз, природних катаклізмів, переоцінки моральних і культурних цінностей. У світі матеріальних цінностей, на які націлене суспільство, дуже важливо не допустити формування у дітей споживчого, наказового ставлення до природи. Дитина, що бачить красу природи, пізнав турботу про неї, так само гуманно буде ставитися і до людей. Тому так важливо за допомогою ознайомлення з різноманітністю дивовижною кримської природи сформувати в дітях елементи екологічного світогляду і вихованості, розвинути позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природного оточення.

Пріоритетною метою сучасного початкової освіти є розвиток особистості дитини. Ця мета досягається через гуманізацію процесу навчання, через створення стійкого розвитку дитини. Частиною такого потенціалу є і екологічне виховання.

Прилучення людини до природи через її пізнання завжди служило засобом формування його світогляду. Природознавча освіта стала особливо важливою на сучасному етапі історичного розвитку, коли господарська діяльність людини надзвичайно змінила природний вигляд землі.

Нашому дбайливому відношенню надано унікальне місце на Землі – Крим: дивовижна за різноманітністю рослинність, безліч історичних та природних пам'яток.

Крим півострів – унікальне місце на Землі. Тут дивовижна за різноманітністю рослинність, безліч історичних та природних пам'яток.

Кримський регіон має величезний ландшафтно-естетичний потенціал в екологічному вихованні молодших школярів. Територіальні можливості дозволяють нашим школярам вести безперервне спілкування з природою.

Чудова природа, прекрасний клімат, історичні та архітектурно-художні пам'ятки, музеї – все це і багато іншого утворюють ландшафтно-естетичний потенціал Кримського півострова, який може сприяти екологічному вихованню молодших школярів.

Ресурсний потенціал Криму дуже високий, його використання матиме пізнавальний, виховний й розвивальний вплив на формування підростаючого покоління. Отже на території Криму понад 11,5 тис. пам'яток історії, культури та архітектури, що відносяться до різних історичних епох, цивілізацій, етносів, релігій; 5 державних заповідників, 33 заказника, 87 пам'ятників природи, 10 заповідних урочищ. Використання цих об'єктів практично не здійснюється, хоча має величезний ландшафтно-естетичний потенціал для екологічного виховання молодших школярів.

В даний час визначені деякі критерії естетичності ландшафту, визнані рядом дослідників [5; 9; 11; 12; 17], так звані показники загальної значності пейзажу, проаналізувати які можна на основі аналізу сучасних фізико-географічних особливостей регіону та умов його формування. В якості одиниці аналізу пропонується розглядати ландшафтний екотон (геоекотон) [7, с. 12].

Класифікація естетичних показників ландшафту:

1) зовнішня пейзажна різноманітність;

2) внутрішня пейзажна різноманітність;
3) тимчасова контрастність або «сезонна аспектність» – зміни рослинного фону [17];
4) унікальність як «ступінь зустрічальності або неповторності об'єктів і явищ» [9, с. 96];
5) екзотичність – ступінь контрастності місця відпочинку з місцем постійного проживання.

Кримський регіон відповідає всім показникам естетичної характеристики ландшафту. У зв'язку з цим освітні установи використовують даний потенціал у процесі формування екологічної культури школярів. Адже краса природи викликають у дітей молодшого шкільного віку глибокі переживання, незабутні враження, сприяє розвитку естетичних почуттів. На цій основі формується любов до рідної природи, дбайливе ставлення до неї, любов до рідного краю.

Природа Кримського півострова настільки різноманітна і унікальна, що відкриває необмежені можливості не тільки цікаво познайомити з нею дітей, а й навчити їх роздумувати, співчувати, милуватися, трудитися і багато іншому.

І.С. Соколов-Микитів казав: «Любов до природи, втім, як і всяка людська любов, безсумнівно, закладається в нас з дитинства» [16, с. 56].

Для того щоб людина дбайливо ставився до природи, необхідно, щоб він любив її. Але якщо людина майже нічого не знає про природу, не цікавиться нею, не бачить її краси, то й ставиться до неї байдуже. Таким чином, знання про природу є обов'язковим компонентом процесу формування екологічної компетентності, який потім трансформується в дбайливе ставлення до природи – кінцеву мету екологічного виховання.

Сьогодні має затверджуватися така тріада: «екологічне, етичне та естетичне виховання та формування високої гуманістичної культури особистості, здатності протидіяти проявам бездуховності» [4, с. 4].

Віддаючи величезну роль формуванню особистості В.О. Сухомлинський підкреслював, що «дитина за своєю природою допитливий дослідник, відкривач світу» [14, с. 33].

Л.М. Толстой у свій час виступав проти догматичного навчання, зубріння, закликав проводити екскурсії, цільові прогулянки і спостереження для ознайомлення дітей з природою [10].

К.Д. Ушинський вважав логіку природи самої доступною, наочною і корисною для дитини. Спостереження, цільові прогулянки, екскурсії, досліди та експерименти з об'єктами неживої природи сприяють формуванню у дітей допитливості, вихованню еколого-доцільної поведінки, естетичного почуття та інтересу до природи [15, с. 20].

Саме тому аналізуя погляди видатних педагогів та підкреслюючи необхідність цілеспрямованої роботи з екологічного виховання у початковій школи нами була розроблена схема найбільш ефективних форм екологічного виховання молодших школярів у процесі використання ландшафтно-естетичного потенціалу Кримського регіону.

Мал. 1. Форми екологічного виховання молодших школярів у процесі використання ландшафтно-естетичного потенціалу Кримського регіону

Ознайомлення з природою при спеціальній організації навчання у навчальному закладі приносить позитивні результати у розвитку сприйняття, мислення й мови кожної дитини. Однією з найбільш ефективних форм ознайомлення дітей з природою є екскурсії.

Екскурсії в природу розглядаються як один з ключових аспектів екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку. Під час екскурсії діти в природній обстановці спостерігають явища природи, сезонні зміни. Екскурсії допомагають формувати у школярів первинні світоглядні уявлення про взаємозв'язки, що існують і природі. Під час екскурсій навчаються пізнавати світ природи у всьому його різноманітті, розвитку, відзначати взаємозв'язок явищ.

Виховно-освітнє значення екскурсій неодноразово підкреслювала Н.К. Крупська. На її думку, вони допомагають дітям «...розширити свій горизонт шляхом спостереження живої природи, живих людей, їх праці, їх взаємовідносин» [8, с. 196].

Багатогранний світ природи пробуджує у школярів інтерес, викликає подив. «Щире здивування перед відкрилася таємницею природи, – зазначає В. О. Сухомлинський, – могутній поштовх для стрімкого потоку думки»

[13, с. 139]. Допитливість дитини проявляються в пізнавальних питаннях, які допомагають йому орієнтуватися в навколишньому світі, виявляти наявні зв'язки і залежності. Тому педагоги, спрямовуючи діяльність дітей, повинні стимулювати їх пізнавальну активність, появу питань, прагнення знаходити на них відповіді, намагатися зміцнити і поглибити інтерес до природи, її пізнання.

Поряд з освітніми на занятті вирішуються і виховні завдання. Вони спрямовані на формування дбайливого, дбайливого ставлення до природи, розвиток естетичного ставлення до неї [6].

Поряд з екскурсіями, продуктивними методами ознайомлення з природою та екологічного виховання молодших школярів є екологічні свята, уроки нетрадиційної форми, позакласні заходи, бесіди, цільові прогулянки.

Все вищеназване дає підстави представити найбільш ефективні форми ознайомлення дітей з природою таким чином.

Висновки. Природа – це багатюща комора, неоціненне багатство для інтелектуального, морального і мовного розвитку дитини. Вона своїм різноманіттям, красою і динамічністю приваблює дітей, викликає у них масу радісних переживань. Враження від рідної природи, отримані в дитинстві, надовго залишаються в пам'яті, створюють міцну основу для подальшого її пізнання. Кримська природа – це скарбниця наймальовничіших місць, що вимагає трепетного до себе ставлення. Ось чому молодший шкільний вік є сприятливим для екологічного виховання, а використання можливостей ландшафтно-естетичного потенціалу Кримського регіону є ефективним засобом екологічного вихованні учнів.

1. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 – 20.06.2013.
2. Закон України про охорону навколишнього природного середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1264-12 – 20.06.2013.
3. Концепція екологічної освіти України середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.198.0 – 18.06.2013.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
5. Багрова Л.А. Опыт характеристики внешнего пейзажного разнообразия природных юго-восточной части горного Крыма. // Проблемы географии Крыма. Материалы конф. посвящ. 25-летию Крымск. отд. ВГО СССР. Симферополь, 1971. – 123 с.
6. Зверев И. Д. Охрана природы и экологическое воспитание / И.Д. Зверев // Воспитание дошкольников. – 1985. – № 6. – С. 30–35.
7. Коломыц Э.Г. Ландшафтные исследования в переходных зонах. М. : Наука, 1987. – 115 с.
8. Крупская Н. К.. Педагогические сочинения: в 11-ти т. / Под ред. Н. К. Гончарова. – М. : Академия пед. наук, 1957–1963.– Т. 6 : Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. – 1959. – 464 с.
9. Мироненко Н.С., Твердохлебов И.Т. Рекреационная география. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 208 с.
10. Міхеєва Л.В. Історія педагогіки і загальної педагогіки. Педагогічні погляди та діяльність Л.М.Толстого. Яснополянська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://bookdn.com/book_228_glava_33_2._Pedagog%D1%96chn%D1%96_pogljadi_ta.html – 19.06.2013.
11. Мухина Л.И., Веденин Ю.А., Данилова Н.А. Оценка природных условий // Теоретические основы рекреационной географии. – М. : Наука, 1975. – С. 131–158.
12. Мухина Л.И., Савельева В.В. Особенности рекреационной оценки среднегорной территории (на примере Архыза) // Изв. АН СССР. Сер. геогр. 1973. – № 1. – С. 95–102.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори / В.О. Сухомлинський. – У 3-х т. – Т.1. – К.: Рад. шк., 1979. – 640 с.
14. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибр. пед твори в 5-и т. – Т.4. – К. : Рад. шк., 1979. – 412 с.
15. Чавдаров С.Х. Великий будівник вітчизняної педагогіки – К.Д. Ушинський // Ушинський К.Д. Твори: В 6-ти томах. – Т.1. – К.: Рад.школа, 1954. – С. 5–29.
16. Экологические афоризмы, пословицы поговорки: справочное пособие / Сост. Н. Ф. Церцек; введение и научная редакция докт. биологич. наук, проф. В. М. Константинова. – М. : Либерея-Бибинформ, 2007. – 80 с.
17. Эрингис К.И, Будрюнас А.Р. Сущность и методика детального эколого-эстетического исследования пейзажей // Экология и эстетика ландшафта. Вильнюс: Минтис, 1975. – С. 107–159.
18. Ягодин Г.А Воспитать гражданина планеты / Г.А. Ягодин // Обруч. – 1997. – № 2. – С. 2–4.

Ірина Івасишин,
асистент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Iryna Ivasyshyn,
Assistant,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 78.06:37013
ББК 74.200 5413

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

MUSICAL-PERFORMING ACTIVITY AS A WAY OF PERSON'S CREATIVE DEVELOPMENT

Стаття присвячена проблемі творчого розвитку особистості через музично-виконавську діяльність. Автор указує на актуальність проблеми на сучасному етапі суспільного розвитку та розкриває сутність виконавського мистецтва.

Ключові слова: музика, виконавець, музично-виконавська діяльність, виконавська майстерність, інтерпретація, творчість.

Статья посвящена проблеме творческого развития личности средством музыкально-исполнительской деятельности. Автор указывает на актуальность проблемы на даном этапе развития общества и раскрывает сущность исполнительского искусства.

Ключевые слова: музыка, исполнитель, музыкально- исполнительская деятельность, исполнительское мастерство, интерпретация, творчество.

The article is devoted to the problem of person□s development by way of the musical-performing activity. The author points out the actuality of the problem at present day stage of social development and reveals the essence of performing art.

Key words: music, performer, the musical-performing activity, performing art, interpretation, creation.

Постановка проблеми. За сучасних умов становлення суспільства та відродження національної культури особливого значення набуває питання виховання духовно багатої, високо культурної, творчої особистості. Особливими можливостями в цьому процесі володіє мистецтво і, зокрема, музичне. Його роль визначається тонким психоемоційним впливом, що дозволяє виховувати та формувати характер, світогляд, духовність, творче самовираження. Надаючи надзвичайно велику звукову інформацію, музика через слух збагачує емоційну сферу людини, дозволяє їй творчо «пережити закладені у музичному творі емоції... сприймати музику як живе і образне мистецтво народжене життям і нерозривно пов'язане з ним» [3, с.4], спонукає до глибокого відчуття краси і творчого переосмислення своїх вражень. Ще Аристотель писав, що в основі музики лежать зародки морального стану людини, бо саме музика має великі можливості впливу на особистість, формує її внутрішній світ. В одному зі старовинних трактатів говорилося, що та людина, яка займається музикою, «не заплямить себе жодним негідним вчинком, але буде корисною і для себе, і для батьківщини, не допускаючи ніяких порушень гармонії ні в дії, ні в слові, завжди і всюди притримуючись достойності і порядку» [1, с.92].

Прагнення людини до створення того, що приносить їй естетичну насолоду, сприяло розвитку творчої діяльності протягом всієї історії людства. Саме творчість дає можливість людині аналізувати свої потреби, інтереси, схильності, знаходити форми проявів індивідуальної активності. Вона сприяє формуванню особистісної значущості, емоційного розкріпачення, впевненості в собі, забезпечує самостійність у процесі діяльності. Тому проблема творчого розвитку особистості стає однією з найактуальніших у процесі розвитку суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Важливе місце у творчому розвитку особистості посідає музично-виконавська діяльність – процес, у якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого, - намагається якнайповніше донести його до слухача. Музичне виконавство відображає сутнісні ознаки і характерні риси музики як унікального виду мистецтва і виявляється в особливостях різних видів, форм, жанрів процесу виконавського мистецтва як художнього явища і художньо-творчої діяльності. Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської

діяльності (О.Абдулліна, Л.Арчажникова, Ю.Бай, Н.Біла, Р.Верхолаз, Є.Йоркіна, І.Зязюн, З.Квасниця, В.Крицький, І.Мостова, В.Муцмахер, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Є.Скрипкіна, Г.Ципін, О.Щербініна, Т.Юник та ін.). Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонування. Теорія музичного виконавства посідає особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, розв'язання яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі естетики, психології, педагогіки і музикознавства. Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності виконавського мистецтва та його окремих характеристик. Так, на думку М.С.Кагана, виконавство є «... повноцінним видом художньої творчості поряд з діяльністю композитора, драматурга, але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності» [4, с.56]. Проблемі творчого розвитку особистості присвятили свої праці такі науковці: Е.Абдуллін, А.Болгарський, О.Зіміна, Л.Масол, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька.

Мета статті: розкрити вплив музично-виконавської діяльності на творчий розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу. Музична діяльність виконавця спрямована на те, щоб оживити в новому варіанті вихідні основи авторського тексту, що являє собою індивідуальне тлумачення виконавця об'єктивної композиторської інформації, викликаючи у слухачів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, фантазію, натхнення. Це пробуджує почуття та емоції, несе конкретну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду.

Музично-виконавська діяльність як творчий процес здійснюється на трьох рівнях. Перший з них пов'язаний з проникненням виконавця у зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий – означає переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконавця [6, с. 8].

Виконавська діяльність містить у собі величезні можливості для розкриття музикантом власних індивідуальних творчих особливостей; максимально розвиває самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки у процесі виконання, розуміння і передачі того потаємного, що становить духовний світ композитора, його авторську позицію. Музикознавці розглядають музично-виконавську діяльність як динамічну систему, складниками якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька «співтворчість».

У музично-виконавській діяльності важливе місце належить виконавській майстерності. Вона уподібнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю творчих завдань. Майстерність набувається виконавцем у процесі діяльності. Вона виступає як властивість до суб'єктивного усвідомлення образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а у творчому й оригінальному їх розвитку. Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У вітчизняній педагогіці одним з перших виконавську майстерність конкретизував М.Давидов. На його думку, теоретичні основи формування виконавської майстерності становить широкий спектр положень, а саме:

- єдність композиторського та інтерпретаційного аспектів музичного мислення як основа виконавського мистецтва;
- взаємопроникнення напруженості і співнапруженості засобів музичної виразності та інструментальних інтонаційно-виражальних засобів;
- єдність логіки мікроструктури музичного твору з логікою музично-ігрових рухів у виконавському відтворенні нотного тексту;
- слухо-моторне випередження музично-ігрових рухів у виконавській діяльності;
- процесуальність динаміки;
- співвідношення понять «емоційний тонус виконавця» і «емоційний тонус реального звучання»;
- співтворчий характер виконавського інтерпретаторського мистецтва;
- художня техніка як явище містке, комплексне, цілісне, багатофункціональне;
- культура почуттів виконавця та органічна єдність емоційного і раціонального факторів у виконавському процесі [2, с.88].

Отже, виконавська майстерність – це характеристика рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Виконавська майстерність як результат справжньої творчості передбачає уміння створити цікаву, неповторну, винятково індивідуальну інтерпретацію музичного твору.

Розглядаючи особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем, із соціальної точки зору питання музичного виконавства й виконавської

діяльності висвітлює Ю.Капустін. Він підкреслює важливість інтерпретаційних процесів, характеризує професійну інтерпретацію як осягнення та втілення авторського задуму, актуалізацію та індивідуалізацію виконання. Так, під актуалізацією розуміється «переміщення» твору до тієї епохи, соціального і національного середовища, до якого належить сам виконавець; підпорядкування трактовки об'єктивним, історико-соціальним вимогам, естетичним і художнім смакам цього середовища. Під індивідуалізацією розуміється переосмислення твору, що пов'язане з власним ставленням виконавцям до того, що виконується, з виявленням його художньо-творчого потенціалу [5].

Дослідженням доведено, що інтерпретація музичних творів є однією з найважливіших проблем музичного виконавства. Вона розглядається в полі об'єктивно-суб'єктивних чинників стосовно глибини виявлення художнього задуму композитора і міри творчої свободи виконавця. Теорія музикознавства визначає термін «інтерпретація» як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема як активний творчий процес, у якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора. Творче осягнення музики виключає механічне застосування стандартних прийомів і правил. Виконавська інтерпретація спирається на відповідні знання та аналітичні навички, але передбачає розвинену інтуїцію, художнє чуття та творчий процес.

Висновок. Для мистецтва характерна велика гострота і сила, більш широкий діапазон, розмаїття переходів емоційних барв. Для митця важливо не тільки відчути художній образ, а надзвичайно суттєво відобразити різні почуття так, щоб слухач, глядач були сповнені, пронизані тими ж переживаннями. Сутність творчості виконавця – в усвідомленні глибини твору, в адекватному й натхненному його відтворенні, тобто в художньому тлумаченні засобами виконавської майстерності. Виконавець постає ланкою між композитором і слухачем. Творчий процес не зупиняється зі створенням твору, він продовжується у виконавській діяльності.

1. Античная музыкальная эстетика [под ред. А.Ф.Лосева]. – М.: Просвещение, 1960. – 291 с.
2. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : [навч. посіб. для вузів] / А.М.Давидов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.
3. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
4. Каган М.С. Музыка в мире искусств / М.С.Каган. – СПБ: Vt, 1996. – 232 с.
5. Капустін Ю.В. Музыкант: исполнитель и публика / Ю.В.Капустін // Социологические проблемы современной концертной жизни. Исследования. – Л.: Музыка, 1985. – 160 с.
6. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02. / Г.Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

Beata Kucharska,
Dr.,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
(Chełm, Polska)

Ewa Kuna,
Mgr.,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
(Chełm, Polska)

Elżbieta Miterka,
Mgr.,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
(Chełm, Polska)

FOLKLOR I JEGO ROLA W ROZWOJU OSOBOWOŚCI DZIECKA W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

FOLKLORE AND ITS ROLE IN EARLY SCHOOL CHILD PERSONALITY DEVELOPMENT

Autorki artykułu skupiły się na jednym z najważniejszych elementów polskiej kultury narodowej jakim jest folklor oraz jego roli w edukacji, wychowaniu i twórczej aktywizacji dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Wykazują iż, kultura ludowa i folk (rozumiana tu jako współczesna stylizacja i kontynuacja folkloru) stanowią znakomity materiał do aktywnego nauczania poprzez muzykowanie (z instrumentami i idiofonami czy przez tzw. „muzykowanie na sobie"), tańce i zabawy regionalne, gry literackie i teatralne. Swoje rozważania autorki opierają na idei wszechstronnego kształcenia i rozwoju kreatywności dziecka wywodzącej się z ruchu pedagogicznego Nowego Wychowania z początku XX wieku. Wskazują na konieczność kształtowania kompetencji kulturowych oraz na możliwości korelacji muzycznych zabaw z folklorem z tak ważnymi treściami w edukacji dziecka, jak patriotyzm w wymiarze narodowym i regionalnym.

Słowa klucze: folklor, dziedzictwo kultury, kultura narodowa, popkultura, folklor dziecięcy, edukacja wczesnoszkolna, patriotyzm, regionalizm, mała ojczyzna, kompetencje zawodowe nauczycieli, kompetencje kulturowe, uczenie przez działanie J. Dewey'a, systemy wychowania muzycznego (m.in. L. J. Dalcroze'a, C. Orffa, B. Suchodolskiego), aktywizacja, kreatywność

The authors of the article concentrated on folklore, one of the most important national culture element, and its role in education and early school child creative activating. They point out that the folk culture and folk (considered as the contemporary stylized activity and the folklore continuity) appears as a superb material to be used in activation teaching through musicianship (with the instruments and idiophones, or so called "self – musicianship"), regional dances and games, theatre and drama games). Their analyses are based on the meta - education and creativity development child concept that emerges from the New Pedagogy dating the early XX century, and the latest arte therapy (mainly music, choreography and theatre therapy concepts). They indicate the possibilities to combine the music games with the folklore and so valid educational contents I the child education as patriotism in the regional and national aspect.

Key words: folklore, cultural heritage, national culture, pop culture, children's folk, children's early school education, patriotism, regionalism, Little Country, teachers professional competence, cultural competence, learning by J Dewey's acting, music pedagogical systems, (for example L. J. Dalcroze's, C. Orffa's , B. Suchodolski), activation, creativity.

Folklor – z ang. folk-lore, czyli 'wiedza ludu' – to odrębna, synkretyczna i wieloskładnikowa kultura, współtworzona przez zwyczaje, obrzędy, literaturę, rzeźbę malarstwo i muzykę. Na przestrzeni lat zmieniał się obszar jej definiowania – w XIX wieku folklorem nazywano artystyczną kulturę ludową, dziś tym mianem określa się każdą ustnie rozpowszechnioną, nieoficjalną twórczość grupy środowiskowej czy regionalnej.

„Teksty folklorystyczne istnieją w momencie przekazu. Ze względu na dominantę środków wyrazu (tworzyw semiotycznych) wyodrębnia się folklor słowny, muzyczny, taneczny, widowiskowy, a także plastyczny (kostium, maska). (…) Teksty folklorystyczne tworzą repertuar twórców-wykonawców (jednostkowy, regionalny i narodowy)"[1].

Te komponenty folkloru stanowią znakomitą podstawę do wielu działań edukacyjnych na wszystkich przewidzianych etapach szkolnictwa, uwzględniając edukację patriotyczną (narodową i regionalną), edukację polonistyczną (językową, komunikacyjną i literacką), społeczną oraz artystyczną (muzyczną, plastyczną i teatralną).

Folklor jako element narodowego dziedzictwa kultury

Dziedzictwo kulturowe to pojęcie często używane w polskich mediach, na potrzeby turystyki, promocji państwa czy regionu, oraz w działaniach kulturalnych i szkolnictwie. Jest to też pojęcie niejednoznacznie definiowane, o czym m.in. obszernie pisały Marta Bieniek i Irena Lewandowska[2]. Najpopularniejszą wykładnią jest utożsamienie tradycji i dziedzictwa kulturowego oraz zamknięcie we wspólnej klamrze definicyjnej treści i dóbr kulturowych, podlegających społecznemu wartościowaniu – uznanych za istotne i doniosłe, jak: normy społeczne, wzorce działania, obyczaje, wierzenia, sposoby myślenia i wytwory materialne[3].

Ze względu na polską historię folklor jest szczególnie istotnym komponentem rodzimego dziedzictwa kulturowego. To nie tylko twórczość ludowa, ale w przekroju dziejowym – zapis mentalności i ducha narodu, próbującego w ten sposób zachować swój charakter w obliczu zagrożonej państwowości. Dlatego polski folklor to też przykład postawy patriotycznej i obywatelskiej, lojalności wobec narodu, ojczyzny i swego regionu („małej ojczyzny") z jej literaturą, muzyką i tańcem, gwarą, a niejednokrotnie odrębnym językiem (jak na Kaszubach, Śląsku czy w polskich górach). O bogactwie literatury rodzimego folkloru świadczy złożoność gatunkowa, gdzie znajdziemy: bajki, baśnie i klechdy, podania i legendy, opowieści wspomnieniowe i gawędy, pieśni historyczne i dumki, przysłowia i zagadki oraz zwyczajowe – kolędy bożonarodzeniowe, jasełka, herody, pieśni dożynkowe, obrzędowe, kołysanki, „zamawianki" itd. Wyróżniamy też różnorodne formy teatru ludowego – betlejek, rajoków, bałaganów, wertepów, lalek koboldowych i pacynek, kuglarzy i mimów; różnorodność tańców ludowych i piosenek (w zależności od regionu). Jeśli też weźmiemy pod uwagę wytwory kultur mniejszości narodowych w Polsce, dawnych jak chasydzi czy unici oraz tych obecnych, jak kultura romska – to folklor okazuje się prawdziwie nieprzebranym i niewyczerpanym źródłem twórczości polskiej.

Kompetencje kulturowe nauczycieli

Niezbędnym elementem wychowania „do kultury"[4] i dziedzictwa kulturowego są kompetencje kulturowe nauczycieli. Pedagodzy, wychowawcy i jednocześnie animatorzy kultury powinni swą wiedzą dzielić się ze swoimi uczniami oraz przygotowywać ich do aktywnego i świadomego uczestnictwa, rozumianego jako poznawanie i odczuwanie, odtwarzanie i tworzenie. Nauczyciele powinni zatem być nie tylko odbiorcami kultury, ale jej współtwórcami; powinni być nie tylko częścią danej wspólnoty, ale jej liderami (czyli organizować i aktywizować członków społeczności w swoim regionie). To oczywiście pewien wzorzec idealny, co za tym idzie – nie zawsze osiągalny. Należy jednak pamiętać, że większość nauczycieli zazwyczaj taką rolę pełniła i, bez względu na dzisiejsze ministerialne wytyczne, nadal będzie to robić.

Pojawia się jednak problem innego rodzaju, mianowicie istoty owych kluczowych kompetencji nauczycieli, którzy bardzo często, ulegając wpływom powszechnej popkultury, jeszcze niedawno określanej mianem niskiej, zapominają o kulturze elitarnej i ludowej – narodowej i regionalnej. Skoro prywatnie hołdują prostym gustom, sugerując się pewną modą czy reklamą, i wybierają przede wszystkim wytwory kultury popularnej, to – powtarzając za Dwightem McDonaldem – staną się tylko konsumentami, „bez tradycji, smaku" i „kulturalnej odrębności", członkami społeczeństwa po procesie homogenizacji, gdzie „kultura masowa" nie wyznacza swoim odbiorcom nawet wyraźnej kategorii wiekowej[5].

„Już pod koniec lat 50. XX wieku MacDonald przestrzegał przed tą rodzącą się wówczas tendencją we współczesnej kulturze, twierdząc, że wspólne audytorium dorosłych i dzieci to przykład infantylności tych pierwszych oraz „niebezpieczna ekscytacja" drugich – rodzice dziecinnieją, uciekając w świat fikcji i kiczu, a ich dzieci przedwcześnie „dorośleją", co nie powinno wyjść nikomu na dobre"[6].

Z perspektywy obecnie prowadzonych badań kompetencji zawodowych wśród nauczycieli wszystkich etapów edukacji wynika, że poziom kompetencji kulturowych nauczycieli jest niezadowalający[7]. Badani mają problemy z poprawnym wskazaniem kluczowych tekstów kultury polskiej, szczególnie z dziedziny malarstwa i muzyki, oraz ich pełnym odczytaniem (np. pomijają warstwę alegoryczną i symboliczną, nie potrafią dokonać analizy strukturalnej dzieła ani odczytać myśli przewodniej utworu itp.). Nie sprawiają im za to większych trudności zadania z zakresu współczesnej kinematografii i literatury popularnej, co – paradoksalnie – prowadzi do raczej mało optymistycznych wniosków.

W polskiej literaturze przedmiotu dominują dwa pozornie synonimiczne określenia: „kompetencja" i „kompetencje" – pierwsza oznacza fachowość, potrzebny zakres wiedzy i umiejętności („znanie się na rzeczy"), druga zaś dotyczy zakresu uprawnień wyznaczających granice działania[8]. Jeśli więc nauczyciele nie będą posiadać wiedzy na temat dziedzictwa kulturowego oraz umiejętności odczytywania wytworów kultury, tym bardziej zabraknie im osobistego zaangażowania i pasji, potrzebnych do zainspirowania dzieci i młodzieży, wychowania ich w szacunku i chęci poznania kultury narodowej. Parafrazując W. Gombrowicza, można zadać pytanie – skoro nauczycieli „nie zachwyca" folklor, to czy można oczekiwać, że „zachwyci" uczniów? Czy młodym odbiorcom, jak wychowankom profesora Bladaczki, pozostanie tylko bierne powtarzanie, że kultura narodowa „piękna jest"?

Kształcenie kompetencji kulturowych uczniów

Do aktywnego odbioru treści kultury przez uczniów niezbędne jest przyswojenie odpowiedniej wiedzy i umiejętności, określanych jako kompetencje kulturowe. Zgodnie z modelem generatywnym Chomskiego definiuje się je jako element kompetencji językowych i jako takie są realizowane podczas stopniowego poznawania danego języka jako systemu znaków o znaczeniu kulturowym[9]. Wydaje się to jednak zbytnim uproszczeniem, bowiem sam fakt poznawania mowy i struktury danego języka nie oznacza poznawania danej kultury, tym bardziej w jej wymiarze narodowym i regionalnym. Autorkom niniejszego artykułu bliższa jest złożona koncepcja edukacji kulturowej, uwzględniająca zarówno powyższy generatywny model kompetencji językowych, jak i jego ujęcie socjologiczne – uwzględniające złożoność i specyfikę danej grupy społecznej, regionu czy narodu. Bowiem jednowymiarowe postrzeganie kompetencji kulturowych prowadzi zazwyczaj do późniejszej prymitywizacji treści kultury (np. odtwórcze i powierzchowne odczytywanie wytworów kultury dawnej i współczesnej) oraz – co wydaje się szczególnie szkodliwe – do adaptacyjnego traktowania innych kultur (tzn. zawsze z perspektywy własnej kultury lub własnej wąskiej grupy społecznej).

Model socjologiczny jest ważny też ze względu na swój strukturalny charakter i postrzeganie kształcenia kompetencji kulturowych jako procesu i przechodzenia przez kolejne etapy poznawania komponentów dziedzictwa kultury. L. Korporowicz wymienia tu trzy podstawowe poziomy: najniższy to kształtowanie wzorów danej kultury w świadomości jednostki, średni – pozwala określać formy i cele zachowań kulturowych, zaś najwyższy – oznacza osiągnięcie postawy o charakterze uniwersalnym[10]. W nauczaniu zintegrowanym będą to oczywiście działania w obrębie pierwszego poziomu i to głównie w sferze poznawania kultury ludowej, a nie elitarnej. Nauczyciele powinni przy tym wykazywać troskę o umacnianie więzi emocjonalnej dzieci z ich „małą ojczyzną", rozwijać ich poczucie tożsamości regionalnej oraz równocześnie – kształtować postawę otwartości i chęci poznania innych regionów Polski jako elementów „wielkiej" Ojczyzny.

Obowiązujące programy nauczania uwzględniają te treści w doborze tekstów czytanek w podręczniku oraz pozycji lekturowych, jak Legendy polskie Wandy Chotomskiej czy zbiory podań i baśni polskich – Klechdy domowe czy U złotego źródła, pod redakcją Hanny Kostyrko. Zgodnie z obowiązującą w Polsce podstawą programową, zadaniem edukacji polonistycznej na pierwszym etapie nauki jest „wspomaganie rozwoju umysłowego w zakresie wypowiadania się. Dbałość o kulturę języka. Początkowa nauka czytania i pisania. Kształtowanie umiejętności wypowiadania się w małych formach teatralnych”[11]. Zaś uczeń kończący klasę III powinien analizować i interpretować teksty kultury:

„w tekście literackim wybiera określone fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów, czyta i recytuje, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji, wykorzystuje teksty literackie do tworzenia wypowiedzi kreatywnych, czyta wskazane teksty literackie i wypowiada się na ich temat, jest przygotowany do w miarę samodzielnego korzystania z podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz innych środków dydaktycznych”[12].

Podstawa programowa nawiązuje w ten sposób do treści z zakresu szeroko pojmowanej kultury. Warto jednak uwzględnić też inne formy działania w obrębie pozostałych edukacji, jak: muzyczna (tu można wprowadzić poznanie ludowych instrumentów muzycznych, spotkanie z członkami regionalnych grup muzycznych i chórów wiejskich), plastyczna (uwzględniająca naśladowanie stylistyki ludowej twórczości przez kolorowanie gotowych wzorów lub uzupełnianie szablonów ikon itp.) oraz edukacja teatralna, dysponująca całą paletą możliwości – o czym już wcześniej była mowa – od teatru lalek (kukieł koboldowych, pacynek, marionetek i figur), do teatru cieni, tańca czy pantomimy. Poza tymi najbardziej oczywistymi formami czynnego poznawania dziedzictwa kultury regionu, warto również wziąć pod uwagę poznanie specyfiki topografii regionu, jego krajobrazu, flory i fauny – na przykład w trakcie edukacji przyrodniczej, czy też zabawy i tańce ludowe na zajęciach fizycznych. Nauczyciele mogą również uwzględnić lekcje muzealne, wycieczki czy też spotkania z twórcami ludowymi – śpiewakami, grajkami, poetami, rzeźbiarzami i aktorami.

Takie szerokie pojmowanie edukacji kulturalnej w nauczaniu zintegrowanym jest zgodne z wytycznymi Johna Deweya, który w swojej pracy kierował się zasadą uczenia przez działanie (learning by doing), dążąc do tego, by szkoła organizowała rzeczywisty i naturalny proces życia. Poznając swoje najbliższe otoczenie, czyli region, w całej jego złożoności, dziecko stopniowo staje się coraz bardziej aktywnym uczestnikiem, a co za tym idzie – pełnoprawnym członkiem danej społeczności.

Sztuka ludowa wychowuje nie tylko estetycznie, ale też przekazuje fundamentalne wartości, nieodzowne dla zachowania równowagi duchowej danej wspólnoty regionalnej –humanizuje, integruje, aktywizuje i inspiruje. Komponenty folkloru stają się zaś narzędziami poznania, rozumienia i przeżywania wartości artystycznych przez dziecko, motywując je do działania – samodzielnego odtwarzania, współtworzenia i tworzenia jako wyrazu samoekspresji.

Edukacja kulturalna w nauczaniu zintegrowanym – przykłady działań:

1. Folkowe muzykowanie

Dzieci mają naturalną wrażliwość na muzykę, która pod wpływem zabiegów edukacyjno-wychowawczych, może rozwinąć się lub wskutek zaniedbania – przygasnąć. Ekspresja muzyczna poprzez gest, ruch, śpiew, jest znacznie bliższa dziecku niż człowiekowi dorosłemu, gdyż jest naturalnym elementem jego aktywności życiowej. Już niemowlę interesuje się dźwięczącymi zabawkami, odwraca głowę w kierunku źródła dźwięku, uśmiecha się. Muzyka działa na organizm dziecka wielopoziomowo, tj. na jego sferę emocjonalną, fizjologiczną i somatyczną. Edukacja muzyczna oferuje różnego rodzaju techniki o charakterze relaksacyjnym bądź aktywizującym.

Jaką rolę pełni w kształceniu muzycznym folklor? Przede wszystkim stanowi podstawę procesu przyswajania języka muzycznego, kształcenia umiejętności zbiorowego muzykowania, a – co najważniejsze – wdrażanie w lokalne życie muzyczne. To z kolei wiąże się z budowaniem poczucia wspólnoty lokalnej i przynależności do małej ojczyzny.

Zwłaszcza jest to potrzebne dzisiaj – konstatuje Elżbieta Kaszewska – u początków trzeciego tysiąclecia, kiedy żyjemy w świecie przeładowanym różnorodnymi treściami i częstokroć sprzecznymi systemami wartości, kiedy zalewa nas kosmopolityczna mnogość różnorodnych propozycji, zwłaszcza amerykańskich i ogólnie zachodnich[13].

Ważnym elementem edukacji muzycznej jest kształtowanie u dziecka świadomości dźwiękowej strony świata i ukierunkowanie go na odkrywanie „instrumentów” wśród najpowszechniejszych przedmiotów codziennego użytku. Możemy tu skorzystać ze wskazówek Carla Orffa, który dowodził, że proces edukacji muzycznej powinien przebiegać analogicznie do historycznego procesu rozwoju muzyki. Materiałem muzycznym wykorzystywanym w tej metodzie jest: folklor słowno-muzyczny, powiedzonka, wyliczanki, przekładanki tj. imiona własne, kwiatów, drzew, zwierząt, pojazdów.

Idąc tym torem, zaczynamy od muzykowania na sobie, by przejść do odkrywania muzycznej strony naszego otoczenia, narzędzi samobrzmiących, w których dźwięki następują wskutek drgania. Istotą tzw. muzykowania „na sobie” jest traktowanie ciała jako narzędzia biorącego udział w wytwarzaniu dźwięków, tych najpowszechniejszych, jak: klaskanie, pstrykanie palcami, tupanie, uderzanie nogi o nogę, pukanie, gwizdanie czy też uderzanie w swoje uda i kolana, ale też mlaskanie, klaskanie językiem i inne zabawy z aparatem artykulacyjnym dziecka, które można zaliczyć do grupy ćwiczeń ortofonicznych, niezbędnych przy kształceniu językowym.

Człowiek pierwotny, jak dowodził Orff, grał zapewne za pomocą kamieni lub kawałków drewna, uderzając je o siebie. Otoczenie współczesnego dziecka jest o wiele bardziej złożone i więcej ma do dyspozycji elementów idiofonicznych, jak: łyżki (drewniane kołaczą a aluminiowe stukają i brzęczą), ławka i drewniane patyczki to pierwsza perkusja dziecka, podobnie jak wiaderka z piaskownicy (plastikowe i aluminiowe).

Po pierwszych spontanicznych poszukiwaniach przedmiotów w funkcji idiofonów, warto wprowadzić elementy wiedzy z muzycznej edukacji regionalnej, prezentując idiofony wykorzystywane w tradycji ludowej, jak: turonia (którego pysk otwiera się i zamyka, donośnie klapiąc), derkacz (złożony z dwóch drewnianych patyczków, które wydają dźwięk przy pocieraniu), podkówki „krzeszące”, cep (który służył nie tylko w młódce zboża, ale którym grało się, uderzając o ziemię) i inne przedmioty codziennego

użytku wykorzystywane do grania przez uderzanie o ziemię lub o siebie, jak: kij, miotła, laska, kosa. Oprócz tego ważną rolę pełnią membranofony, czyli instrumenty perkusyjne, w których źródłem brzmienia jest uderzana membrana, czyli: bębny i bębenki, rzeszoto itp. oraz chordofony (instrumenty strunowe_, jak: kobzy, liry, mazanki. Instrumenty dęte, czyli aerofony, jak: baty, bicze, nahajki, stroikowe, moździerze (strzały), fujarki, piszczałki, surmy, różne ustnikowe (rogi, trąby, trembity, trąbity, trembitoczki), podwójno stroikowe (surmy), orzechy świszczące (tzw. z dziurkami), ziarna trzaskające (tzw. pękacze), dudki i wiele innych. Ludowe instrumenty są bardzo interesujące dla dziecka, tym bardziej, że ich różnorodność i oryginalność zasadza się na prostocie funkcjonowania. Kolejnym atutem jest szybka nauka posługiwania się tymi narzędziami grającymi.

Warto również nadmienić o wychowawczej funkcji śpiewu w rozwoju dziecka, na co składa się m.in.: kształtowanie narządów artykulacyjnych, wpływ na rozwój słuchu muzycznego i wokal, uwrażliwienie emocjonalne, kształtowanie tzw. gustu estetycznego oraz aktywizowanie do uczestnictwa w sztuce. Wprowadzając do działań z dziećmi repertuar piosenek ludowych, należy jednak pamiętać o konieczności zaadaptowania ich do warunków szkolnych, eliminując z treści elementy swawolności czy grubiaństwa.

2. Tańce ludowe

Podstawa programowa w zakresie edukacji muzycznej obejmuje znajomość podstawowych kroków i figur krakowiaka, polki oraz innego prostego tańca ludowego. Wiele w tym zakresie zawdzięczamy w Polsce stowarzyszeniu KLANZA, której członkowie nie tylko przywrócili tańce ludowe do szkół, ale też stworzyli całą grupę folkowych zabaw tanecznych, nawiązujących do tradycji ”małych ojczyzn”, polskich mniejszości narodowych (jak tańce żydowskie czy romskie) oraz kultur innych narodów (np. Izraela, Grecji czy Rosji i Ukrainy). Uproszczone kroki taneczne i figury stanowią znakomity materiał dydaktyczny dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym, będąc muzyczną adaptacją tego element folkloru.

Biorąc pod uwagę metodę Emila Jaques-Dalcroze’a, możemy potraktować muzykę jako czynnik wyzwalający ekspresję, przedkładając improwizację taneczną nad elementy tańca. Mamy tu do dyspozycji ćwiczenia rytmiczno-ruchowe i solfeż. Przykładowo – zamiast kroków proponujemy dzieciom naśladowanie rytmu melodii ludowej lub udział w muzycznych zabawach dramowych, jak marsze fabularne. Tańce ludowe mogą stanowić też tło do działań zgodnie z koncepcją ruchowej ekspresji Rudolfa Labana, zwaną w Polsce improwizacją ruchową. Wówczas w trakcie tańczenia, dzieci kształtują świadomość swego ciała, jak: wyczucie ciężaru, naśladowanie zmieniającego się rytmu i melodii, płynność ruchu i umiejętność współdziałania z partnerem w parze.

Tego typu zajęcia stanowią też źródło przyjemności i przez korzystanie z takich środków dydaktycznych, jak wstążki, chusty animacyjne czy proste instrumenty muzyczne, są bardzo efektowne wizualnie. Na pewno w takim wydaniu tańce ludowe nie wydadzą się nikomu archaiczne czy nudne.

3. Folklor dziecięcy

Istotnym elementem twórczego poznawania folkloru, jako części dziedzictwa kultury polskiej, jest folklor dziecięcy, czyli „to wszystko, co jest przedmiotem aktywnego działania i uczestniczenia dzieci w kategoriach czynności niepraktycznych, ale zabawowych”[14]. Tego typu literatura dla dzieci i dziecięca (rozumiana jako wytwórczość najmłodszych) ma służyć zabawie, podczas której dziecko biega, śpiewa, dowcipkuje, fantazjuje – spontanicznie i samoistnie wyzwala swe zdolności twórcze. Tym samym folklor dziecięcy zawiera w sobie wszystkie komponenty twórczości ludowej. Już od wieku niemowlęcego przenika w formie kołysanek, najprostszych zabaw typu kosi łapki, kizia mizia, chodzi rak itp.

„Folklor dziecięcy to słowna spontaniczna twórczość dziecięca, funkcjonująca w obiegu ustnym, z reguły anonimowa. U dzieci najmłodszych przyjmuje postać tzw. le petit language (franc. mały język), samorodnego i nieuświadomionego komizmu wynikającego z braku sprawności językowej i z tworzenia konstrukcji językowych typu neologizmów”[15].

Styl piosenkowy do utworów dla dzieci został wprowadzony przez Marię Konopnicką, która mówiła „Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani też ich bawić. Przychodzę śpiewać z nimi”[16]. Folklor dziecięcy jest również bliski dziecięcemu „poezjowaniu” jako formie samoekspresji.

„Folklor dziecięcy byłby więc folklorem nie określonego środowiska, ale określonego wieku. – dowodził Jerzy Cieślikowski – Każdy co prawda był dzieckiem, ale każde dzieciństwo jest związane z określoną dorosłością, dorosłością terytorialną, społeczną, profesjonalną. Dzieci mieszkają i dorastają na wsi i w mieście, na Krupiach i Górnym Śląsku, w środowisku chłopskim, mieszczańskim i inteligenckim (…) Żyjąc w różnych strukturach dorosłych przyjmują ich sposoby bycia, ich obyczaje i język”[17].

Twory i treści „artystyczne” poświadczone są kontekstem historycznym lub współczesnym. Dzieci używają ich, nie troszczą się o autora, nic zresztą o nim nie wiedząc, nie szanując jego praw, przekręcając lub skracając teksty, dopowiadając i zmieniając wszystko na bezimienny folklor. Warto też wspomnieć o pierwszych próbach usystematyzowania folkloru dziecięcego, podjętych w 1900 roku przez Franciszek Krceka, wyróżniającego: mętowania, rymowanki o zwierzętach i roślinach, głosy zwierząt, piosenki śpiewane przy robieniu piszczałek wierzbowych, rymowanki dotyczące deszczu, słońca bez określonych przyczyn i rymy związane z zabawianiem dzieci, np. huśtaniem na kolanach, aliteracje, zagadki przechodzące w grę wyrazów, rymowanki okolicznościowe oraz gry i zabawy językowe. Struktura folkloru dziecięcego jest ciągle poszerzana o nowe teksty, jak: gdybanka (Joanna Kulmowa Grzyby), klaskanka (Ludwik Jerzy Kern Koci, koci łapki…), chowanka i zamawianka (ks. Jan Twardowski Czternaście przystanków: do wesela się zagoi)[18]. Do kanonu folkloru dziecięcego zaś należą:

kolędy

Zając siedząc z królikami
Bębnił swojemi nóżkami.
Wróble zaś gwarzyły, gdy sobie podpiły.

kołysanki

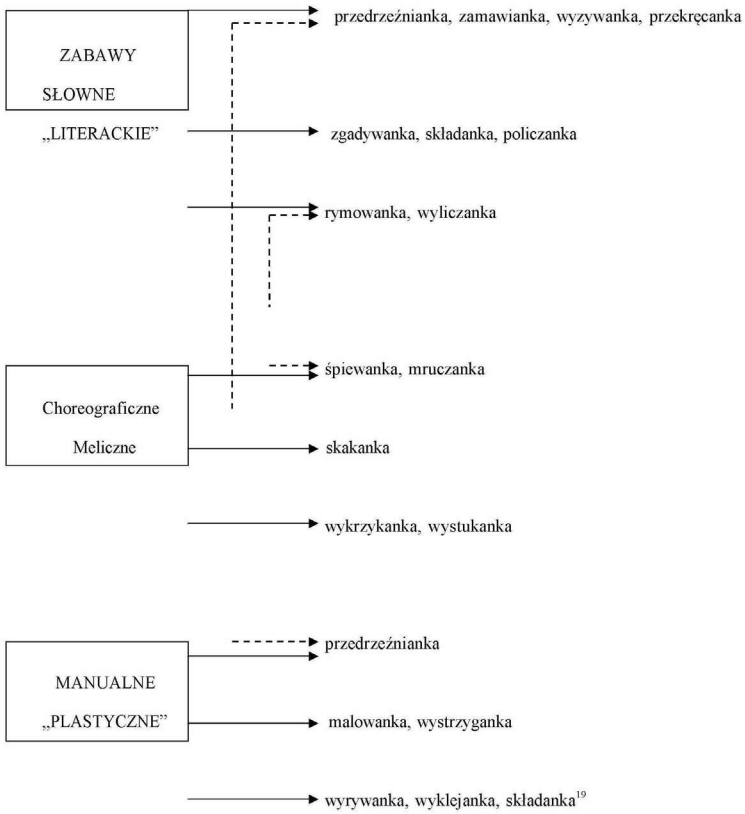
A-a, kotki dwa, szare bure obydwa,
jeden pobiegł do lasu,
narobił tam hałasu.
Drugi biegał po dachu,
zgubił butki ze strachu.

rozbudzanki

Stary Roch siał groch
Jak go siał –
To się śmiał…

rymowanki, wyliczanki, kołysanki, rozbudzani, bajeczki, przyśpiewki, jasełka i inne utwory rytmizowane i wyliczankowe.

Wszystkie te formy folkloru dziecięcego powinny stać się podstawą do twórczości własnej dzieci i ich spontanicznego „poezjomania", zgodnie z poniższą taksonomią:



Wyliczanka:

Jedzie listonosz windą w górę,
Jedzie na piętro – zgadnij, które?
Nie do ciebie, nie do mnie
I do ciebie także nie.
Nie do was, nie do nich,
Bo on jedzie na sam strych.
Czarnej kotce z kociętami
Wiezie paczkę z prezentami
Od tej starej kocicy
Która mieszka w piwnicy.

Przekręcanka:

Biełka, Strielka, sobaka, pies,
Gotowa rakieta na księżyc jest.
Kto chce jechać łunochodem,
Musi zabrać chleba z miodem.
Tibi, tibi, Ajka
Powiedziała Łajka.

Zamawianka:

Boża krówko, leć do nieba-
Przynieś mi kawałek chleba,
Chociaż, przyznam,
Z większym smakiem
Zjadłbym kawał placka z makiem,
Albo rurki z czekoladą
Albo struclę z marmoladą.

Przezywanka:

Kto kogo przezywa,
tak się sam nazywa

Znaczenie treści sztuki ludowej dla rozwoju dziecka

Cytując klasyka pedagogiki, Władysława Lama, skoro „dzieciom dana jest z natury skłonność do twórczego wypowiadania się za pomocą form i barw"[20] , należy tę ich naturalną predyspozycję uczynić podstawą do planowania działań edukacyjnych. Sztuka ludowa stanowi tu niezwykle zróżnicowane źródło inspiracji, wpływając na rozwój dziecka w kilku aspektach. Z jednej strony kształtuje jego postawę estetyczną i wychowuje do twórczego odbioru sztuki, wywołując u dziecka potrzebę doznań artystycznych jako odbiorcy i jako twórcy, z drugiej zaś – umożliwia mu dostęp do estetyki życia codziennego i elementów szeroko pojmowanego dziedzictwa kulturowego. To ważne już na początku drogi edukacyjnej młodego człowieka, czyniąc go wrażliwym, aktywnym i twórczym w całym późniejszym życiu. Pozwala dziecku rozwijać swoje zainteresowania i talenty, zyskiwać świadomość swoich możliwości. Stanowi też czynnik integrujący go z grupą społeczną regionu i narodu, rozwijając postawę patriotyczną i dumę narodową, ale też postawę otwartości na inność czy egzotyczność innych kultur i innych narodów.

Takie postrzeganie wychowawczej funkcji folkloru w szkolnictwie wynika z metodologii wychowania przez sztukę, mającej podstawy teoretycznej w teorii i praktyce „nowego wychowania", w Polsce reprezentowanego przez Stefana Szumana, Bogdana

Suchodolskiego, Irenę Wojnar czy ostatnio – Wiesława Karolaka. Współcześnie postrzega się wychowanie przez sztukę wielowymiarowo, używając w edukacji terminologii dotąd zarezerwowanych dla dziedzin medycznych, jak: arteterapia (terapia przez sztukę) a w jej obrębie kolejne poddziedziny – biblioterapię, choreoterapię, muzykoterapię, terapię przez sztuki plastyczne itp.

Nam zależało na pokazaniu innego aspektu edukacji przez sztukę, mianowicie – jej aspektu regionalnego i narodowego jako części polskiego dziedzictwa kultury. I to nie tylko z powodu zagrożeń globalizacji i związanej z tym utraty kolorytu państwowego czy narodowej odrębności, ale przede wszystkim na procesy humanizacyjne młodego człowieka, proces integracji z jego wspólnotą regionalną i budowanie jego poczucia tożsamości. Te właśnie wartości wynikają z procesu osiągania przez ucznia kompetencji kulturowych i o tym, jako nauczyciele i wychowawcy, powinniśmy zawsze pamiętać.

[1] Por. Folklor, [w:] Obyczaje, języki, ludy świata. Encyklopedia PWN, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2007, s. 239.
[2] M. Bieniek, Problemy terminologiczne i ujmowanie zagadnień kultury na gruncie nauk społecznych i humanistycznych – rys historyczny i przegląd stanowisk teoretycznych, „Echa Przeszłości", t. 7, 2006, s. 281-309; I. Lewandowska, Dziedzictwo kulturowe – problemy terminologiczne. Zakres pojęciowy, podejście badawcze, [w:] Róbcie teatr… Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi B. Głuszczakowi, red. I. Grzesiek, A. Naruszewicz- Duchlińska, A. Staniszewski, Olsztyn 2007, s. 65-85.
[3] Słownik społeczny, red. B. Szlachta, Kraków 2004, s. 1491-1495; Słownik etnologiczny. Terminy ogólne, red. Z. Staszczak, Warszawa-Poznań 1987, s. 353-358;Encyklopedia popularna PWN, Warszawa 1982, s. 388.
[4] Por. P. Bogatyriew, Semiotyka kultury ludowej, wybór i oprac. M.R.Mayenowa, Warszawa 1979; U. Eco, Semiologia życia codziennego, przeł. J. Ugniewska, P Salwa, Warszawa 1999.
[5] D. MacDonald, Teorie kultury masowej, Cyt. za: B. Kucharska, Gotyckie baśnie we współczesnej literaturze dla dzieci, [w:] Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XIX i XX wieku, red. M. Karwatowska, A.Siwiec, Lublin 2010, s. 65-66.
[6] B. Kucharska, Gotyckie baśnie, op. cit.
[7] Por. A. Guzy, Kompetencja kulturowa jako element kompetencji zawodowych nauczycieli, „Język Polski w Gimnazjum" 2008/2009, nr 2, s. 83-92; Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakości kształcenia w dobie przemian edukacyjnych, red. R. Gmocha, A. Krasnodębska, Opole 2005.
8 Por. Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakości kształcenia w dobie przemian edukacyjnych, op. cit.
[9] Por. T. Rittel, Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka, Kraków 1993, s. 138.
[10] L. Korpoworowicz, Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, „Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr 1, s. 36.
[11] Podstawa Programowa. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, t. I, s. 40.
[12] Ibidem, s. 55.
[13] E. Kaszewska, Tradycje muzykowania ludowego inspiracją w rozwoju kreatywności dzieci, [w:] Edukacja wczesnoszkolna o przedszkolna w dobie przemian początku XXI wieku, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2004, s. 114.
[14] Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej , dz. cyt., s. 118
[15] J. Z. Białek, Literatura dla dzieci i młodzieży [w:] Encyklopedia szkolna. Literatura i nauka o języku, Warszawa 1999, s. 160.
[16] Cyt. za: A. Baluch, Od form prostych do arcydzieła, Kraków 2008, s. 19-20.
[17] J. Cieślikowski, Literatura i podkultura dziecięca, Wrocław –Warszawa -Gdańsk 1975, s. 73-74.
[18] Z. Adamczykowa, Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki, Warszawa 2001, s. 100.
[19] J. Cieślikowski, op. cit., s. 150.
[20] W. Lam, Sztuka dziecka w świetle współczesnych poglądów, Warszawa 1960, s. 70.

Bibliografia:

1. Adamczykowa Z., Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki, Warszawa 2001;
2. Baluch A., Od form prostych do arcydzieła, Kraków 2008;
3. Bieniek M., Problemy terminologiczne i ujmowanie zagadnień kultury na gruncie nauk społecznych i humanistycznych – rys historyczny i przegląd stanowisk teoretycznych, „Echa Przeszłości", t. 7, 2006;
4. Bogatyriew P., Semiotyka kultury ludowej, wybór i oprac. M.R.Mayenowa, Warszawa 1979;
5. Cieślikowski J., Literatura i podkultura dziecięca, Wrocław-Warszawa- Gdańsk 1975;
6. Eco U., Semiologia życia codziennego, przeł. J. Ugniewska, P Salwa, Warszawa 1999.
7. Encyklopedia szkolna. Literatura i nauka o języku, praca zbiorowa, Warszawa 1999;
8. Guzy A., Kompetencja kulturowa jako element kompetencji zawodowych nauczycieli, „Język Polski w Gimnazjum" 2008/2009, nr 2;
9. Kaszewska E., Tradycje muzykowania ludowego inspiracją w rozwoju kreatywności dzieci, [w:] Edukacja wczesnoszkolna o przedszkolna w dobie przemian początku XXI wieku, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2004;
10. Korpoworowicz L., Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, „Kultura i Społeczeństwo" 1983, nr 1;
11. Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakości kształcenia w dobie przemian edukacyjnych, red. R. Gmocha, A. Krasnodębska, Opole 2005;
12. Kucharska B., Gotyckie baśnie we współczesnej literaturze dla dzieci, [w:] Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XIX i XX wieku, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Lublin 2010;
13. Lewandowska I., Dziedzictwo kulturowe – problemy terminologiczne. Zakres pojęciowy, podejście badawcze, [w:] Róbcie teatr… Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi B. Głuszczakowi, red. I. Grzesiek, A. Naruszewicz- Duchlińska, A. Staniszewski, Olsztyn 2007;
14. Obyczaje, języki, ludy świata. Encyklopedia PWN, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2007;
15. Rittel T. , Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka, Kraków 1993;

Лариса Наконечна,
кандидат філологічних наук,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Larysa Nakonechna,
Candidate of Philology Sciences,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 372.46:81'282
ББК 81.2Ук-5

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДІАЛЕКТНОГО СЕРЕДОВИЩА

FORMING OF THE COMMUNICATIVE SKILLS OF PUPILS OF A PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITION OF THE DIALECT'S INFLUENCE

У статті порушено проблему формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах місцевих говірок Прикарпаття. Розглянуто досвід, методи і прийоми розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів через становлення їхньої мовної і мовленнєвої компетенцій.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, діалектне мовлення.

The article deals with the teaching of the communicative skills of pupils of a primary school in the condition of the dialect's influence in Prykarpattia region. The author analyses the experience, methods and types of forming language skills of pupils of a primary school while teaching language skills.

Key words: communicative skills, language skills, dialect speech.

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности учащихся начальной школы в условиях местных говоров Прикарпатья. Рассмотрен опыт работы, методы и приемы развития языковой и речевой компетенций.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, языковая компетенция, речевая компетенция, диалектная речь.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває перед кожним зі своїх членів все більше вимог, одна з першочергових – досконале володіння літературною мовою. Адже мова - не тільки універсальний засіб спілкування, формування і розвитку особистості, але й важливий чинник адаптації людини у суспільстві, засіб соціалізації особистості.

У Державному стандарті початкової загальної освіти (від 20.04.2011 року) зазначено: «метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду». Поняття «комунікативна компетентність» тут тлумачиться як здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями [2].

Саме необхідність формування освіченої, культурно багатої, грамотної, соціально адаптованої особистості визначає основну мету мовної освіти в Україні. Початкова школа як одна з базових ланок цілісного освітнього процесу покликана реалізовувати цю мету через формування і розвиток, перш за все, комунікативних умінь молодших школярів. Становлення мовної особистості учнів здійснюється відповідно до програми за двома змістовими лініями – мовною і мовленнєвою, що формують, відповідно, мовну і мовленнєву компетенції школярів. Мовна і мовленнєва компетенції як складові комунікативної компетентності розмежовуються, своєю чергою, на фонетичну, лексичну і граматичну компетенції. Отож, комунікативна компетентність особистості передбачає володіння словом у всіх його виявах: фонетичному, семантичному, словозмінному і синтаксичному; в усній і писемній формах.

Мета статті – розглянути пріоритетні напрями роботи, методи і прийоми формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах діалектного середовища.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння мовленнєвими нормами розпочинається ще в дошкільний період, далі триває в початковій школі на уроках рідної мови, особливо зв'язного мовлення, і читання. Відповідно до вимог Програми Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України для середньої загальноосвітньої школи (1 – 4 класів) учні ознайомлюються з основними мовними нормами вимови, наголошування, слововживання і семантичних зв'язків між словами, морфологічних форм, синтаксичного поєднання слів у реченні, стилістичного використання мовних одиниць, орфографічного й пунктуаційного оформлення усного мовлення. Усе це становить загалом мовну компетенцію учня, що реалізується через мовленнєву компетенцію, тобто вміння

доречно застосовувати свої знання у конкретних мовленнєвих ситуаціях, використовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби мовлення.

На необхідності зважати на місцеві говірки під час формування комунікативних умінь учнів неодноразово наголошували у своїх працях К. Д. Ушинський, М. Т. Доленко, О. А. Дорошенко, К. Я. Климова, С. Х. Чавдаров, Л. М. Симоненкова, О. М. Євтушок. Численні дослідження з проблем мовленнєвого розвитку школярів доводять, що саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку мовленнєвих умінь, навичок і здібностей.

Становлення мовної і мовленнєвої компетенцій молодшого школяра — особливий процес. Адже першочергове завдання початкової школи під час вивчення рідної мови – розвиток мовлення, комунікативних здібностей учнів, а вивчення правил мови є важливим підґрунтям оволодіння мовою на комунікативному рівні. Інакше кажучи, удосконалення мовленнєвої компетенції школяра ґрунтується на поступовому введенні елементів мовної компетенції (знань з фонетики, лексикології, граматики та інших мовознавчих розділів).

Специфіка мовного середовища Прикарпаття зумовлює особливості процесу становлення мовної особистості школяра. Засвоєння літературних норм тут відбувається за умов порівняно незначного впливу сусідніх мов, однак на фоні виразного діалектного оточення. Адже на теренах Івано-Франківщини побутує низка говірок південно-західного наріччя, а саме: наддністрянські, бойківські, гуцульські, покутсько-буковинські, лемківські, мовні риси яких різко різняться від норм літературної мови.

Процес формування комунікативної компетентності учнів в умовах діалектного середовища передбачає обов'язкове врахування говіркових особливостей, що виявляються на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному).

Саме місцеві говірки часто є причиною труднощів, що виникають під час оволодіння нормами літературної мови. Однак у шкільній програмі цей об'єктивний чинник майже не враховано, не передбачено відповідних тем, методичних рекомендацій, нема і спеціально розроблених вправ у підручниках, спрямованих на вивчення літературної мови через зіставлення з діалектними формами. Це, звичайно, має об'єктивну причину, адже навчальна програма, підручники адресовані всім школярам України, незалежно від місця їх проживання, а отже, і від місцевих мовленнєвих особливостей. Однак це не значить, що такі вправи (усні чи письмові) не повинні використовуватись на уроках. Учитель обов'язково повинен зважати на реалії мовного середовища, у якому працює і в якому зростають його вихованці, на типові діалектні відхилення в мовленні учнів та їхнього оточення.

Учителю доводиться докладати чимало зусиль для того, щоб навчити дітей з виразним говірковим мовленням літературної мови. Адже дитина вільно використовує саме місцеві словоформи і значення. Дуже важливо домогтися, щоб учні з такою ж безпосередністю оволоділи й нормами літературної мови. Проте замінювати діалектизми літературними відповідниками слід дуже обережно і тактовно. Вважаємо, що при формуванні культури мовлення школярів недоречним буде цілковите усунення з їхнього мовлення діалектизмів, адже ці мовленнєві елементи є свідченням архаїчності мови, зв'язку поколінь. Роботу варто спрямовувати так, щоб учні зрозуміли відмінності у значенні та функціональних особливостях літературної мови і місцевої говірки, усвідомили вагомість діалектів для вивчення історії народу та динаміки мовних процесів, для становлення літературної мови. Чи не найважливішою запорукою успішного засвоєння школярами норм літературної мови в цих умовах є ґрунтовні знання вчителя з літературної мови і глибоке ознайомлення його з особливостями місцевої говірки.

Науковці, які вивчають шляхи формування мовної особистості школяра в умовах діалектного середовища, першочерговим завданням вважають становлення нормативної вимови звуків і звукосполучень. Адже від правильно сформованої фонетичної компетенції великою мірою залежать усі подальші успіхи учнів в оволодінні літературними нормами, і грамотність зокрема. Так, С. Х. Чавдаров зазначає: «Особливості місцевої вимови треба виявляти і працювати над тим, щоб учні засвоїли орфоепію літературної мови» [8, с.4].

Відомий методист і автор підручників А. О. Загродський вказує, що «недостатня увага до орфоепічної вимови слова часто буває причиною дуже грубих орфографічних помилок» [8, с.5]. Він з'ясовує вплив фонетичних, морфологічних та лексичних особливостей українських говорів на грамотність, рекомендує окремі методи й прийоми формування культури мовлення учнів.

Варті уваги рекомендації О. І. Власенкова щодо такої послідовності вправ при вивченні окремих тем з фонетики: спочатку застосовувати вправи, що сприяють виробленню в учнів уміння вслухатися в звуковий склад слів, виділяти в словах звуки, правильно вимовляти окремі звуки чи звукосполучення. Після вправ такого типу доцільно приступати до зіставлення звуків і букв, до роботи із словами, в яких є розбіжності між вимовою і правописом, між буквами і звуками [8, с.8].

Науковці О. В. Текучов і О. П. Шейніна вважають, що прийоми, розраховані на слухове сприйняття учнів, у ряді випадків повинні мати перевагу над прийомами, що ґрунтуються на зорових сприйняттях. Наприклад, роботу над фонетикою він радить починати з аналізу фонетичного складу слова, тому що такий прийом допоможе учням усвідомити звуковий склад слова, сприятиме розвиткові в них чуття мови [8, с.9].

Мовознавець Д. М. Богоявленський теж підкреслює важливість усних вправ як базових для письмових: «Писемне мовлення також потребує особливих підготовчих вправ, що звичайно проводяться в усній формі. Їх головна мета — полегшити «переведення» внутрішньої мови в розгорнуті форми писемного мовлення через посередництво усної» [8, с. 34].

Кількість помилок, що виникають під впливом місцевих говірок, поступово зменшується, проте повільно порівняно з помилками, що з'являються через порушення певного орфографічного правила. Зазвичай у письмових роботах учнів найбільше помилок фонетичного характеру, найменше морфологічних і лексичних.

Фонетичні помилки надзвичайно стійкі, вони часто трапляються і в роботах учнів старших класів. Важливе планомірне і тривале тренування у вимові звуків і звукосполучень.

Як зазначають учителі-практики К. Я. Климова та І. М. Хом'як [5; 9], для ефективного уникнення порушень, що виникають під впливом говорів в усному і писемному мовленні учнів, доцільно використовувати загальноприйняті методи і прийоми, зокрема такі:

1) методи теоретико-практичного вивчення мови (вправи з фонетики, граматики, орфографії, лексики, стилістики). Ці методи сприяють закріпленню теоретичних відомостей з мови і вмінню застосувати їх на практиці;

2) методи практичного збагачення мови (спираються на активність мовного спілкування, на копіювання усних чи писемних мовних зразків). Ці методи сприяють цілеспрямованому розвиткові пізнавальних можливостей учнів, допомагають удосконалювати їхні уміння самостійно набувати знання, використовувати ці знання на практиці.

Одним із основних прийомів, які в умовах місцевих говорів варто застосувати вчителю в процесі роботи над засвоєнням літературних словоформ, є прийом *порівняння* або *зіставлення*, що допоможе учням краще зрозуміти мовні явища, побачити подібності або відмінності між мовними рисами. Прийом зіставлення сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення мови, вихованню уважності й спостережливості. «Порівняння є основою розуміння і всякого мислення. Усе в світі ми пізнаємо не інакше, як через порівняння» (К. Д. Ушинський). Під час вивчення фонетики й граматики порівняння можна здійснювати як під час ознайомлення з новим граматичним матеріалом, так і під час його закріплення. Це можуть робити учні самостійно і з допомогою вчителя.

Ефективним для засвоєння норм літературного мовлення є зіставлення мовлення вчителя, майстрів слова і мовлення носіїв діалекту. Учні молодших класів добре це сприймають на слух, тому варто використовувати аудіозаписи літературного мовлення і мовлення з порушеннями норм літературної мови.

Метод *бесіди* переважно застосовується під час ознайомлення учнів з новими мовними явищами. При цьому учні вирішують пізнавальне завдання: ознайомлюються із мовним матеріалом, аналізують його шляхом запитань і відповідей, роблять висновки та узагальнення (з допомогою вчителя), вивчають матеріал з підручника, добирають свої приклади.

Так, у процесі ознайомлення учнів з частинами мови в умовах діалектного середовища варто систематично проводити спостереження над конкретними словами-діалектизмами, їх звучанням, значенням, словозміною, зіставляти їх з нормативними, пропонувати вправи на редагування тексту і т.ін. Хороший результат дають вправи зорового і слухового характеру, конструктивні вправи (складання словосполучень із поданих слів, заміна одних слів іншими), творчі завдання (складання словосполучень, речень із потрібним словом, розповідей за опорними словами), інтерактивні форми навчання, які спонукають дитину вчитися, граючись і розмірковуючи.

Оскільки в чинних підручниках для початкової школи зовсім не представлено вправ, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів початкових класів в умовах діалектного середовища, пропонуємо кілька вправ, адресованих прикарпатським школярам:

1. Уважно прочитайте речення і знайдіть можливі помилки, виправіть їх: *Довго-довго вони крайом блукали. За хатов розцвів вишневий сад. Останньої ночи було дуже зимно. В нові школі затишно. Мої друзі вчаця у третому класі і хочуть вже перейти до четвертього класу. Він ся росміяв. Вона як розплачеся. Видмедик сидів на пиньку*. Використавши кілька поданих речень, складіть розповідь.

2. Відредагуйте, якщо потрібно, подані форми: *зубей, Васильові, коньом, смереков, осіньов, дорішка, літнов днинов, тінею, куром, новинів, маминий, братови, коньови, пчолей, бджолей, дві руці, двіста, штири.*

3. Провідміняйте іменники: *сім'я, очі, пісня*. Складіть розповідь про свою сім'ю.

Висновки. Вважаємо, що питання формування комунікативної компетентності учнів в умовах діалектного середовища є одним з найбільш актуальних питань мовної освіти в Україні і потребує подальшого глибокого опрацювання. Адже мовленнєвий розвиток, якого досягли діти в початкових класах, є одним із головних чинників, що забезпечують успішність у подальшому навчанні, особистісній реалізації і професійній діяльності дорослої людини.

1. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С.22-24.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20.04.2011. Режим доступу: //http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=462-2011.
3. Дорошенко О. А. Робота вчителя-словесника в умовах місцевої говірки / О. А. Дорошенко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С.18 - 22.
4. Євтушок О. М. Про стан і деякі аспекти вивчення діалектної лексики / О. М. Євтушок // Українська мова і література в школі. – 1992. – № 2. – С. 3-5.
5. Климова К. Я. Готуймо майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах діалектного оточення / К. Я. Климова// Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 52-53.
6. Пометун О. Компетентності та компетенції: До визначення понять в українському педагогічному контексті / О. Пометун // Відкритий урок. – 2004. – №17–18. – С.13-17.
7. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови /К.Пономарьова//. – Початкова школа. – 2010. – №12. – С. 49-52.
8. Симоненкова Л. М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Симоненкова Л. М. – К., 1981. – 134с.
9. Хом'як І. М. Взаємодія літературної мови і діалектів /І. М. Хом'як // Дивослово. – 2000. – № 10. – С. 12-14.

Наталія Никорак,
асистент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Nataliya Nykorak,
Assistant Professor,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.036 (477)
ББК 74.200.554 (4УКР)

ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ

FEATURES OF AESTHETIC ACTIVITY PRIMARY PUPILS IN MOUNTAINOUS ENVIRONMENT UKRAINIAN CARPATHIANS

У статті окреслено особливості естетичної активності молодших школярів та визначено і теоретично обґрунтовано основні вектори естетичної діяльності дітей молодшого шкільного віку в умовах гірського середовища Українських Карпат.

Ключові слова: естетична діяльність, молодший школяр, гірське середовище.

This article outlines the features of aesthetic activity of primary pupils and defined and theoretically substantiated the main vectors of aesthetic activity of primary school children in conditions of mountainous environment Ukrainian Carpathians.

Keywords: aesthetic activity, primary pupil, the mountain environment.

В статье очерчены особенности эстетической активности младших школьников и определены и теоретически обоснованы основные векторы эстетической деятельности детей младшего школьного возраста в условиях горной среды Украинских Карпат.

Ключевые слова: эстетическая деятельность, младший школьник, горная среда.

Постановка проблеми. В основі становлення естетичної культури молодшого школяра покладено принцип всебічного і гармонійного розвитку особистості, який поряд з іншими детермінантами закладає основи його характеру та світогляду. Ставлення людини до світу прекрасного формується і розвивається упродовж усього життя, однак не всі вікові періоди рівноцінні для забезпечення сталого естетичного розвитку [3, с. 240]. Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий етап становлення людини, протягом якого створюється фундамент для формування світогляду та естетичних поглядів. Адже для молодшого школяра властиві образність мислення, відсутність стереотипів, превалювання емоційної сфери над раціональною. Внаслідок належної роботи з молодшими школярами, у них вдається виробити тонке розуміння краси навколишнього середовища, високий рівень естетичної свідомості: сформувати ідеал, смак, розвинути естетичні почуття. Важливим чинником у пізнанні та осмисленні навколишнього світу виступає естетична діяльність, яка безпосередньо залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів формування особистості школяра-початківця.

Загальний аналіз останніх досліджень. Вивчення особливостей естетичного розвитку учнів молодшого шкільного віку і формування їх естетичної культури знайшли відображення у працях Д. Кабалевського, Б.Неменського, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та інших письменників, педагогів, діячів мистецтва. Естетико-педагогічний ракурс питання виховання широко представлений у спадщині відомих українських педагогів та освітніх діячів Е. Водовозової, П. Каптерева, С.Лисенкової, Е. Михеєвої, С. Русової, К. Ушинського. Теоретична розробка елементів системи естетичного виховання репрезентована у працях видатних вчених і педагогів Ю. Борева, О. Бурова, В. Вансаалова, Л. Воловича, І. Долецької, М. Каган, Л. Коган, В. Розумного, В.Скатерщикова, Є. Квятковського, М. Лайзерова, А. Макаренка, О.Семашко, В. Сухомлинського, В. Шестакової та ін. Діяльнісний аспект проблеми естетичного виховання досліджували І. Глинська, М. Завадська, Л. Занков, В. Кирієнко, Д. Кузін, Б. Неменський, Л. Салтикова. Однак, специфіка естетичної діяльності молодших школярів під впливом гірського середовища залишається мало дослідженою сферою у спектрі проблем естетичного виховання і потребує ретельного вивчення та обґрунтування не тільки на теоретико-практичному рівні а й у контексті етнорегіональних особливостей національного виховання.

Мета статті. Охарактеризувати особливості та визначити основні вектори естетичної діяльності молодших школярів в умовах гірського середовища Українських Карпат.

Виклад основного матеріалу. Становлення особистості відбувається виключно у процесі власної діяльності. Людина виступає у житті перш за все як діяч, митець, творець; саме в діяльності вона розкривається як суб'єкт-діяч незалежно від того, чим займається і до якого типу активності схильна. Отже людська діяльність – це процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє свої потреби, досягає поставленої мети і надає своїй активності певного значення і сенсу. Діяльність, на відміну від поведінки, характеризує свідому сторону особистості людини [2]. Природний стан людини – стан активності, тому діяльність у загальнометодологічному розумінні можна розглядати як спосіб активного відношення суб'єкта (людини) до світу, спрямований на цілевідповідне перетворення та зміну останнього [5, с. 43].

У педагогічній літературі основними видами діяльності дітей визначають гру, навчання та працю. За спрямованістю розрізняють: пізнавальну, громадську, художню, спортивну, технічну, ремісницьку, гедонічну діяльність (Н.Мойсеюк). Впродовж життя людина постійно бере участь у різноманітних сферах діяльності: трудовій, навчально-пізнавальній, суспільно-політичній, художній, творчій, спортивній, ігровій тощо.

З естетико-філософського ракурсу диференціація типів діяльності здійснюється за типами відношення суб'єкта до світу об'єктів, реалізованих у специфічних формах, а саме:

- практична діяльність, яка спрямована насамперед на перетворення світу згідно з поставленими людиною цілями;
- пізнавальна активність – служить цілям розуміння об'єктивних законів існування світу, без якого неможливе виконання практичних завдань;
- естетична діяльність, пов'язана із сприйняттям і створенням творів мистецтва, які визначаються ціннісними орієнтаціями того чи іншого індивіда чи соціуму [2].

Отже, естетична діяльність – це суспільна діяльність у її загальнолюдському вимірі, пов'язана з перетворенням дійсності за законами краси, внаслідок чого розвиваються якості і здібності особистості, що мають загальнокультурне значення [1, с. 106].

Відповідно до того, на що направлена естетична діяльність та що є її предметом, виділяють наступні основні орієнтири естетичної діяльності:

- *природа* як один із первинних проявів активності людини;
- *людська особистість* як об'єкт естетичної діяльності;
- *праця* як одна із сфер творчого прояву людини;
- *система суспільних відносин* як основа перебування особистості у соціумі;
- *мистецтво* як особлива форма відображення суспільного буття, суспільної свідомості через призму не реального світу, а бажаного.

Зазначені вектори естетичної діяльності людини в умовах гірського середовища набувають іншого забарвлення, мають певні особливості які визначені географічними чинниками, природними, соціокультурними, економічними, психологічними та ін. Розглядаючи естетичну діяльність молодшого школяра у специфіці гірських умов можна окреслити наступні положення:

- молодший школяр гірської школи тісніше взаємодіє з *природою*. Будучи джерелом життя, скарбницею життєвих ресурсів, природа постає предметом художньо-естетичного відношення дитини до дійсності та джерелом її творчого натхнення. Вона є неперевершеною "майстринею", що творить неймовірну кількість досконалих форм та різновидів сущого, моделює ідеальні лекала, які осмислюються та відтворюються дитиною у процесі творчості і стають парадигмою сприйняття нею законів природи. Природа є не тільки інспіративним компонентом естетичної активності молодшого школяра, а й досконалим прикладом, зразком, адже у процесі щоденного спілкування з нею, відбувається перетворення дійсності за законами ритму, симетрії, пропорції, гармонії тощо, а це – головна мета естетичної діяльності. Особливістю естетичної діяльності молодшого школяра, який проживає в умовах гірського середовища є те, що у нього зникає відчуття новизни від спілкування з природою. Середовище природи стає органічним життєвим середовищем дитини і її локальний простір не обмежується рамками оселі. Дитина опосередковано вчиться слухати і читати книгу природи, чого позбавлені діти з урбанізованого середовища.

Таким чином, основними шляхами естетичної діяльності дитини в специфічних природних умовах є спостереження, запам'ятовування і відтворення;

- обмеженість сторонніх впливів на розвиток особистості в гірських умовах, постійне перебування людини на грані між світом природи і досягненнями сучасної цивілізації формує специфічне уявлення про модель *людської особистості*. Формування особистості – процес соціального розвитку людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. Діяльність виступає універсальною основою становлення особистості і є предметом багатоаспектного аналізу. Вона визначається потребами й інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями та установками, моральними та іншими почуттями людини. Естетична діяльність молодшого школяра з одного боку стає похідною процесу формування його особистості, а з іншого – впливає на її становлення. Враховуючи вікові та психологічні особливості молодших школярів, помножені на особливості середовища проживання на перший план виступають потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний,

емоційно-чуттєвий компоненти естетичної діяльності тоді, як цілеутворюючий та результативний – набирають ваги у процесі виховання і розвитку дитини. Безперечно, особливими рисами особистості малого горянина виступають в першу чергу свобода (здатність до самостійної діяльності, прийняття відповідальних рішень), особиста гідність (визначається рівнем самооцінки), індивідуальність (несхожість на інших, унікальність), в основі яких закладені детермінанти родинного виховання, спадкоємності, традицій, соціуму;

- складні ландшафтно-кліматичні умови проживання стають спонукою до ранньої трудової діяльності дитини, її швидкого фізичного змужніння. Важка *праця* в умовах прохолодного дощового літа та суворої затяжної зими, труднощі в обробітку землі через складні ландшафтні умови, пошуки додаткових засобів до існування та способів заробітку вимагають активного залучення дітей раннього віку до спільної родинної праці. Саме тому дитина активно оволодіває елементарними навичками трудової діяльності, про що й згадується у гуцульських співанках. Зокрема, "10 років: Ой, поможи мені, Боже, аби я вже виріс, аби мамці дривец укєв тай водиці виніс..." [4, с. 294]. Праця на лоні природи викликає почуття вдячності та поваги до землі-годувальниці, стає основою функціонування різноманітних ремесел, в яких і проявляється творчість, як компонент естетичної діяльності;

- *суспільні відносини* молодшого школяра стають основою перебування його в соціумі. Морально-етичні норми відносин горян проявляються не тільки в колективних формах взаємодії, а й через індивідуальну активність, соціальну діяльність і знаходять вияв у манерах та поведінці. Етичні норми стають системою виразних засобів, через які здійснюються вчинки і дія, що безпосередньо базуються на психологічних особливостях горян та відображаються у поведінці учнів-початківців;

- складність комунікативних умов і обмежений доступ до загальнолюдських культурних надбань стають з одного боку суттєвою перешкодою для полікультурного проникнення, а з іншого – консервантом унікальності, автентичності і неповторності *мистецтва* горян. До створення витворів мистецтва долучаються діти змалку, і це переходить у систему зародження традиційних родинних шкіл вишивання, ткацтва, килимарства, ліжникарства, гончарства, кераміки, художньої обробки дерева, різьбярства, писанкарства, бісероплетіння тощо. Рисами спадкоємності позначені інструментальне та вокальне музикування, виготовлення музичного інструментарію; танцювальна та поетична творчість.

Висновки. Таким чином, екологічна, трудова, навчально-пізнавальна, громадська, ремісничa, художня, творча та інші види діяльності молодших школярів в умовах гірського середовища стають підсистемами естетичної діяльності, а теоретичне обґрунтування її основних орієнтирів та компонентів стане основою для практичної розробки окреслених проблем. Подальші наукові розвідки пов'язуємо із дослідженням практичного аспекту застосування провідних компонентів естетичної діяльності учнів початкових класів у навчально-виховному процесі гірської школи.

1. Естетика: Навч. посіб. / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О.Лозовой та ін..[За ред.. В.О. Лозового]. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 208 с.
2. Мизес Л. Человеческая деятельность. Трактат по экономической теории / Людвиг фон Мизес. – М.: Економика, 2000. – 878 с. режим доступу : http://www.libertarium.ru/humanact
3. Решетуха Л. До питання естетичного виховання молодших школярів / Любов Решетуха // Молодший школяр: проблеми розвитку. – Івано-Франківськ : "Плай", 2006. – 316 с.
4. Шекерик-Доників П. Рік у віруваннях гуцулів / Петро Шекерик-Доників. – Верховина, 2099. – 351 с.
5. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: Навч. посіб. / Н.В. Якса. – К.: Знання, 2007. – 358 с.

Леся Стефінів,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Lesia Stefiniv,
Postgraduate student,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 372.46
ББК 74.268.0

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛЕКСИКОЮ ГУЦУЛЬСЬКИХ РЕМЕСЕЛ

VOCABULARY ENRICHMENT OF JUNIOR PUPILS BY LEXIS OF HUTSYL CRAFTS

У статті проаналізовано дослідження словника молодших школярів, розкрито зміст навчальних програм початкової школи щодо збагачення словника лексикою народних гуцульських ремесел.

Ключові слова: збагачення словника, народні гуцульські ремесла.

The article analyzes the researches of junior pupils vocabulary, revealed the content of the curriculum for primary schools concerning the vocabulary enrichment by the lexis of Hutsul folk crafts.

Keywords: vocabulary enrichment, Hutsul folk crafts.

В статье проанализированы исследования словаря младших школьников, раскрыто содержание учебных программ начальной школы по обогащению словаря лексикой народных гуцульских ремесел.

Ключевые слова: обогащение словаря, народные гуцульские ремесла.

Постановка проблеми. Проблема мовленнєвої компетентності молодшого школяра залишається провідною в освітньому процесі та перебуває в центрі наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Мовлення учня початкової школи з кожним роком навчання наповнюється не тільки новими словами, але й відбувається розвиток їх значень. В процесі вивчення тематичних розділів, пов'язаних із рідним краєм, в рамках навчальних дисциплін школяр не тільки закріплює попередньо одержані знання, але й знайомиться із новими, збагачує свій лексичний запас словами етнокультурознавчого спрямування. Так, школярі прикарпатського краю мають можливість як ніхто інший ознайомлюватись та черпати знання про Гуцульщину, її колорит, традиції, ремесла, а школи гірських районів покликані зберегти етнокультурознавчі знання та передати їх наймолодшим жителям Гуцульщини. Гуцульські ремесла мають значний виховний потенціал, сприяють розвитку творчих здібностей школярів, використовуються як засіб досягнення навчальних цілей. Збагачення словника молодшого школяра гірської місцевості лексикою народних промислів сприятиме збереженню знань про них, вихованню ціннісного ставлення до народного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі збагачення словника молодших школярів приділяють увагу у своїх роботах вчені М. Вашуленко (акцентує на необхідності роботи з словом на уроках різних предметів), О.Хорошковська (словникова робота в ході навчання орфографії), Г.Шелехова (дослідження збагачення словникового запасу на уроках читання) та розглядають збагачення словникового запасу молодших школярів як основу розвитку зв'язного мовлення.

Збагачення словника дітей дошкільного віку різноманітними засобами та у різних навчальних умовах досліджується у працях ряду вітчизняних науковців. Л. Алексеєнко-Лемовська процес збагачення розглядає в умовах театрально-ігрової діяльності, Н. Луцан звертається до потенціалу народних ігор для розвитку активного та пасивного словників дошкільників, В. Коник досліджувала проблему розвитку лексики молодших дошкільників під час їх знайомства з природою, Ю. Руденко вказала на освітні можливості української народної казки для збагачення словника дитини експресивною лексикою, дослідження Н. Горбунової зорієнтоване на вивчення розвитку словника саме дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичні положення системи словникової роботи із використанням засобів образотворчого мистецтва в період навчання грамоти досліджували такі вчені як В. Виноградов, В. Бєлінський, М. Дорошенко, Т. Пінчук.

Мета статті – проаналізувати дослідження словника молодших школярів, визначити зміст навчальних програм початкової школи щодо збагачення словника лексикою народних гуцульських ремесел.

Виклад основного матеріалу. Збагачення словника належить до компонентів словникової роботи із дітьми та передбачає вивчення нових, раніше невідомих слів, їх значень на основі загальновживаної лексики.

Знаходимо ряд праць щодо методики збагачення словника молодших школярів синонімічною лексикою (К.Пономарьова), дієслівними формами (І.Чепелюк), засобами російських казок (Л.Бірюк), в ході вивчення прикметників (А.Каніщенко, Н.Будна), однак не повною мірою розкрито проблему словникової роботи із етнокультурознавчими групами слів в початковій школі.

Зацікавленість учених проблемою використання засобів народознавства для мовленнєвого розвитку дітей підтверджують праці Н. Луцан (збагачення словника дітей засобами народних ігор), Ю. Руденко (збагачення словника дошкільників експресивною лексикою засобами народної казки), Т. Михасюк (мовленнєвий розвиток в процесі позакласної народознавчої роботи), О. Трифонової (роль українського фольклору у формуванні національно-мовленнєвої особистості дитини), Л. Сологуб, Н. Тарасова, котрі приділили увагу питанню системі завдань і вправ.

У дисертаційному дослідженні Т.Левченко створено систему роботи над збагаченням мовлення учнів 5–7 класів етнокультурознавчою лексикою, до якої входять: комплекс завдань і вправ, а також форми, методи і прийоми її засвоєння. Автором укладений словник-мінімум зазначеної лексики, до якої включено й етнокультурознавчі символи. Така система роботи, на думку науковця, забезпечує повноцінне сприймання і засвоєння пропонованої групи слів.

Методика збагачення словника дітей засобами народних ігор запропонована в монографії науковця Н. Луцан. В дослідженні автор пропонує тематичний принцип введення лексики та поділ її на дві групи для включення до активного та пасивного словника дитини шляхом застосування специфічних способів опрацювання груп слів. Так, загальновживані слова, професіоналізми та специфічна побутова лексика вводилась в активний словник дошкільника, а діалектизми, історизми за вказаним поділом входили до пасивного словника [5; с.139-141]. Вказана методика ефективна для вивчення й лексики народних гуцульських ремесел, адже серед них знайдемо вказані категорії слів: професіоналізми – сокира, ліжник, писачок, діалектизми – клевець, коц, пацьорки тощо.

Збереження цих категорій слів, що відображають сутність народних промислів варто провадити безпосередньо серед школярів гуцульського краю, котрі ознайомлені із різноманітністю художніх ремесел, однак не завжди можуть оцінити необхідність збагачення словникового запасу цією лексикою.

Г. Кузнецовою та О. Кірдей зроблена спроба впровадження їх експериментальної методики вивчення назв одягу у класах гуманітарного спрямування на основі створеного спецкурсу. Автори вказують, що вивчення слів-побутивізмів із символічним компонентом має становити цілісну систему, що відображає наскрізність і наступність: розпочинати знайомити учнів із значенням і символічною специфіковою означеної лексики з початкової ланки й продовжувати протягом усього навчання в школі [4].

Словникова робота є раціональним доповненням до безпосередньо творчої діяльності молодшого школяра на уроках образотворчого мистецтва та ознайомлення із традиційним гуцульським одягом в рамках інших навчальних дисциплін. Педагогу варто врахувати психолого-вікові особливості школяра при ознайомленні із зазначеним матеріалом. Так, доцільно спершу озвучити назви більш відомих назагал деталей гуцульського одягу, дати словесне та візуальне пояснення. До найбільш відомих та поширених елементів гуцульського строю можна віднести гачі, кептар, кресаню, постоли, запаску.

Т. Громко було створено розробку завдань і вправ щодо вивчення діалектної лексики в школі. Окремі із них можна використати для вивчення слів народних промислів [2]. Адаптуючи їх до визначеної теми, вправи можуть бути такими: скласти словничок назв гуцульського одягу, вказавши в ньому назву гуцульського взуття, чоловічого головного убору, кожушка без рукавів; писанкарства, назвавши основні елементи традиційної космацької писанки тощо; у поданих групах слів віднайдіть слово на означення одягу в гуцулів (торба, сумка, тобівка); пояснити значення певних слів (доцільно застосовувати при ознайомленні із художнім текстом); прослухати аудіозапис та назвати слова на означення елементів гуцульського одягу, орнаментів вишивки, традиційних виробів з бісеру тощо.

Освітній процес українських початкових шкіл також спрямований забезпечити збереження знань та культурних надбань етнічних регіонів, що зафіксовано в Держстандарті початкової освіти. Найяскравіше вираження цього знаходимо в освітніх галузях “Природознавство”, “Технології”, “Мистецтво”, однак проблема загальнокультурних національних цінностей піднімається в програмах усіх галузей знань [3].

Освітня галузь “Мистецтво” початкової школи за своєю тематикою підтверджує необхідність вивчення народних надбань. Хотілося б зупинитись на дисципліні “Образотворче мистецтво”, де приділяється достатня увага українським промислам. Доказом цього є запропоновані теми для вивчення в початковій школі.

Так, інтегрована програма “Мистецтво” для початкової школи в підрозділі “Образотворче мистецтво” подає такі теми, пов’язані із народними промислами, які дають можливість педагогу ознайомлювати дітей із ними: в першому класі відбувається вивчення декоративного мистецтва, ознайомлення із народними іграшками, в другому – це витинанки, писанки, оздоблення національного костюму, вишивка, в третьому – писанкарство, декорування театральних костюмів, четвертий клас дає учням можливість дізнатись про створення композиції для оздоблення килима, посуду, петриківський розпис. Як бачимо, при введенні учнів у світ мистецтва значна частина тем присвячена декоративно-прикладному мистецтву, що має свої регіональні особливості. Саме тому

педагогам Прикарпаття варто організовувати навчання дисципліни, зорієнтувавши учнів початкової ланки освіти на традиційні атрибути мистецтва, притаманні нашому регіону, зокрема гуцульському краю [6].

Програма "Образотворче мистецтво" пропонує також теми, пов'язані із ремеслом: в першому класі учні дізнаються про витинанку, в другому – народна іграшка, писанкарство, третій клас ознайомлюється з гончарством, а також працює із нитками та тканиною, дізнається про театральні костюми, четвертий – глиняна іграшка, петриківський розпис, витинанка, поняття про ковальське мистецтво [6].

Так, учні мають змогу ознайомитись із такими гуцульськими промислами як вишивка, елементи ткацтва та виготовлення одягу і аксесуарів, гончарство, писанкарство, ковальство тощо.

Ознайомлення із традиційним гуцульськими промислами відбувається не тільки на уроках образотворчого мистецтва, а також при вивченні курсу "Я і Україна", трудового навчання і художньої праці – для цього програмою передбачені окремі теми. Із лексикою народних промислів учні знайомляться на уроках освітньої галузі "Українська мова і література", вивчаючи художні твори письменників рідного краю.

Так, програма «Українська мова» в соціокультурній змістовій лінії вказує на необхідність використання народознавчого матеріалу з метою загальнокультурного розвитку школяра. Належне місце відводиться лінгвокраєзнавчому матеріалу на уроках. Програма пропонує використовувати твори мистецтва для побудови усних текстів-описів та власних висловлювань молодших школярів. Словникова робота відбувається протягом року, що вказує на можливість її організації із використанням потенціалу народознавчих матеріалів, зокрема лексики народних промислів.

Програма «Природознавство» однією із змістових ліній виділяє «Рідний край», що відкриває можливості для використання народознавчих матеріалів, збагачення словника школярів на їх основі. Найбільш оптимальними для введення матеріалів про народні промисли та збагачення лексики школярів словами ремесел у рамках змістової лінії «Рідний край» є тема про працю людей у місті чи селі, господарська діяльність людей у гірській місцевості.

Навчальний предмет «Я у світі», що реалізує освітню галузь «Суспільствознавство» вивчається протягом 3 і 4 року початкової школи і за своєю структурою покликаний сприяти поетапному усвідомленню учнями компонентів «Я – сім'я – школа – рідний край – Україна – світ». Одним із завдань програми є виховання ціннісного ставлення до національно-культурних традицій українського народу. Використання інформації про мистецькі традиції рідного краю сприятиме реалізації цього завдання.

Програма «Трудове навчання» для початкової школи пронизана тематикою народних промислів і побудована згідно ряду принципів,серед яких і диференціація видів практичної діяльності залежно від регіональних традицій і звичаїв. Теми уроків із розділу «Декоративно-ужиткове мистецтво» автори пропонують підбирати педагогу також самостійно в зв'язку із регіональною специфікою. Учні мають змогу ознайомитись із такими темами, в рамках яких педагог може розкрити народознавчий аспект, зокрема народні ремесла: в першому класі – одяг та взуття (ткацтво), вироби із пластиліну (кераміка); у другому – орнамент, витинанка, також передбачені екскурсії для ознайомлення із традиційними народними ремеслами в Україні, відвідування майстерні народних ремесел із подальшим обговоренням побаченого; у третьому – робота з пластиліном, текстильними волокнами, бісероплетіння, декорування виробів, зокрема писанок; у четвертому – сюжетні витинанки, бісероплетіння, вишивання. Таким чином, збагачення словника молодших школярів лексикою народних промислів під час роботи на уроках трудового навчання – необхідний елемент уроку, що сприятиме не тільки розвитку лексичного запасу учня, але й допомагатиме будувати зв'язні висловлювання із використанням лексики відповідного виду ремесла, описувати зразки художніх промислів та власні роботи.

Висновки. Отож, збагачення словника школярів гірських районів лексикою народних ремесел є кроком до збереження національних традицій, збагачення мовлення молодшого школяра під час творчої діяльності, активізації знань про свій рідний край. Ознайомлювати молодших школярів із такою групою лексики доцільно і в місцевих школах у рамках випереджувального навчання та для розширення кругозору дітей.

1. Гримашевич Г. Середньополісько-гуцульські лексико-семантичні паралелі (на матеріалі назв одягу та взуття) / Галина Гримашевич // Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Філологія (Мовознавство). – Випуск XIX-XX. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2008. – С. 30-32.
2. Громко Т. Методика вивчення діалектної лексики в школі / Тетяна Громко // Наукові записки. – Випуск 80 – Серія: Філологічні науки (мовознавство) – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С 271-280.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. Законы Украины. Информационно-правовой портал. - [Електронний ресурс]- Режим доступу до документу: http://uazakon.com/big/text1266/pg1.htm
4. Кузнецова Г.П. Методика роботи над вивченням лексем-побутивізмів із символічним компонентом у школах нового типу (на прикладі спецкурсу з української мови/ Г. П. Кузнецова, О. Б. Кірдей// Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 13 – Глухів: ГДПУ, 2009. – С.115-122.
5. Луцан Н. Розвиток мовлення дітей засобами народних ігор. Монографія / Н. Луцан – Одеса: СВД М.П. Черкасов, 2007. – 255 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

Іван Фічора,
кандидат педагогічних наук, професор,
Заслужений працівник освіти України,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Ivan Fichora,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor, Honoured Worker of Education of Ukraine,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

НАРОДНЕ ОБРАЗОТВОРЧЕ ТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

FOLK ART AS MEANS OF THE AESTHETIC UPBRINGING AND DEVELOPMENT OF PRIMARY PUPILS OF THE MOUNTANIOUS SCHOOLS

У статті висвітлюється актуальне питання використання народного образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі і в позакласній роботі, що сприяє, як показала практика, естетичному вихованню і розвитку молодших школярів.

Ключові слова: естетичне виховання, мистецтво, образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, орнамент.

In the article actual issue of the folk applied art use in the educational process and out-of-class activities is illustrated. It facilitates, as practice shows, the aesthetic upbringing and development of primary pupils.

Key words: aesthetic education, arts, fine arts, arts and crafts, ornament.

В статье освещается актуальный вопрос использования народного изобразительного и декоративно-прикладного искусства в учебном процессе и во внеклассной работе, что способствует, как показала практика, эстетическому воспитанию и развитию младших школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, искусство, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, орнамент.

Постановка проблеми. Реалізація завдань національного виховання вимагає глибокого наукового аналізу змісту і форм усієї виховної роботи, яка проводиться на сучасному етапі. Це й закономірно, адже в національно свідомих, всебічно розвинутих українських дітях — наша надія, майбутнє нації та самостійної Української держави.

У системі національного виховання, як показали експериментальні дослідження і досвід роботи навчальних закладів Карпатського регіону, важливу роль відіграє народне мистецтво, яке сприяє розвиткові у молоді почуття прекрасного, а відтак і формує у неї високі моральні якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велике значення у межах зазначеної теми мають праці Ю. Борєва, Є. Бондаревської, А. Бурова, А. Веремієва, М. Кагана, А. Павловського, Є. Торшилової, В. Шестакова, Є. Яковлева та інших, де розглядаються філософські аспекти формування особистості, теоретичні проблеми, які виступають в якості наукових підстав вивчення природи смаку, а також методологічні аспекти наукового аналізу естетичної свідомості та її складових. Проблемам естетичної свідомості та її розвитку в педагогічному аспекті присвячено наукові праці А. Бурова, М. Кагана, Н. Кіященко, Л. Когана, Н. Лейзерова, А. Молчанової та інших авторів. Психологічний аспект проблеми естетичного розвитку особистості у своїх дослідженнях розглядали такі психологи, як Л. Виготський, А. Ковальов, І. Кон, А Леонтьев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Якобсон. Проблеми естетичного ставлення підростаючого покоління до дійсності, мистецтва, внутрішнього світу особистості розкрито Б. Астафьєвим, А. Бакушинським, Д Кабалевським, Є. Коротєєвою, А. Малюковим, Н. Фоміною та ін. Дослідження вітчизняними і зарубіжними вченими різних аспектів естетичного виховання певною мірою збагатили педагогічну науку і практику як важливим емпіричним матеріалом, так і теоретичними висновками.

Метою статті є виявити вплив народного образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва на розвиток і естетичне виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Учені-педагоги, досліджуючи проблему естетичного виховання, зазначають, що народне образотворче і декоративно-прикладне мистецтво є важливим та впливовим чинником розвитку учнів різних вікових груп, оскільки образна конкретність і емоційна виразність виробів народних майстрів є

зрозумілою дітям дошкільного та молодшого шкільного віку. Учням середніх класів етнохудожні цінності передають досвід, необхідний для розвитку уяви, фантазії, окремих способів декоративно-прикладної діяльності у сфері розпису, вишивки, витинанки, різьблення по дереву, кераміки. В юнацькому віці народне образотворче мистецтво впливає на розвиток художніх узагальнень, виявлення філософської заглибленості при осмисленні естетичних явищ.

Ми вважаємо, що проблема впливу народного образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва як важливого засобу естетичного виховання і розвитку молодших школярів вимагає глибокого дослідження з урахуванням регіональних особливостей, оскільки результати експериментальних досліджень показали, що формування у молоді правильного розуміння законів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва ефективніше відбувається тоді, коли процес навчання опирається на міцний ґрунт народних художніх традицій, а Івано-Франківщина - саме той етнографічний регіон, де залягає потужний пласт народного мистецтва.

Естетичне виховання обумовлене об'єктивними і суб'єктивними факторами. До об'єктивних відносяться середовище й умови, в яких проходить формування естетичних уявлень особистості, до суб'єктивних - естетичний рівень розвитку учнів, їх нахили та інтереси.

Естетичний смак формується разом із становленням особистості. До завершення навчання в неповній середній школі в учнів уже склався певний естетичний смак, але він ще нестійкий. У процесі естетичного виховання ми поставили перед собою завдання визначити ступінь підготовки, а також особливості формування особистості молодшого школяра.

Завдання експериментального дослідження на першому етапі полягало в тому, щоб визначити обсяг і рівень естетичного розвитку та специфічні особливості естетичного виховання учнів.

Вивчення рівня естетичного розвитку учнів проводилось на базі навчальних закладів Прикарпаття з поглибленим вивченням образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва: Івано-Франківська загальноосвітня школа № 10, Надвірнянська загальноосвітня школа № 1, Яворівська загальноосвітня школа Косівського району, Ворохтянська загальноосвітня школа.

Експериментальні дослідження проводилися поетапно:

I. Вивчення середовища, в якому навчались і виховувались учні, їх

загальноосвітнього та загальнокультурного рівнів.

II. Встановлення специфічних можливостей народних художніх про-мислів Прикарпаття і їх впливу на характер естетичного сприйняття.

III. Виявлення своєрідності естетичного смаку учнів.

IV. Визначення обсягу і рівня художньо-естетичного інформування учнів.

У відповідності до основних етапів дослідження нами були розроблені критерії естетично вихованої особистості учнів:

1. Інтерес учнів до всіх видів мистецтва.
2. Характер естетичних оцінюючих уявлень.
3. Розвиненість естетичного смаку.
4. Естетичне ставлення до дійсності.
5. Елементи творчого ставлення до трудової діяльності.

На їх основі визначені такі показники:

1. Знання літератури й мистецтва - показник рівня естетичної освіченості.
2. Потреба в інформації про мистецтво і найбільш видатних його діячів – ступінь естетичного розвитку.
3. Розуміння і здатність сприймати творчість народних умільців Прикар¬паття, а також культуру і народну творчість інших народів - показник рівня естетичної культури особистості.
4. Наявність естетичного ідеалу.
5. Елементи творчого вияву особистості.

Практика підтвердила, що естетичному вихованню і розвиткові особистості молодшого школяра сприяють такі чинники:

1. Естетичне виховання в колективі, яке сприяє формуванню естетичних аспектів в основній трудовій діяльності індивіда.
2. Естетичне виховання під впливом оточуючого речово-предметного середовища.
3. Естетичне виховання через вплив творів мистецтва.
4. Естетичне виховання в ході занять художньою самодіяльністю.
5. Теоретичне естетичне виховання.

Одним із найважливіших джерел естетичного виховання і розвитку молодших школярів є мистецтво. Воно будить творчі сили учнів, робить доступним процес художньої творчості. Мистецтво, подібно до мови, є засобом спілкування людей, подібно до науки - засобом пізнання дійсності, подібно до педагогіки й моралі - засобом виховання, прищеплення знань і норм поведінки в суспільстві.

Особливість мистецтва в тому, що ідея втілюється в такій формі, яка збуджує емоції, активізує уяву людини, викликає особливі переживання, які називають естетичними. А звідси необхідність розвивати емоційний світ школяра.

Діти мислять конкретно. Зорові образи, що виникають у них при сприйманні, наприклад, творів живопису, легко запам'ятовуються і залишаються в пам'яті на довгі роки. Ці образи збуджують певні емоції і роблять сприймання життя конкретнішим. Діти люблять усе барвисте, яскраве (квіти, картини, іграшки). Колір у живописі - це те саме, що звук у музиці. Недарма художники говорять про особливе «звучання» кольору. І.Ю. Рєпін говорив, що «... форма - тіло живопису, малюнок - нерви, а фарби - його кров».

Тому завдання педагога полягає в тому, щоб навчити учнів глибоко розуміти ідейно-художнє багатство картини: адже в образотворчому мистецтві головне не в кількості бачення художніх творів, а в їх розумінні, в умінні дивитися і «читати» картину, тому дуже важливо під час аналізу творів образотворчого мистецтва дотримуватись певної послідовності, системи.

На наш погляд, найбільш прийнятною може бути, приміром, така послідовність аналізу картин живопису:

1. Спочатку визначається тема та сюжетна основа картини, тобто те, що приваблює увагу при першому ознайомленні.

2. Визначається жанр картини, зображені на ній події чи картини побуту, портретна фігура чи історичний індивідуальний портрет, пейзаж чи натюрморт тощо.

3. Відшукується тематичний вузол картини: що найбільше привертає увагу, які саме постаті є головними, центральними, в яких зв'язках з ними інші фігури, які зв'язки між постатями першого (переднього) плану із тим, що знаходиться далі, в глибині.

4. З'ясовується, які деталі портретів є найбільш колоритними, що художник особливо хотів підкреслити (поза, вираз обличчя), статичність чи динаміку зафіксованого положення тіла, положення рук тощо.

5. Соціальна та історична основа картини.

6. Останнім етапом аналізу картини є вивчення її художніх засобів та деталей, якими користується митець. Художні засоби розглядаються в єдності з ідейно-тематичним задумом і сюжетною основою.

Важливу роль в естетичному вихованні і розвитку молодших школярів відіграє народне мистецтво Прикарпаття (вишивання, різьба по дереву, кераміка, випалювання, інкрустація, ткацтво, килимарство та інше).

Досвід роботи педагогічного колективу Яворівської загальноосвітньої середньої школи I-III ступенів Косівського району (директор - кандидат педагогічних наук, Народний учитель України П.В. Лосюк) показав, що заняття учнів народною творчістю сприяють не тільки естетичному вихованню і розвитку учнів, але й моральному.

«То не гуцуля, що не грає», - вчать на Гуцульщині.

Майстерність рук народних умільців, їх творча фантазія, втілена в дивовижної краси килимах, художніх розписах, різьбі по дереву, інтарсії, інкрустації, вишивках, радують око, стимулюють художнє й естетичне мислення учнів.

Важливу роль у розвитку творчої фантазії дітей, розробці нових колористичних узорів відіграє ознайомлення учнів з орнаментами - цим найдавнішим виявом художньої творчості.

Орнамент (з лат. оздоба) - декоративний мотив, окремий або такий, що повторюється регулярно в заданому режимі.

Однак найповніше і найглибше визначення орнаменту, з нашої точки зору, дано доктором мистецтвознавства, професором М. Станкевичем: «Орнамент - це ритмічно впорядкована візуально-декоративна структура мотивів, у якій прихована єдність і боротьба антитез; застосовується у мистецтві як засіб синтезу й пластичної виразності».

Дослідники народного мистецтва (Є. Антонович, П. Лосюк, В. Шпільчак, В. Корпанюк, Б. Тимків, Ю. Юсипчук, Б. Бойчук та інші) вважають, що народна художня творчість є особливим типом естетичного освоєння дійсності, має широкі можливості художньо-образного відображення навколишнього середовища, впливу на почуття, смакові уподобання, ціннісні орієнтації та морально-естетичні ідеали особистості. Ними виділені аспекти народної художньої творчості, які набувають особливого значення в освітньо-виховному процесі. До них віднесені естетико-виховні можливості засобів виразності, змісту і функцій народного образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. Канонічність художньо-образного відтворення дійсності, синтетичність образної структури, подібність до зразка є тими засобами виразності народного образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, що впливають на естетичні почуття.

Велике значення в естетичному вихованні і розвитку учнів належить народним художнім промислам. Сучасні художні народні промисли Прикарпаття є такі: різьба по дереву; художнє випалювання; інтарсія; інкрустація; кераміка; килимарство; художнє ткацтво; художня вишивка; художня обробка металу; художні вироби із шкіри.

Велике значення в естетичному вихованні і розвитку учнів, як показала практика, належить вивченню творчості окремих майстрів народної творчості, а також ознайомленню зі зразками традиційного селянського побуту на Гуцульщині під час проведення екскурсій.

Ось, наприклад, завдання для учнів під час проведення екскурсій:

Перше завдання:

- коротко описати і замалювати окремі зразки предметів традиційного селянського побуту, прикрашених різьбою (рахви, кухлі, граблі, коси, сільнички, тарілки, сідла та інше);

- ознайомитися з творчістю заслужених майстрів народної творчості України – братів Ю. і С. Корпанюків (с. Яворів Косівського району).

Друге завдання:

- вивчити кольорову орнаментику, інкрустацію бісером і цінними породами деревини;
- ознайомитись із творчістю Я. Тонюка (точіння, прикраси виробів дрібно-візерунчатими поясами орнаментики і кільцями-дармовісами).

Третє завдання:

- ознайомитися з прикладами традиційної сільської дерев'яної забудови, з'ясувати її архітектурні особливості, що виявились у будівництві туристичної бази «Гуцульщина»;
- встановити творчі контакти з учнями сільських шкіл Косівського району.

Як показує практика, такі екскурсії сприяють більш глибокому розумінню народних традицій художніх промислів, розвитку композиційного мислення в учнів, налагодженню безпосередніх контактів зі школами в напрямі вивчення, збереження та розвитку традиційної культурної декоративно-прикладної спадщини рідного краю.

В результаті такого систематичного цілеспрямованого використання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в естетичному вихованні і розвитку молодших школярів учні здобули певні знання в оцінці художніх виробів. Художні вироби учнів аналізували за такими об'єктивними показниками:

- художня виразність виробу (декоративна, пластична, кольорова і композиційна);
- ступінь оволодіння принципами створення художніх виробів, які виражаються у відповідності форми і пропорцій предмета в цілому його призначенню і матеріалу, в єдності художньої форми і практичного призначення, тобто естетичного і утилітарного;
- техніка різьби, інтарсії, інкрустації, маркетрі;
- якість столярної роботи;
- рівень художньо-естетичного завершення виробу (краса силуету, витонченість ліній, якість обробки матеріалу, орнаментальні прикраси).

Художні вироби учнів оцінювались за три бальною шкалою:

а) художня виразність: 1 — слабо виражена; 2 — помірно виражена; 3 — яскраво виражена;

б) ступінь оволодіння принципами створення художніх виробів: 1 — низка; 2 — середня; 3 — висока;

в) техніка різьби, інтарсії, маркетрі: 1 — низька; 2 — середня; 3 — висока;

г) якість столярної роботи: 1 — низька; 2 — середня; 3 — висока;

д) рівень художньо-естетичної досконалості виробу: 1 — низький; 2 — середній; 3 — високий.

Важлива роль в естетичному вихованні й розвитку молодших школярів належить художнім музеям, створеним у навчальних закладах. Прилучити учнів до скарбів народної творчості - першорядне завдання педагогічних колективів. Передовий педагогічний досвід учителів Косівського, Коломийського, Надвірнянського районів показує, що ознайомлення учнів із творчістю народних майстрів сприяє розвиткові творчого мислення, спонукає до пошуків нових орнаментальних форм, композиційних рішень.

Пошукова робота учнів під керівництвом учителів часто приводить до створення музеїв образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, особливість яких полягає в тому, що їх експозиції, використовуються відповідно до навчально-виховних завдань навчальних закладів.

Висновки. Отже, в умовах оновлення змісту освіти в українській національній школі, розбудови української національної культури, спроби надати національній освіті загальноєвропейського характеру і входження її в цивілізоване світове співтовариство виключно важливого значення набуває використання естетико-виховних можливостей народного образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, глибокий духовний зміст та поліфункціональність якого покликані передавати естетичний досвід попередніх поколінь, формувати в учнів здатність сприймати, оцінювати та примножувати культурні традиції українського народу, сприяти вдосконаленню естетичного виховання і розвитку учнівської молоді.

1. Станкевич М. Є. Візерунок чи орнамент : термінологічний, онтологічний погляди і не тільки / М. Є. Станкевич // Мистецтвознавство. – Львів, 2004. – № 3. – С. 15-26.
2. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів, 1992. – 271 с.
3. Антонович Є. А. Естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Є. А. Антонович. – Івано-Франківськ, 1997. – 24 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968. – 567 с.
5. Лосюк П. В. Декоративно-прикладне мистецтво в школі / П. В. Лосюк. – К., 1979. – 55 с.
6. Соломченко О. Г. Сучасні художні промисли Прикарпаття / О. Г. Соломченко. – К., 1975. – 31 с.
7. Фічора І. В. Виховання на народних традиціях / І. В. Фічора // Мистецтво та освіта. – К., 2004. – № 1. – С. 62-63.

Beata A. Zięba,

adiunkt,
Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Pedagogiki,
Katedra Pedagogiki Społecznej
(Rzeszów, Polska)

Beata A. Zięba,

Assistant Professor,
University of Rzeszów, Institute of Pedagogy,
Department of Social Pedagogy
(Rzeszów, Poland)

Marek Paluch,

Dr hab. prof. UR ,
Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Pedagogiki,
Katedra Pedagogiki Społecznej
(Rzeszów, Polska)

Marek Paluch,

Assoc. prof. UR ,
University of Rzeszów, Institute of Pedagogy,
Department of Social Pedagogy
(Rzeszów, Poland)

PRZEMOC WEWNĄTRZRODZINNA JAKO PROBLEM SPOŁECZNY I PRZEDMIOT PRACY SOCJALNEJ

INTRAFAMILIAL VIOLENCE AS A SOCIAL PROBLEM AND SUBJECT OF SOCIAL WORK

Przemoc domowa jest ważnym problemem społecznym, któremu należy zapobiegać bądź ograniczać. Różne są przejawy przemocy domowej i różne przyczyny, ale jedno jest pewne – należy dołożyć wszelkich starań, by ofiary przemocy nie pozostały same z tym problemem, lecz mogły skorzystać z pomocy i przeciwstawić się eskalacji problemu.

Słowa kluczowe: Rodzina, dom, przemoc, przemoc domowa, praca socjalna, pomoc społeczna, formy pomocy.

Domestic violence is a major social problem that needs to be prevented or reduced. There are different manifestations of violence and different reasons, but one thing is certain - you must make every effort to ensure that victims are not left alone with this problem, but they can take advantage of the help and stand up to the escalation of the problem.

Keywords: family, home, violence, domestic violence, social work, social assistance, forms of assistance.

Tempo życia, zmiany cywilizacyjne, które odbijają się piętnem na naszym życiu – to czynniki nieobojętne na jakość życia rodziny. Współczesna rodzina przeżywa w ciągu swego istnienia wiele problemów, kryzysów, które w razie nasilenia uniemożliwiającego dalsze normalne funkcjonowanie – może liczyć na pomoc i wsparcie ze strony polityki społecznej państwa, która mając na względzie dobro swoich obywateli gwarantuje im pomoc w sytuacjach kryzysowych, gdy sami nie są w stanie swoich problemów rozwiązać.

Jednym z palących problemów dysfunkcjonalności rodziny jest – obok bezrobocia i biedy – przemoc w rodzinie, która wbrew pozorom nie należy do problemów marginalnych

Zainteresowanie problemem przemocy w rodzinie (szczególnie zaznaczyło się to w XX wieku) wzmogło się głównie za sprawą demokratyzacji życia społecznego w różnych jego obszarach, domagania się legislacyjnego rozwiązania wielu kwestii społecznych i problematyki praw człowieka, ruchów feministycznych kobiet domagających równego traktowania zarówno na niwie zawodowej, jak i życia rodzinnego. Druga połowa XX wieku zwraca też uwagę silnym rozwojem sektora opieki i pomocy społecznej w odniesieniu do różnych obszarów potrzeb człowieka a w szczególności rodzinie dotkniętej problemem przemocy, jak również olbrzymim zainteresowaniem naukowców, zajmujących się problematyką pomocy społecznej i pracy socjalnej, np. K. Marzec-Holka [6], M. Łuczyńska i T. Kaźmierczak [4] , A. Olech [7] i wielu innych.

Wprawdzie stosowanie przemocy w rodzinie była i jest dla jej członków sprawą wstydliwą, drażliwą, często skrywaną, owianą milczeniem, to jednak coraz częściej świadomość, że jest to zjawisko negatywne, niepożądane, karalne – daje ofiarom przemocy siłę do walki z tym stanem rzeczy i podejmowania istotnych zabiegów w „reanimacji" dysfunkcyjnej rodziny.

Wyjaśnienia terminu „przemoc wewnątrzrodzinna”

Przemoc, to „siła przeważająca czyjąś siłę”, inaczej „fizyczna przewaga nad kim;”, to również „narzucona bezprawnie władza, panowanie”, ale też „czyny bezprawne, dokonane z użyciem siły” [5].

Przemoc wewnątrzrodzinna potocznie jest określana „przemocą w rodzinie”, a do synonimów pojęcia „przemoc wewnątrzrodzinna” zalicza się: znęcanie się nad członkiem rodziny, przemoc w rodzinie, „agresja rodzinna, agresja wobec członków rodziny, nadużycia w rodzinie” [2: 221]. Natomiast samo pojęcie „przemocy wewnątrzrodzinnej” określa E. Jarosz jako: „wszelkie formy złego traktowania członków rodziny, zwłaszcza w sytuacji kiedy nie są oni w stanie skutecznie się bronić, wszelkie działania aktywne, jak i pasywne, które godzą w osobistą wolność jednostki i przyczyniają się do jej szkody psychicznej lub fizycznej, niezgodne ze społecznymi normami i standardami wzajemnych relacji w rodzinie” [2: 220].

Reasumując dywagacje pani Jarosz można zacytować definicję przemocy wewnątrzrodzinnej, jako „wszelkie formy złego traktowania członków rodziny, zwłaszcza w sytuacji, kiedy nie są oni w stanie skutecznie się bronić» [2: 220] To również „wszelkie działania aktywne, jak i pasywne, które godzą w osobistą wolność jednostki i przyczyniają się do jej szkody psychicznej lub fizycznej, niezgodne ze społecznymi normami i standardami wzajemnych relacji w rodzinie” [2: 220].

Wyróżnia się następujące formy przemocy w rodzinie:

- forma fizyczna - (np. policzkowanie, kopanie, duszenie, drapanie, plucie, nakłuwanie, krzywdzenie z użyciem ostrych narzędzi, noża, krępowanie, więzienie i inne formy);
- forma psychiczna (ośmieszanie, obmawianie, poniżanie, ciągłe krytykowanie, plotkowanie, ograniczanie snu, pożywienia, wypoczynku, izolacja społeczna, fizyczna i inne);
- forma seksualna (przymuszanie do aktów seksualnych pod presją fizyczną lub psychiczną);
- forma zaniedbywania członka rodziny (niezaspokajanie podstawowych potrzeb egzystencjalnych poszczególnych członków rodziny w sytuacji, gdy nie są w stanie samodzielnie tych potrzeb zaspokoić, przemoc ekonomiczna). [za: 3: 1057].

Jakkolwiek przemoc w formie fizycznej, psychicznej czy seksualnej wydaje się być większości społeczeństwa zrozumiała, to w przypadku zaniedbywania potrzeb członków (szczególnie w obszarze ekonomicznym) rodziny sprawa nie jest taka jasna a świadomość społeczna w tym zakresie wydaje się być niska.

Często słyszy się o celowym, świadomym ograniczaniu a nawet uniemożliwianiu korzystania członków rodziny ze wspólnych środków pieniężnych. Potajemne wynoszenie z domu pieniędzy, czy innego majątku mającego wartość, który można spieniężyć, to częsty proceder osób uzależnionych od alkoholu, narkotyków, osób uwikłanych w przestępcze relacje. Natomiast uniemożliwianie podjęcia nauki, pracy, zniechęcanie do aktywności zawodowej, zaniechanie dokonywania wspólnych opłat, zobowiązań finansowych, pożyczek; rozliczanie z każdej wydanej „złotówki”, nadmierna kontrola wydatków, bezprawne wydziedziczenie – to wcale nierzadkie formy przemocy ekonomicznej w domach.

Najczęściej do grupy osób doświadczających przemocy ze strony swoich bliskich należą dzieci, kobiety, osoby dotknięte chorobą, kalectwem, niedołęstwem. Mężczyźni rzadziej są ofiarami tego zjawiska.

Kto jest sprawcą?

Do przemocy wewnątrzrodzinnej dochodzi w różnych rodzinach – w tych patologicznych i w tych – zdawało by się „normalnych”, poprawnych.

Z pewnością przemoc wewnątrzrodzinną należy zaliczyć do grupy zjawisk o wysokim poziomie szkodliwości społecznej, mającej ogromny wpływ na jakość życia wszystkich jej członków i generującej poważne problemy w funkcjonowaniu społecznym, moralnym, prawnym. Zdarzają się też przypadki, gdzie przemoc w rodzinie jest przyczyną zachowań autodestrukcyjnych wśród jej ofiar – z aktem samobójczym włącznie.

Zachowania przemocowe agresora mogą być wynikiem jego traumatycznej przeszłości, modelowania takich zachowań w dzieciństwie, bądź może być odpowiedzią na zjawiska zachodzące wewnątrz aktualnej rodziny, gdzie członek lub członkowie rodziny prowokują do takich zachowań. Zachowania agresywne często są utożsamiane z nieumiejętnością rozwiązywania problemów, zakłóceń w kontaktach interpersonalnych, których bazą są zaburzenia komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Jak podaje Komenda Wojewódzka Policji w Rzeszowie, wśród sprawców przemocy najliczniejsza grupę stanowią mężczyźni, co obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Interwencje policyjne dotyczące przemocy w rodzinie w 2008-2009 r. (z uwagi na sprawców) [8].

L.p.	Sprawcy pod wpływem alkoholu	Liczba osób w 2008 r.	Liczba osób w 2009 r.
1.	Kobiety	170	173
2.	Mężczyźni	4861	5214
3.	Nieletni	17	20
4.	OGÓŁEM	5048	5407

Porównując wskazania liczbowe z poszczególnych lat zauważa się tendencje wzrostowe interwencji policyjnych, szczególnie widoczny jest wzrost liczby interwencji, gdzie sprawcą są mężczyźni (o 353 przypadki). Ogółem w roku 2009 odnotowano o 359 interwencji policyjnych więcej, niż w roku poprzednim.

Biorąc pod uwagę interwencje policyjne dotyczące przemocy w rodzinie, gdzie główną tych zdarzeń byli sprawcy pod wpływem alkoholu – wyniki liczbowe przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Interwencje policyjne dotyczące przemocy w rodzinie w 2008-2009 r. – (sprawcy pod wpływem alkoholu) [8].

L.p.	Sprawcy pod wpływem alkoholu	Liczba osób w 2008 r.	Liczba osób w 2009 r.
1.	Kobiety	92	80
2.	Mężczyźni	3373	3970
3.	Nieletni	6	7
4.	OGÓŁEM	3471	4057

Jak widać z prezentowanych danych liczbowych ilustrujących nasilenie (porównując lata 2008 – 2009) zjawiska przemocy w rodzinie, gdzie sprawca jest pod wpływem alkoholu i w konsekwencji doszło do konieczności interwencji policji – znów dochodzi do niepokojącego wzrostu tej formy pomocy rodzinie. Okazuje się, że porównując ogólną liczbę interwencji policyjnych do tych, gdzie źródłem była przemoc na skutek działania alkoholu – wskazania są wysokie i dają sygnał, że mają tendencje wzrostowe.

Oczywiście różnice między wynikami ogólnymi (tabela 1) a obrazującymi zjawisko przemocy, gdzie sprawca był pod wpływem alkoholu (tabela 2) wskazuje też, że współwystępującym problemem obok przemocy, mogą być np. zaburzenia psychiczne, zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne, choć nie ma tu konkretnych wyników badań – możemy snuć takie przypuszczenia.

Agresja przejawiana w różnej formie, częstotliwości – zawsze przynosi negatywne skutki wychowawcze i wprowadza patologiczne zmiany w relacjach opiekun (rodzic) – podopieczny (dziecko).

Przyjrzyjmy się więc kolejnym danym liczbowym z Wydziału Polityki Społecznej PUW w Rzeszowie, które udostępnia Komenda Wojewódzka Policji w Rzeszowie, na temat liczby dzieci, które doznały szkody w wyniku działań przemocowych swoich rodziców.

Tabela 3. Liczba dzieci poszkodowanych w wyniku przemocy przez rodziców lub opiekunów będących pod wpływem alkoholu (2008 r.) [8].

Ogółem liczba dzieci	Z tego do 13 r. życia	Kim byli sprawcy? (kolejność wg liczebności wskazań)	Z tego od 14 do 18 r. ż.	Kim byli sprawcy? (kolejność wg liczebności wskazań)
2188	1374	Ojciec Rodzice (bez wskazania) Matka Wujek Brat Dziadek Krewny Konkubent Babcia Rodzeństwo (bez wskazania) Opiekun prawny	814	Ojciec Matka Rodzice (bez wskazania) Brat Konkubent Krewny Ojczym Rodzeństwo (bez wskazania) Dziadek Rodzina

Analizując wyniki zaprezentowane w tabeli 3 jak i w 4 zauważa się uderzający fakt, że pierwsze miejsce wśród sprawców przemocy wobec dziecka w rodzinie jest ojciec a następnie matka. Jest to niezwykle niepokojące, bo przecież oboje rodziców powinni dawać dziecku poczucie bezpieczeństwa, miłości, spokoju i przykład moralny, który potem dziecko wnosi w swe dorosłe życie i zakłada swoją rodzinę. Oby tylko nie powielało wzorców zachowania, rozwiązywania konfliktów, problemów – kierując się przykładem członków swojej rodziny.

Tabela 4. Liczba dzieci poszkodowanych w wyniku przemocy przez rodziców lub opiekunów będących pod wpływem alkoholu (2009 r.) [8]

Ogółem liczba dzieci	Z tego do 13 r. życia	Kim byli sprawcy? (kolejność wg liczebności wskazań)	Z tego od 14 do 18 r. ż.	Kim byli sprawcy? (kolejność wg liczebności wskazań)
1997	1278	Ojciec Matka Rodzice (bez wskazania) Dziadek Brat Konkubent rodzica Wujek Babcia Rodzeństwo bez wskazania Siostra Dalsza rodzina	719	Ojciec Rodzice (bez wskazania) Matka Brat Konkubent rodzica Rodzeństwo (bez wskazania) Dziadek Ojczym Wujek Rodzina Babka

Rok 2009 przyniósł wprawdzie nieznaczny, ale jednak, spadek liczby dzieci doświadczających przemocy, czy też jej sprawców - 96 przypadków wśród dzieci do 13 roku życia i 95 spośród dzieci między 14 a 18 r. życia.

Biorąc pod uwagę doniesienia z badań dotyczących przyczyn przemocy w rodzinie można śmiało stwierdzić, że ten problem może być zarówno przyczyną jak i skutkiem zachowań przemocowych członków rodziny.

Na jaką pomoc rodziny z problemem przemocy mogą liczyć w województwie podkarpackim?

W literaturze przedmiotu wielu autorów podejmuje problematykę przemocy w rodzinie i form wsparcia dla ofiar jak i pomocy sprawcom w drodze do ograniczania i eliminowania takich zachowań agresywnych, które ranią członków ich rodzin. Między innymi tą sferę zainteresowań reprezentuje Danuta Marzec, Sylwia Badora i towarzyszyła Im nieżyjąca już Barbara Czeredrecka [1].

W województwie podkarpackim jest szereg instytucji udzielających pomocy osobom poszkodowanym w wyniku przemocy. Jest to policja, zapewniająca bezpieczeństwo, służba zdrowia , która ma udzielać ofiarom przemocy pomoc medyczną.

Instytucje administracji publicznej oferujące wsparcie i pomoc w omawianym zakresie, to:

- Ośrodki Pomocy Społecznej (MOPS, GOPS, MGOPS) około 159 placówek. Są to często pierwsze instytucje, do których zgłaszają się osoby chcące uzyskać pomoc.
- Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie (ok. 21 placówek), świadczące pełniejszą pomoc osobom poszkodowanym, zwłaszcza w zakresie pomocy rodzinom. Ośrodki te oferują porady prawne, pomoc psychologiczną, różnorodne formy terapii.
- Specjalistyczne Ośrodki Wsparcia (dla ofiar przemocy w rodzinie) (4 ośrodki na Podkarpaciu). Znajdują się one w powiatach: leskim (Lesko), leżajskim (Nowa Sarzyna), tarnobrzeskim (Gorzyce) i przemyskim (Korytniki), gdzie ofiary przemocy uzyskują specjalistyczną pomoc prawną, psychologiczną i socjalną ;
- Punkty Interwencji Kryzysowej (ok. 50);
- Ośrodki Interwencji Kryzysowej (ok.14) Dwa znajdują się w powiecie rzeszowskim (1 w ziemskim i 1 w grodzkim), po 1 w powiatach: bieszczadzkim, dębickim, łańcuckim, krośnieńskim, jasielskim, kolbuszowskim, leżajskim, niżańskim, ropczycko–sędziszowskim, stalowowolskim, strzyżowskim oraz lubaczowskim. Działania pomocowe podejmowane przez ośrodki interwencji kryzysowej uzupełniają działalność punktów interwencji kryzysowej, udzielając bieżącej pomocy psychologicznej, prawnej i informują o instytucjach udzielających specjalistycznej pomocy.

Wszystkie powyższe instytucje realizują świadczenia pomocowe poprzez pomoc socjalną, pomoc prawną, psychologiczną, specjalistyczne formy pomocy, schronienie w specjalistycznych hotelach, bądź oferują wsparcie poprzez uruchamianie linii telefonicznych – tzw. telefony zaufania.

Ważnym środkiem do walki z przemocą jest tzw. „Niebieska Karta. Na mocy Ustawy z 29.07.2011 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie [Dz. U. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.] obowiązek korzystania i prowadzenia procedury „Niebieskiej Karty" został nałożony na przedstawicieli zarówno jednostek organizacyjnych pomocy społecznej i gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, jak i Policji, ochrony zdrowia oraz oświaty. Procedurę tą się rozpoczyna, gdy ów przedstawiciel ma podejrzenia o stosowaniu przemocy w rodzinie na mocy zgłoszenia przez członka rodziny albo świadka tej przemocy. [9].

Na terenie województwa podkarpackiego wsparcia ofiarom przemocy domowej udzielają też organizacje pozarządowe, które najczęściej pełnią funkcję doradczą, bądź świadczą pomoc psychologiczną i prawną. Są uzupełnieniem działalności, jakie prowadzą instytucje powiatowe i gminne.

Ponadto uruchomiony został Wojewódzki Program Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie, którego celem głównym jest przeciwdziałanie występowania oraz ograniczenie przyczyn i skutków zjawiska przemocy wewnątrzrodzinnej na terenie województwa podkarpackiego poprzez opracowywanie i promowanie znanych już i dobrze funkcjonujących rozwiązań w zakresie profilaktyki przemocy w rodzinie oraz opracowywanie programów ochrony osób doświadczających przemocy i ramowych programów korekcyjno-edukacyjnych dla osób stosujących przemoc w rodzinie, podnoszenie kwalifikacji pracowników służb społecznych i wspieranie wszelkich inicjatyw dotyczących rozwoju infrastruktury pomocy instytucjonalnej.

Zakończenie

Miejmy nadzieję, że wszelkie przedsięwzięcia uruchomione w celu zapobiegania a przede wszystkim ograniczania przyczyn i skutków przemocy wewnątrzrodzinnej, nadal będą wysoko cenione - nie tylko w pomocy społecznej i pracy socjalnej przez pracowników socjalnych, ale i będą doceniane przez odbiorców tego wsparcia w związku z większą świadomością społeczeństwa w obszarze różnorodności i dostępności w środowisku lokalnym tych form pomocy.

Bibliografia:

1. Badora S. , Czeredecka B., Marzec D., Rodzina i formy jej wspomagania, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.
2. Jarosz E., Przemoc wewnątrzrodzinna, (w:) Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Lalak D., Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999, ISBN 83-88149-12-1.
3. Kurkowski C., Przemoc w rodzinie na tle innych rodzajów przemocy, (w:) Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom IV, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2005, ISBN 83-89501-41-4.
4. Łuczyńska M., Kaźmierczak T., Wprowadzenie do pomocy społecznej, Wydawnictwo «Śląsk», Katowice 1998.
5. Mały słownik języka polskiego, S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka (red.), PWN, Warszawa 1969, ISBN 83-01-08786-2,
6. Marzec-Holka K. (red.), Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2005.
7. Olech A., Etyka zawodowa w procy sacjalnej , «Praca Socjalna», Nr 3/2001.
8. http://www.rops.rzeszow.pl/dokumenty/profilaktyka/program_2010-2013.pdf (z dn. 23.04.2012).
9. Ustawa z 29.07.2011 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie [Dz. U. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.].

Marián Ambrozy,
Mgr., PhD.,
Súkromné gymnázium Epocha
(Spišská Teplica, Slovensko)

Marián Ambrozy,
Mgr., PhD.,
Private high school Epoch
(Spis Teplice, Slovakia)

Eva Gabonayová,
Ing.,
Cirkevné gymnázium Pavla Ušáka Olivu
(Poprad, Slovensko)

Eva Gabonayová,
Church gymnasium Paul Oliva Ušák
(Poprad, Slovakia)

ATTEMPT OF THE DESCRIPTION OF THE INTERCONNECTION BETWEEN THE SUBJECTS OF PHILOSOPHY AND INFORMATICS ON THE SECONDARY SCHOOL[1]

It is necessary to understand the individuality of the subject of Informatics. This understanding is strongly interconnected with its place within the methodology of science. Philosophical problems concern programming languages themselves as well as Informatics as a science. Philosophical questions of logic and philosophical problems of cybernetics and artificial intelligence also play an important role regarding this problematic. Questions of computer etiquette as well as some questions concerning law are considered to be on the boundary with philosophy as a discipline. The important question here is: Do questions of the philosophy of the Informatics, which have/have not got their parallel in the other area of philosophy, exist in the philosophy of Informatics?

Informatics is a science of information and its automatic processing (it is a science of solving problems using algorithms) by function of computers and their algorithms and programmes. The main subject of the study of the Informatics is the structure, creation, management, storage, obtaining, spreading and transfer of information. Human-computer interaction (HCI) as well as various ways of how people create, use and search information have been getting to the attention of Informatics in the recent years.

We may classify the philosophical problems of Informatics into three main categories:

1. Definition of informatics as a scientific field – in the sense of what the information is (what the data are, etc.)
2. Computer (HW hardware, SW software) – the study of SW, “psyche” (soul of the computer) and HW, an “organism” (physical body) and the communication between them
3. Programming – meaning set of programming paradigms (including structural, functional, logical and object-orientated programming), algorithms, programmes, data, questions like which of the programmes is correct?, what does it mean that it is correct?, evidence of correctness, abstract in the field of Informatics, logic, analysis, synthesis, etc.

The relationship between philosophy and informatics belongs to intersubject relationships, that need to be analyzed as a part of a grammar school curriculum. It is possible to see common elements among different subthemes. For instance the term cybernetics originates from Plato and defines the ability to steer. Lot of ideological streams were rising against cybernetics as a science. Among these were some Marxist thinkers, who considered it as a prescience. Astounding is that even academician Kolmogorov himself dismissed it, but later apologized his opinion with the reasoning of not having of information. Some Calvinist oriented philosophers identified with the opinion that they are talking about prescience directed against gods´ predetermination, humans´ predestination. The informatics´ prehistory itself is connected for example with philosopher Raymond Lullus. This philosopher worked-out a scheme that was basically suppose to answer all questions standing out in philosophy. The solution was introduced in several works (Ars brevis, Ars generalis ultima, Ars magna, Ars demon-strativa, Ars in-ventiva veritatis). Even though the main message of the named publications was the non- believers´ conversion- specifically Moslems to Christianity, its result is the design of a scheme for a manufacturing of a device, which will mechanically assure the simulating possibilities of all the combinations in sense of possible metaphysical arrangement of possible worlds. Lullus himself throughout his life modified his conception. In the earlier period of his production “so-called Quaternary phase (years 1274-1289), advocated that the base for the amount of basic principles and figures number four, in which he is mostly influenced mostly by the theory of four elements.”[2] Later, he simplified the scheme by replacing number four by Trinitarian principle. Lullus´ inventions are the interconnection between logics and ontology. With the aid of certain terms connected with questions, subjects, virtues, filths Lullus points out to the possibilities of relations between systems with God and other objects. As an excuse stands his proceeding from the opinion that triadic world structure is given by purpose as a projection of the Saint Trinity. Based on the figures certain ways of arrangements may exist. He does not mention the calculation of all authentic conclusions due to the fact that the world is endlessly diverse, as with the help of possible conclusions

with combinatory-mechanical equipment we can come into forming truthful claims. Combinatorics on the mechanical base helps empiric investigation to reach the found metaphysically right statement. Nota bene, the thought of many possible arrangements of things in god´s mind, also discussed by Johannes Duns Scotus.

The first constructor of a typewritter is indeed Wilhelm Schickard, but historically second machine which added and subtracted was created by philosopher Blaise Pascal. His machine was also recorded by famous editors of contemporary knowledge synthesis "Encyclopedia Francąise" Jean Le Rond d´ Alembert and Denis Diderot.

Famous thinker who contributed to the development of informatics is philosopher Gottfried Wilhelm Leibniz. He is a constructor of some computer machines that are based on a mechanical principle. There is a statement of his that a apprentice isn't woth the time wasted with calculations as a slave. Leibniz´s philosophical outgoings of relationship to the development of the typewriter led through the contacts with mathematicians and physicians to works of Blaiseus Pascal. Based on this, he developed a number of calculating machines. Upgraded versions of Leibniz´s calculating machines were able to add, subtract, multiply and divide. Leibniz was an outstanding technician, "he developed a wheel with teeth of variable length and feed cart for moving tens and flexible decimal transition"[3]. Apart from that, he contributed to the development of informatics by designing a machine that would record by using binary (dyadic) numeric pattern, during which he would technically be using labels with holes, gutters and little balls, showing propositionally logical bonds conjunction, disjunction and the sign of negation. Even though, for the draft application and the use of binary scheme in the computing technology came not before the thirties of the twentieth century, he had the blueprint of the solution ready around year 1680. He was aware that many problems will be empirically checked this way through the calculation, which will save philosophers disputes and that it is definitely from the controversial sides right.

Conrad Zuse, who was very thrilled by the positives of the dual system-binary numeric system was inspired by Leibniz[4]. In 1938 he created a computer Z1, that was able to add, subtract, multiply, extract the root and convert numbers from denary to binary system and vice versa. George Boole, British logician, followed on thoughts of Lullus and Leibniz. He realized that "logic is indeed counting on extremely small set- it contains two elements (two "numbers" if you wish) namely the Truth is a Lie"[5]. Furthermore, he found out that even logical connections and expressions are reducible into operations with two mentioned rates. Boole´s algebra provides the operation system with logical statements, enables qualification of more complicated compound sentences reducible into record formalization.

In his degree work in 1937, American scientist, Claude Shanon showed the use of Boole´s algebra in the construction of switching circuit, where he interconnected the terms of entropy and information. By this, he showed the connection between thoughts of philosophers Lullus and Leibniz with designing a modern electronic computers.

Some theorist who are trying to interpret the nature of information refer to Aristotle´s metaphysic. They claim that the nature of information lasts as a form. They answer the question whether it has a substantive carrier in different ways. From this point of view they even consider Thomas Aquinas the father of informatics, according the opinion, a man has a spiritual information from Christian known God, and his thinking is a alteration of this information. Logical positivism, among which we can consider earlier period of Rudolf Carnap´s lifework, that understands an information as an ultimate symbol or sign, to which it may not correspond. Some philosophers reckon that cybernetic thinking will overcome the problem of bifurcation of thinking and being (even Parmenides deals with the problem), others that cybernetics will provide with the new neutral answer which will tell that informatics is something in between consciousness and matter whereby the problematic of primacy and consciousness is in the process of destruction. The other group argues that the unity of matter and spirituality occurs on this base. Marxist philosophers are in the position, that consciousness and information came out of matter and is its reflection. Rudolf Carnap espoused the idea that information content – information content is connected with objective reality. He advocated the united formalistic language. Some theoretical problems were being solved directly by Carnap´s students. He himself was trying to find "such a definition of the amount of information that would affect content (semantic) side of the information."

In the reasoning of the problem prehistory, whether a human can be replaced by a machine and how does the human thinking function in the context of connection with body René Desartes[6] brings certain opinions. With his concept of reflex arc, on which animals function as pure res extensa, he inspired not only biologist I. P. Pavlov but also a philosopher J. O. de la Matrie. Last named describes on the principle if reflex arc functioning of man as a complex machine, that is just a more complex analogy of animals.

Problem with spontaneousness in computer is also a problem of philosophic nature. Random numbers generator in the computer is not just a pseudo-random process. While Laplace is a supporter of consistent predictability, for instance Epikuros already admits the no predictability of atoms. G. W. F. Hegel in this relation talks about dialectical unity of necessity and coincidence.

[1] This article has been created with an honour of the 85th anniversary of the birth of the great Slovak scientist, author of the first Slovak computer and the first rector of Universitas Trenchiniensis academician prof. Ing. Ivan Plander, DrSc., dr. h. c. mult. (* 1928).

[2] Volek, Peter; Rajmundus Lullus Ars brevis Úvod do diela, In: Antológia z diel filozofov patristika a scholastika, Bratislava, 2009, ISBN 978-80-7141-623-4, s. 291.

[3] Naumann, Friedrich; Dějiny informatiky, Praha, 2009, ISBN 978-80- 200-1730-7, s. 71.

[4] See also Gunčaga, Ján: Iné číselné sústavy, In: Matematika v príprave učiteľov 1. stupňa ZŠ. Zborník konferencie, UMB, Banská Bystrica 2001, pp. 109 – 112, ISBN 80-8055-519-2.

[5] Mareš, Milan; Příběhy matematiky, Příbram, 2011, ISBN 978-80-87053-64-5, s. 213.

[6] Functional thinking is possible to find in Gunčaga, Ján: Matematická analýza, Ružomberok : Katolícka univerzita, 2008. - 152 pp. - ISBN 978-80-8084-401-1.

Literature:

1. Gunčaga, Ján: Matematická analýza, Ružomberok : Katolícka univerzita, 2008, ISBN 978-80-8084-401-1.
2. Gunčaga, Ján: Iné číselné sústavy, In: Matematika v príprave učiteľov 1. stupňa ZŠ. Zborník z konferencie, UMB, Banská Bystrica 2001, ISBN 80-8055-519-2.
3. Mareš, Milan; Příběhy matematiky, Příbram, 2011, ISBN 978-80-87053-64-5.
4. Naumann, Friedrich; Dějiny informatiky, Praha, 2009, ISBN 978-80- 200-1730-7.
5. Volek, Peter; Rajmundus Lullus Ars brevis Úvod do diela, In: Antológia z diel filozofov patristika a scholastika, Bratislava, 2009, ISBN 978-80-7141-623-4.

Розділ V.
Актуальні проблеми педагогічної освіти

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)

УДК 378.6.046

ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

FEATURES OF CONTINUOUS EDUCATION IN UKRAINE

У статті вивчається процес неперервної освіти на основі аналізу праць вітчизняних дослідників і європейського досвіду, визначаються її принципи, функції, умови впровадження. Також розкривається зв язок неперервної освіти з практико-орієнтованим підходом.

Ключові слова: неперервна освіта, Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, практико-орієнтований підхід.

We study the process of lifelong learning by analyzing the works of local researchers and EU experience, defined by its principles, functions, conditions of implementation. Also disclosed Us lifelong learning with practice-oriented approach.

Keywords: uncertain degree, the concept of continuous pedagogical education, practice-oriented approach.

В статье изучается процесс непрерывного образования на основе анализа трудов отечественных исследователей и европейского опыта, определяются ее принципы, функции, условия внедрения. Также раскрывается связь непрерывного образования с практико-ориентированным подходом.

Ключевые слова: неопределенная образование, Концепция развития непрерывного педагогического образования, практико-ориентированный подход.

Постановка проблеми. Сьогодні з'явилася гостра необхідність в повній реалізації Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, оскільки для успішної професійної діяльності людині вже недостатньо здобути лише вищу освіту, а необхідним є постійно продовжувати навчання, адже на сучасному етапі суспільного розвитку постійно відбуваються інформаційні зміни в різних галузях життя, динамізм виробництва. Особистість має бути адаптована і пристосована до нестандартних ситуацій, крім того, має завжди бути готова оперативно прийняти правильне рішення, вирішити будь-яке завдання тощо. Саме ці проблеми і питання вирішує система неперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, процес розвитку неперервної освіти розкрито в працях Л. Гур'євої, М. Згуровського, В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Сігаєвої, С. Сисоєвої, О. Чебикіна та ін. Відомими є філософські праці, присвячені неперервній освіті В. Андрущенка, Б. Гершунського, П. Грютингса, І. Зязюна, В. Кудіна, М. Кузьміна, Ф. Кумбса, В. Лутая, А. Марковича, М. Михальченка та ін.

У зарубіжній літературі налічується біля 30 визначень поняття «неперервна освіта»: довічна; триваюча; перманентна освіта (освіта, яка відновлюється); післядипломне і компенсаторне навчання тощо.

Метою статті є вивчення процесу неперервної освіти, аналіз її зв' язку практико-орієнтованих підходом.

Виклад основного матеріалу. Термін «неперервна освіта» вперше з'явився в Англії в І чверті XX століття і трактувався як освіта дорослих людей, яка має бути доступною абсолютно для всіх, оскільки є складовою суспільного життя. Крім того, необхідно зауважити, що неперервною освітою вважалась така освіта, яка здобувалася після отримання будь-якої освіти і з початком трудової діяльності.

В Україні це поняття з'явилося відносно нещодавно, тому саме формується її теоретичні положення і положення щодо практичного впровадження. Так, у 2012 році Міністерством освіти і науки України було

розроблено і оприлюднено «Проект Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти», який ґрунтується на положеннях Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи», законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державних стандартах початкової загальної освіти, базової і повної загальної середньої освіти та інших нормативних актів.

Проект складається з преамбули; основних принципів; мети; умов реалізації Концепції; системи педагогічної освіти; підготовки педагогічних кадрів; управління системою педагогічної освіти; переліку галузей освіти і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка педагогічних кадрів; освітньо-кваліфікаційні рівні та кваліфікації; змісту педагогічної освіти; змісту фундаментальної підготовки; психолого-педагогічної підготовки; методичної підготовки; інформаційно-комунікаційної підготовки; практичної підготовки; змісту соціально-гуманітарної підготовки; організації навчального процесу; післядипломної педагогічної освіти; формування контингенту студентів, які навчаються за педагогічними спеціальностями та їх працевлаштування [1].

Важливою, на наш погляд, є думка академіка Н.Г. Ничкало, яка вважає, що «поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємозв'язані і взаємозумовлені. І саме Людина є найбільшою цінністю, найважливішою умовою і найпотужнішим виробником всього, що потрібно для життя на планеті Земля» [3].

Відповідно до Концепції неперервність є одним і чотирьох принципів сучасної педагогічної освіти і стоїть поряд з поєднанням національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкістю у реагуванні на суспільні зміни; інноваційністю. Варто зазначити, що жоден принцип із перерахованих не може існувати самостійно, вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими [1].

Розвиток неперервної педагогічної освіти в Україні має бути спрямований на «відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави.

На думку вченого, академіка НАПН України В. Кременя, якою б якісною не була освіта, здобута в найкращій школі чи ВНЗ, вона необов'язково буде актуальною в житті особистості, адже в будь-якому разі з'являться нові знання, неопанувавши якими, легко втрати власну конкурентоздатність [2, с. 3-10].

Цікавою є думка Л.Є. Сігаєвої, яка розуміє післядипломну освіту, а значить і неперервну освіту «надзвичайним феноменом в освітянській галузі», основними функціями якої вважає компенсаторну, адаптивну і розвивальну [6].

На початку XX століття з'явилася думка про неможливість післядипломної освіти на рівні психології і фізіології. Так, деякі вчені стверджували, що особистість може навчатися ефективно тільки до 25 років, після чого втрачає дитячу допитливість [5]. Швидке старіння наукової інформації, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуацію, коли стало недостатньо навчитися один раз на все життя і тим самим заклали потребу поглиблювати й оновлювати знання, вміння й навички постійно через певні проміжки часу, який становить 5 років. Ось чому процес навчання у системі післядипломної освіти потребує розробки нових педагогічних технологій, інтенсивних та оптимальних стратегій [6].

Особливо важливим у розумінні неперервної освіти стало дослідження відомого діяча ЮНЕСКО Р. Даве, який дає визначення поняття «неперервна освіта» і її принципи (ознаки). Так, неперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою вдосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснюване з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як з розвитком особистості, так і з соціальним прогресом. Крім того, він виділяє 25 принципів неперервної освіти, серед яких, на нашу думку, основі: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, що включає дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту, що об'єднує та інтегрує всі його рівні та форми; включення в систему освіти, крім навчальних закладів та центрів допідготовки, формальних, неформальних і позаінституціональних форм освіти; створення альтернативних структур його отримання; зв'язок загальної та професійної освіти; акцент на самоосвіту, самовиховання, самооцінку; акцент на самоврядування; індивідуалізація навчання; навчання в умовах різних поколінь в сім'ї, суспільстві; розширення кругозору; інтердисциплінарні знання, їх якості; гнучкість і різноманітність змісту, засобів навчання; здатність до асиміляції нових досягнень науки; вдосконалення вмінь вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів [7].

Розвиток неперервної педагогічної освіти має бути спрямований на: забезпечення інноваційного розвитку освітніх установ і навчальних закладів усіх рівнів; модернізацію на всіх рівнях освіти змісту, форм, методів та технологій навчання відповідно до вимог інформаційного громадянського полікультурного суспільства;

впровадження акмеологічних засад у підготовку педагогічних кадрів, формування мотивації та створення умов для їх навчання й саморозвитку впродовж професійної діяльності; зміцнення інституту сім'ї, збереження національних традицій і цінностей; забезпечення якості освіти на всіх рівнях відповідно до світових та європейських стандартів; формування методологічної культури педагогічних кадрів; забезпечення інтеграції науки і практичної педагогічної діяльності; введення професійно-педагогічної підготовки на рівні магістратури всіх напрямів: посада магістра є посада викладача у вищих навчальних закладах (європейський досвід).

Умовами реалізації Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти є:

приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, комунікаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних навчальних закладах; модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних та новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів; поєднання трициклової та двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра і магістра та забезпечення мобільності на Європейському просторі вищої освіти; вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі тристоронніх договорів; оптимізація мережі ВНЗ та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для неперервної освіти педагогічних працівників; створення у структурі ВНЗ дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів - лабораторій, центрів практичної підготовки студентів, тренінгових центрів та центрів педагогічних інновацій; першочергове забезпечення педагогічних навчальних закладів новітнім програмним забезпеченням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, поліграфічним та лабораторним обладнанням і шкільними підручниками.

Важливим і необхідними чинниками неперервної освіти є особитісна мотивація до навчання, а також навчальні ресурси, які може використати особистість. Важливим в отриманні неперервної освіти має бути те, що кожна людина в країні мала змогу навчатися протягом усього життя. Це навчання має бути доступним з оптимальним набуттям знань, умінь і навичок. Крім того, всі форми неперервної освіти (формальна, неформальна і позаформальна) мають реалізовуватися в комплексі.

Одним із проявів неформальної освіти є навчання літніх людей в Університетах Третього Віку, який вперше з'явився у Франції, в м. Тулузі в 1972 році завдяки професору П. Велласу. Згодом вони розповсюдились і в інших країнах: Франції, Бельгії, Швейцарії, Канаді, Італії, Іспанії, Польщі, Швеції, Фінляндії, Великій Британії, Австралії, Новій Зеландії, а також на Мальті та Кіпрі.

В Україні перший Університет Третього Віку відкрився у 2008 р. в Ковелі, згодом в Києві (2009 р.), завдяки спільній діяльності Міністерства праці та соціальної політики та Фонду народонаселення представництва ООН (ФН ООН) щодо проекту «Університет третього віку». На сьогодні вони відкриті і працюють також у Кременчузі, Харкові, Львові, Тернополі, Стрию, Сумах, Миколаєві, Житомирі, Севастополі, Шостці, Умані, Черкасах та ін. Переважно ця категорія слухачів навчається на таких факультетах: психології; здорового способу життя; бального танцю; права; краєзнавства і культурології; прикладного мистецтва; хорового співу; англійської мови; літературно-художній; інформаційних технологій.

Вважаємо, що в основі неперервної освіти лежить практико-орієнтований підхід.

Розглядаючи сутність практико-орієнтованого підходу, слід зазначити, що наукова концепція практик як принцип пізнання соціальних явищ виникла і розвивається переважно в сучасній американській і західноєвропейській соціології. Тільки в останні десятиліття вона почала використовуватись у вітчизняних соціологічних і історичних дослідженнях. Не вдаючись до спеціального аналізу співвідношення марксистської теорії практики і концепції «практик», що використовується сучасною соціологією, вчені відзначають їх концептуальну подібність.

Основи нової наукової концепції практик були закладені в роботах І. Хайдеггера [490]. Згідно положень науковця повсякденність буття людини стає значущою у рамках певного розуміння того, що таке суспільство, як воно функціонує і змінюється. При цьому суспільство розуміється як сукупність людських «практик», організованих відповідним чином. Свідомість і народжувані ним знання в означеній концепції визначаються як вторинні за своїм походженням явища, як вербалізація практик, як форма спеціальної діяльності з усвідомлення і осмислення практик. Аналогічні погляди знайшли своє відображення у працях багатьох сучасних науковців (К. Абульханова-Славська, С. Голєнков, А. Зелєнцова, Г. Костюк, М. Коул, С. Скрибнер, Н. Леонтьєв, О. Лосев, О. Лурия, О. Романова та ін.).

За своїм походженням термін «практика» в перекладі з грецького – це діяльність, доцільна і цілеспрямована. Практика є діяльністю, яку здійснює людина, виявляючи свою активність стосовно довкілля і досягаючи певної, заздалегідь визначеної мети. Однак діє вона в певному соціальному оточенні і засобами, які склались у її культурі, зумовлені ступенем її розвитку.

У контексті практико-орієнтованого підходу індивід виступає носієм певної системи знань, навичок і вмінь, що реалізуються в діях. Цей досвід, система практичних дій, навичок і вмінь утворює практичне знання, яке є первинним і слугує підставою будь-якого «теоретичного» знання, основою наукової, філософської, етичної і

будь-якої іншої рефлексії. Індивід діє, вирішує практичні проблеми, а не «пізнає» довкілля. Його практичні дії та знання, що народжуються у результаті цих дій, складають те тло, ту реальну основу, на якій формуються різні знакові системи, «мови», набуваючи статусу культурних норм і еталонів.

Отже, з погляду практико-орієнтованого підходу, соціальна дійсність постає як сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, характеризуючих її конкретний зміст. Практики – це упорядковані сукупності реальних дій, знань, навичок і вмінь, сконцентровані в певних точках соціального простору в межах виконання людиною конкретних соціальних ролей. Тільки оволодіваючи набором практичних дій, тобто сукупністю конкретних уявлень, навичок, умінь, способів дії, представлених в культурі, індивід набуває своєї соціальної визначеності, стає кимось: «батьком», «сином», «чоловіком», «жінкою», «теслярем», «кухарем», «лікарем», «політиком», «учителем» і т. ін.

У практико-орієнтованому підході рефлексія практик постає не лише як мета усвідомлення дій конкретної людини, що створила певну практику. Вона є способом осмислення соціуму, гармонізації індивідуального і соціального життя. Описані у вигляді теоретичного знання, де разом із самою дією присутня людина, яка певним чином відноситься до світу, практики стають моделями не тільки її дії, але й поведінки, певного ставлення до світу. Зіткнення окремої людини з дійсністю опосередковує зміст теоретичних моделей, що носять наділндивідуальний характер. Саме уявлення людини про дійсність стає конструктивним елементом моделей діяльності. При цьому моделі, втілені в теоретичному знанні, стають текстом, який потрібно прочитати, щоб зрозуміти і відтворити людину, що їх створила.

Так, практико-орієнтований підхід є методологічно обґрунтованим концептом поєднання різних дидактичних моделей і технологій навчання, відбору й інтеграції змісту професійно-педагогічної підготовки, її пізнавальної спрямованості на основі ствердження особистості як суб'єкту професійного становлення і самовизначення у просторі професійно-педагогічної культури [4].

Висновки. Отже, зробивши аналіз поглядів вітчизняних науковців та європейського досвіду щодо неперервної освіти, вважаємо її принципом організації освітньої політики, цілеспрямованим процесом, який охоплює все життя людини, спрямований на всебічний розвиток особистості, отримання та вдосконалення знань, умінь і навичок, удосконалення професійної компетентності у формальній, неформальній і позаформальній формах. Її функціями компенсуючи (поповнення знаннями, вміння і навичками в базовій освіті); адаптивна (здатність мобільно проходження підготовки або перепідготовки в різних соціальних умовах); розвивальна (розкриття творчого потенціалу особистості, задоволення духовних потреб); акмеологічні (розвиток ціннісних якостей особистості); масштабність (участь абсолютно всіх громадян); інтеграція (поєднання відразу різних форм неперервної освіти); гнучкість навчальних планів і програм.

Бажано було створити в Україні регіональні, національні та міжнародні центри, вповноваженими займатися цілковито реалізацією Концепції неперервної розвитку неперервної педагогічної освіти, які будуть займатися розробкою навчальних планів і програм, відкриттям закладів, забезпечуватимуть інформаційний обмін щодо неперервної освіти по типу європейських на зразок Європейського центру з питань освіти і дозвілля; Європейської асоціації з освіти дорослих; Африканської асоціації з грамотності та освіти дорослих та ін.

1. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (Проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 1mon.gov.ua/images/files/gromad_obg/2012/conc.doc.
2. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / В. Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 черв. 2007 р., м. Київ. – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3-10.
3. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н.Г. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси: ВИБІР, 2000. – 322 с.
4. Пальшкова І.О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2009. – 474 с.
5. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н.Г. Протасова. – К., 1998. –152 с.
6. Сігаєва Л.Є. Післядипломна освіта фахівця в системі неперервної професійної підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/100019.htm.dl.
7. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

Аліна Андрущенко,
викладач,
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна
(м. Харків)

Alina Andrushchenko,
teacher,
V.N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv)

УДК 811.133.1'36: 378.147.091.33

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

A MODEL FOR DEVELOPING GRAMMAR COMPETENCE IN TEACHING FRENCH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

На основі аналізу чинників, важливих для побудови моделі організації занять, запропоновано модель навчання найчастотніших франкомовних граматичних форм минулого часу, охарактеризовано згадану модель за десятьма параметрами (об'єкт, мета, суб'єкти, очікуваний результат, ступінь та засоби навчання, контроль результатів, навчальна дисципліну, поетапна реалізація в кредитно-модульній системі).

Ключові слова: франкомовні граматичні форми минулого часу, модель навчання, параметри моделі навчання.

Basing on the analysis of factors relevant for the model of teaching, the author proposes the said model for teaching the most frequent French past tense verb forms and characterizes this model according to ten parameters (object, aim, subjects, expected results, level and means of teaching, testing, discipline, stage-by-stage implementation in the credit and module system).

Key words: French past tense verb forms, model of teaching, parameters of the model of teaching.

Основываясь на анализе факторов, важных для построения модели организации занятий, предложено модель обучения самым частотным франкоязычным глагольным формам прошедшего времени, охарактеризована указанная модель за десятью параметрами (объект, цель, субъекты, ожидаемый результат, ступень и средства обучения, контроль результатов, учебная дисциплина, поэтапная реализация в кредитно-модульной системе).

Ключевые слова: франкоязычные глагольные формы прошедшего времени, модель обучения, параметры модели обучения.

Постановка проблеми. Ступінь розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього філолога значною мірою залежить від сформованості його граматичних механізмів, тобто його граматичної компетентності, яка ґрунтується на системі граматичних навичок, включених до складу мовленнєвих умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Незважаючи на достатню увагу дослідників до питань навчання іншомовної граматики (див., наприклад [3; 7; 8; 9; 12; 15; 16]), однак їх аналіз засвідчує, що такі розвідки проводилися переважно на матеріалі англійської або німецької мов. Дослідження, присвячені навчанню французької мови, трапляються досить рідко, зокрема, за останні десять років в Україні їх вдалося виявити лише два [2; 11]), обидва з яких стосуються французької мови як основної іноземної й лише одна [11] розглядає питання формування франкомовної граматичної компетентності. Праць, в яких би розглядалися проблеми формування граматичних навичок французької мови як другої іноземної, не вдалося виявити взагалі, що й обумовлює **актуальність** цієї статті.

Мета дослідження полягає у розробці моделі формування граматичних навичок розпізнавання і вживання найчастотніших граматичних форм минулого часу французької мови як другої іноземної для офіційного та повсякденного спілкування у майбутніх філологів. Об'єктом дослідження є процес формування граматичної компетентності майбутніх філологів, що вивчають французьку мов як другу іноземну, а предметом – модель згаданого процесу при вивченні французької мови (як другої іноземної) для офіційного та повсякденного спілкування.

Виклад основного матеріалу. У процесі розробки згаданої моделі ми спиралися на досвід попередніх дослідників [14], в яких вона розроблялася за десятьма параметрами, що включали об'єкт вивчення, мету навчання, суб'єктів навчання, очікуваний результат навчання, ступінь навчання, навчальну дисципліну (в межах якої побудовано модель), засоби навчання, поетапну реалізацію моделі навчання, реалізацію розробленої

моделі у кредитно-модульній системі навчання та контроль результатів навчання. Відповідно і послідовність викладу змісту нашої моделі здійснюється за згаданими параметрами.

Об'єктом вивчення є процес формування навичок розуміння і вживання найчастотніших франкомовних структур минулого часу (imparfait, passй composй, passй simple, plus-que-parfait, passй antйrieur), а мета навчання полягає у виробленні таких навичок і їх включення до складу мовленнєвих умінь.

Суб'єктами навчання є майбутні філологи (спеціальності «Переклад» та «Англійська мова і література»), що вивчають французьку мову як другу іноземну. Очікуваним результатом навчання є формування у майбутніх філологів згаданих навичок, як мінімум, на рівні середнього для всіх випробуваних коефіцієнта навченості 0,75 за шкалою В. П. Безпалька [1]. Враховуючи, що мова йде про засвоєння і диференціацію одразу п'яти дієслівних форм протягом одного семестру, згаданий рівень видається прийнятним.

Розроблена нами модель орієнтована на навчання майбутніх філологів, що вивчають французьку мову як другу іноземну у V або VI семестрах в межах навчальної дисципліни «Практика усного та письмового франкомовного мовлення».

Засоби навчання включали типи навчальної інформації (НІ) (зразки мовлення, моделі, алгоритми навчання і навчальні алгоритми для кожної із згаданих дієслівних форм, правила, ілюстративні таблиці), різні види опор (малюнки, серії малюнків, інформативні таблиці, мікротексти, тексти), та вправ (некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні), а також посібник, що містить усі перелічені вище засоби навчання в узагальненому вигляді й дозволяє чітко структурувати зміст класної та самостійної роботи студентів.

Далі подано спосіб реалізації нашої моделі в кредитно-модульній системі, у зв'язку з чим видається доцільним нагадати зміст деяких термінів у контексті цієї системи. Розрізняють [6] поняття «змістовий модуль» (система навчальних елементів, що відповідає певному навчальному об'єктові) та «навчальний модуль» (входить до змістового модуля як частина до цілого і за змістом відповідає окремій темі, підтемі тощо). Змістовий модуль зазвичай має тривалість в 68-72 годин і прирівнюється до двох кредитів, тоді як тривалість навчального модуля не має жодних обмежень і встановлюється укладачами навчальних матеріалів довільно, залежно від кількості тем чи підтем у змістовому модулі. На рис. 1 подано загальну модель формування навичок розуміння і вживання згаданих дієслівних форм минулого часу майбутніми філологами, які вивчають французьку мову як другу іноземну.

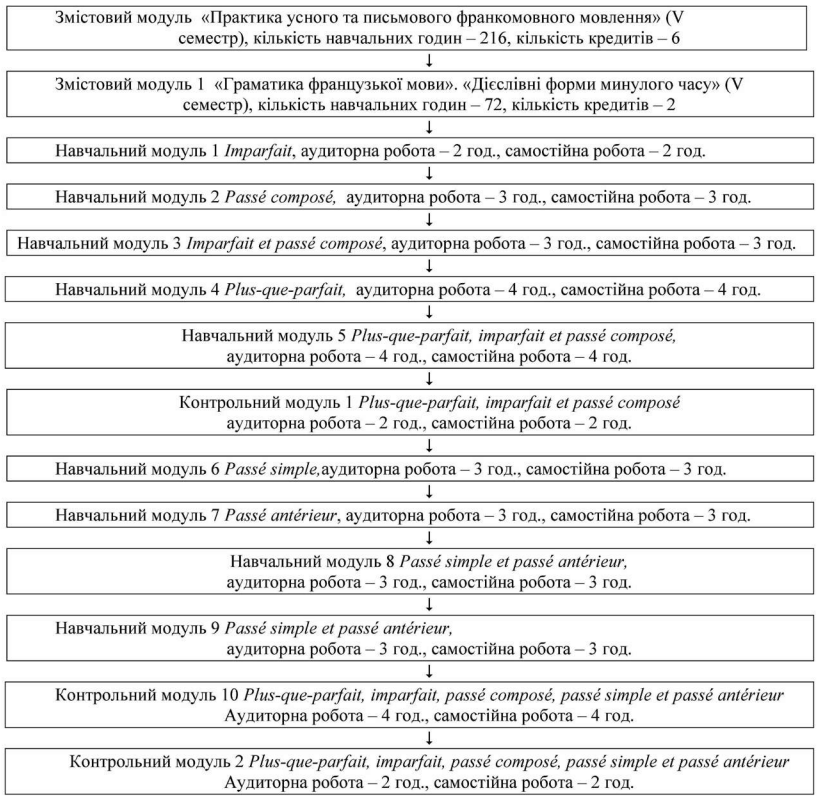


Рис. 1. Модель формування навичок розуміння і вживання найчастотніших франкомовних дієслівних форм минулого часу

Як видно на рис. 1, розроблена нами модель навчання стосується одного із трьох змістових модулів дисципліни «Практика усного та письмового франкомовного мовлення» (загальна кількість навчальних годин – 216, кількість кредитів – 6 [10]), який називається «Граматика французької мови», обсягом 72 год. та з кількістю кредитів – 2. Даний змістовий модуль має десять навчальних (див.рис.1) та два контрольних модулі. Тривалість навчальних модулів варіюється від двох до чотирьох годин на аудиторну роботу й стільки ж часу відведено на самостійну (див. рис. 1). На кожен контрольний модуль відведено по 2 години аудиторної роботи і стільки ж самостійної. Засвоєння змісту даного модуля передбачено у V семестрі.

Реалізація моделі навчання здійснювалася з урахуванням етапів процесу формування граматичних навичок [3; 4; 5; 8; 11; 13; 16] (орієнтувально-підготовчий (ОП), стереотипно-ситуативний (СС), варіативно-ситуативний (ВС) та контролюючий (К)) та за блочним принципом. Блок тлумачиться як одна або кілька вправ, об'єднаних спільною метою. На ОП етапі подібною метою є введення й попереднє засвоєння відповідної НІ та початок формування навичок утворення форми, а на СС етапі – розвиток автоматизованості й гнучкості навички. На ВС етапі блоки розрізняються за принципом виду опори, тобто тут до складу блоку входить одна або кілька вправ, що спираються на один і той же текст, малюнок тощо.

Структура навчального модуля залежить від його мети: розрізняються модулі, метою яких є формування навичок вживання однієї дієслівної форми (модулі 1, 2, 4, 6 та 7) й ті, що призначені для диференціації кількох форм (решта модулів). Розглянемо розподіл блоків та вправ в межах модулів першого типу на прикладі модуля 2, який є однотипним з модулем 1, і структуру якого показано в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл блоків та вправ у межах навчального модуля 2 комплексу вправ для формування навичок вживання граматичних форм минулого часу

Блоки	8	10				11	12	13
Етапи	ОП	СС				К	ОП	СС
№ вправ	1	2	3	4	5	6	7	8
Тип вправи	НК(ВД)	УК(І)	УК(П)	УК(Т)	УК(Т)	Пркл	НК(ВД)	УК-П
Зміст вправи	*avoir*	*avoir*	*avoir*	*avoir*	*avoir*	*être*	*être*	*être*
Тип НІ/ опора	ЗМ+ІлТ	ЗМ	ЗМ	ЗМ	ЗМ		Пр+мод	ЗМ

Блоки	13		14	15	16			17
Етапи	СС		К	ОП	СС			К
№ вправ	9	10	11	12	13	14	15	16
Тип вправи	УК-П	УК-Т	Пркл	НК-ВД	УК(І)	УК(П)	УК(Т)	Пркл
Зміст вправи	*être*	*être*	*être*	*être ЗД*	*être ЗД*	*être ЗД*	*être ЗД*	*être ЗД*
Тип НІ/ опора	ЗМ	ЗМ		ЗМ+ІлТ	ЗМ+ІлТ	ЗМ+ІлТ	ЗМ+ІлТ	

Умовні позначення. Етапи навчання: ОП – орієнтувально-підготовчий, СС – стереотипно-ситуативний, ВС – варіативно-ситуативний, К – контролюючий. Типи вправ: НК – некомунікативна, УК – умовно-комунікативна, Км – комунікативна. Типи НІ та зовнішні опори: ЗМ – зразок мовлення, Пр – правило, Мод – модель, Алго – алгоритм, ІлТ – ілюстративна таблиця (наприклад, таблиця відмінювання дієслів), ІнТ – інформативна таблиця (таблиця заповнена студентом внаслідок опитування співрозмовника), Мал – малюнок. Зміст вправ: ВД – відкриття дужок, В/Н – вправа типу «вірно – невірно», З/В – запитання-відповідь, ЗП – заповнення пропусків, ЗТ – заповнення таблиць; І – імітація, П – підстановка, Порівн – порівняння, Т – трансформація, Оп – опис малюнка тощо. Пркл – переклад. Типи дієслів: Д І-ІІІ – дієслова І–ІІІ груп, ЗД – займенникові дієслова. Граматичні часи: Im –imparfait, PC – passé composé, PS – passé simple, PqP –plus-que-parfait, PA – passé antérieur.

Як випливає з табл. 1, в навчальному модулі 2 чітко видно три цикли, кожен з яких починається вправою ОП етапу (з опорою на ЗМ, ілюстративну таблицю, правило та модель) й закінчується контрольною (перекладною) вправами, а між ними знаходяться від трьох до чотирьох умовно-комунікативних вправ СС етапу різних видів – на імітацію, підстановку й трансформацію. Таким чином, в межах навчального модуля 2 до першого циклу входять вправи 1 – 6, до другого – вправи 7 – 11 й до третього – вправи 12 – 16. Співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та контрольних вправ складає 3 : 10 : 3. Комунікативні вправи в модулях 1 і 2 не передбачені.

Навчальний модуль 3 призначений для диференціації дієслівних форм imparfait та passй composй, а його структура показана в таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл блоків та вправ у межах навчального модуля 3 комплексу вправ для формування навичок вживання граматичних форм минулого часу

Блоки	18	19			20	
Етапи	ОП	СС	СС	ВС	СС	СС
№ вправ	1	2	3	4	5	6
Тип вправи	*НК-В/Н*	*УК-З/В*	*УК-З/В*	*Км-З/В*	*УК-З/В*	*УК-З/В*
Зміст вправи	*Im*	*Im*	*Im*	*Im*	*Im -PC*	*Im -PC*
Тип НІ/ опора	ЗМ+Пр	ЗМ+Мал	ЗМ+ІнТ		ЗМ+ІнТ	ЗМ+ІнТ

Блоки	20	21	22			23
Етапи	ВС	СС	СС	ВС	ВС	К
№ вправ	7	8	9	10	11	12
Тип вправи	Км-З/В	УК-З/В	УК-З/В	Км-Оп	Км-Оп	Пркл
Зміст вправи	*Im -PC*	*Im -PC*	*Im –PC*	*Im -PC*	*Im -PC*	*Im -PC*
Тип НІ/ опора		ЗМ+Мал	ЗМ+Мал	Мал	Мал	Алго

Як видно з табл. 2, співвідношення видів та типів вправ у навчальному модулі 3 змінилося, порівняно з модулями 1 і 2. Це пов'язано з тим, що цей модуль, на відміну від попередніх, призначений для диференціації двох дієслівних форм, а тому тут з'являються комунікативні вправи й змінюється характер опор (новими є малюнки та інформативні таблиці). У цьому модулі теж можна виділити певні цикли, однак їх структура відрізняється від тієї, що спостерігалася у попередніх модулях. У модулі 3 перший цикл (вправи 1– 4) теж починається вправою ОП етапу (це пояснюється необхідністю введення двох останніх ознак вживання структур *imparfait*), але закінчується він комунікативною вправою (вид вправи: запитання-відповідь з опорою на життєвий досвід). Інші цикли починаються з умовно-комунікативних вправ (вид вправи: запитання-відповідь з опорою на малюнок або інформативну таблицю та зразок мовлення) і закінчуються комунікативними вправами – запитання-відповідь з опорою на життєвий досвід у циклі 2 (вправи 5–7), опис серії малюнків у циклі 3 (вправи 8 – 11). Завершує модель завдання з перекладу (№12) контрольного етапу, на базі якої студенти можуть використовувати алгоритм дії з диференціації дієслівних форм *imparfait* та *passé composé* (див. рис.2 далі). При першому застосуванні алгоритму студенти читають його кроки вголос, паралельно рухаючи ручку або палець відповідно до напряму стрілок аж до вирішення завдання. Пізніше вони можуть зберігати зорову опору на алгоритм протягом такого відрізку часу, який є їм необхідним для мимовільного запам'ятовування його змісту у процесі виконання вправ.

Співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ в межах модуля 3 становить 1 : 6 : 4.

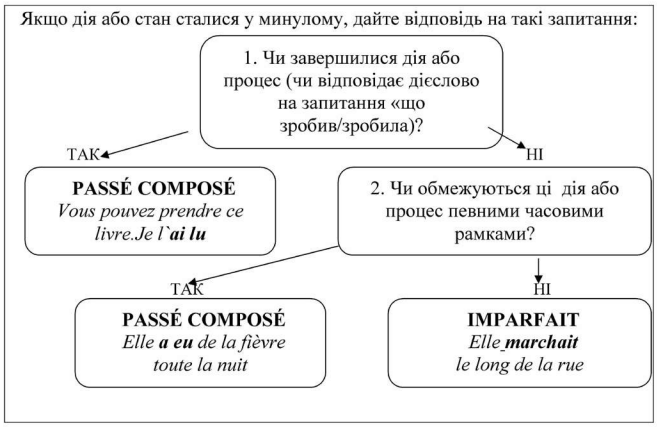


Рис.2. Алгоритм вибору дієслівної форми минулого часу у французькій мові (розмовне неофіційне мовлення, опозиція imparfait □ passé composé)

Навчальний модуль 4 призначений для формування навичок розпізнавання та вживання структур *plus-que-parfait*, а його структура ідентична модулям 1 і 2, за винятком третього циклу, який більше схожий за структурою на модуль 3, бо в ньому проводиться диференціація одразу трьох структур (*imparfait, plus-que-parfait* та *passé composé*). Відповідно цей цикл включає дві умовно-комунікативні вправи на трансформацію з опорою на малюнки й дві комунікативні вправи на опис малюнків, а завершується модуль 4 перекладною вправою контрольного етапу, на матеріалі якої можна використовувати розроблений нами алгоритм дії з диференціації згаданих дієслівних форм. Таким чином, в межах модуля 4 співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ складає 2 : 8 : 2.

Навчальний модуль 5 призначений для диференціації навичок розпізнавання та вживання дієслівних форм *imparfait, plus-que-parfait* та *passé composé*, а його структуру презентовано в таблиці 3.

Таблиця 3

Розподіл блоків та вправ у межах навчального модуля 5 комплексу вправ для формування навичок вживання граматичних форм минулого часу

Блоки	1	2	3	4
Етапи	ВС	ВС	ВС	ВС
№ вправ	1	2	3	4
Тип вправи	Км-Оп	Км-Діалог	Км-Діалог	Км-Діалог
Зміст вправи	*Im –PC- PqP*	*Im –PC- PqP*	*Im –PC- PqP*	*Im –PC- PqP*
Тип НІ/ опора	Мал	ЗМ+Мал	ЗМ+Мал	ЗМ+Мал

Блоки	5	6	7	8	9
Етапи	ВС	ВС	ВС	ВС	К
№ вправ	5	6	7	8	9
Тип вправи	Км-Оп	Км-Оп	Км-Оп	Км-Оп	К
Зміст вправи	*ImPC- PqP*	*Im PC- PqP*	*Im PC- PqP*	*Im PC- PqP*	*Im PC- PqP*
Тип НІ/ опора	Мал	Мал	Мал		Алго

Як зрозуміло з табл. 3, модуль 5 має узагальнюючий характер і призначений для включення навичок дієслівних форм *imparfait, plus-que-parfait* та *passé composé* до складу мовленнєвих умінь. У зв'язку з цим усі вправи (за винятком останньої) цього модуля відносяться до варіативно-ситуативного етапу, тобто є комунікативними, а за видами класифікуються як діалогічні (три вправи) та вправи на опис подій (п'ять вправ). Чотири вправи виконуються з опорою на малюнки, три – на ЗМ та малюнки й одна – на контекст попередніх вправ (має форму рольової гри). Модуль завершується перекладною вправою (№ 9) контрольного етапу, яка може виконуватися з опорою на алгоритм дії з диференціації дієслівних форм *imparfait, plus-que-parfait* та *passé composé* (див. рис.2), однак на практиці згаданий алгоритм більше знадобиться під час письмового виконання цієї вправи вдома тим студентам, які досі потребують опори на нього.

Навчальний модуль 6 призначено для формування навичок розпізнавання та вживання тільки однієї дієслівної форми в кожному (*passé simple*), а тому його структура загалом схожа на модулі 1, 2 та 4. Співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та контрольних вправ тут є ідентичним першим двом модулям (3 : 10 : 3), так само відсутні в ньому й комунікативні вправи.

Навчальний модуль 7, як і попередній, призначено для формування навичок розпізнавання та вживання переважно однієї дієслівної форми (*passé antérieur*), однак, на відміну від модуля 6, в межах цього модуля передбачені й вправи на диференціацію дієслівних форм *passé simple* та *passé antérieur*, що й зумовило його відмінності порівняно з модулем 6. Структуру навчального модуля 7 подано в табл. 4.

Таблиця 4

Розподіл блоків та вправ у межах навчального модуля 7 комплексу вправ для формування навичок вживання граматичних форм минулого часу

Блоки	50	51		52	53			54
Етапи	ОП	СС		ОП	СС			ОП/СС
№ вправ	1	2	3	4	5	6	7	8
Тип вправи	НК(ВД)	УК(І)	УК(П)	НК-ВД	УК(І)	УК-П	УК-Т	УК-Т
Зміст вправи	*PA*	*avoir*	*avoir*	*être*	*être*	*être*	*être*	*PA ЗД*
Тип НІ/ опора	Пр+ІлТ	ЗМ	ЗМ	ІлТ	ЗМ	ЗМ	ЗМ	ІлТ

Блоки	55	56					57
Етапи	К	ВС					К
№ вправ	9	10	11	12	13	14	15
Тип вправи	Пркл	Км-Оп	Км-Оп	Км-Оп	Км-Оп	Км-Оп	Пркл
Зміст вправи	*PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*
Тип НІ/ опора	Алго	ІнТ	ІнТ	ІнТ	ІнТ	ІнТ	Алго

Змішаний характер модуля 7 спричинив його двоїстість і в плані структури. Перша його половина (вправи 1–9) ідентична структурі модулів, де робота ведеться лише з однією дієслівною формою (див. модулі1, 2, 4 та 6). Друга ж його половина має ознаки модулів, у яких проводиться диференціація та узагальнення кількох дієслівних форм (див. модулі 3 й 5), та які характеризуються вправами ВС етапу (комунікативними), а за видами усі вони відносяться до опису подій (вправи 10–14) з опорою на інформативні таблиці. Відмінність модуля 7 від попереднього засвідчує й суттєво інше співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ складає, що 2 : 6 : 5, порівняно з 3 : 10 : 0 у модулі 6.

Оскільки завданням модулів 8 і 9 є продовження диференціації дієслівних форм *passé simple* і *passé antérieur*, а також *imparfait*, то й структура цих модулів є типовою для таких завдань – у модулі 8 бачимо тільки одне правило, що стосується особливості вживання структур *passé simple*, лише дві некомунікативні вправи, переважання умовно-комунікативних та комунікативних вправ. Характерними ознаками модуля є опора на тексти історичного характеру та інформаційні таблиці, які забезпечують змістовий аспект висловлювань студентів. Вправи тривають довше, а тому їх кількість менша (9), порівняно з модулями, де проводиться робота лише з однією дієслівною формою). Співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ складає 2 : 3 : 3.

У модулі 9 (див. табл. 5) взагалі відсутні вправи ОП етапу (три вправи відносяться до СС і ще три – до ВС етапів), що є досить логічним, адже до початку цього модуля студенти уже мають засвоїти систему орієнтирів щодо розпізнавання та вживання усіх п'яти дієслівних форм

Таблиця 5

Розподіл блоків та вправ у межах навчального модуля 9 комплексу вправ для формування навичок вживання граматичних форм минулого часу

Блоки	61						
Етапи	СС	СС	ВС	СС	ВС	ВС	К
№ вправ	1	2	3	4	5, 5А	6	7
Тип вправи	НК-ВД	УК-З/В	Км-Оп	УК-З/В	Км-ЗТ/Оп	Км-Оп	Пркл
Зміст вправи	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*	*PS, PA*
Тип НІ/ опора	Текст	ІнТ	ІнТ, текст	ІнТ	ІнТ, текст	ІнТ	Алго

Особливістю цього модуля є зростання обсягів текстів, що використовуються у вправах 1, 3, 5 і 5А (в останніх двох вправах студенти працюють у парах, причому співрозмовники у парі користуються різними текстами). Відповідно це спричинило подальше зменшення кількості вправ, тому що опрацювання текстів і їх обговорення займає досить багато часу, однак у даному випадку це є виправданим, оскільки увесь цей час іде на спілкування студентів, що сприяє розвитку їх комунікативної компетентності. Співвідношення некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ у межах модуля становить 1 : 2 : 3.

Структуру останнього навчального модуля презентовано в табл. 6.

Таблиця 6

Розподіл блоків та вправ у межах навчального модуля 10 комплексу вправ для формування навичок вживання граматичних форм минулого часу

Блоки	63				
Етапи	ВС	ВС	ВС	ВС	ВС
№ вправ	1, 1А	2	3	4	5
Тип вправи	Км-ЗТ, Оп	Км-Оп	Км-Оп	Км-Порівн	Км-Порівн
Зміст вправи	*Im, PC - PqP PS, PA*	*PS, PA*	*Im, PC- PqP*	*PS, PA*	*Im, PC- PqP*
Тип НІ/ опора	ІнТ, текст	Текст	текст	текст	текст

Блоки	64	65			66
Етапи	К	ВС	ВС	ВС	К
№ вправ	6	7, 7А	8	9	10
Тип вправи	Пркл	Км-ЗТ, Оп	Км-Порівн	Км-Порівн	Пркл
Зміст вправи	*Im, PC - PqP PS, PA*	*Im, PC - PqP PS, PA*	*PS, PA*	*Im, PC- PqP*	*Im, PC - PqP PS, PA*
Тип НІ/ опора	Алго	ІнТ, текст	текст	текст	Алго

Навчальний модуль 10 є узагальнюючим для усіх п'яти дієслівних форм минулого часу і за структурою схожий на модуль 5 (див. табл. 3), який узагальнював три дієслівні форми минулого часу розмовного стилю (*imparfait, plus-que-parfait* та *passé composé*). Оскільки завданням модуля 10 є узагальнення як дієслівних форм розмовного, так і книжного стилю, то його структура легко розпадається на два цикли. У першому з них (вправи 1–6) спочатку (вправи 1 і 1А) студенти в парах працюють з двома різними текстами, присвяченими двом відомим французьким акторам (Жан Рено та Жерар Депардьє), заповнюють таблиці інформацією, яку вони одержують від співрозмовника шляхом опитування останнього, а потім, спираючись на ці інформативні таблиці, описують та порівнюють життя згаданих акторів спочатку в межах офіційного (вправи 2 і 4), а потім (вправи 3 і 5) – неофіційного стилів. Завершується перший цикл контрольною вправою (№6) на переклад, яка дозволяє використовувати зорову опору на повні алгоритми вибору відповідних форм. У другому циклі (вправи 7–10) процедура повторюється – цього разу студенти працюють у парах з текстами, присвяченими відомим французьким письменникам (Гі де Мопассан та Оноре де Бальзак).

Після першої частини розробленої нами моделі (перші п'ять навчальних модулів – дієслівні форми минулого часу, що вживаються у розмовному стилі) проводиться проміжна контрольна робота, а наприкінці змістового модуля – модульна контрольна робота. До змісту згаданих контрольних модулів входить опис кількох фото з комунікативним завданням, а також переклад французькою мовою з української. Оцінювання усного мовлення здійснюється на основі вирахування відношення правильно вжитих дієслівних форм до загальної кількості спроб їх вживання, а оцінка перекладу – як відношення правильно вжитих дієслівних форм до загальної кількості контрольних моментів у тексті оригіналу.

Контроль самостійної роботи студентів реалізується шляхом перевірки виконання домашніх завдань студентів, які мають форму письмового перекладу вправ, призначених для контролю в межах кожного модуля, а також творів на задану тему, які студенти пишуть до кожного наступного заняття.

Висновки. Загалом система контролю в розробленій нами моделі включає поточний, проміжний та рубіжний його форми. Поточний контроль як з боку викладача, так і самоконтроль з боку студентів здійснюються під час виконання кожної вправи або після її закінчення; проміжний контроль, як уже згадувалося вище, проводиться після перших п'яти навчальних модулів; рубіжний контроль, із змістом ідентичним проміжному, проводиться під час модульної контрольної роботи. З точки зору його форми, поточний контроль є індивідуальним, а проміжний та рубіжний – фронтальним під час письмового перекладу й індивідуальним під час перевірки говоріння.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці розробленої нами методики формування навичок розуміння і вживання найчастотніших структур минулого часу у майбутніх філологів при вивченні французької мови як другої іноземної.

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
2. Бондар Л.В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: романські мови» / Л.В. Бондар. – К., 2012. – 20 с.
3. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... кандидата пед.наук : 13.00.02 / Олена Іванівна Вовк. – К., 2008. – 335 с.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336с.
5. Гапонова С.В. Планування граматичного етапу уроку іноземної мови в середній школі / С.В.Гапонова // Іноземні мови. – 1997. – №3. – С.6 – 10.
6. Кінаш Р. І. Вища освіта України і Болонський процес : [конспект лекцій] / Р. І. Кінаш, Д. Г. Гладишев. – Львів : Львівська політехніка, 2006. – 66 с.]
7. Малышевская Л.П. Управление процессом формирования речевых грамматических навыков: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 « Теория и методика обучения» / Л.П. Малышевская. – Воронеж, 1975. – 21с.
8. Методика навчання іноземних мов та культур: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
10. Робоча програма з французької мови як другої іноземної для студентів третього курсу англійського відділення (напрям підготовки – 0305 «філологія», спеціальність – 6.020303 «Переклад»). – Харків : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2012. – 24 с.
11. Руснак Д.А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп`ютерною підтримкою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: романські мови» / Д.А. Руснак. – К., 2009. – 23 с.
12. Скляренко Н.К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Іноземні мови, №1. 2011. – С.15–25.
13. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–7.
14. Соколова С.В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні : дис ... канд..пед.наук: 13.00.02 / Світлана Володимирівна Соколова. – Київ, 2006. – 186 с.
15. Черноватый Л.Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: дис. на соиск. учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.Н. Черноватый. – К., 2000. – 459 с.
16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223с.

Вікторія Балакірєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського
(м. Одеса)

Victoriya Balakireva,
Candidate of Pedagogical Sciences,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
(Odesa)

УДК 378.1+37.01+371

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

METHODS OF TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS TO SELF-ORGANIZATION OF TRAINING PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE FACILITIES

У статті подано опис методики формування готовності майбутнього вчителя до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу.

Ключові слова: готовність до педагогічної діяльності, майбутній вчитель, самостійна навчальна робота, заклади інтернатного типу.

The article presents the description of a technique of formation of preparedness of future teachers to the organization of individual learning activity of younger schoolboys in residential care.

The elementary school has its own specific features in the organization of independent work of students, which distinguish it from all other periods of continuous education. Given this, one of the most important tasks of higher education is the training of future teachers of primary school who would owned innovative techniques in various areas of educational activity of younger schoolboys. Of special importance is the ability of teacher of primary classes from the first years of learning for the child to impart to it skills of independent work.

On the first - cognitive-information - stage, students receive theoretical knowledge on the organization of individual learning activity of younger schoolboys in residential care. At this stage, we used the following methods and forms: course of lectures, discussion, brainstorming, business and role games, writing essays, master class, a workshop, dialogue, presentation, essay, the conference. Second - reproductively-active - phase involved, in addition to obtaining the necessary knowledge, acquisition of applied skills of organization of individual learning activity of younger schoolboys. There were used the following methods and forms of work of the various case studies, interactive exercises, presentations, job for research work, presentations. Creative activity phase involved the application of the received knowledge and skills for the organization of individual learning activity of younger schoolboys in residential care in practice.

Key words: readiness for pedagogical activities, a teacher, an independent academic work, residential care.

В статье представлено описание методики формирования готовности будущего учителя к организации самостоятельной учебной работы младших школьников в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности, будущий учитель, самостоятельная учебная работа, учреждения интернатного типа.

Постановка проблеми. Початкова школа має свої специфічні особливості щодо організації самостійної роботи з учнями, які вирізняють її від усіх інших періодів неперервної освіти. З огляду на це, одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка майбутніх учителів початкової школи, які б володіли інноваційними методиками в різних галузях освітньої діяльності з молодшими школярами. Особливої значущості набуває вміння вчителя початкових класів з перших років навчання дитини у школі прищепити їй навички самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання діяльності навчальних закладів інтернатного типу розглядались у таких напрямах: організація діяльності закладів інтернатного типу (В. Вугрич, М. Доннік, Я. Корчак, А. Наточій, В. Покась, В. Слюсаренко, В. Яковенко), навчально-виховна робота в школах-інтернатах (А. Балуба, О. Голуб, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Ю. Підборський, О. Поляновська), розвиток особистості дитини в умовах інтернатного закладу (О. Антонова-Турченко, Я. Гошовський, Л. Девіс, Л. Дробот, Н. Огренич, Т. Шатохіна), підготовка фахівців до роботи в закладах інтернатного типу (С. Гладков, Л. Куторжевська) і т. ін.

Натомість проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації самостійної роботи молодших школярів і зокрема, учнів у закладах інтернатного типу ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень.

Метою статті є опис методики формування готовності майбутнього вчителя до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі реалізація першої педагогічної умови – орієнтація навчання на професійний саморозвиток майбутніх учителів та індивідуалізацію цілей і змісту їхньої підготовки до роботи в закладах інтернатного типу – здійснювалася під час викладання розробленого спецкурсу «Організація самостійної навчальної роботи в закладах інтернатного типу».

Студентами були прослухані такі лекції: «Теорія і практика гуманістичних виховних систем закладів інтернатного типу»; «Специфіка умов розвитку молодших школярів у закладах інтернатного типу»; «Моделі і концепції розвитку навчально-виховної системи шкіл-інтернатів»; «Сучасні освітні технології у закладах інтернатного типу».

Перша лекція «Теорія і практика гуманістичних виховних систем закладів інтернатного типу» була присвячена визначенню поняття про заклади інтернатного типу; виховної системи закладу та її складових; історії та розвитку виховних систем шкіл-інтернатів різного профілю; нормативно-правових основ організації навчально-виховного процесу у школах-інтернатах, професійних вимог до педагога закладу інтернатного типу.

На лекції «Специфіка умов розвитку молодших школярів у закладах інтернатного типу» студенти ознайомились з основними характеристиками дітей молодшого шкільного віку, аналізом соціальної картини учнівського складу шкіл-інтернатів, основами організації навчально-виховного процесу молодших школярів, специфікою самостійної навчальної роботи, її основними видами, формами і прийомами, виховним потенціалом шкіл-інтернатів.

Лекція «Моделі і концепції розвитку навчально-виховної системи шкіл-інтернатів» була присвячена ознайомленню майбутніх учителів початкової школи з гуманітаризацією освіти як залученням вихованців інтернату до загальнолюдських культурних цінностей; гуманізацією освіти як відмовою від будь-якого тиску в організації повсякденного креативного навчально-виховного процесу, що надає умови для вияву вихованцями пильності у пошуках проблем, оригінального, гнучкого мислення, нетрадиційних рішень, вчинків, підходів і можливостей і т. ін.

На лекції «Сучасні освітні технології у закладах інтернатного типу» було розкрито такі питання: поняття освітніх технологій, складові освітніх технологій, сучасні освітні технології у роботі з молодшими школярами; особистісно-орієнтовані технології у системі діяльності вчителя і вихователя початкової школи; система освіти та самоосвіти вчителя початкової ланки школи-інтернату і т. ін..

На семінарських заняттях, які проходили у формах: діалогу, «круглого столу», практикуму та рольової гри, студенти звітували з кожної з запланованих тем спецкурсу.

На останньому занятті майбутні вчителі захищали свої навчально-виховних проекти. Було використано діалог «Психологічний портрет класу» та ділова гра «Педагогічний консиліум» з питань системи роботи з попередження правопорушень молодших школярів.

На кожному семінарському занятті студентам пропонувались різноманітні завдання для самостійної роботи: написати есе: «Виховний потенціал закладу інтернатного типу»; розробити умови конкурсу педагогічної майстерності серед учителів початкової школи; скласти план проведення методичного тижня для вчителів початкової школи з теми «Креативні технології виховання школярів»; скласти програми самоосвіти і самовдосконалення професійно-моральних якостей педагога закладу інтернатного типу; розробити методику вивчення проблеми «Креативний педагог початкової школи»; створити план педагогічного консиліуму; виховний проект для закладу інтернатного типу. Такі завдання студенти виконували із задоволенням, намагалися творчо підходити до їх виконання.

Також студентам було запропоновано теми для самостійного опрацювання, які вони презентували на семінарських заняттях у вигляді рефератів: «Складові організації самостійної навчальної роботи молодших школярів, засоби педагогічної підтримки», «Основні методики та технології організації самостійної навчальної роботи молодших школярів», «Специфіка організації самостійної навчальної роботи в закладах інтернатного типу», «Педагогічна практика як провідний чинник професійного становлення майбутнього педагога», «Моделювання сутності та структури самостійної навчальної роботи за працями провідних вчених», «Діагностичні методики, які повинен застосовувати вчитель початкової школи для оцінки результативності самостійної навчальної роботи учнів», «Інноваційні підходи в організації самостійної навчальної роботи молодших школярів закладів інтернатного типу», «Професійна освіта і саморозвиток учителя початкових класів закладу інтернатного типу» і т. ін.

Студентам було запропоновано такі завдання для науково-дослідної роботи: опрацювати різноманітні джерела інформації за напрямами – «Складові системи розвитку молодших школярів у різновидах закладів інтернатного типу» (інтернатах для дітей-сиріт, інтернатах санаторного типу, спеціалізованих інтернатах для обдарованих дітей, інтернатах для дітей з особливими потребами); скласти і презентувати план проведення

методичного тижня для вчителів початкової школи; підготувати матеріали до педагогічних рад за орієнтовною тематикою; створити банк педагогічних ідей щодо заохочення молодших школярів до самопізнання і самоосвіти.

Крім того, проводились лабораторні заняття на базі закладу інтернатного типу: «Організація життєдіяльності закладу інтернатного типу»; «Планування навчально-виховного процесу у закладі інтернатного типу»; «Організація самопідготовки учнів»; «Організаційні умови розвитку особистості молодших школярів у закладі» і т. ін.

На останньому занятті була проведена науково-практична конференція «Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості молодшого школяра в умовах закладу інтернатного типу». Студенти на протязі всього спецкурсу розробляли проект чи наукову роботу (тези, реферат або доповідь) та відповідно захищали її.

Другий – репродуктивно-діяльнісний – етап передбачав, крім здобуття необхідних знань, набуття прикладних умінь і навичок організації самостійної навчальної роботи молодших школярів.

На цьому етапі впроваджувалась така педагогічна умова, як професійна спрямованість самоосвіти майбутніх учителів щодо роботи в закладах інтернатного типу в науково-дослідній та проектній діяльності; вона передбачала як виконання майбутніми вчителями індивідуальних проектів, наукових робіт, інтерактивних вправ у рамках навчальних курсів, так і введення до методики підготовки методів ситуаційного аналізу, або кейс-методів.

Для того, щоб отримані теоретичні знання перейшли в досвід майбутнього вчителя, було відібрано, адаптовано та розроблено систему інтерактивних вправ (тренінгів), що застосовувалися під час викладання різних дисциплін [2, 4].

Метою вправи «Древо сім'ї» було надати можливість майбутнім педагогам з'ясувати свої очікування від педагогічної професії, сприяння самоактуалізації у педагогічній діяльності. Студенти складали аркуш паперу навпіл, за допомогою лише рук виривали обрис своєї фігури. Потім розкривали отриману фігурку людини, що символізувало їхнє бачення самого себе. На фігурці протягом 5 хвилин учасники писали своє ім'я, сімейну роль (тато, мама, брат та ін.), улюблену справу, прагнення та цілі у ближньому та далекому майбутньому, очікування від занять. По мірі самопрезентації ми прикріплювали фігурки на великий аркуш паперу таким чином, щоб утворилось символічне «сімейне коло» учасників тренінгу.

Метою вправи «Самопрезентація» була допомога майбутньому вчителеві у визначенні професійно важливих рис свого характеру. Після вступної бесіди щодо важливості професійного самовиховання майбутнього вчителя, студенти протягом 5 хвилин створювали формулу свого професійного стилю, з використанням необхідних математичних знаків та презентували її.

У процесі виконання вправи «Правила великої сім'ї» було обґрунтувано необхідність вироблення та дотримання певних правил роботи в групі, що сприятимуть продуктивній тренінговій роботі. Спочатку була проведена вступна бесіда щодо необхідності уявлення про групу як велику сім'ю, в колі якої обговорюватимуться питання технологій навчання та виховання дітей, для яких інтернат є постійним місцем перебування, певним чином сім'єю. Потім з допомогою мозкового штурму було сформульовано правила спільної взаємодії, що сприятимуть продуктивній праці протягом тренінгу. Кожне запропоноване правило обговорювалось і, якщо всі згодні, записувалось у центрі «сімейного кола», утвореного з фігурок учасників.

Метою вправи «Моделі стилів батьківського виховання» було ознайомлення студентів зі стилями батьківської поведінки і способами її коригування. Студенти об'єднувались у малі групи за методикою «Будинок іграшок» – кожен учасник з «чарівного мішечка» витягував картку з зображенням іграшки (автомобілю, ляльки, ведмедика, квітки); групи формувались за подібністю зображень. Потім группами опрацьовувалась інформація про стиль батьківської поведінки,кожна група презентувала певний стиль батьківської поведінки та створені рекомендації для роботи з такою категорією батьків молодших школярів.

Вправа «Чарівна квітка» передбачала: навчити студентів принципам гуманної педагогіки у стосунках з дітьми. Після вступної бесіди про складність в організації педагогічної взаємодії між педагогом і вихованцями закладу інтернатного типу, було використано мозковий штурм для визначення вад характеру, що переводять молодших школярів у коло «важких» дітей. Потім студентам було роздано паперові квіти з пелюстками, на яких вони з одного боку записували по одній з вад характеру вихованців, які їх найбільш дратують. Після цього майбутні вчителі намагалися дати відповідь на запитання «Як перетворити вади на переваги в особі молодшого школяра?» та на зворотному боці квітки записували ту рису характеру, яка відповідає негативній, але характеризує учня навпаки з позитивного боку. Наприклад, запальний, агресивний – активний, небайдужій; жорстокий – принциповий, вимогливий, прямолінійний і т.ін.

Вправи «Усвідомлюємо свої цілі» передбачала: надати студентами уявлення щодо системи знань, умінь і компетенцій в організації самостійної навчальної роботи в закладі інтернатного типу. Спочатку студенти опрацьовували ілюстративну таблицю щодо підготовки вчителя до роботи в закладі інтернатного типу. Потім з допомогою мозкового штурму ми визначили, які моменти власної діяльності варто врахувати для підготовки в роботі в закладі інтернатного типу. Далі кожен студент мав змогу перевірити рівень готовності до роботи в закладі інтернатного типу, відповівши на запитання питальника для методичного самоконтролю. Наприкінці вправи групи складали поради для роботи з молодшими школярами інтернатного закладу.

Також було використано кейс-метод. Сутність кейс-методу полягає у тому, що майбутньому вчителеві пропонувалося осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої водночас відображує не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти з метою її розв'язання. Основна цінність кейс-методу полягає у тому, що, здебільшого, розглядувана проблема не має однозначного розв'язання і це наближує створену ситуацію до реальних умов навчально-виховного процесу.

Було розроблено та апробовано кейси: «Виокремлення сприятливих умов і напрямів розвитку учнів у закладі інтернатного типу», «Планування навчально-виховної роботи вчителя початкових класів», «Завдання розвитку закладу інтернатного типу», «Стратегічні завдання розвитку закладів різного типу», «Індивідуальна програма психолого-педагогічного супроводу розвитку молодшого школяра», «Індивідуальна адаптаційна програма розвитку молодшого школяра», «Індивідуальна профілактична програма розвитку молодшого школяра», «Корекційно-розвивальна програма розвитку молодшого школяра», «Рекомендації до планування організації самостійної навчальної роботи молодшого школяра» та інші [1].

Під час роботи з кейсом «Виокремлення сприятливих умов і напрямів розвитку учнів у закладі інтернатного типу» студенти ознайомлювались та осмислювали поради досвідчених педагогів, а потім формулювали правила, що надають можливість створити сприятливі умови для навчання дітей у закладі інтернатного типу.

Опрацьовуючи кейс «Режим праці і відпочинку», студенти аналізували режим роботи закладу інтернатного типу, визначали відмінності між режимом роботи школи і закладу інтернатного типу, режимом молодших школярів і учнів основної школи, виокремлювали місце самостійної навчальної роботи серед діяльності молодших школярів протягом дня, визначали засоби організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладі інтернатного типу.

Працюючи над кейсом «Завдання розвитку закладу інтернатного типу», студенти ознайомлювались із завданнями розвитку закладу інтернатного типу (освітня, виховна галузь, програма «Обдаровані діти», дослідно-експериментальна, ресурсна галузь) та забезпеченням реалізації програми розвитку закладу; визначали можливі галузі розвиту вихованців закладу, напрями розвитку вихованців у закладі. Потім характеризували ті напрями роботи закладу, що сприяють формуванню умінь самостійної навчальної роботи учнів та висловлювали свої думки щодо засобів забезпечення програми розвитку.

Креативно-діяльнісний етап передбачалв застосування здобутих знань, умінь і навичок з організації самостійної навчальної роботи молодших школярів безпосередньо на практиці. На цьому етапі впроваджувалась така педагогічна умова, як занурення студентів у різні види практико зорієнтованої самостійної діяльності з учнями в закладах інтернатного типу, вона передбачала внесення змін у зміст педагогічної практики студентів.

У ході розробки та керівництва педагогічною практикою студентів було враховано необхідність формування готовності майбутнього вчителя до організації самостійної навчальної роботи школярів у закладах інтернатного типу. На цій основі створено методику підготовки майбутнього педагога початкової ланки в умовах педагогічної практики. При розробці системи виходили з таких положень: педагогічна практика сприяє переходу від первинного уявлення про професію до оволодіння необхідними професійними знаннями, формування вмінь, професійно значущих якостей майбутнього вчителя; педагогічна практика сприяє професійному самовизначенню студентів; педагогічна практика сприяє формуванню навичок і досвіду організації самостійної роботи студентів з молодшими школярами на кожному її етапі, удосконаленню існуючих умінь та навичок; педагогічна практика створює умови для вивчення особливостей виховних систем загальноосвітнього навчального закладу, у тому числі інтернатного типу.

Були проведені такі форми роботи: інструктивно-методичний семінар «Особливості роботи в закладі інтернатного типу»; керівництво літньою педагогічною практикою та підсумковий семінар-практикум «Вчитель початкової школи – організатор навчальної діяльності учнів». Під час проведення інструктивно-методичного семінару «Особливості роботи в закладі інтернатного типу» були використані методи інструктажу, інформування, завдання-ситуації та кейс-методи. Під час підсумкового семінару-практикуму «Учитель початкової школи – організатор навчальної діяльності учнів» ми використовували презентації, завдання-ситуації, дискусії та «круглий стіл».

Під час проходження студентами «пасивної» педагогічної практики (3 курс) та навчально-виховної педагогічної практики використовували методи діагностики, аналізу, узагальнення, організації діяльності і спілкування, ігрові методи; семінари, консультації, моделювання педагогічних ситуацій, організацію діяльності з самоосвіти та самовдосконалення студентів, навчально-виховні проекти та інші методи роботи. Для навчально-виховної педагогічної практики були розроблені індивідуальні програми педагогічної практики, спрямовані на здобуття досвіду організації навчально-виховного процесу у початковій ланці закладу інтернатного типу.

Також здійснювалося керівництво стажерською педагогічною практикою студентів під час якої відбувалась організація професійної діяльності, коригування професійно значущих якостей, уточнення програм самовдосконалення і професійного зростання студентів, взаємовідвідування уроків студентами, різних виховних заходів в закладах інтернатного типу.

Крім цього, проводились підсумкові конференції, під час яких відбувалось поточне консультування, моделювання педагогічних ситуацій з проблемних питань, тестування, анкети, проби, опитування, самоаналіз.

Також здійснювався індивідуальний контроль і самоконтроль результатів практики, який відбувався шляхом тестування, самооцінки, перевірки звітної документації, планування і коригування подальшої самоосвіти, самовиховання професійної діяльності.

З наведеного вище видно, що зміст діяльності майбутніх вчителів у період педагогічної практики сприяє закріпленню теоретичних положень психолого-педагогічної науки щодо особливостей організації самостійної навчальної роботи молодших школярів, реалізації даних положень у практичній педагогічній діяльності, розвитку самостійної навчальної і науково-дослідної роботи студентів, формуванню педагогічного мислення, самостійності та активності студентів у процесі засвоєння ними педагогічних умінь, а також формуванню мотивації професійної діяльності, розвитку професійно значущих якостей на основі поетапного входження до професійної діяльності і оволодіння професійними функціональними обов'язками.

У систему підготовки було включено додаткові завдання, націлені на реалізацію змісту готовності майбутніх учителів до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів з урахуванням специфіки закладів інтернатного типу.

Також ми використовували щоденник психолого-педагогічних спостережень та експрес-опитування студентів з метою розвитку їх професійної позиції: «Чому навчився? Що дізнався? Як застосувати одержані знання та уміння?» тощо.

Аналіз щоденників студентів, експрес-опитування показали, що у процесі проходження педагогічної практики майбутні вчителі систематизують знання про виховну роботу та її значення, усвідомлюють два взаємопов'язаних рівні педагогічної діяльності, які відображають знання і уміння майбутнього вчителя початкової ланки і виявляються відносно професії, формування комплексу професійно значущих якостей особистості, що сприяють успішному становленню в професійній діяльності.

За підсумками педагогічної практики, проводились підсумкові конференції, у ході яких студенти звітували про виконання індивідуальних і групових психолого-педагогічних досліджень. Серед вивчення важливих напрямів удосконалення навчально-виховного процесу в початкових класах було визначено тематику, яка цікавила нас у контексті цього дослідження.

За результатами формувального етапу експерименту динаміка в рівнях готовності студентів до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу в експериментальних групах виявилася такою: високого рівня досягли 21 % студентів (у КГ – 10 %), на достатньому рівні виявлено 52 % майбутніх учителів (у КГ – 42,9 %), на середньому рівні – 18,5 % (у КГ – 31,4 %), на низькому залишилося 8,5 % респондентів ЕГ (у КГ – 15,7 %).

Висновки. Одержані результати підтверджують доцільність та ефективність реалізації у вищому навчальному закладі методики формування готовності майбутніх учителів до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу.

1. Бухлова Н. В. Тренінг про тренінг: формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. В. Бухлова. — К. : Шк. світ, 2009. — 128 с. – С. 41.
2. Гордійчук О. Є. Психолого-педагогічна і методична підготовка вихователя ГПД / О. Гордійчук // Організація навчально-виховного процесу в ГПД. — К.: Шкільний світ, 2010. — С. 12-20.
3. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект: монографія / О. В. Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
4. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками / О. Мерзлякова. – К.: Шк. світ, 2008. – 120 с.
5. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя: учебное пособие для студентов пединститутов / под редакцией Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог: КГПУ, 1993. – 150 с.

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

Oksana Vorochshuk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 373.1:376.2
ББК 74.320.221

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY VILLAGE SCHOOLS

У статті розглянуто питання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній сільській школі. Розв'язання означених питань потребує запровадження системи інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в сільській школі.

Ключові слова: інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, сільська школа.

In the article the question the inclusive education of children is considered with the special educational requirements at general village school. The decision of the marked questions needs the input of the inclusive education of children children is considered with the special educational requirements at village school.

Keywords: inclusive education, special educational needs, village school.

В статье рассмотрены вопросы инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной сельской школе. Решение отмеченных вопросов нуждается ввода системы обучения детей с особенными образовательными потребностями в сельской школе.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, особые образовательные потребности, сельская школа.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти спостерігається посилена увага суспільства до проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Створення системи інклюзивної освіти в сільській місцевості, організація сільського освітнього закладу, педагогічні умови, які відповідали б розвитку та можливостям дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків із типовим розвитком, є одним із шляхів реалізації їх прав на здобуття якісної освіти.

Сучасна сільська школа має поєднувати управлінську, загальнопедагогічну та корекційно-розвивальну функції для забезпечення діагностико-консультаційних, соціально-педагогічних, навчально-розвивальних, корекційних, психологічно підтримуючих заходів, спрямованих не лише на дітей із особливими освітніми потребами, а й на їхніх однолітків із типовим розвитком і родини учнів.

Проміжним етапом розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції, який має кілька типів: соціальна інтеграція, функціональна інтеграція, зворотна інтеграція, спонтанна або неконтрольована інтеграція.

Відомо, що за останні роки в Україні спостерігається збільшення кількості дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, перетворення їх у дедалі більшу в кількісному співвідношенні соціальну групу. Так, за даними Департаменту медичної статистики МОЗ України, їхня кількість становить близько 140 тис. (1,6% від загальної кількості дітей у країні), а за даними ПМПК, – понад 1 млн. осіб (12,5%). З них не менше 10 % (це понад 300 тис.) дітей мешкають у сільській місцевості.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти навчання і виховання дітей і молоді з особливими освітніми потребами висвітлюють А. Винокур, А. Гольдберг, Н. Стадненко, М. Чайковский. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен розглядає В. Боднар; А. Колупаєва вивчає реалії та перспективи інклюзивної освіти. Проблема навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у селі, в науковій психолого-педагогічній літературі висвітлена недостатньо. Також обмаль представлені у вітчизняній літературі якісні та кількісні дані щодо функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл інтернатного типу і їх розташування; дані про умови навчання цих дітей разом з дітьми, що розвиваються нормально, в сільській загальноосвітній школі.

Метою нашого дослідження є розглянути інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній сільській школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вітчизняні науковці відзначають, що більшість проживаючих в сільській місцевості дітей з особливими освітніми потребами, навчається, як правило, в загальноосвітньому сільському середовищі. Це зумовлено низкою причин, які виокремила Дмитрієва І.В.:

- відсутність налагодженої інфраструктури психолого-педагогічної допомоги різним за нозологією категоріям дітей з психофізичними вадами дошкільного та шкільного віку;
- низький рівень самосвідомості й відповідальності батьків за освіту власної дитини;
- низький матеріальний стан родини;
- зменшення кількості дошкільних закладів;
- спрямування сільської громади на збереження контингенту сільської школи, навіть за рахунок збереження всіх категорій дітей в якості її учнів[4].

А.Колупаєва [3] зазначає, що частина батьків дітей з особливими освітніми потребами не бажає, аби їхні діти перебували в цілодобових інтернатах, які часто віддалені від місць проживання, а іноді, у окремих областях, і за їх відсутності.

Зрозуміло, що за таких умов навчання школярі з особливими освітніми потребами не отримують належного медико-психолого-педагогічного супроводу, залишаються проблемними питання їхньої соціалізації, адаптації, профорієнтації тощо. Вчителі сільської загальноосвітньої школи позитивно налаштовані щодо спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з типовим розвитком, хоча визнають, що не мають належних знань для роботи з такими дітьми і не в змозі самостійно засвоїти корекційно-компенсаторні технології їхнього виховання. Діяльність соціального педагога в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації пов'язана з усіма членами педагогічного колективу. Одним з основних завдань соціального педагога є встановлення зв'язків і співпраці з дирекцією школи, спеціалістами соціальної сфери тощо.

Сільська загальноосвітня школа має передбачити багатоструктурний зміст та різнорівневу організацію освітньо-виховного процесу. Намагаючись стати інклюзивними, школи мають ретельно вивчити способи своєї діяльності. Структурні та організаційні зміни в школі підуть на користь усім дітям, а не лише учням із особливими освітніми потребами (Йоргенсон, 1996; Йоргенсен, 1998; Кеннеді і Фішер, 2001) [3]. Вона також дає змогу ефективно навчатися учням з обдарованістю і талантами (у прийнятному для них темпі); учням, які опановують програму в темпі, повільнішому за середній, навчатися так, як дозволяють їхні можливості; учням із особливими освітніми проблемами в навчанні отримувати ефективну допомогу в досягненні максимально можливих для них успіхів.

Учитель сільської школи не в змозі істотно змінити структуру й організацію навчального закладу, проте саме від нього залежить те, як відбувається робота в класі. Саме тому він має усвідомлювати, в який спосіб можна організувати педагогічний процес у класі, де навчається дитина з особливими освітніми потребами. Для цього педагогічному колективу школи потрібно також пройти відповідне навчання з питань роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, тісно співпрацювати з фахівцями спеціальних закладів освіти, в роботі враховувати можливості і потреби всіх учнів, здійснювати організацію корекційно-розвивального навчання, оптимізувати освітнє середовище, практикувати спільну участь дітей і дорослих в освітньому процесі, створювати спеціальні служби допомоги сім'ям, здійснювати забезпечення соціалізації учнів у місцевій сільській громаді.

Так, колектив Бродівської ЗОШ №4 [5] інформацію щодо інклюзивного навчання та процесу інклюзії в громаді отримав завдяки участі у Канадсько-українському проекті «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». У них з'явилася можливість не тільки вивчати канадський досвід, але й самим практично впроваджувати його в життя, поширюючи серед громадськості інформацію про інклюзію взагалі.

Завдяки підтримці Карпатського фонду спільний проект команди реабілітаційно-педагогічного центру «Струмок», який є структурним підрозділом Бродівського товариства захисту дітей інвалідів «Надія» «Інклюзивна школа» став реальністю. Ідею інклюзивної школи схвалив Бродівський відділ освіти, зокрема начальник цього відділу Шайдулліна О. В.

Метою проекту «Інклюзивна школа» було створити модель навчального закладу, який демонструє можливість залучення більшої кількості дітей до загальноосвітніх класів через проведення просвітницьких заходів серед педагогів, соціальних працівників і батьків, висвітлення концепції інклюзивної освіти у ЗМІ, створення на базі школи інклюзивно-ресурсного центру та доступного для дітей із вадами здоров'я залу фізичної реабілітації [5]. У рамках проекту було проведено низку тренінгів, рекреаційних забав, семінарів, акцій і позапланових зустрічей.

З метою виявлення інформованості батьків про інклюзивне навчання ми провели анкетування батьків 7-8-х класів однієї із сільських шкіл. На питання, чи знаєте ви, що означає інклюзивне навчання, 55 % відповіли «так». Інформацію про інклюзію отримали з інтернету 15%, прочитали у підручнику 5%, почули від друзів і знайомих 20%, розповіли вчителі і соціальний педагог 15%, 45% опитаних уперше почули. Більшість батьків вважають інклюзивне навчання доброю справою (55%), хоча інші стверджують, що це може негативно позначитись на навчанні і вихованні здорових дітей (10%), може виникнути ще більша затримка у розвитку дітей з особливими освітніми потребами (15%), ці діти все ж таки не зможуть продовжити навчання (10%), всебічним розвитком таких дітей необхідно займатися в спеціалізованих школах (10%).

Батькам також було окреслено завдання «Ви учень. У вашому класі навчається дитина з особливими потребами. Як би ви ставились до неї?» . Думки були не однозначними. 90 % батьків, як дорослі, хотіли б допомагати, залежно від ситуації. 10%, ігноруючого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами не проявляли. Практично всі батьки з певними пропозиціями підтримують розвиток інклюзивного навчання в сільській школі. Таких, які були б байдужими до дітей з особливими потребами, не виявлено.

Соціальному педагогові, який працює у сільській школі, варто проводити інформаційно-просвітницьку роботу серед батьків з метою підтримки життєдіяльності школи, покращення розуміння і спілкування всіх учнів школи, враховуючи особливі освітні потреби окремих учнів, надавати їм усіляку допомогу.

Завдяки спільному перебуванню у школі, навчанню, спільній діяльності в них поліпшується здоров'я, зростає позитивна самооцінка, не розвивається почуття інакшості, меншовартості, не формується синдром жертви. А діти без вад уже з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами зіштовхуються люди з обмеженими функціональними можливостями, стають чутливими до потреб інших, милосердними, толерантніше сприймають людські відмінності, набувають впевненості, що кожен може подолати перешкоди і досягти успіху. Наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає однією з умов сприяння особистісному розвитку однолітків.

Висновки. Отож розв'язання означених питань потребує запровадження чітко обґрунтованої та ефективної системи інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в сільській загальноосвітній школі з урахуванням особливостей соціально-культурного середовища села. Зусилля всіх учасників цієї цілісно структурованої, багаторівневої й багатоступінчастої соціально-освітньої системи мають бути скоординовані на реалізацію загально-педагогічних, корекційно-розвиваючих, профілактичних, оздоровчих, реабілітаційних, соціалізуючих завдань, і на досягнення результатів інтегрування й соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

1. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Боднар // Рідна школа. – 2011. - №3. – С. 10 – 14.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А.А. Колупаєва. – К.: Саміт, 2009. – 320 с.
3. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. – К., 2003. – 36 с.
4. ippo.dn.ua/assets/Uploads/Vseukrainskyforum/Dmitrieva.doc.
5. www.osvitportal.lviv.ua/portal/doc/методичка24.doc.

Віта Деренько,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Vita Derenjko,
Postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37(498)

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЛЛІ КИРІЯКА В КАНАДІ

EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CANADA ILLIA KYRIYAK

Аналізується педагогічна діяльність Іллі Кирієка (1888-1955) – відомого українського громадянського діяча, журналіста, педагога, письменника в системі державного і рідномовного шкільництва українців у Канаді. Розглядається авторська методика підготовки і проведення уроків з різних навчальних предметів у офіційній початковій школі (їх було дев'ять). Висвітлюються підходи і методичні прийоми навчання української мови в приватних школах канадських українців у 20-30-х роках минулого століття. Стверджується, що І.Кирієк був творчим педагогом, постійно шукав шляхів удосконалення навчання й виховання молодої генерації українців у Канаді.

Ключові слова: педагогічна діяльність, шкільництво, навчання, виховання, канадські українці.

We analyze teaching activities Kyriyak Illia (1888-1955) - famous Ukrainian civic activist, journalist, teacher and writer in the public school system and ridnomovnoho Ukrainian in Canada. We consider the author's method of preparation and conducting classes on various subjects in the formal primary school (there were nine). Highlights the approaches and techniques of teaching the Ukrainian language in private schools Ukrainian Canadians in the 20-30s of last century. It is alleged that I.Kyriyak was a creative teacher, constantly looking for ways to improve training and education of the young generation Ukrainian Canadian.

Keywords: teaching activities, schooling, training, education, Canadian Ukrainian.

Анализируется педагогическая деятельность Ильи Кирияка (1888-1955) – известного украинского гражданского деятеля, журналиста, педагога, писателя в системе государственного и на родноязычном украинском языке в Канаде. Рассматривается авторская методика подготовки и проведения уроков по различным учебным предметам в официальной начальной школе (их было девять). Освещаются подходы и методические приемы обучения украинского языка в частных школах канадских украинцев в 20-30-х годах прошлого века. Утверждается, что И.Кирияк был творческим педагогом, постоянно искал пути совершенствования обучения и воспитания молодого поколения украинского в Канаде.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, образование, обучение, воспитание, канадские украинцы.

Постановка проблеми. Збереження і розвиток рідної мови/ мови етносу та залучення до активної участі у цьому процесі підростаючих поколінь є найскладнішою проблемою / найважливішим завданням етнічної меншини в іншомовному соціумі країн проживання. Пошуком шляхів її вирішення вже понад століття займаються педагоги, науковці, громадські діячі української діаспори у Канаді, США, Аргентині, Бразилії, які найгостріше і найбільш болісно відчули її актуальність та доленосну роль у життєдіяльності етнічної спільноти, забезпеченні її майбутнього.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Активним учасником цього процесу впродовж першої половини XX століття був Ілля Кирієк (1888-1955) – найвидатніший українсько-канадський письменник – реаліст, відомий громадський діяч, журналіст, педагог. І хоч освітні та лінгводидактичні проблеми канадських українців привернули увагу вітчизняних учених (Б.Ажнюк, Г.Бигар, Л.Біленкова, О.Палійчук, І.Піц, С.Романюк, І.Руснак, І.Стражнікова), проте діяльність І.Кирієка на цьому поприщі ще не була предметом дослідження українських діаспорознавців. І це при тому, що його ідеї можуть прислужитися у розбудові рідномовної освіти українців як у діаспорі, так і на материзні, де ця проблема також не втрачає своєї актуальності та гостроти.

Мета статті – проаналізувати провідні ідеї дидактичної спадщини І.Кирієка та його педагогічну діяльність у системі державної освіти Канади і рідномовного шкільництва канадських українців.

Виклад основного матеріалу. Уперше майбутній письменник і педагог із проблемою навчання рідної мови та навчання рідною мовою зустрівся в шкільні роки ще на покутській землі. У його рідному селі Завалля Снятинського повіту діяла народна школа, учнями якої були діти місцевих хліборобів-українців, проте навчальний процес у ній провадився німецькою мовою. На вивчення ж української мови як шкільного предмета відводилася тільки одна година на тиждень. Проте й цей урок здебільшого проходив формально і до того ж за підручниками,

написаними складною для дитячого розуміння мовою і водночас далекою від тієї , якою вони спілкувалися у повсякденному житті.

Із подібним явищем І.Киріяк зустрівся і в Канаді, куди прибув у юнацькому віці, так і не здобувши середньої освіти в Галичині. Спостереження за життям і побутом іммігрантів, організацією в їх громадських товариствах культурно-просвітницької роботи й освіти привели його до досить невтішних висновків: державні двомовні школи не давали дітям українських поселенців належного знання рідної мови і, тим більше, національного виховання. Крім того, багато дітей фермерів не відвідували їх (хоча в Канаді діяв закон про обов'язкову елементарну / початкову освіту), оскільки трудилися разом із батьками та старшими братами й сестрами на сільськогосподарських угіддях, щоб забезпечити собі більш-менш нормальні умови для виживання. Тому, працюючи в редакціях українських газет, «Нова громада», «Новини» та «Поступ», всіляко підтримував організацію, крім державних, ще й рідних та парафіяльних шкіл у місцях компактного проживання українців. Щоправда, досить часто і в останніх рівень навчання рідної мови та інших українознавчих предметів був невисокий, позаяк бракувало кваліфікованих учителів, а двомовні вчителі, яких готували канадські навчальні заклади, не завше мали бажання через складні побутові умови та незнання мови учнів працювати в них. До того ж українські поселенці вимагали від уряду провінції тільки українського або двомовного вчителя. Траплялося навіть, що вони не виконували рішення департаменту освіти, коли той присилав до двомовної школи вчителя, який володів лише англійською мовою, і активно протестували проти цього. Такий факт мав місце, зокрема, у школі «Буковина», коли уряд на місце українського вчителя скерував англомовного: «Одного дня до помешкання вчителя-англійця прийшли жінки і вимагали, щоб він забрався з околиці. Він повівся з ними грубо і вони його побили. За те суд засудив одну жінку Марію Каліцьку на 2 місяці тюрми. Вона свою кару відбувала в тюрмі з своєю 18-місячною дитиною».

Маємо підстави припускати, що саме такі обставини й були тими причинами, які спонукали І.Киріяка закінчити в Канаді державну середню школу і, здобувши професійну педагогічну освіту, розпочати учительську працю в державних школах тих місцевостей, де проживали українці.

Елементарна / початкова школа «Шипинці» (провінція Альберта), де почав свою педагогічну діяльність І.Киріяк, розміщувалася в одній кімнаті, а навчати тут потрібно було одночасно по 12-35 дітей різних класів і різного віку. Процес засвоєння знань ускладнювала також відсутність наочних і навчальних посібників, зошитів, олівців. Як з'ясувалося згодом, низькою була і навчальна дисципліна учнів, яких батьки постійно залучали до розбудови власного господарства. І хоч елементарна освіта була обов'язковою, досить часто учні залишали школу після другого чи третього року навчання, що, зрештою, негативно впливало й на оцінку роботи вчителя з боку шкільного інспектора, оскільки елементарні школи покликані були «вирішувати проблему перетворення іммігрантських дітей, які приїжджали з різних країн, на юних громадян з канадським світоглядом».

Головну функцію елементарної школи як органу соціалізації особистості дехто з канадських педагогів виражає так: «Давати вміння розуміння і оцінку суті життя як окремих індивідів, так і громадян, що працюють у суспільстві» [4, с.33].

Молодий учитель добре розумів, що, запроваджуючи обов'язкове навчання, і насамперед дітей іммігрантів, федеральний уряд прагнув підняти освітній рівень майбутніх громадян, сформувати державницький світогляд, адже освітня система, як стверджує Ф.Кіннон, «найкращий інструмент в сучасній державі, за допомогою якого можна говорити людям, що робити» [1, с.3].

Щодо іммігрантів, незалежно від їх національності, переслідувалася ще одна мета: асиміляція. З цього приводу часопис «Вестерн Гом Монтлі» відверто писав, що «родичі і держава разом відповідальні за виховання дитини і коли вихована система є неспроможною, то її має замінити життєздатна система.

Коли англійська мова є мовою західної Канади, держава зобов'язана наполягати на тому, щоби кожна чужостороння дитина набула знання англійської мови.

Найбільшим чинником асиміляції чужосторонної дитини є, аби вона знала і могла в кождій потребі життя уживати англійської мови. Асиміляція починається в публічній школі» [2, с.154].

Водночас елементарне навчання повинно розвивати сильний характер, добру поведінку і хороші звички. Воно має навчати дітей володінню трьома «R» (reading, writing, arithmetic), тобто – письмом, читанням, арифметикою [4, с.46].

Ще під час навчання у педагогічному семінарі в Кемровз І.Киріяк усвідомив, що всі предмети, які входять до навчального плану, підпорядковані цій меті і тому є обов'язковими для вивчення. Це, зокрема, читання, письмо, арифметика, соціальні науки, природничі науки (в старших класах), музика (співи), фізкультура, ручна праця, домоводство. Зазначимо, що програми з соціальних і природничих дисциплін враховують регіональні особливості провінції, відображають місцеві професійні, історичні і культурні традиції. Значний вплив на зміст програм має церковна адміністрація, яка намагається виділити час на вивчення релігійної літератури. Хоча, зауважимо, церква офіційно відділена від держави, отже, і від школи. У народній школі, згідно навчального плану і виховної мети, найбільше часу відводилося на вивчення мови (від 8 до 12 годин на тиждень, залежно від класу і віку учнів), майже втричі менше на опанування математики і громадянських (соціальних) дисциплін (3,25 – 3,5). На вивчення решти предметів виділялася майже однакова кількість годин.

Навчальний план, як бачимо, був чітко зорієнтований на досягненнях поставленої перед нею мети: виховання справжніх громадян Канади.

Діяльність І.Киріяка – учителя елементарної школи ускладнювало ще й те, що він повинен забезпечувати викладання всіх навчальних дисциплін (а їх було 9) з 1 по 6 клас, користуючись тільки англійською мовою, хоча всі діти в школі були українцями. Щоправда, як національно свідома людина (та ще й не обмежена сімейними клопотами) молодий педагог намагався давати своїм учням знання української історії, літератури, а у вечірній час збирав у цій же шкільній кімнаті бажаючих вивчити українську мову, розмаїту культуру своїх предків, зокрема й усну народну творчість. Уже в цей період він активно записує серед поселенців народні пісні, прислів'я, приказки, які збагатили його художні твори, підсилили їх виховний потенціал. Багато часу віддає педагог навчанню дорослих, роботі хорового і драматичного гуртків, учасниками яких були і діти, і їх батьки – місцеві фермери. Подвижницьку діяльність таких учителів як Ілля Киріяк досить вдало охарактеризував відомий українсько-канадський громадський діяч Юліан Стечишин. Він, зокрема, писав, що кожна державна школа, де були «українські учителі, була наче українська народна школа. З тих шкіл повиходили тисячі учнів, що знали українську мову. Без тих учителів молодь першої української імміграції могла пропасти в передчасній, а тим самим некорисній, асиміляції і нинішнє українське життя в Канаді було б мало цілком інший вигляд.

Та ті учителі дбали не тільки про шкільну дітвору. Вони були дійсні місіонери і на ширшому громадському полі. Вони вдень вчили дітвору, а вечорами вчили старших. Вони обертали ті народні школи в осередки загальної освіти, закладали в них читальні, давали в них відчити, приготовляли в них концерти та вистави. В тих школах, з тими учителями пробуджувалася національна свідомість, підтримувалася національно-культурна робота. Ті учителі ходили пішки болотами, лісами, снігами десятки миль один до другого, щоб дати один одному допомогу у його праці зі старшими громадянами» [3, с.293-294].

У період, на який припадає педагогічна діяльність І.Киріяка, в Канаді працювали дві категорії українських учителів. За твердженням М.Марунчака, першу творили педагоги публічних шкіл, які володіли українською мовою, та, крім щоденної своєї фахової праці в державній школі, додатково вчили дітей української мови - після уроків або ввечері. Другу категорію склали ті учителі, які займалися виключно навчанням української мови і, звичайно, крім цього, вели також іншу культурно-просвітницьку роботу в громаді чи парафії. «Перша категорія учителів була продовженням праці двомовних учителів піонерської доби. Вони мали за собою поважну традицію громадської діяльності, а їх обов'язки були своєрідним наверстуванням того, що робили їх попередники. Більше того, ще на початку другої доби вони уживали навіть первісну назву своєї організації. Відбувалися й далі їх щорічні конвенції: вони з'їздилися під час вакацій і радили над своїми специфічними проблемами» [1, с.121].

Слід зазначити, що І.Киріяк належав до першої категорії вчителів, бо працював у державних школах, проте активно займався й громадською та культурно-просвітницькою працею в середовищі української спільноти. І все ж головним у своїй діяльності вважав навчання дітей, пошук таких методів і прийомів, які б забезпечили глибоке засвоєння знань, вироблення необхідних для життя умінь і навичок. Оскільки до рідної школи здебільшого приходили учні з різним рівнем підготовки і знанням української мови, тому для них дуже важливим був початок лекції, уміння вчителя пов'язати новий матеріал зі старим питанням до учнів про вже відоме, яке має відношення до нової теми. Дуже важливо вчасно і зрозуміло для учнів ставити запитання в класі – спершу до всіх, а вже потім до конкретного школяра і обов'язково домагатися правильної, тобто розумної, ясної й голосної відповіді на них. При цьому доцільно звертати увагу на тих, хто слабше володіє рідною мовою, щоб вони могли висловитися, виговоритися й таким чином самоутверджуватися в набутих знаннях не тільки навчального матеріалу, а й мови.

Канадський педагог вважав, що в рідній школі гарно допомагає зміцненню враження від лекції записування на таблиці головних тез лекції, малювання планів, використання таблиць та діаграм, урешті, показування малюнків і предметів, що стосуються до лекції. Таке предметне, наочне навчання, вносить в школу життя, а відомо, що чим більше органів зовнішнього почуття приймає участь у навчанні, тим скорша й міцніша сила враження, тим довше дане враження держатиметься в пам'яті. Однак учитель не має права нагромаджувати в пам'яті учнів непотрібних подробиць, він повинен звертати увагу на основне, насичуючи подробицями головне, але не затемнюючи його.

І.Киріяк твердо переконаний, що життя й праця – нероздільні речі. Значить, дітей треба привчати вже в шкільній лавці до праці – концентрації думок і волі на будь-якому предметі. Щоденний живий досвід показує, що коли дитина чим-небудь зацікавиться, то вона сама береться з охотою до цього предмету. Отже, лекція, на котрій учням прийшлося самим багато передумати або самостійно попрацювати, комбінуючи матеріал, мусить рахуватися в педагогічному відношенні гарною лекцією, бо вона збуджує творчість і енергію учнів.

Пізніше, працюючи в місцевості Вільна провінція Альберта, в якій українці становили відсоткову меншість, особливу увагу І.Киріяк приділяв навчанню української мови, оскільки вона була основним предметом рідної школи і засобом опанування інших українознавчих дисциплін. Залежно від складу учнів цей процес мав подвійний характер. В одному випадку треба було вчити мови дитину, яка цю мову знає вже здому, і ці знання потрібно лише поглибити та закріпити набуттям грамоти. Зате в іншому випадку, що набув уже великого поширення з початку 1930-х років, треба було вчити мови дитину, яка зовсім її не знає. У кожному окремому разі застосовувалися різні дидактичні методи, засоби й прийоми. З цього приводу І.Киріяк залишив у своїх

«Споминах» такий запис: «Завсіди старався бути на час перед наукою в школі і де би не учив: чи в публічній, чи в рідній школі, то зачинав і кінчав науку молитвою. Головну увагу звертав на те, щоб діти говорили між собою в школі матірною мовою, якою навчали їхні матері перше найкраще і найсолодше слово – «Мама». Постійно нагадував їм, що хто свою рідну мову забуває, той і свою матір не шанує і не любить; а хто матір не шанує та не любить – того Бог карає. Старався не уживати чужих слів у розмові з дітьми в школі або з їхніми родичами вдома, коли відвідував їх. Діти думали, що я не то що не умію говорити по-англійськи, але й цю мову не розумію. Звертав увагу на вимову слів у бесіді та в читанні, а менше звертав увагу на писання, бо в англійських школах про це подбають» [1, с. 45].

Вивчення української мови в рідній школі складалося з двох частин: оволодіння вимовою, граматикою та письмом (за відповідними підручниками) і читання текстів з букваря та читанок.

Вивчалися також історія та географія України, метою яких було ознайомити дітей з їх прабатьківщиною, її славним минулим і складним сьогоденням, природними багатствами, особливостями розташування, складом населення.

Спеціально розроблених програм з названих дисциплін, як правило, не було. Вчителі здебільшого викладали навчальний матеріал за підручниками, деякі з них використовували додаткові матеріали з газет, журналів і календарів, що надходили до Канади з України – як західної, так і східної. Зазначимо, що ця обставина спонукала педагога взятися пізніше за написання підручника для рідних шкіл, щоб полегшити англомовним дітям вивчення української мови.

Висновки. Аналіз педагогічної діяльності І.Киріяка засвідчує, що в учительській праці він був творчою особистістю, постійно шукав дидактично виправданих методів організації пізнавальної діяльності учнів державних і рідних шкіл, піклувався про виховання їх активними членами української спільноти в Канаді.

Подальшого дослідження заслуговує його підручникотворча діяльність та лінгводидактична спадщина.

1. Марунчак М. Студії до історії українців Канади / М. Марунчак. – Вінніпег,1964-1965, Т.1.
2. На шляху до національної єдності: Пятдесят років праці Українського Національного Обєднання Канади. 1932-1982. – Торонто, 1982. – Т.1. – Ч.1.
3. Стечишин Ю. Історія поселення українців у Канаді. – Едмонтон, 1975.
4. Scarfe. A Philosophy of elementary Education // The journal of Education. – 1961. – JVQ6. (Vancouver).

Петер Мачай,
магістр,
Інститут філософії та етики, Пряшівський університет
(м. Пряшів, Словаччина)

Peter Mačaj,
Mgr.,
Institute of Philosophy and Ethics, University of Presov
(Presov, Slovakia)

ТРАКТУВАННЯ ТОГО, ЩО Є У СЛОВАХ МОРІСА БЛАНШО

ZAKÚŠANIE TOHO, ČO JE ZA SLOVAMI U MAURICEA BLANCHOTA

Blanchot's literary experience such as experience of writing is a very specific type of experience in which there is neither subject nor object. In this experience we can see that a subject of writing (the writer) is indeed absent subject - in the act of writing the whole world and all things cease to exist. Blanchot attempts to the exploration of this absence and passing away like strange way of Being that preceded the writing. That, „what preceded the writing" are the things themselves in their own dark being which is negated when writing and being are replaced by the word being ideal. The word is the absence of things, but the absence of literature can be retrieve. In the literary experience as an experience of writing, we can see in this ideal being of word this absence of things. In the absence of the thing reveals thing in its own absence, which is the only way of being in which we can give.

Podľa Antoina Compagnona je Blanchot najradikálnejším z tých, ktorý vylučujú akúkoľvek možnosť povedať niečo o svete – u Blanchota vraj niet nijakého spojenia medzi textom a svetom.[1] Môžeme nájsť viacero Blanchotových tvrdení, z ktorých vyplýva, že Compagnon má pravdu. Blanchot napríklad hovorí, že: „nič nie je stromu vzdialenejšie ako slovo strom, tak ako ho napriek tomu používa každodenný jazyk."[2] Alebo inde: „Slovo mi dáva súcno, ale dáva mi ho zbavené bytia. Je absenciou tohto súcna, jeho ničotou, tým, čo z neho zostáva, keď stratilo bytie, tj. jednoduchý fakt, že nie je."[3] Napriek tomu by som v nasledujúcom texte rád dokázal opak, pretože Compagnon sa podľa mňa mýli, ba čo viac jeho tvrdenie o Blanchotovi sa podľa mňa Blanchota vôbec netýka. Pokúsim sa dokázať, že Blanchot nie je ani v najmenšom príkladom autora, ktorý by tvrdil nemožnosť vzťahu medzi slovom a vecou, literatúrou a svetom. Blanchot nám v skutočnosti odkrýva tú najhlbšiu podstatu tohto vzťahu.

Písanie ako prelamovanie pút s denným svetom. Podľa Blanchota: „Písať znamená lámať puto, ktoré spojuje reč so mnou, pretrhávať vzťah, ktorý spôsobuje, že hovorím k „tebe", vzťah, ktorý mi poskytuje reč vo význame, ktorý obdržala od teba, lebo sa na teba obracia, lebo je interpeláciou, ktorá začína u mňa, pretože končí u teba. Písať znamená pretrhávať toto puto. Čo okrem toho znamená sťahovať reč z behu sveta, zbavovať ju toho, čo z nej činí moc, skrze ktorú sa, keď hovorím, vyslovuje svet a prostredníctvom práce, činu a času sa buduje deň."[4] Blanchot tu radikálnym spôsobom prevracia spôsob, akým bežne rozumieme tomu, čo sa deje vtedy, keď píšeme. Normálne by sme predsa povedali, že keď niekto píše, tak píše o svete, o ľuďoch alebo o sebe, resp. vytvára fikciu a tá opäť priamo či nepriamo hovorí o svete, o druhých či o autorovi. Lenže podľa Blanchota je písanie takým vzťahom k svetu, k druhým ľuďom a k sebe samému, ktorý je negovaním týchto vzťahov. Ten, kto píše, láme puto s vlastným ja, s druhým a so svetom. Zlomiť puto – to ale neznamená iba zrušiť vzťah. Znamená to zrušiť vzťah, ktorý je spútaním, pripútaním. To nám môže evokovať, že chceme hovoriť o slobode a autonómii subjektu a že asi začneme velebiť spisovateľov ako tých, ktorí sú slobodní. Lenže ten, kto píše, prelamuje puto aj so samým sebou! Prelamovaniu pút preto nerozumejme ako aktu oslobodenia, ktoré subjektu dovoľuje zbaviť sa obmedzení, tlak ktorých mu neustále pripomína ideál seba samého. Rozumejme tomuto spretŕhaniu pút skôr ako vyhnaniu, náhlemu úteku či odchodu do kláštora, v ktorých je subjekt zbavovaný seba, je o seba oberaný, alebo seba dáva. Deje sa odstavovanie subjektu od sveta, od druhých, v istom zmysle od toho, čo vyživuje jeho subjektivitu, ktorá – heideggerovsky povedané – vždy už prepadla svetu a druhým.

Písanie ako skúsenosť prelomenia pút, výsledkom ktorého nie je nejaké oslobodenie, v ktorom by sa zaskvel slobodný a autonómny subjekt. Nejde o nijaké vymanenie sa spod vplyvu druhých ľudí a sveta, výsledkom ktorého by bolo objavenie sa určitého ja, s ktorým sme sa dovtedy stretávali v určitých šťastných sebavedomých okamihoch, ktorých frekvenciu sa snažíme zvyšovať rôznymi technikami či víkendovými wellness pobytmi. Blanchot hovorí, že pri písaní sa ten kto píše, odstavuje aj od samého seba. Inými slovami hovorí, že písanie je takou skúsenosťou, v ktorej mizne subjekt, ktorému by bolo možné túto skúsenosť pripísať. Táto skúsenosť zároveň stráca aj svoj objekt (spretrháva putá so svetom) a tým aj možnosť zdieľať ju (spretrháva putá s druhými). Ako hovoríme inde[5], ide o skúsenosť radikálnej samoty a tým aj krajného zúfalstva z absencie všetkého, aj samého seba, zúfalstva zakúšanom pri písaní, ktoré je aktom spretrhávania všetkých pút. Teda skúsenosť, v ktorej absentuje subjekt a objekt – tradične dva základné predpoklady, bez ktorých skúsenosť nie je mysliteľná.

Každé autentické písanie zakúšame ako určité miznutie sveta sprevádzané pocitom úzkosti, v ktorej „podľa Heideggera padá závoj každodennej významnosti: svet a jeho súvislosti nám už nič nehovoria, svet prestáva byť na jednej strane významným, na druhej strane však v tejto strate prebleskuje možnosť autentického *môcť-byť*".[6] Ide o svet, ktorého sme sa zmocnili tým, že

sme mu dali zmysel a teraz sa dáva on nám prostredníctvom tohto zmyslu. V sieti týchto vzájomných odkazov sú veci lapené ako súcna, bytiu ktorých je daná zmysluplnosť tým, že sú vždy zasadené do určitého významového celku (obuvnícka dielňa), z ktorého sa dávajú nám ako súce na určitý úkon, tzn. majúce určitý zmysel. Je to už podľa Heideggera dané spôsobom prístupu novovekej vedy. „Novoveká veda súcno spredmetňuje, a pri tomto procese ho v spredmetnených pojmoch necháva vyvstávať pred človeka vytrhnuté z kontextu.“[7] Svet je vlastne vzájomným spletením všetkých jednotlivých významových celkov.

Veci sa nám vo svete dávajú ako súcna, tj. ako majúce určitý zmysel, no nedávajú sa nám ako veci samé. Táto diferencia medzi vecou majúcou zmysel a vecou samou, je zároveň diferencia medzi tým, čo je nám jasné a tým, čo nie je jasné, čo pre nás zostáva temné. Svet existujúci ako horizont zmysluplnosti nemôže pod svojou strechou prichýliť to, čo zostáva na druhej strane, skrátka už len z toho dôvodu, že nič čo je v ňom, nie je nezmyslené. „Inak povedané, prítomné je možné len ako neprítomné. Takto je podmienkou každého zjavovania to, čo je v každom okamihu neprítomné – čo existuje takpovediac iba v mode virtuálnosti“.[8] Táto jasnosť dopadá na všetko ako svetlo, v ktorom sa všetko zjavuje. Zjavovať sa, tu znamená, mať zmysel, mať svoj účel, byť súčasťou tohto nášho sveta – takto je všetko dané ako dané nám, v našom svete. Označením „náš svet“ máme na mysli svet, ktorý je už obývaný, máme na mysli ľudský svet práce a odpočinku, tj. svet ľudskej každodennosti. Dávať zmysel, znamená vniesť do sveta svetlo, „budovať deň“ a tým vytvárať spätosť, spútanie so svetom a s druhými.

Keď Blanchot popisuje toto budovanie dňa a sveta, cituje Hegla hovoriaceho o tom, že podstata aktu, pri ktorom sa Adam stáva pánom zvierat, spočíva v tom, že každému z nich dáva meno. Blanchota na tomto zaujme najmä dovetok citovaného Heglovho výroku, v ktorom zaznie, že v okamihu tohto pomenovania, dochádza k tomu, že zviera je vymazané vo svojej existencii.[9] V tomto prípade je do sveta vnášané svetlo aktom pomenovávania sveta. Pri tomto pomenovávaní dochádza k negácii pomenovaného, ktoré však nie je premenené na nič, ale sa stáva svojim menom. Skutočné je nahradené ideálnym. Dôležitejšie je ale pre nás teraz to, že táto negácia zasahuje celý svet – všetko má svoje meno, vrátane samotného subjektu tohto pomenovávania. Pri pomenovávaní dochádza k negácii pomenovaného, no táto negácia nepremieňa pomenovávané na nič, práve naopak, to je ten akt, pri ktorom sa buduje deň a svet sa mení na zmysluplný celok, ktorý už nie je tvorený samotnými vecami, ale menami týchto vecí, ktoré veci samé nahradili. Práve tu sa vytvárajú oné putá, ono pripútanie a spätosť medzi svetom a mnou a druhými. Som „uzavretý do dňa [...], tento deň nemôže skončiť, lebo koniec samotný je svetlom, pretože práve z konce súcien pochádzal ich význam...“[10] Koniec, ktorý je negáciou, nastáva v okamihu pomenovania. Tento koniec je zároveň začiatkom toho, čím sú veci pre nás, teda začiatkom takého ich spôsobu bytia, v ktorom prestávajú byť sebou a stávajú sa tým, ako čo sa dávajú nám. O tomto spôsobe ich dávania sa, môžeme veľmi jednoducho povedať, že sa nám dávajú tak, že nám dávajú zmysel, dávajú sa ako zmysel – u Heideggera ako to, na čo slúžia, u Blanchota ako slovo, ktoré je ich menom. V oboch prípadoch ale strácame z dosahu veci samé v ich vlastnom bytí, v ktorom predchádzajú negácii.

V tomto dennom svete, vo svete našej každodennosti, slová nahradili veci, zmysel nahradil vec dovtedy existujúcu na vlastnej strane vecí, vo svete, ktorý nie je náš svet, ktorý nám nie je daný a ktorý preto zostáva neviditeľný a skrytý v temnote svojho vlastného bytia. Slová teda nahradili veci, vďaka čomu si môžeme navzájom rozumieť, no to všetko za cenu toho, že zaniká to, čo slová označujú, resp. osvetľujú jasnosťou svojho zmyslu a čo v tomto svojom svetle nechávajú zmiznúť.

Bežný a literárny jazyk. Pre Blanchota je písanie negáciou sveta a vecí v ich vlastnom bytí. Svet sa stáva slovom svet a veci svojimi menami. Písanie necháva všetko zmiznúť, ale toto „všetko zmizlo“ tu napriek tomu zostáva v slovách. Slovo je idealizáciou veci, akýmsi priesvitným duchom veci, sú tým, čo zostalo po jej negácii. Obvykle, v bežnom jazyku, si toto vôbec neuvedomujeme. Literárny jazyk je ale podľa Blanchota motivovaný práve snahou priniesť svedectvo o tomto zmiznutom svete a zmiznutých veciach. Ako sa deje toto miznutie a ako nás zakúšanie tohto miznutia privádza do blízkosti vecí samých? Ako nám môže byť Blanchot sprievodcom na ceste k veciam samým, k ich vlastnému bytiu?

Blanchot teda rozlišuje medzi bežným a literárnym jazykom. „Bežný jazyk nazýva mačku mačkou, ako keby živá mačka a jej meno boli totožné, ako keby fakt, že ju pomenujeme, nespočíval v tom, že z nej zachováme len jej absenciu, to, čím nie je.“[11] V podstate môžeme povedať, že slovo je smrťou skutočnej mačky, pričom v tom istom okamihu dochádza k jej vzkrieseniu. Dochádza k nahradeniu „temnej a mŕtvolnej skutočnosti“ tejto mačky jej ideálnou skutočnosťou. Blanchot doslova píše, že: „hneď ako neexistencia mačky prešla do slova, mačka sama bezvýhradne a isto vstáva z mŕtvych ako svoja idea (svoje bytie) a svoj zmysel.“[12] Neexistencia, absencia mačky v slove, koniec mačky v jej divej a neskrotenej, no najmä pred zrakmi sa skrývajúcej, neviditeľnej podobe, zatiaľ čo na scénu prichádza viditeľná mačka, mačka ako slovo, ako zmysel a istota. Bežný jazyk oberá vec o jej vlastné bytie a to tak, že ho nahradí slovom. „Slovo mi dáva súcno, ale dáva mi ho zbavené bytia. Je absenciou tohto súcna, jeho ničotou, tým, čo z neho zostáva, keď stratilo bytie, t. j. jednoduchý fakt, že nie je.“[13] V bežnom jazyku dochádza k zániku sveta a to tým, že ho privádza na svetlo, robí z neho deň a zjavuje ho. Zjavuje ho však tak, ako nie je, zjavuje ho tým, že ho redukuje na ideu, v ktorej sa mu dokonca dostáva omnoho väčšej istoty.[14]

Prostredníctvom Blanchota hľadáme to, čo je za slovami. Zatiaľ sme dospeli k tomu, že pri písaní dochádza k negácii sveta a vecí a tiež toho, kto píše a druhých ľudí. Písanie je aktom tejto negácie. Okrem toho je ale písanie ešte aj skúsenosťou absencie, ktorá je výsledkom písania ako negácie. Keď si kladieme otázku, ako sa u Mauricea Blanchota deje zakúšanie toho, čo je za slovami, zároveň sa pýtame, čoho skúsenosťou je zakúšanie onej absencie. Táto absencia veci v slove nie je nijaké nič. Pri písaní všetko mizne, no v tomto všetko mizne je všetko zároveň nejako prítomné. Kým bežný jazyk sa o to nestará, literárny jazyk si na rozdiel od neho svoju negujúcu moc uvedomuje. Prostredníctvom literárneho jazyka sa deje skúsenosť toho, čo je za slovami, deje sa skúsenosť vecí samých na ich vlastnej strane.

Na rozdiel od bežného jazyka, „Jazyk literatúry ... chce mačku takú, aká existuje, okruhliak tak, ako sa nachádza na strane vecí, nie človeka, ale chce okruhliak a v okruhliaku to, čo človek potláča, aby o ňom povedal niečo, čo je základom prehovoru a čo prehovor vylučuje, aby mohol hovoriť, priepasť, Lazara v hrobe, a nie Lazara, ktorý sa vrátil na svetlo, Lazara, ktorý

už zapácha, ktorý je Zlom, Lazara strateného, a nie Lazara spaseného a zmŕtvychvstalého.“[15] Ako toto jazyk literatúry môže dosiahnuť? Ako môže byť jazykom samotných vecí? Slovo je negáciou veci, ale tento akt negácie „sa môže uskutočniť iba na základe skutočnosti toho, čo popiera.“[16] Otázkou je, aká je táto skutočnosť? Bežný jazyk má za to, že slovo je vecou, že tu niet rozdielu. Jeho prostredníctvom rozumieme, komunikujeme, ale to všetko len vďaka tomu, že skutočnosť v slove nie je prítomná. Jazyku literatúry ide o to, aby ju opäť sprítomnil. Podariť sa mu to môže jedine tak, že sa merleau-pontyovsky povedané stane jazykom samotných vecí.

V literárnom jazyku nie je absencia všetkého tak radikálna ako v bežnom jazyku. Táto absencia sa v ňom zjavuje ako ona sama, nie je ako v bežnom jazyku zastretá ideálnou prítomnosťou slova, ktorá sa tvári ako plná prítomnosť veci, ako istota, že slovom mačka uchopujeme samotnú mačku. Táto istota v skutočnosti vyvstáva z úplnej absencie mačky v slove mačka, totiž z jej úplnej negácie, z jej zničenia, ktoré je ešte podčiarknuté zabudnutím na skutočnú mačku. Negácia ale nie je možná bez toho, čo jej predchádza a čo je v slove negované. To, skúsenosť čoho s Blanchotom hľadáme, je práve toto „čo predchádza“. Blanchot v tejto súvislosti hovorí: „Literárny jazyk je hľadaním tohto momentu, ktorý jej [literatúre, písaniu, pozn. PM] predchádza.“[17] Do blízkosti toho, čo predchádza písaniu, sa dostávame vtedy, keď si uvedomíme, že písanie, ako akt negácie „sa môže uskutočniť iba na základe skutočnosti toho, čo popiera.“[18] Literárny jazyk práve pracuje so slovom ako s tým, čo síce rovnako ako v bežnom jazyku neguje vlastné bytie toho, čo pomenováva, no na rozdiel od bežného jazyka rozoznáva v absencii toho, čo bolo negované istý zvláštny spôsob bytia, zvláštny spôsob prítomnosti.

Literárny jazyk odhaľuje a necháva pôsobiť fakt, že slovo „mi dáva viac, než čomu rozumiem.“[19] Vieme teda, že slovo čosi označuje, dáva zmysel a prostredníctvom tohto zmyslu nám toto niečo dáva k dispozícii – to je bežný jazyk. Vstupom do literárneho priestoru vlastne uskutočňujeme akúsi fenomenologickú redukciu od prirodzene sa nám dávajúceho sveta, ktorý nás robí slepými k pôvodnej skutočnosti vecí samých. Robíme redukciu od toho, čo je zjavné, aby sme tak dospeli k tomu, čo zostáva temné, čo nám dané nie je, resp. čo je nám dané ako ne-dané. Ako je ale literatúra zjavovaním tejto temnoty? Blanchot nám hovorí, že: „Literatúra je z istého hľadiska rozpoltená medzi dvojakým smerovaním. Je obrátená k pohybu negácie, ktorým sú veci oddelené od nich samých a ničené, aby boli poznané, podrobené, vyjadrované.“[20] A potom je literatúra „záujmom o skutočnosť vecí, o ich neznámu, slobodnú, mlčanlivú existenciu.“[21] Kým v prvom prípade prevláda viera v to, že slovo vystihuje vec tak, ako sama je, v druhom prípade sa ukazuje ako „bláznivé veriť, že v každom slove je dokonale prítomná nejaká vec skrze absenciu, ktorá ju vymedzuje [a na rade je preto] hľadanie jazyka, v ktorom by bola znovu uchopená táto absencia sama a v ktorom by bolo porozumenie reprezentované vo svojom nekonečnom pohybe.“[22] Uchopiť absenciu, ako sme už naznačili, neznamená postulovať čisté nič. Povedali sme, že absencia a neprítomnosť sú zvláštnym spôsobom bytia, teda sú nejako prítomné. Bežný jazyk sa tvár, že vec je v ňom plne prítomná. Literárny jazyk má svoj základ skôr v tom, že nie je úplný, nedáva nám nijakú istotu. „Jazyk začína až s prázdnotou; žiadna plnosť, žiadna istota nehovorí.“[23]

Literárna skúsenosť je teda zakúšaním práve tohto prehovárania prázdnoty a absencie. Jazyk literatúry ako sme už povedali, sa zaujíma o to, čo predchádza slovu, zaujíma sa teda o vec samu, „o jej absenciu, a chcel by k tejto absencii absolútne dospieť v nej samej a pre ňu samu...“[24] Istota a plnosť nehovoria, pretože sú plnou prítomnosťou, ku ktorej už niet čo dodať. K skutočnosti, resp. k veciam samým sa priblížime keď si uvedomíme, že to, čím ich slová zastierajú, je jednoznačnosť teda plnosť zmyslu týchto slov, ktorý z vecí robí k čomusi súce prostriedky a život vydáva účelnosti – vytvára putá zmysluplného sveta. Znalec Blanchotovho diela Cezary Rowiński v tejto súvislosti píše: „Význam nevyčerpáva rozsah jazyka – keby to tak bolo, všetka poézia by bola dokonale preložiteľná z jedného jazyka do druhého.“[25] Význam a zmysel, ktoré budujú deň, ignorujú to, že skúsenosť nám dáva viac než rozumenie. Zmysel je médium zabudnutia na toto „viac“ a literárna skúsenosť je jeho odkrývaním. To, čo pri nej zakúšame, absencia veci, je v skutočnosti vlastné bytie tejto veci, ktoré sa nám dáva ako vzpieranie sa plnému uchopeniu. Dokonca by sme mohli povedať, že absencia veci v slove je vlastnou materialitou veci, ktorá sa nám dáva skúsenostne ako to, čo už nedokáže byť obsiahnuté v slove.

Rowiński nám v tejto súvislosti hovorí, že: „Spisovateľ, ktorý sa uzaviera v začarovanom kruhu významov, je neschopný prežívať literatúru ako skúsenosť toho, čo je neprístupné.“[26] Práve o toto ide, keď hovoríme o skúsenosti toho, čo je za slovami. Hovoríme totiž o skúsenosti, o zakúšaní, alebo ak chcete o cítení , čo je slovo z ktorého treba vylúčiť všetok pátos, aby zostalo iba čisté pociťovanie, čisté zakúšanie, ktoré nemôžu byť z definície ničím iným, ako pociťovaním a zakúšaním toho, čo je neprístupné, teda toho, čo absentuje. V plnosti významu, vo svetle slova kĺžeme po akomsi ideálnom svete, bez toho, aby sme skutočne tento svet zakúšali. „Skúsenosť čítania je vlastne skúsenosťou neprítomnosti“,[27] to znamená, že sa objaví až vtedy, keď všetko stíchne. „Pravé ticho nastane za neprítomnosti slov; ak spadne špendlík trhnem sebou ako pri rane kladivom...“[28], hovorí Georges Bataille.

Na záver. „Slová ako vieme, majú moc nechať zmiznúť veci, prinútiť ich zjaviť sa ako zmiznuté; sú zjavom, ktorý nie je ničím iným ako zjavom zmiznutia, prítomnosťou, ktorá sa sama navracia k absencii pohybom erózie a opotrebovania, ktorý je dušou a životom slov, ktorý z nich dobýva svetlo tým, že samy hasnú, dobýva jasnosť temnotou.“[29] Tu naozaj nie je reč o tom, že by medzi slovom a vecou, textom a svetom nebol možný nijaký vzťah a že by medzi nimi bola iba absolútna a neprekonateľná priepasť. Blanchot tu skôr hovorí o tom, že táto priepasť je možnosťou ako v slove zakúsiť samotnú vec a v texte samotný svet. Vec samotná je totiž onou temnotou, onou priepasťou, ktorá nikdy nie je presvetlená úplne. Svetlo na nej skôr utkvelo a ona spod neho prečnieva ako to, čo sa už nezmestilo do slova, do jeho významu. Slovo nechalo vec zmiznúť, no vec sama sa v slove napriek tomu zjavuje a zjavuje sa ako ona sama, čo doslova znamená, že sa zjavuje ako niečo na zakúšanie a práve takto sa nám v slove dáva, lebo nijako inak sa nám v slove, ktoré je médiom rozumenia, dávať nemôže. V (správnom) slove možno cítiť vec samu, lebo slovo je absenciou veci, absencia je spôsobom bytia veci v slove. Absencia je jej materialita a zároveň

spôsob, akým sa nám javí. Z fenomenologického hľadiska, je absencia veci v slove jej javením sa, teda jej dávaním sa nášmu vnímaniu, je jej vlastnou prítomnosťou. Slovo je negáciou veci, no táto negácia je zároveň darom veci samej.

[1] Porov. Compagnon, A.: Démon teorie, s. 118
[2] Blanchot, 1999, s. 39.
[3] Blanchot, 2004, s. 213
[4] Blanchot, 1999, s. 19
[5] Mačaj, P.: Literárna skúsenosť: Ivan Kadlečík a Maurice Blanchot. In: Ostium, 2010/1.
[6] Sucharek, 2011, s. 171.
[7] Ambrozy, 2012, s. 103
[8] Sucharek, 2012, s. 129.
[9] Blanchot, 2004, s. 213
[10] Blanchot, 2004, s. 213
[11] Blanchot, 2004, s. 214
[12] Blanchot, 2004, s. 215
[13] Blanchot, 2004, s. 213
[14] Porov. Blanchot, 2004, s. 215
[15] Blanchot, 2004, s. 216
[16] Blanchot, 2004, s. 216
[17] Blanchot, 2004, s. 216
[18] Blanchot, 2004, s. 216
[19] Blanchot, 2004, s. 216
[20] Blanchot, 2004, s. 218
[21] Blanchot, 2004, s. 219
[22] Blanchot, 2004, s. 220
[23] Blanchot, 2004, s. 214
[24] Blanchot, 2004, s. 215
[25] Rowiński
[26] Rowiński
[27] Sucharek, 2009 s. 788.
[28] Bataille, 2003, s. 31
[29] Blanchot, 1999, s. 45

Literatúra:

AMBROZY, M., 2012. Vybrané problémy reflexie vedy u Martina Heideggera. In: Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí. Nitra: UKF, ISBN 978-80-8094-967-9
BATAILLE, G. 2003. Vnitřní zkušenost. Metoda meditace. Praha: Dauphin, 2003. ISBN 80-7272-060-0.
BLANCHOT, M. 1999. Literární prostor. Praha: Hermann & synové, 1999.
BLANCHOT, M. 2004. Literatura a právo na smrt. In Česká literatura, 52, 2004, č. 2. ISSN 0009-0468, s. 194–230.
COMPAGNON, A.: Démon teorie
MAČAJ, P.: Literárna skúsenosť: Ivan Kadlečík a Maurice Blanchot. In: Ostium, 2010/1.
ROWIŃSKI, C.: Prolegomena k dielu Maurice Blanchota. Dostupné na: http://filozof.webnode.sk/, v rubrike „Blanchot“.
SUCHAREK, P.: Hraničná skúsenosť čítania: Maurice Blanchot. In: Filozofia 8/2009, ISSN 0046-385 X, s. 781–792.
SUCHAREK, P.: Komentár k schéme časovosti v bytí a čase (§§ 65-68). In: Tomašovičová et al.: Cestami Heideggerovho myslenia. Pusté Úľany: Schola Philosophica 2011, ISBN 978-80-89488-02-5, s. 154–185.
SUCHAREK, P.: Súčasná filozofia. Instantné dejiny kontinentálnej filozofii 20. storočia. Prešov: AFPUP 2012. ISBN 978-80-555-0642-5.

Малгожата Пуховська,
доктор педагогіки, викладач інституту початкової і дошкільної освіти Поморської академії
(м. Слупск, Польща)

Małgorzata Puchowska,
doktor pedagogiki, Zakład Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Akademii Pomorskiej w Słupsku
(Słupsk, Polska)

«НЕ ПРАЦЮЄ, НЕ РОБИТЬ, А ВИГІДНО ЖИВЕ» - СТЕРЕОТИП ЄВРЕЯ У КАТОЛИЦЬКОМУ ВИХОВАННІ ІІ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ

«NIE PRACUJE, NIE ROBI, A WYGODNIE ŻYJE» STEREOTYP ŻYDA W SZKOLNICTWIE KATOLICKIM II RZECZYPOSPOLITEJ

Zagadnienia dotyczące wzajemnych relacji Polaków i Żydów budzą wciąż wiele emocji. Poniższe rozważania koncentrują się na świadomym konstruowaniu negatywnych stereotypów przedstawicieli judaizmu. Ich zadaniem jest przybliżenie mechanizmów tworzenia takiego uproszczonego, sprowadzonego do kilku charakterystycznych cech, emocjonalnego wizerunku, wykorzystywanych w placówkach szkolnych prowadzonych przez jezuitów przed wybuchem II wojny światowej. Warto jednocześnie podkreślić, że duchowieństwo katolickie a zwłaszcza Towarzystwo Jezusowe już wcześniej posiadało niechlubne doświadczenia w walce z mniejszością żydowską. W dwudziestoleciu międzywojennym antagonizmy na tle narodowościowym bardzo się zaostrzyły a niechętne, a czasami wrogie Żydom poglądy, mimo oficjalnych zakazów ze strony polskiego rządu, zaszczepiane bywały w środowisku uczącej się młodzieży. W artykule przykłady takich praktyk odnoszą się do Zakładu Naukowo-Wychowawczego w Chyrowie, zwanego polskim Eton, oraz do Prywatnego Męskiego Gimnazjum w Wilnie, ale przyjąć należy, że podobne mechanizmy funkcjonowały także w innych placówkach katolickich.

Słowa kluczowe: szkolnictwo jezuickie, stereotyp Żyda, teatr szkolny, gazetki uczniowskie

Zagadnienia dotyczące wzajemnych relacji Polaków i Żydów budzą wciąż wiele emocji, czego widomym przykładem rosnąca liczba publikacji, wśród których stale pojawiają się próby charakterystyki sposobu postrzegania przedstawicieli wyznania mojżeszowego na przestrzeni dziejów. Poniższe rozważania, wpisując się w ten nurt, koncentrują się na świadomym konstruowaniu obrazów przedstawicieli judaizmu zwłaszcza wśród młodych ludzi. O takich to właśnie „obrazach w naszych głowach" (*pictures in our heads*) pisał, uznawany za prekursora współczesnego rozumienia stereotypu, amerykański dziennikarz Walter Lippmann[1].

Społeczny wymiar stereotypu odnosi się do określonej grupy - w naszym przypadku Żydów, ale pamiętać należy, że został urobiony i przyjęty przez konkretną zbiorowość[2]. Zadaniem niniejszego tekstu jest przybliżenie mechanizmów tworzenia takiego uproszczonego, sprowadzonego do kilku charakterystycznych cech, emocjonalnego wizerunku[3], wykorzystywanych w placówkach szkolnych prowadzonych przez jezuitów przed wybuchem II wojny światowej.

Warto pamiętać, że w historii Polski dwudziestolecie międzywojenne to okres zaostrzania się podziałów pomiędzy grupami etnicznymi i wyznaniowymi. Najsilniejsze antagonizmy pojawiały się właśnie na linii zetknięcia ludności polskiej z żydowską. Ich skrajnie nacjonalistyczna, faszyzująca radykalizacja następowała przy czynnym udziale części duchowieństwa katolickiego, mającego długą tradycję walki z judaizmem[4]. Znaczna, niestety niechlubna, rola przypadła w tym procesie Towarzystwu Jezusowemu, którego drukarnie słynęły z upowszechniania literatury antysemickiej, zwłaszcza w czasach saskich[5]. Pierwotnie dotyczyła ona zagadnień religijnych[6], szybko jednak przybrała wyraźnie antyżydowski charakter. W grudniu 1880 roku wydawane z inicjatywy Piusa IX jezuickie pismo „La Civiltà Cattolica" rozpoczęło druk cyklu zaciekle antysemickich artykułów, zapewne skutecznie kształtujących opinię publiczną. W tym samym czasie uaktywnił się polski ruch nacjonalistyczny, dla którego kwestia żydowska nabrała zasadniczego znaczenia[7].

Dla niniejszych rozważań szczególne znaczenie posiada fakt, że niechętne, a czasami wrogie Żydom poglądy zaszczepiane bywały także w środowisku uczącej się młodzieży. Interesujący jej przykład odnajdujemy już w jezuickim *Collegium Nobilium* w Warszawie. Przygotowujący się do objęcia najwyższych godności w państwie wychowankowie tamtejszej placówki wygłaszali cykl mów w związku z planami wydalenia Żydów z Polski. Uczniowskie prace, wydane w roku 1759 pod nazwiskiem Franciszka Bohomolca[8], który, jako nauczyciel retoryki, miał bez wątpienia znaczny wpływ na ich ostateczną formę, związane były z parateatralnym popisem retorycznej sprawności przed dostojną publicznością. Pozostające w ścisłym związku z tradycją teatru jezuickiego mowy wyreżyserowane zostały przez Bohomolca na kształt obradującego parlamentu. Występujący w auli kolegium inscenizowali debatę nad zagadnieniem: *Jeżeli Żydów mamy cierpieć w Polsce*. Zabierali głos *Przeciwko Żydom* (6 mów) i *Za Żydami* (4 mowy). Z ust przeciwników padały pod adresem tej mniejszości niewybredne, brutalne inwektywy, których język

przypominał sformułowania użyte w opublikowanej przez jezuitów anonimowej broszurze *Sekret żydowskiej przewrotności wyjawiony i światu polskiemu w przestrodze wielce pożyteczny pokazany*, w której typowy Żyd jest „Przewrotny, krwawy wściekły, zajadły i tak Imieniowi Chrystusa Pana Boga naszego jako całemu narodowi chrześcijańskiemu najnieprzyjaźniejszy”[9]. Z drugiej strony, optujący za pozostawieniem wyznawców religii mojżeszowej w Rzeczypospolitej wysuwali argumenty oparte na racjonalnych, głównie ekonomicznych i demograficznych przesłankach. Dalekie od humanitaryzmu, czy tolerancji, stanowiły jednak swoisty, dość odosobniony postęp w podejściu zakonu do kwestii żydowskiej[10]. Wkrótce jednak Szymon Majchrowicz nawoływać zaczął rodaków, by, nie oglądając się na żadne profity, ostatecznie rozwiązali problem z Żydami[11].

Kasata Towarzystwa Jezusowego znacznie osłabiła możliwości jego wpływu na społeczeństwo polskie. W połowie XIX wieku jezuici, jeszcze niedawno potentat w dziedzinie edukacji, prowadzili w Galicji tylko jedną szkołę – konwikt w Tarnopolu. W roku 1886 przeniesiono go do Chyrowa, choć w lokalizacji tej postrzegano mankament w „niepewności środowiska i otoczenia”[12], przez co rozumiano skład narodowościowy miejscowej ludności. Chyrów, tak jak większość kresowych miasteczek, zasiedlali bowiem Ukraińcy, Polacy, a przede wszystkim Żydzi[13]. Trzydzieści pięć lat później zakon uruchomił w Wilnie kolejną swą placówkę, a tuż przed wybuchem II wojny światowej zainaugurowało działalność jezuickie gimnazjum w Gdyni, nie rozwijając się jednak na planowaną wcześniej skalę[14]. Szkoły te, zgodnie z założeniami twórcy zakonu, Ignacego Loyoli, nastawione były na kształcenie elit, aby przez nie wpływać na odnowę całego społeczeństwa. Ich celem było „wychować i umysłowo wykształcić godnych i pożytecznych dla rodzin, Ojczyzny i Kościoła członków”[15], „dać młodzieży podstawę pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa”[16]. Szczególnie dogodne ku temu warunki posiadał Zakład Naukowo-Wychowawczy w Bąkowicach pod Chyrowem, ekskluzywna placówka gromadząca wychowanków, mających w przyszłości zostać liderami krajowego życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego[17]. Gimnazjum to, nawiązujące do doświadczeń *Collegium Nobilium*, uważane było za jedną z najlepszych tego typu szkół w kraju, zyskało też miano polskiego Eton[18].

W okresie II Rzeczypospolitej, mimo wysokich opłat, w Chyrowie przebywało stale około 400 konwiktorów. Podobna liczba uczniów kształciła się u jezuitów w Wilnie[19]. W ciągu 53. lat działalności zakładu galicyjskiego i 19. szkoły wileńskiej nauczyciele Towarzystwa troszczyli się o wychowanie około dziesięciu tysięcy młodych chłopców. To dla nich władze zakonu zabiegały o utrzymanie bardzo wysokiego poziomu nauczania, przygotowanie merytoryczne i metodyczne kadry pedagogicznej czy stan pomocy dydaktycznych. W obu placówkach pilnie przestrzegano realizacji wytycznych programowych aktualnego resortu oświaty. Starano się o przyznanie szkołom uprawnień państwowych[20] i, z uwagi na częste inspekcje kuratorium, podczas zajęć lekcyjnych nie pozwalano sobie na jakiekolwiek komentarze polityczne czy społeczne. Warto jednak zauważyć, że do zaszczepiania młodzieży postaw i poglądów jezuici gorliwie wykorzystywali czas pozalekcyjny.

Jedną z najświetniejszych kart w dziejach omawianych placówek stanowił teatr, służący, tak jak w początkach szkół Towarzystwa Jezusowego, *scholae et pietas*[21]. Niewiele teatrów amatorskich, ale i zawodowych, może się pochwalić taką ilością premier, co jezuicka scena w Chyrowie. Zespół amatorski dawał tu około 12 przedstawień rocznie[22]. Prawdopodobnie podobny rytm zachowywała też scena u jezuitów w Wilnie. Źródła dotyczące tego teatru są nieliczne, ale szczegółowość, z jaką jego działalność opisali po latach uczniowie, najlepiej świadczy o pełnionej w życiu szkoły randze[23].

Dobór repertuaru teatrów szkolnych pozostawał w gestii ich aktualnych kierowników. Tekst sztuki, którą decydowano się wystawić, nie mógł budzić żadnych zastrzeżeń ze strony państwowej cenzury[24], powinien odpowiadać przyjętej linii wychowawczej, a jednocześnie tematem i wytwarzanym nastrojem wiązać się z okazją sceniczną. Budująca akcja zachęcać winna do poprawy obyczajów, a przed oczami publiczności nie mógł pojawić się żaden niestosowny wątek[25]. Dodajmy, że pojęcie stosowności odnosiło się zwłaszcza do relacji damsko-męskich.

Wśród utworów grywanych przed szkolną publicznością u jezuitów przeważają liczebnie gatunki komiczne, co pozostaje w zgodzie z opinią historyka teatru Karola Estreichera, który uważał, że utwory sceniczne winny być „moralne, wesołe, a nie swawolne. Powinny bawić, a nie szerzyć zepsucie lub spaczone zasady przeciw harmonii warstw i idei narodowości. Musiałyby być takie, aby do widowisk dawało zachętę duchowieństwo i szkoła”[26]. Repertuar komediowy był wręcz zalecany teatrom amatorskim[27]. Głoszono, że choć utwory te miały głównie bawić, „nie były przecież pozbawione myśli o kształceniu i umoralnieniu szerokiej publiczności, rozszerzeniu jej umysłowych horyzontów, rozwijaniu szlachetnych stron ludzkiej natury.”[28]

Z analizy repertuaru szkolnego wynika, iż u jezuitów „rozwijaniu szlachetnych stron ludzkiej natury” służyło także podejmowanie na scenie tematyki żydowskiej[29]. Całą kolekcję komedii, komedyjek i monologów, których bohater to przedstawiciel wyznania mojżeszowego, zapoczątkowały monodramy i monologi. Pierwsze autorskie inscenizacje gatunku zaprezentował goszczący w Chyrowie w 1889 roku Gustaw Fiszer, wybitny komik teatru lwowskiego, twórca „samodzielnych sylwetek scenicznych na kanwie postaci dramatycznej, wyłuskanej ze świata teatralnego zapoznanego wcześniej dramatu”[30]. *Josel Rajszower-afiszer* i *Babcia Perlmutter* oraz *Pan Silberstein*[31] ukazywały portret Izraelity mocno powierzchowny i stereotypowy. Pozostaje otwartym pytanie, czy program występów Fiszera uzgadniany był wcześniej z dyrekcją szkoły.

W wielu chyrowskich przedstawieniach bohater żydowski bywał postacią drugoplanową, jak Lejba Friedman – handlarz w komedyjce w 3 aktach z kupletami *Nieszczęsny frak*[32], jednak częściej to właśnie jego perypetie przykuwały uwagę widowni. W grudniu 1905 roku spektatorów bawiła komedyjka *Ukarana chciwość*, a w niej Mosiek Kostman z synami Szmulkiem i Lejbą[33]. 15 listopada 1908 roku wystawiono w Chyrowie *Oberżystę polityka*, komedyjkę w 1 akcie, 2 odsłonach, o której pisano potem w szkolnej kronice: „Szmul wraz ze złotnikami i zecerami ubawili nas bardzo dobrze”[34]. Trzy lata później, 19 marca publiczność rozśmieszał *Przezorny Żyd* Solbriga, scena komiczna w wykonaniu uczniów klasy VII i VIII[35].

W okresie II Rzeczypospolitej w Chyrowie zdecydowanie chętniej powracano do grywanych wcześniej żydowskich fars i krotochwili. Władysław Feldman pisał o nich: „Obraz Żyda służył tu przede wszystkim do wywołania śmiechu, dobrodusznej,

prawdziwie szlacheckiej wesołości."[36] Opinię tę trudno jednak rozciągnąć na *Żyda w beczce*, wodewil Aleksandra Ładnowskiego. Prawdopodobnie bardzo podobał się publiczności, inscenizowano go bowiem aż czterokrotnie[37]. Szczęśliwie z pożogi wojennej ocalał chyrowski egzemplarz adaptacji tekstu Ładnowskiego[38]. Dzięki niemu wiemy, że młodzi aktorzy, odtwarzający postaci starego bednarza Macieja, jego syna Marcina oraz czeladnika Józefa, zwracali się do tytułowego Salomona i jego współwyznawcy: „ty cybuchu, szachraju, kacapie, parszywy Żydzie", poszerzając tym samym arsenał stosowanych od stuleci inwektyw. Spektatorzy utwierdzali się też w przekonaniu o wartości uczciwej pracy. Ubogi ale zapracowany Józek mógł polemizować z Salomonem:

- „A ty lichwiarzu przeklęty! Ty sądzisz, żeś lepszy ode mnie dlatego, żeś bogaty. Ja mało mam, ale wszystko zdobyłem uczciwą pracą – a ty wszystko przez szachrajstwa". Mógł też zaśpiewać:

„Żem ja biedak przy robocie,
Czyż to jakiś wstyd?
Ty zaś, chociaż liczysz krocie,
Zawsześ szachraj Żyd!
Choć ja trzęsę łachmanami
Każdy czci mój stan.
Ty, choć liczysz tysiącami,
Szachraj a nie pan!"

Przyśpiewka ta kontrastowała z inną, włożoną w usta Icka, która miała ujawniać rzekome żydowskie pasożytnictwo:

„Czy jest na świecie gdzie taki kraj, jak ten tu nasz? Aj waj waj!
Całkiem takiego nie ma! – Jest Palestyna, Jerozolima,
Lecz w polskiej niewoli żyd siedzieć woli.
Tu Izraele z pomocą bożą żyją wygodnie i nic się nie trwożą –
Tu spacerują z pejsy, gupice, swój mają kahał, rabiny, bóżnice.
Nie sieją łan, ni zbierać potrzebują –
Tu Izrael pan, tu goje nań pracują!
Tu czysty raj, ten polski kraj, aj waj waj!"

Akcja sztuki, pokazująca, jak prosty chłop, który nieopatrznie pożyczył pieniądze od Żyda i teraz musi mu wielokrotnie spłacać dług, ale dzięki swojej pomysłowości odzyskuje weksel od nieuczciwego lichwiarza i przepędza go ze wsi, kończyła się przestrogą pod adresem Żydów: „Wy parszywce jakieś, wrzody na naszem ciele! Teraz fora ze dwora. (…) Tak parchy wszystkie uciekniecie, tylko się weźmiemy do kupy przeciwko wam!"

Rozlegający się po opadnięciu kurtyny śmiech widowni nie był już zatem dobroduszny, jak tego oczekiwał Feldman, ale złowrogi. Po latach powracała też kwestia wygnania Żydów z Rzeczypospolitej, nad którą dyskutowali szlacheccy uczniowie jezuitów w Oświeceniu.

Równie antysemicką wymowę posiada inny zachowany tekst - farsa *Cudowny rabin z Sadogóry*. Jej autor, długoletni kierownik sceny chyrowskiej, ojciec Aleksander Piątkiewicz doskonale zdawał sobie sprawę, że teatr to medium o potężnej sile przekonywania. Szczególnie, gdy na jego widowni zasiada młody człowiek czy dziecko, a sceniczną postać kreuje jego szkolny kolega. W roku 1919 pisał: „Przedstawienia dobrych sztuk (...) są nie tylko potrzebne, lecz owszem są jednym z najznakomitszych środków dodatniego działania tak na aktorów, jak i na widzów."[39]

Cudownego rabina z Sadogóry konwiktorzy w Chyrowie inscenizowali pięciokrotnie[40]. Sztuka ośmieszała wiarę społeczności żydowskiej w nadprzyrodzone zdolności swojego rabina, Barucha Wundermana. Przed oczami chyrowskich spektatorów przewijała się żałosna galeria przedstawicieli wyznania mojżeszowego – postaci tchórzliwych, zabobonnych, podstępnych, głupawych, ceniących ponad wszystko majątek. Język dialogów nie ograniczał się do żydłaczenia. Tytułowy bohater, także tutaj określany różnymi epitetami, z których najłagodniejszy to „cebularz", na prośbę Jankiela - karczmarza i za sporą kwotę, postanawia wskrzesić jego syna, który, udając zmarłego, próbuje wymigać się od wcielenia do wojska. Dialogi pomiędzy karczmarzem i rabinem mają za zadanie ujawnić najbardziej charakterystyczne cechy żydowskie. Oto, w obliczu śmierci syna, Jankiel targuje się o życie jedynaka, usiłując zbić cenę za wskrzeszenie:

„Nu, co mam dać? Jaki kapitał? U mnie bieda. Parę flaszek fałszowanej wódki, to cały mój kapitał. Co jest? Ja dziad!". W efekcie rabin, wykpiony i poniżony, padał ofiarą własnej chytrości i przebiegłości, a finałową scenę zamykał morał: „Nie oszukuj drugich, bo ciebie jeszcze gorzej oszukają. Kryska przyjdzie na Matyska!" brzmiący tym komiczniej, że wygłaszany ustami Jankiela, któremu równie daleko było do uczciwości[41].

Utwory sceniczne z bohaterem pochodzenia żydowskiego, choć oparte na mało wyrafinowanym poczuciu smaku, nieodmiennie śmieszyły młodą publiczność. Pikanterii dodaje jednak fakt, że widownia nie była społecznością jednolitą pod względem narodowości i wyznania. Wśród uczniów tej ultrakatolickiej szkoły znajdowali się także chłopcy wyznania mojżeszowego. Byli to eksterni, mieszkańcy Chyrowa, miasteczka zamieszkanego przede wszystkim przez Żydów. Nikogo to nie dziwiło, nikt ich nie prześladował, nikt im tego nie zabraniał, nie brali udziału w codziennych nabożeństwach, korzystali natomiast z szansy zdobycia wiedzy[42].

Nie możemy dziś jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy wymienione wyżej sztuki gościły również na deskach jezuickiego teatru w Wilnie. Źródła do dziejów tej sceny są nieliczne, wiemy wszakże, że tamtejsi gimnazjaliści wystawiali wiele tytułów grywanych w Chyrowie. Pewną przesłankę stanowi fakt, że w obu placówkach wykładali ci sami profesorowie, a kilku z nich najpierw w jednej, potem w drugiej pełniło obowiązki opiekuna teatru[43]. Prawdopodobnie, dawnym zwyczajem Towarzystwa,

teksty dramatyczne wędrowały wraz z nimi. Jednocześnie należy pamiętać, że w wielkomiejskim Wilnie, odmiennie niż w prowincjonalnym Chyrowie, władze szkoły przykładały wielką wagę do poprawnych politycznie zachowań swych wychowanków i potępiały wszelkie działania naruszające prawnie zagwarantowaną równość nacji czy konfesji. W tym kontekście interesujące jest wspomnienie Zygmunta Kęstowicza, wspaniałej postaci polskiej sceny a w latach szkolnych podpory wileńskiego teatru szkolnego u jezuitów: „(…) obudził nas jakiś niezwykły harmider: dziwne wrzaski i śpiewy w obcym języku, jakby jednak znanym…wyskoczyliśmy z łóżek i pootwieraliśmy okna…Olbrzymi tłok starozakonnych kłębił się, jak Wielka długa i szeroka! Od Subocz – aż do Niemieckiej, od kina Casino – aż po kino Wir…tuż pod nami jakiś baldachim, a wszystko razem skręca na Hetmańską…Okazja była wymarzona! Mieliśmy, każdy przy swoim łóżku, pełne miednice wody na ranne „ablucje"!...pierwszy skorzystał z tego „Helka" Ledóchowski, bratanek Generała Jezuitów i luuuu! – całą miednicę wody prosto na baldachim!...my, za jego przykładem…luuu!... – reszta miednic z całego piętra (…)"[44]. Opisany incydent zbiegł się zapewne w czasie z zamieszkami antysemickimi na Uniwersytecie Wileńskim. O udziale w nich młodzieży szkolnej kuratorium pisało: „Wybryki należały do wyjątków, lecz pewne napięcia i przeżycia niewątpliwie istniały, gdyż ścierały się wpływy rodziców, prasy, ulicy itd."[45] Warto też dodać, że młody Ledóchowski, mimo rodzinnych koneksji, został surowo ukarany – skreślono go z listy uczniów.

Ambicje jezuickich nauczycieli nie ograniczały się do objęcia wpływem wychowawczym jedynie młodej publiczności teatralnej: grupy pierwszych widzów – wykonawców spektakli i ich gimnazjalnych kolegów. Niejednokrotnie na widowni zasiadali rodzice uczniów, tworzący elitę polityczną i intelektualną kraju, osoby o wysokim statusie społecznym i finansowym. Oglądany przez nich spektakl działał głównie jako reklama i potwierdzenie renomy szkoły, ale odpowiednio dobrana sztuka teatralna i sceniczne kwestie wygłaszane ustami ukochanych synów stwarzały szansę do przekazania dorosłym widzom ważkich pouczeń. Teatr szkolny stawał się w ten sposób drugą amboną[46].

Oddziaływanie spektaklu teatralnego nie kończy się wraz z opadnięciem kurtyny. Teatralne wzruszenia to chwile, „które pamięta się na zawsze, na marne one nie idą, nieraz po latach (...) przypomną się w ciężkiej godzinie, na rozstajnej drodze, podniosą, ułagodzą ból i nieraz zawrócą z ciemnej ścieżki nieprawości."[47] Z tej prawdy dobrze zdawały sobie sprawę władze szkół jezuickich, dlatego też nie szczędziły środków na utrwalenie informacji o widowisku. Drukowano afisze i specjalne programy wręczane dostojnej publiczności. Zasięg sceny skutecznie poszerzały recenzje, zamieszczane w szkolnych gazetkach, które w znacznej liczbie egzemplarzy rozsyłane były do prenumeratorów[48]. Trafiały do rąk rodziców i rozsianych po całym świecie absolwentów. Słowo pisane upamiętniało spektakl, upowszechniało informację o nim, ale również dawało dorosłym czytelnikom wzorce wyboru repertuaru oraz wskazywało klucze interpretacyjne. Zainteresowany losami sceny czytelnik szkolnej gazetki znajdywał w niej cały szereg tekstów, które na równi z recenzjami utwierdzały jego przekonania. Zadaniem pisemek było bowiem podtrzymywanie ducha ideałów religijnych, narodowych i społecznych, zaszczepionych w szkolnych murach[49].

Istotnie, w gazetkach ukazujących się u jezuitów w Chyrowie i w Wilnie gimnazjalista łatwo odnajdywał wykładnię przesłania scenicznego takich sztuk, jak *Żyd w beczce czy Cudowny rabin*. Anonimowy autor najpierw wyliczał trzy „rzeczy najgorsze": „Żyd – dziedzic, żyd – przyjaciel i żydowska wódka" a potem doradzał:

„Kto zmuszon dług zaciągnąć, Żyda nie omija:
Dobrobyt swój i spokój na zawsze zabija.
Nie bierz Żyda pachciarza do obory swojej,
Bo on nie krowy twoje, lecz ciebie wydoi.
Gdy sprzedajesz Żydowi konia, cielę, zboże:
Nie czujesz, że sam siebie sprzedałeś w tej porze.
Nie będziesz z Żydem wchodził w handle i konszachty:
Zje Żyd chaty, jak połknął nie jeden dwór szlachty.
Nie kupuj nic u Żyda, najszczersza to rada:
Kto u Żydów kupuje sam siebie okrada."[50]

Widać, że mimo zaleceń ministerialnych i kuratoryjnych, z których przebijało dążenie, „aby w myśl zasad Konstytucji, szkoła była środowiskiem zgodnego współżycia wszystkich uczniów bez różnic narodowości, religii (...)"[51], antysemickie nauki znajdowały gorliwych wyznawców. Jednym z nich był zapewne autor artykułu *Patriotyzm polskiego ucznia*, skrywający jednak nazwisko pod inicjałem „B". Pisał:

„Cały niemal nasz patriotyzm objawia się w bitkach z żydami, co nie przeszkadza nam zresztą, tych największych wrogów państwa, tuczyć przy kupowaniu u nich wszystkiego, począwszy od szpilki, a kończąc na najgorszej demoralizującej książce."[52]

Aby młody czytelnik zyskał pewność, jakie książki nie narażą na szwank jego moralności, pisemka szkolne prowadziły rubrykę polecanych nowości. W roku 1921 zachęcano w niej konwiktorów do lektury broszurki nieznanego autora *My a żydzi*[53]. Rok później anonsowano pojawienie się na rynku wydawniczym dwóch książeczek księdza Józefa Kruszyńskiego: *Dążenia Żydów* oraz *Polityka żydowska*[54]. Dwa lata - B. Wasiutyńskiego *Odżydzenie miast i miasteczek* oraz S. Zielińskiego *W szponach sfinksa, sprawa żydowska*[55], a w roku 1924 kolejne dwa płody pisarstwa Kruszyńskiego: *Niebezpieczeństwo żydowskie* i *Dlaczego występuję przeciwko żydom*[56]. Gdyby jednak któryś z młodych czytelników wolał nieco krótszą formę, niż publikacje księdza Kruszyńskiego, przyszłego rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, wierzącego w światowy spisek żydowski i głoszącego, że: „Aby zgładzić ze świata plagę żydostwa, trzeba by wytępić wszystkich – aż do ostatniego Żyda"[57], w każdej chwili mógł sięgnąć po najnowszy numer prenumerowanego w Niepokalanowie, ziejącego antysemityzmem katolickiego „Małego Dziennika"[58].

Chyrowska szkolna gazetka prowadziła także inną stałą rubrykę – satyryczne „To i owo". Dość często zamieszczano w niej teksty o tematyce żydowskiej. W roku 1923 gimnazjalistów bawiła Bajka Wiśniewskiego, porównująca Żyda do natrętnej muchy,

która „na brudach i niechlujstwach siada, paprze łapy w zarazie, przenosi na ludzi", która „nie racuje, nie robi, a wygodnie żyje". Wedle autora, Żydzi „sklepy, szkoły i sądy, gazety, dostawy – paskudzą, pstrzą i niszczą nieczystymi sprawy"[59].

Odbiciem tych przekonań był też wierszyk – trawestacja pieśni religijnej:

„Kiedy ranne wstają zorze,
Strzeż od Żyda, Panie Boże!
Bo Żyd zawsze chytra sztuka,
Ocygani i oszuka.
Kiedy słońce na południe
Idzie blaskiem świecąc cudnie,
By nie spadła na mnie bieda,
Panie Boże chroń od Żyda.
Gdy tak dzienne skończę sprawy,
Westchnę szczerze: Bóg łaskawy
Dał mi spełnić, com zamierzył,
Bez Żyda-m dzień cały przeżył."[60]

Wyłaniający się z analizy repertuaru jezuickiej sceny szkolnej w okresie dwudziestolecia międzywojennego konterfekt Żyda jest lustrzanym odbiciem stereotypowego, jednoznacznie negatywnego obrazu przez lata popularyzowanego w literaturze brukowej. Katalog wad przypisywanych Żydom jest dość krótki, choć ciężki gatunkowo[61]. Odrębność wyznaniowa nie jest już w nim podnoszona, ale i tak wizerunek przedstawiciela społeczności żydowskiej, wzmacniany za sprawą prasy i wydawnictw katolickich oraz uczniowskich gazetek, ma wzbudzać w wychowankach Towarzystwa drwinę, niechęć i pogardę, stanowić przestrogę przed jakimikolwiek z nim kontaktem. Znaczący udział teatru w kreowaniu takich postaw, świadczy, że po raz kolejny wykazał on swą wielką wrażliwość na zmiany klimatu politycznego i wolę uczestnictwa w kampaniach propagandowych. Wydaje się, że teza Jerzego Axera o politycznym charakterze jezuickiego teatru staropolskiego, nie tylko może zostać zastosowana także do scen chyrowskiej i wileńskiej, ale wręcz rozszerzona na wszystkie sfery edukacji kulturalnej w tych placówkach[62].

Rodzi się pytanie: czy i w jakim stopniu absolwenci gimnazjów jezuickich, gruntownie wykształceni, biegle władający językami obcymi, wrażliwi odbiorcy kultury, zajmując prestiżowe stanowiska polityczne, gospodarcze i kulturalne[63], przenosili w dorosłe życie antysemickie przekonania swych wychowawców, rzucające cień na historię szkolnictwa Towarzystwa w II Rzeczypospolitej. Pozostaje mieć nadzieję, że ich młodzieńcze wybryki nie przybrały bardziej wyrafinowanych form. Kwestia ta, pomijana w dotychczasowych publikacjach, wymaga dalszych źródłowych badań.

[1] W. Lippmann, Public opinion, New York 1922, s. 5. Zob. też Z. Gostkowski, Teoria stereotypu i poglądy na opinię publiczną Waltera Lippmanna, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej", t. V, 1959. Pojemność pojęcia „stereotyp" zob. Z. Chlewiński, Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna, [w:] Stereotypy i uprzedzenia, pod red. Z. Chlewińskiego, I. Kurcz, Warszawa 1992, s. 10-12.

[2] S. Ossowski, Z zagadnień psychologii społecznej, [w:] tenże, Dzieła, t. 3, Warszawa 1967, s. 39. Zob, też: B. Wilska-Duszyńska, Rozważania o naturze stereotypów etnicznych, „Studia Socjologiczne" 1971, nr 3 (42).

[3] Zob. C.N. Macrea, Ch. Stangor, M. Hewstone, Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie, tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak, Gdańsk 1999, s. 16 i n.

[4] J. Żarnowski, Epoka dwóch wojen, [w:] I. Ignatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, Społeczeństwo polskie od X do XX wieku, Warszawa 2005, s. 632-634.

[5] B. Rok, Problematyka żydowska w polskim piśmiennictwie czasów saskich, [w:] Rzeczpospolita wielu narodów i jej tradycje. Materiały z konferencji „Trzysta lat od początku unii polsko-saskiej. Rzeczpospolita wielu narodów i jej tradycje", Kraków 15-17 IX 1997r., pod red. A. K. Link-Lenczowskiego i M. Markiewicza, Kraków 1999, s. 163-174.

[6] Zainteresowanie w Polsce judaizmem, żydowskimi ruchami duchowymi było nikłe, „posiadało ono przede wszystkim naturę utylitarną i służyło wspieraniu tradycyjnych chrześcijańskich argumentów przeciw judaizmowi lub usprawiedliwieniu sankcji ekonomicznych przeciwko Żydom." J. Kalik, Żydowska duchowość, religia i praktyki religijne w oczach Polaków w XVII-XVIII wieku, [w:] Duchowość żydowska w Polsce. Materiały z Międzynarodowej Konferencji dedykowanej pamięci Profesora Chone Shmeruka. Kraków 26-28 kwietnia 1999, pod red. M. Galasa, Kraków 2000, s. 88.

[7] D. I. Kertzer, Papieże a Żydzi. O roli Watykanu w rozwoju współczesnego antysemityzmu, przekł. A. Nowakowska, Warszawa 2005, s. 287.

[8] F. Bohomolec, Zabawki oratorskie, Warszawa 1759.

[9] Cyt. za: B. Rok, Problematyka żydowska.., s. 169.

[10] Mowy te szczegółowej analizie poddała B. Kryda, Szkolna i literacka działalność Franciszka Bohomolca. U źródeł polskiego klasycyzmu XVIII w., Studia z Okresu Oświecenia, t. 16, Wrocław 1979, s. 133-139.

[11] Sz. Majchrowicz, Trwałość szczęśliwa królestw, albo ich smutny upadek, Lwów 1764.

[12] L. Dunin [Sulgostowski], Pamiętniki, t. 1, s. 35, rkps Ossolineum, 15401/II; „Kwartalnik Chyrowski", z. 100 (1919).

[13] F. Sulimierski, Chyrów, [w:] Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich, pod red. F. Sulimierskiego, B. Chlebowskiego, W. Walewskiego, t. 1, Warszawa 1880, s. 669; „Przegląd Chyrowski", z. 163 (1933).

[14] E. Z. Gdynia, „Nasze Wiadomości", t. 11 (1935-1938), s. 337-339. Zob. też: „Splot. Pismo Ogólnokształcącego Liceum Jezuitów w Gdyni"1995, z. 1.

[15] Ustawy i przepisy Zakładu Wychowawczo-Naukowego Tow. Jez. w Chyrowie pod wezwaniem św. Józefa, Chyrów 1896, s. 3; Przepisy uczniów kl. VIII zakładu wychowawczo - naukowego, Chyrów s. 3, rkps Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie [dalej: APPP] 1105-III; Konwikt Chyrowski w ubiegłym dziesięcioleciu, [w:] XXXIV Sprawozdanie Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem za rok szkolny 1927/28 [dalej: ...Sprawozdanie...],Chyrów 1928, s. 47.

[16] Statut Prywatnego Męskiego Gimnazjum OO. Jezuitów w Wilnie (1934). Przedruk [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów w Wilnie w latach 1922-1940 (monografia). Biblioteka Wileńskich Rozmaitości, Seria B, nr 22, s. 494.

[17] Ustawy i przepisy Zakładu…, op.cit., s. 3; Przepisy uczniów VIII klasy…, op. cit., s. 3; Konwikt Chyrowski w ubiegłym dziesięcioleciu, [w:] XXXIV Sprawozdanie…1927/28, s. 47; T. Włodarczyk, Szkoły prowadzone przez zakony męskie w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem szkoły chyrowskiej (1918-1939), „Studia z Dziejów Kościoła Katolickiego", 5 (1967), nr 8, s. 169; Program Zakładu naukowo-wychowawczego pod wezwaniem św. Józefa w Bąkowicach pod Chyrowem, Przemyśl 1907.

[18] A. Nowaczyński, Dzień w Chyrowie, „Mały Dziennik", 18 X 1936.

[19] R. J. Cybulski, Gimnazjum OO. Jezuitów w systemie wileńskich szkół średnich, [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów…, s. 67; J. Niemiec, Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886-1939, Rzeszów-Kraków 1998, s. 153-162.

[20] T. Włodarczyk, Szkoły prowadzone przez zakony męskie w Polsce..., s. 165-166.

[21] Dewizą jezuickiego teatru stało się zdanie: „qui pietatem facerte doceant". V. R. Yanitelli, Heir of The Renaissanc: The Jesuit Theatre, „Jesuit Educational Quarterly", New York, v. XIV, (1952), nr 3, s.135-136. Zob. też: J. Poplatek, Studia z dziejów jezuickiego teatru szkolnego w Polsce, Wrocław 1957, s. 17; Dramaty eucharystyczne jezuitów - XVII wiek, Silva medii et recentioris aevi, nr 12, oprac. J. Okoń, Lublin 1992.

[22] W. Chmura, O chyrowskim teatrze szkolnym i muzyce, [w:] Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwiktu i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886-1936, Kraków 1936, s. 114. Zob. hasło Chyrów [w:] Słownik polskich teatrów niezawodowych, Seria I, t. 1: Galicja do roku 1918, cz. I: Albigowa-Lwów. Zob. też: M. Puchowska, Szkolny teatr jezuicki w Chyrowie (1886-1939). Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Ireny Kadulskiej w Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 2001.

[23] Zob.: R. Sędzin, Teatr szkolny; [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów..., s. 161-173.

[24] M. Szydłowska, Cenzura teatralna w Galicji w dobie autonomicznej 1860-1918, Kraków 1995, s. 17-52. Przepisy austriackiej cenzury prewencyjnej obowiązywały w teatrach także po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, a prawo ustanowione w II Rzeczypospolitej zachowało w wielu punktach sformułowania ustawy z czasów istnienia monarchii Habsburgów.

[25] O motywach doboru repertuaru dla szkolnego teatru w Chyrowie zob.: M. Puchowska, „Zriny" Karla Teodora Körnera na jezuickiej scenie szkolnej w Chyrowie, [w:] Europejskie związki dawnego teatru szkolnego i europejska wspólnota dawnych kalendarzy, pod red. I. Kadulskiej, Gdańsk 2003, s. 67-72.

[26] K. Estreicher, Teatr Ludowy w Galicji, Kraków 1900, s. 9. Zob. też: M. Wosiek, Historia teatrów ludowych. Polskie zespoły zawodowe 1898-1914, Wrocław 1975, s. 13.

[27] Zob. W. Rapacki, Przewodnik dla teatrów amatorskich. Do użytku osób takowe urządzających i w nich udział biorących. Napisał artysta dramatyczny teatrów warszawskich, Warszawa 1890, s. 57-60. Komedie teatrom amatorskim polecali też m. in.: Marian Gawalewicz, O teatrze amatorskim. Kilka luźnych uwag skreślonych przez..., „Echo Muzyczne i Teatralne" 1883, nr 50-52; Zygmunt Przybylski, Teatry amatorskie w Polsce, „Scena i Sztuka" 1908, nr 9.

[28] A. Bielawska, Amatorski ruch teatralny w Kielcach do 1914 roku, Kielce 1996, s. 73.

[29] Motyw śmiesznego lub przebiegłego Żyda, wykorzystywany najczęściej w intermediach, posiadał w teatrze jezuickim długą tradycję. Zob. I. Kadulska, Komedia w polskim teatrze jezuickim, Wrocław 1993, s. 95-96, 229.

[30] Pamiętnik chyrowski, Kraków 1903, s. 32. Zob. też: J. Ciechowicz, Sam na sam na scenie. Teatr jednoosobowy w Polsce. Z dziejów form dramatyczno-teatralnych, Wrocław 1984, s. 150; Fiszer Gustaw, [w:] Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965, pod red. Z. Raszewskiego, Warszawa 1973, s. 168-169.

[31] Rkps APPP 1172-III nr 28, 34; Pamiętnik chyrowski, s. 239-240, 244; „Z Chyrowa", z. 30, 31 (1901). Pana Silbersteina 31 grudnia 1900 roku odegrał też jeden z odwiedzających konwikt absolwentów.

[32] Rkps APPP 1172-III nr 178; „Kwartalnik Chyrowski", z. 74 (1912).

[33] Rkps APPP 1172-III nr 86; „Z Chyrowa", z. 51 (1906).

[34] „Z Chyrowa", z. 62 (1909).

[35] Rkps APPP 1172-III nr 168; „Z Chyrowa", z. 72 (1911).

[36] W. Feldman, Piśmiennictwo polskie 1880-1904, Lwów 1905, s. 238-239.

[37] Żyda w beczce wystawiono w czasie ferii 12 lutego 1922 roku, na imieniny prefekta w roku 1925, podczas ferii 3 listopada 1928 roku i na Mikołajki trzy lata później. Rkps APPP 2113, s. 187; „Kwartalnik Chyrowski", z. 111 (1922). „Przegląd Chyrowski", z. 125 (1925), 143 (1929), 159 (1932). Organizatorzy, niemogąc sprecyzować gatunku, określali Żyda w beczce raz komedyjką, raz komedią, innym razem farsą czy krotochwilą.

[38] Żyd w beczce, Biblioteka Teatru Zakładu O.O. Jezuitów Chyrów, nr 129, egz. 2. W zbiorach Biblioteki Wydziału Filozoficznego Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, rkps, brak sygnatury.

[39] A. Piątkiewicz, Czy teatr potrzebny w naszych stowarzyszeniach?, „Przewodnik Społeczny", R. 1: 1919/20. Cyt. za: „Przegląd Chyrowski", z. 127 (1925).

[40] W roku 1902, 1912, 1922, 1933 i 1936. Sztukę wystawiano pod różnymi tytułami: Cudowny rabin w Sadogórze, Cudowny rabin z Sadogóry i Cudowny rabin. Chyrowskie źródła teatralne opatrywały ją też różnymi określeniami gatunkowymi: heca w 1-nym akcie ze śpiewami, komedyjka, krotochwila i farsa. Rkps APPP 1172-III nr 46, 222; Pamiętnik chyrowski, s. 292; „Z Chyrowa", z. 38 (1903); W. Chmura, O chyrowskim...s. 116; „Kwartalnik Chyrowski", z. 78 (1913), z. 111 (1922); „Przegląd Chyrowski", z. 165 (1933), z. 183 (1937); XLIII Sprawozdanie...1936/37.

[41] A. Piątkiewicz, Cudowny rabin (heca w jednym akcie). Biblioteka Teatru Zakładu O.O. Jezuitów Chyrów nr 3, egz. 2. W zbiorach Biblioteki Wydziału Filozoficznego Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, rkps. R-82.

[42] J. Garliński, Świat mojej pamięci, Warszawa 1992, s.56. Interesujące, że żadne ze Sprawozdań dyrekcji zakładu ani z tych ani z innych lat nie wymienia chociażby jednego ucznia – Izraelity. Por.: I-XLV Sprawozdanie...1894-1938/39.

[43] A. Houwalt, Biogramy nauczycieli i wychowawców, [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów.., s. 357-389; Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995, oprac. L. Grzebień przy współpracy zespołu, Kraków 1996.

[44] Z. Kęstowicz, Jezuici…Jezuici, [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów..., s. 283-284. Kęstowicz był uczniem wileńskiego Gimnazjum Ojców Jezuitów w latach 1931-1939.

[45] „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego" 1938, nr 3.

[46] Por. J. Poplatek, Studia z dziejów jezuickiego teatru..., s. 15-16; I. Kadulska, Publiczność szkolnego teatru jezuickiego w XVIII wieku. W kręgu reguł, norm i praktyki, [w:] Publiczność literacka i teatralna w dawnej Polsce, pod red. H. Dziechcińskiej, Warszawa 1985, s. 101-105.

[47] Tamże

[48] Konwiktowe pisemko ukazywało dość regularnie się w latach 1893-1939 pod różnymi tytułami: „Z Chyrowa", następnie „Kwartalnik Chyrowski" i wreszcie „Przegląd Chyrowski". Łącznie ukazało się 196 numerów. W Wilnie osobne gazetki wydawały poszczególne klasy. Do czasów współczesnych zachowało się niewiele numerów, ale oblicza się, że w latach 1925-1939 wyszło ich około dwustu. J. Jasieński, Gazetki szkolne, [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów.., s. 246-257.

[49] „Kwartalnik Chyrowski", z. 81 (1913).

[50] Tamże. Wierszyk nosi tytuł Rady i przestrogi na czasie.

[51] „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego" 1927, s. 229.

[52] B., Patriotyzm polskiego ucznia, „Młode Siły", LCVA, F. 190, op. 1, nr 40.

[53] „Kwartalnik Chyrowski", z. 107 (1921). Pisownia oryginału.

[54] „Kwartalnik Chyrowski", z. 112 (1922).

[55] „Przegląd Chyrowski", z. 117 (1923).

[56] „Przegląd Chyrowski", z. 121 (1924).

[57] J. Kruszyński, Rola światowa żydostwa, Włocławek 1923, cyt. za: D. I. Kertzer, Papieże a Żydzi…, s. 300.

[58] XLIII Sprawozdanie...1936/37; R. E. Modras, The Catholic Church and Anti-Semitism: Poland 1933-1939, Langhorne 1994, 284-285; J. Żarnowski, Epoka dwóch wojen, [w:] Społeczeństwo polskie…, s. 650.

[59] „Przegląd Chyrowski", z. 118 (1923). Zob. też: zob. M. Puchowska, Tematyka żydowska na scenie jezuickiego teatru szkolnego w Chyrowie, [w:] Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym, pod red. K. Rędzińskiego, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, z. XIII, Częstochowa 2004, s. 75-84.

[60] „Kwartalnik Chyrowski", z. 81 (1913).

[61] Zarzuty kierowane pod adresem Żydów wykazują wielką trwałość w przekonaniach zbiorowych. Zob. D. Rolnik, Żydzi czasów Rzeczypospolitej stanisławowskiej w polskiej literaturze stanisławowskiej XVIII-XIX w., [w:] Staropolski ogląd świata – problem inności, pod red. F. Wolańskiego, Toruń 2007, s. 351-369.

[62] Zob. J. Axer, Polski teatr jezuicki jako teatr polityczny, [w:] Jezuici a kultura polska. Materiały sympozjum z okazji Jubileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491-1991) i 450-lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540-1990) Kraków, 15-17 lutego 1991r., pod red. L. Grzebienia, S. Obirka, Kraków 1993, s. 11-22.

[63] Zob.: Chyrowiacy, pod red. L. Grzebienia, Biblioteczka Przemyska. Seria historyczna, t. VIII (IX), Kraków 1990; Chyrowiacy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886-1939, oprac. L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Kraków 2000; W. Rogoziński, Obraz pokolenia – dalsze losy uczniów, [w:] Gimnazjum Ojców Jezuitów.., s. 291-340; R. Sędzin, Więzi koleżeńskie, tamże, s. 341-356.

Ірина Рис,
аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Iryna Rys,
Postgraduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.035:371.32:91
ББК 74.262

БОГДАН ЗАКЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

BOHDAN ZAKLYNSKY ON THE FORMATION OF THE CIVIC ATTITUDES OF PUPILS THROUGH SCHOOL GEOGRAPHY

У статті розкривається навчально-методична діяльність відомого в Галичині педагога-географа Богдана Заклинського (1886-1946) та характеризуються навчальні посібники вченого-методиста, присвячені опису рідного краю географії України, що були спрямовані на формування громадянської позиції учнів. Спираючись на власний багаторічний педагогічний досвід, Б.Заклинський ставив перед учителями-географами і в міру можливостей сам реалізовував відповідальну місію сприяти відродженню української нації, національної свідомості та гідності українців.

Ключові слова: Богдан Заклинський, педагогічна діяльність, шкільна географія, навчально-методична робота, рідний край, громадянська позиція, патріотичні почуття, відродження нації.

This article explores the educational and methodological activity of the prominent Galician pedagogue-geographer BohdanZaklynsky (1886-1946) and characterizes textbooks of the scientist-methodologist devoted to the description of his native land the geography of Ukraine, which were aimed at the formation of the pupils civil position. Based on his own experience, B. Zaklynsky set geography teachers the goal of supporting the rebirth of the Ukrainian nation, raising national consciousness and pride of the Ukrainians, while endeavouring to implementthis himself in his own work.

Key words: BohdanZaklynsky, pedagogical activity, school geography, educational and methodological work, native land, civicattitude, patriotism, national rebirth.

В статье раскрывается учебно-методическая деятельность известного в Галиции педагога-географа Богдана Заклинского (1886-1946) и производится анализ учебных пособий учёного-методиста, посвящённых описанию родного края географии Украины, которые были устремлены на формирование гражданской позиции учеников. Основываясь на собственном многолетнем педагогическом опыте, Б.Заклинский ставил перед учителями-географами и в силу возможностей сам реализовывал ответственную миссию способствовать возрождению украинской нации, национальному сознанию и достоинству украинцев.

Ключевые слова: Богдан Заклинский, педагогическая деятельность, школьная география, учебно-методическая работа, родной край, гражданская позиция, патриотические чувства, возрождение нации.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти важливе теоретичне значення і практичну цінність має багатогранна спадщина українського педагога-географа, культурно-громадського діяча Богдана Романовича Заклинського (1886-1946). Формуванню його світогляду сприяло передовсім родинне оточення (батько Роман Гнатович виховував своїх дев'ятьох синів у патріотичному дусі, і кожен з них згодом прилучився до активної культурно-просвітницької роботи в Галичині, спричинивши піднесення національної свідомості українського народу) [1, с.31-40].

Утвердження Б.Заклинського як педагога відбувалося в умовах складних суспільно-політичних процесів Галичини кінця XIX – початку XX століття, зокрема боротьби за розвиток українського шкільництва. І в цьому відношенні особливої ваги повинно набувати патріотичне виховання в процесі засвоєння шкільних дисциплін, передусім історії та географії. Якщо громадсько-просвітницька і педагогічна діяльність Б.Заклинського стали предметом дослідження [8], то його географічна навчально-методична спадщина вивчена недостатньо і до цього часу не отримала належної оцінки, якої вона заслуговує.

Важливу роль у навчанні і вихованні учнів Б.Заклинський відводить учителеві географії, який повинен орієнтуватися в широкому колі проблем, що стосуються основних географічних закономірностей природи і суспільства. Як педагог-географ він був переконаний, що завданням викладачів є «у живій, захопливій формі подати юному поколінню відмінні знання частин світу, країн, морів, рік, міст, виховувати у дітях любов до батьківщини, почуття гордості за неї і безмежну відданість країні…» [10, с. 2-3]. Учитель-географ повинен формувати світогляд учнів і так організовувати навчальний процес, щоб у дітей з'являлося бажання до активної участі в ньому.

Б.Заклинський як учений-методист і педагог-географ ставив перед учителями географії відповідальну місію – сприяти відродженню національної самосвідомості й гідності українців. Він був твердо переконаний у тому, що навчати основам географії необхідно уже з молодшого шкільного віку. І щоб краще малята розуміли і запам'ятовували географічні поняття і терміни, Б.Заклинський складав для них географічні загадки, кросворди, які публікувалися на сторінках дитячого журналу «Дзвоник» [2; 3]. Серед рукописів педагога-географа збереглася віршована «Подорож рікою Тисою» [10], що охоплює 21 аркуш цікавої і захоплюючої характеристики всього, що пов'язане із Тисою:

Тиса є у нашім краю
і найстарша, і найбільша,
і кожному наймиліша.
Звідки Тиса випливає
і куди вона зміряє... [10, арк. 6].

Водночас педагог-просвітитель ставив вимогу, щоб українські діти брали діяльну участь у вивченні географії рідного краю, «щоб їх увага і зацікавлення предметом безустанку ширшали через власні зусилля, досвідні проби, шляхом самодіяльних спостережень...» [9, с. 1]. Важливого значення при цьому досвідчений педагог надавав практичним вправам, головне завдання яких полягало в тому, щоб, аналізуючи різноманітні географічні факти, учень їх розумів і доходив до вміння розв'язувати географічні питання, розуміти причини різних явищ і «проводити всілякі обчислення та спостереження, як от над кліматом, вміти користати зі статистичного матеріалу, а спеціально того всего, що відноситься до краєзнавства» (підкреслення автора. – І.Р.) [5, с. 60].

Патріотичне виховання, на переконання Б.Заклинського, має здійснюватися на всіх етапах вивчення географії. Адже воно «відкриває перед юнацтвом і всіми громадянами нашу прекрасну країну, розвиває любов до своєї батьківщини, ознайомлює з іншими країнами світу, їх природними даними, політичним та економічним устроєм. Кожна культурна людина повинна вивчати, відмінно знати географію своєї батьківщини та других країн» [9, с. 1].

Ще коли на карті світу не було позначено держави Україна, то особливо важливим було питання вивчення географії України із патріотичних міркувань. Адже в умовах чужої держави Австро-Угорщини прогресивне учительство прагнуло донести до свідомості українських дітей (а також і їхніх батьків), що рідна земля з її красою та незліченними багатствами не повинна входити до складу чужої держави, а має бути самостійною, незалежною. Тим-то Б.Заклинський особливого значення надавав виховній географії, «котра подавала би лиш барвисті типічні образки з кождої природної области, показувала нам, від кого і що де можемо научитися, як би ми могли де себе проявити та яка є міжнародня ситуація для нашого народа» [5, с. 60], та активно впроваджував у педагогічний процес. При цьому він сміливо виступав проти схоластики у вивченні географії і зазначав, що «надзвичайно конкретну, живу і цікаву науку багато педагогів і дослідників замінюють абстрактним і сухим викладом, у якому тоне вся краса і привабливість географії» [11, с.2]. На думку вченого, навчально-пізнавальну діяльність учнів повинні стимулювати цікаві факти з історії розвитку України та її сучасного стану, а також використання наочності (географічних карт, глобуса, рисунків, картосхем тощо). Не без гордості Б.Заклинський зазначає: «Ціла Україна займає простір дуже великий. Якби так зараз вона стала ся самостійною, независимою державою, то не було б їй рівної в цілій Европі. Бо величина великих держав така:

Австрія займає	600.000 кв. кільом.,				
Німеччина ,,	540.000 ,, ,,		Франция ,,	536.000 ,, ,,	
Англія ,,	315.000 ,, ,,		Україна ,,	850.000 ,, ,,	

Україна визначаєть ся ярко своєю індивідуальністю (особистістю) серед інших теріторійЕвропи. Чорноморська височина, а ще ріки, клімат, ростинність та звіринність надають їй богатоодноцільности» [6, с.7-8]. Подібними висловлюваннями пронизані усі підручники та посібники з географії України.

Дуже важливо, на думку вченого, поєднувати виховну роботу на уроках географії з активною позакласною роботою учнів, особливо із краєзнавства.«Чим більше ученики пережили (багато прогульок, спостереження драм проживання) при краєзнавстві, тим більші будуть успіхи в географії (та й усіх реаліях)» [5, с. 60]. Результатом таких екскурсій можуть стати начерки «повчальної статті», дописи до дитячих часописів, цікаві оповідання та інші види творчих робіт, тематику яких автор подав на сторінках «Методики усного і писемного стилю для всіх шкіл». Наведемо деякі із них: 1. «Чим заступити недостачу природних границь України?; 2. По важнійших артеріях нашого повіту (комунікація); 3. В серці нашого краю: рух господарський, культурний, соціальний та ин.; 4. Визначні земляки нашого краю, короткий перегляд їхньої праці, життя, змагань; 5. Як помагати українському народови; 6. Українська національна вдача, прикмети та хиби; 7. Якби наша околиця (край) піднеслася (обнизилася) на 500, 1000, 1500 м., зміни, які настали би тоді: клімат, рістня, звірня, життя людини і т.д. – після дотеперішніх відомостей з краєзнавства й географії; 8. Злети людства – від казок про Ікаря аж до теперішньої авіатики. Світогляд греків у казці про Ікаря» [5, с. 61-62].

Результатом такої праці, зазначає Б.Заклинський, буде підготовка «будучих розвідувачів, передовиків та дослідників, добрих купців, вояків та других, які будуть помножувати роботу нашого народу» [9, с. 2]. Таке поєднання навчання з цілеспрямованою роботою може виховати свідомих громадян України з активною життєвою позицією.

Збагачений педагогічним досвідом, сам учитель Б.Заклинський активно приступає до написання шкільних підручників з географії, які «були би самим наглядним образом (типічним), вияснюючим нарисом, з наглядною (образковою) мапкою, порівнюючою статистикою (в займаючи образках), з характеристичними уривками з описів подорожі й ин.)» [5, с. 60]. Досвідчений педагог розумів, щ саме підручник повинен стати одним з основних джерел географічних знань для учнів та засобом формування в них системи вмінь і навичок. Ще одним важливим джерелом знань він вважав карту («мапку»), яка сприятиме розумовому розвитку учнів, а саме: їхньої уяви, просторового й абстрактного мислення.

Одна за одною у світ виходять чотири книги, об'єднані загальною назвою «Опис рідного краю». Кожна із них має ще і другу назву: «Популярна географія України» (Львів, 1913), «Географія України з ілюстраціями» (Львів,

1913), «Маленька географія України» (Відень, 1915), «Маленька географія України. Українське будівництво: хата, село, містечко, приватні будови, церква, український стиль, орнамент» (Відень, 1917). Вони написані на глибокому знанні тодішньої географічної літератури та на основі власних наукових і педагогічних досліджень. Так, зокрема, вчений часто посилається на книгу свого батька Романа Заклинського «Географія Руси», що вийшла друком у Львові в 1887 році, та двотомну працю Степана Рудницького «Коротка географія України», що побачила світ у 1910 році [6; 7].

Книги Б.Заклинського не лише знайомлять читачів із фізико-географічною характеристикою, природними багатствами українських земель, але й пронизані глибокою любов'ю до рідної землі, «бо рідна земля – се наша спільна мати... Перед нашими очима відкриється вся краса рідної землі, її чудна природа, ліси, гори, степи і моря. Довідаємо ся, які богацтва у тій земли та яка вона плодовита» [6, с. 3].

У розділі «Ріки та озера» педагог з любов'ю описує Дніпро, який «пам'ятає дні слави, часи самостійної нашої держави. Над Дніпром зросло козацтво зі своєю републикою «Січею» [6, с. 19]. Цікаву історичну розповідь доповнює старовинною українською піснею, яка описує відносини всіх інших рік до «батька» Дніпра:

Жалуєть ся лиман морю,
Що взяв Дніпро свою волю:
Усі річки прочищає,
Мені устє засипає,
К собі рибу підмовляє,
На всі ріки розсилає,
А назад ї не вертає [6, с. 19-20].

Описуючи клімат України, Б.Заклинський відзначає, що це «один із найприємнійших та найздоровіших кліматів на сьвіті» [6, с. 26]. І саме завдяки сприятливому клімату наша земля має багату флору («рістню») і фауну («фавну»). З гордістю автор відзначає: «Україна в цілій Европі збирає найбільш пшениці»; «Грунт у нас родючий, переважно чорноземний, так що всякі ростини, навіть такі, що ростуть по теплих краях, дають у нас добрий урожай»; «Оттака то наша земля богата й родюча; що на ній не посієш і не посадиш, все уродить ся якнайкраще». І тут же з гіркотою додає:«На жаль сим добром покористують ся в дуже значній мірі чужинці» [6, с. 30].

У друге видання «Опису рідного краю» (1915 р.) Б.Заклинський включив розділ «Краса України», у якому прагнув донести до кожного українця, що милішого краю за Україну нема в цілому світі: «Як українець поїде на чужину, аж тоді бачить, що таке Україна. Нема на чужині наших гарних селів, соломою вкритих хаток, нема такої поетичної природи, не чути милої української мови ні звучних пісень» [7, с. 37].

Одним із засобів виховання патріотизму в школі він вважав ознайомлення учнів з українським фольклором, передовсім з піснями. Саме народна пісня, на переконання педагога, «переховала живі спомини про давню волю нашого народа... Через те наша пісня побіч мови, історії та звичаїв являєть ся сильним сполучником, що єднає сорокміліоновий український народ в одну цілість» [4, с. 40]. Щоб його книги були більш доступними для учнів, він вдало поєднує навчальний матеріал з географіїз українським фольклором та поетичними творами Т.Шевченка, С.Руданського, О.Олеся, Б.Грінченка, Б.Лепкого та ін. Так, наприклад, у розділі «Гори» автор описує Карпати (Східні Карпати, лісисті Карпати, які ділить на чотири частини: Низький Бескид, Високий Бескид, Ґорґани і Чорногора) і Кримські гори. І тут же подає давню колядку, що описує нашу землю:

Се земля більша: гори, долини,
Великі поля тай полонини,
Синії моря, темні лісове,
Темні лісове, бистрі водове [6, с. 8].

А в «Маленькій географії України» (1915) Б.Заклинський оживляє чарівні описи рідного краю коломийками, етнографічними переказами про таємниці Чорногори, про красу рік, про цілющі властивості рослин та ін. [7]. Багато таких зразків фольклору він сам записав у селах Покуття і Гуцульщини.

Така структура підручників у доступній для учнів формі виховувала у дітей любов до рідної землі, формувала в них почуття людської гідності.

Короткий аналіз географічної науково-методичної спадщини педагога-просвітителя дає підстави зробити висновок про те, що Б.Заклинський здійснив значний внесок у розвиток географічної освіти Західної України. Його педагогічна і навчально-методична діяльність була спрямована на виховання патріотичних почуттів учнів та їхніх батьків, формування їхнього світогляду. Підручники та методичні посібники відіграли значну роль у вдосконаленні географічної освіти, багато методичних форм роботи не втратили своєї актуальності й донині.

1. Арсенич П. Родина Заклинських / Петро Арсенич. – Івано-Франківськ, 1995. – 56 с.
2. Д.-о. / Заклинський Б./ Географічна загадка // Дзвоник. – 1912. – № 2. – С. 32.
3. Д.-о. / Заклинський Б./ З віршованої географії України. Характеристика українців // Дзвоник. – 1913. – № 3. – С. 23.
4. Заклинський Б. Катехізм українця. – Львів, 1918. – 42 с.
5. Заклинський Б. Методика устного і писемного стилю для всіх шкіл. – Львів, 1928. – 192 с.
6. Заклинський Б. Опис рідного краю (Географія України з ілюстраціями). – Львів, 1913. – 36 с.
7. Заклинський Б. Опис рідного краю. Маленька географія України. – 2-е вид. – Відень, 1915. – 43 с.
8. Каськів О.Й. Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Б.Заклинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». – Івано-Франківськ, 1998. – 16 с. Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Відділ рукописів
9. Ф.48 (Закл.) О.ІІ, од.зб.65, п.5 Навчання географії в початковій школі. – 16 арк.
10. Ф.48 (Закл.) О.ІІ, од.зб.32, п.5 Подорож рікою Тисою. – 21 арк.
11. Ф.48 (Закл.) О.ІІ, од.зб.59, п.3 Половінкін А.А. і Грузинська Л.А. Методика географії для вчителів початкової школи. – Київ, 1939 [Рецензія]. – 11 арк.

Ivana Rochovská,
PaedDr., PhD.,
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
(Levoči, Slovensko)

Ivana Rochovska,
PaedDr., PhD.,
Catholic University in Ružomberok
(Slovakia)

ТРУДОТЕРАПІЯ ЦИГАНСЬКИХ УЧНІВ ТА УЧНІВ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ ЗАСОБАМИ ТРАДИЦІЙНИХ НАРОДНИХ РЕМЕСЕЛ

ERGOTERAPIA RÓMSKYCH ŽIAKOV A ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA PROSTREDNÍCTVOM TRADIČNÝCH ĽUDOVÝCH REMESIELTEACHER

Termín ergoterapia pochádza z gréckych slov ergon (práca) a terapia (liečenie), teda zjednodušene možno povedať, že ide o liečbu prácou. Ergoterapia je terapeutický postup, ktorý využíva špecifické diagnostické a liečebné metódy, postupy pri terapii jedincov každého veku s rôznym typom postihnutia, či už fyzickým, psychickým, zmyslovým alebo mentálnym postihnutím. Úlohou ergoterapie je dosiahnuť maximálnu samostatnosť a nezávislosť jednotlivcov v domácom, pracovnom a sociálnom prostredí, a tým zvýšiť kvalitu ich života (Pfeifer, 1990).

Ergoterapia predstavuje jeden z prostriedkov liečebnej rehabilitácie a nemožno ju zamieňať s pojmom pracovná rehabilitácia. Ergoterapia je liečba prácou. U detí sa dá obdobne povedať, že je to liečba pomocou hravých aktivít. Ergoterapia je účelné zamestnávanie, orientované na realitu pracovného života na jednej strane a na druhej strane vyzdvihujúce kreatívnu činnosť. Rozvíja teda rôzne pracovné schopnosti človeka s postihnutím tak, aby ho bolo možné úspešne začleniť do plnohodnotného života (Jankovský, 2001). Prvá škola, kde sa vyučovala ergoterapia, bola otvorená v roku 1925 v Chicagu a bola orientovaná na prácu s osobami s mentálnym postihnutím a a duševnými chorobami. Na Slovensku je od roku 1986 Rehabilitačný ústav so sídlom v Kováčovej, kde sa presadzuje ergoterapia, liečebná výchova k sebestačnosti, liečebná telesná výchova (Pfeiffer, 1990).

Detská ergoterapia sa usiluje o dosiahnutie maximálnej sebestačnosti, samostatnosti dieťaťa. Významnú úlohu zohrávajú tiež rodičia dieťaťa s postihnutím, ktorých je nevyhnutné pre túto metódu získať a dobre pripraviť. Vyžaduje to od nich veľa trpezlivosti, dôslednosti a v vieru v zmysel tejto namáhavej práce. Ergoterapia má nielen liečebný efekt, ale tiež resocializačný, v dôsledku čoho úzko súvisí nielen s pracovnou rehabilitáciou (začleňovanie do práce), ale tiež s rehabilitáciou sociálnou (Jankovský, 2001).

- Ciele ergoterapie sú rôzne, napr.
- zlepšenie telesných a psychických funkcií osôb so špeciálnymi potrebami,
- zlepšenie narušeného správania (upokojenie),
- zlepšenie fyziologických orgánov,
- vzbudenie záujmu o prácu namiesto pohodlnej nečinnosti,
- odvádzanie prebytočnej energie,
- vytváranie bežných životných situácii spojených s pracovnou činnosťou,
- zvýšenie sebavedomia a sebahodnotenia,
- príležitosť byť v ľudskej skupine,
- zvýšenie schopnosti sústredenia a manuálnej zručnosti.

Ergoterapeut (odborný asistent sociálnych služieb, pracovný terapeut) je pracovník s vyššou kvalifikáciou, ktorý vykonáva ergoterapeutické vyšetrenie, stanovuje optimálne varianty a kombinácie ergoterapeutických postupov na dosiahnutie liečebného cieľa, a to najmä v zdravotníckych zariadeniach, v zariadeniach sociálnej starostlivosti a chránených dielňach. Ergoterapeut má mať vyššie odborné alebo vysokoškolské vzdelanie I. stupňa.

Pracovné činnosti:

- Využívanie špecifických diagnostických a liečebných metód, postupov pri terapii jedincov každého veku s rôznym typom postihnutia, ktorí sú trvale alebo dočasne fyzicky, psychicky, zmyslovo alebo mentálne postihnutí.
- Prevencia, diagnostika, liečba, výskum porúch zdravia a ich následkov s cieľom maximálne možnej obnovy a zachovania, resp. zlepšenia telesných, duševných a sociálnych funkcií a pracovných schopností, ako aj resocializácie a reintegrácie.
- Zostavovanie krátkodobých a dlhodobých plánov ergoterapie, vrátane výberu postupov a metodík.
- Spracovanie dlhodobého plánu komplexnej rehabilitácie klienta.

- Spolupráca na tvorbe individuálneho plánu pacienta/klienta.
- Poskytovanie poradenstva vo využívaní pomôcok a inštruktáže v otázkach adaptácie, kompenzácie a substitúcie (nahradenie) porúch a ochorení.
- Inštruktáž v oblasti získavania, udržania alebo znovunadobudnutia manuálnych a pracovných návykov a pod.
- Vyhľadávanie a realizácia odborných pracovných výcvikov, vrátane vyhľadávania pracovných príležitostí na liečbu prácou.
- Vedenie a usmerňovanie klientov k hygiene pri práci a ďalších aktivitách.
- Zabezpečovanie materiálu a pomôcok na pracovný výcvik pacienta/klienta.
- Vedenie príslušnej dokumentácie.

Osobnostné predpoklady:

- Využívanie špecifických diagnostických a liečebných metód, postupov pri terapii jedincov každého veku s rôznym typom postihnutia, ktorí sú trvale alebo dočasne fyzicky, psychicky, zmyslovo alebo mentálne postihnutí.
- Prevencia, diagnostika, liečba, výskum porúch zdravia a ich následkov s cieľom maximálne možnej obnovy a zachovania, resp. zlepšenia telesných, duševných a sociálnych funkcií a pracovných schopností, ako aj resocializácie a reintegrácie.
- Zostavovanie krátkodobých a dlhodobých plánov ergoterapie, vrátane výberu postupov a metodík.
- Spracovanie dlhodobého plánu komplexnej rehabilitácie klienta.
- Spolupráca na tvorbe individuálneho plánu pacienta/klienta.
- Poskytovanie poradenstva vo využívaní pomôcok a inštruktáže v otázkach adaptácie, kompenzácie a substitúcie (nahradenie) porúch a ochorení.
- Inštruktáž v oblasti získavania, udržania alebo znovunadobudnutia manuálnych a pracovných návykov a pod.
- Vyhľadávanie a realizácia odborných pracovných výcvikov, vrátane vyhľadávania pracovných príležitostí na liečbu prácou.
- Vedenie a usmerňovanie klientov k hygiene pri práci a ďalších aktivitách.
- Zabezpečovanie materiálu a pomôcok na pracovný výcvik pacienta/klienta.
- Vedenie príslušnej dokumentácie.

Odborné zručnosti:

- Vyhľadávanie odborného pracovného výcviku, vrátane vyhľadávania pracovných príležitostí pre liečbu prácou
- Vykonávanie špeciálnych inštruktáží v oblasti získavania, udržania alebo znovu nadobudnutia manuálnych zručností a pracovných návykov klientov
- Vedenie požadovanej evidencie (záznamy o vykonaných prácach, o požiadavkách klientov a pod.)
- Vedenie klientov k praktickým činnostiam
- Zostavovanie krátkodobých a dlhodobých plánov ergoterapie, vrátane výberu postupov a metodík
- Využívanie špecifických diagnostických a liečebných metód, postupov pri terapii jedincov každého veku s rôznym typom postihnutia, ktorí sú trvale alebo dočasne fyzicky, psychicky, zmyslovo alebo mentálne postihnutí
- Poskytovanie poradenstva vo využívaní pomôcok a inštruktáže v otázkach adaptácie, kompenzácie a substitúcie (nahradenie) porúch a ochorení (Kartotéka typových pozícií, 2010).

Ergoterapia sa vo veľkej miere uplatňuje v domovoch sociálnych služieb. Na Slovensku je viacero domovov sociálnych služieb, v ktorých má ergoterapia svoje uplatnenie. Uvedieme aspoň niektoré z nich.

V domove sociálnych služieb v obci Zavar je činnosť klientov uskutočňovaná v dielňach: keramická - práca s hlinou, maľovanie drevených hračiek, výroba sviečok z parafínu, výroba predmetov z kartónu a kože, knihviazačstvo, dielňa ručných prác a tkanie kobercov, dielňa na výrobu metiel z ciroku, dielňa na výrobu zámkovej dlažby, starostlivosť o sad, záhradu a park kaštieľa, individuálne terapie na oddelení zamerané na rozvoj psychomotorických zručností, animoterapia so zameraním na farmingterapiu. Činnosť v dielňach je vedená ergoterapeutmi, ktorí pracujú podľa vypracovanej metodiky, podľa harmonogramu práce, osobnostných predpokladov, jednoduchého ľudského prístupu ku klientovi, čím vytvárajú pozitívnu pracovnú klímu. Každý deň v týždni sa o pol deviatej stretáva pracovná skupina v dielni a činnosť začína komunitou. Klient môže prejaviť svoj názor, prísť s nápadom, navrhnúť riešenie problému. Každý klient presne vie, čo bude robiť. Práca je rozdelená podľa schopností záujmu klienta a náročnosti. Cieľom je učiť klientov primerane telesne i mentálne pracovať, pestovať u nich kladný vzťah k práci, prebúdzať záujem, zlepšovať ich schopnosť udržať aktívnu pozornosť, zlepšiť pracovnú disciplínu. Klienti sa pravidelne prezentujú s výrobkami ergoterapeutických dielní a výsledkami činnosti pomocných terapií na kultúrnych a spoločenských akciách.

V domove sociálnych služieb Symbia vo Zvolene sa ergoterapeuti pri práci s klientom zameriavajú na základné okruhy: sebaobsluhu, upratovacie práce a práce s technickým materiálom. Sebaobsluha je zameraná na získavanie čo najvyššieho stupňa samostatnosti v jednotlivých činnostiach a na utváranie, rozvíjanie a upevňovanie hygienických a sociálnych návykov. Upratovacie práce sú zamerané na cvičenie a vytváranie elementárnych pracovných zručností, rozvíjanie celkovej samostatnosti a presnosti pri práci. Práce s technickým materialom, prírodninami, zostrojovanie sa zameriavajú na rozvíjanie manipulačných, napodobňovacích a konštruktívnych schopností. V tejto oblasti ergoterapie sa klienti môžu realizovať v samotných triedach výzdoba triedy, výroba karnevalových masiek a pod.), v keramickej dielni, v tkáčskej dielni. V keramickej dielni s pecou na vypaľovanie výrobkov z hliny a s príslušným vybavením funguje pracuje ergoterapeutka individuálnou alebo skupinovou formou. Každý klient pracuje s hlinou podľa svojich schopností (od štipkania hliny až po výrobu finálnych výrobkov). Prípravu na keramickú dielňu realizujú vychovávatelia v rámci svojich skupín, a to napríklad formou vytvárania a modelovania z plastelíny.

V tkáčskej dielni tkajú koberce zručnejší klienti. Príprava potenciálnych pracovníkov v tkáčskej dielni prebieha na tzv. malých krosnách, na ktorých sa klienti učia základným princípom práce s materiálom a krosnami. Samotnú prácu v tkáčskej dielni má na starosti vychovávateľka – ergoterapeutka. V rámci oddelenia autizmu je k dispozícii dielňa, v ktorej majú klienti možnosť oboznámiť sa s prácou s jednoduchým pracovným náradím (pílenie drevených doštičiek, zatĺkanie klincov, šroubovanie,…). Akákoľvek pracovná činnosť je založená na báze dobrovoľnosti a možnosti výberu. Každý klient je vedený k práci nenútenou formou.

V Centre sociálnych služieb Fantázia v Kysuckom Novom meste prebieha ergoterapia najmä v dvoch pracovných dielňach, v ktorých klienti pracujú s rôznymi materiálmi, ako napríklad papier, plastelína, modurit, hlina, keramika, drevo, farby a textil. Vyrobené výrobky sa vystavujú na celoslovenských a zahraničných výstavách. Život klientov v zariadení sociálnych služieb sa má čo najviac podobať životu zdravých ľudí. Schopných klientov je nutné zamestnávať pre nich primeranou pracovnou alebo záujmovou činnosťou.

Nezisková organizácie ReSocia sa prostredníctvom ergoterapie zameriava na podporu zdravia a celkovej pohody jedinca prostredníctvom zamestnávania. Primárnym cieľom ergoterapie je umožniť ľuďom účastniť sa každodenných aktivít. Ergoterapeuti dosahujú tento cieľ tak, že sa snažia pomôcť ľuďom vykonávať činnosti, ktoré zvyšujú možnosť ich začlenenia (participácie), alebo prispôsobujú prostredie podporujúce participáciu osoby.

V Domove sociálnych služieb v Batizovciach sa ergoterapia sústreďuje na vylepšenie, udržanie klientovho fyzického, psychického a sociálneho stavu za pomoci aktivít založených na vlastnej snahe klienta. Pracovná činnosť má charakter postupnosti (dielčích krokov) a pravidelnosti. Zúčastňujú sa jej klienti, ktorí sú vybavení určitou zručnosťou, majú do určitej miery trpezlivosť a schopnosť sústrediť sa. V Dmove sociálnych služieb v Batizovciach sú zriadené nasledujúce ergoterapeutické pracoviská : dielňa vyšívania háčkovania, cukrárska a stolárska dielňa a dielňa na výrobu upomienkových darčekov. Pri práci a terapii sa využívajú individuálne plány činnosti a diferencovaný prístup ku každému klientovi. Pracuje sa na základe ročných plánov rozpracovaných na jednotlivé mesiace.

Domov sociálnych služieb Hrabiny v Novej Bani vytvára pre klientov možnosť pracovnej činnosti, ktorú vykonávajú s klientmi ergoterapeutky. Program týchto činnosti je prispôsobený zdravotným možnostiam klienta. Táto činnosť je najčastejšie zameraná na výtvarné práce na precvičenie a udržanie zručnosti, alebo je to pomoc pri úprave okolia zariadenia. V areáli je záhrada, čo tiež dáva priestor na sebarealizáciu klientov. Je rozčlenená na menšie políčka, na ktorých si klienti podľa vlastného záujmu, svojich možností a schopností pestujú rôznu zeleninu a kvety. V zime sú to pracovné aktivity v pracovných miestnostiach. Sebaobsluha je zameraná na získavanie čo najvyššieho stupňa samostatnosti v jednotlivých činnostiach a na utváranie, rozvíjanie a upevňovanie hygienických a sociálnych návykov. Nácvik, udržiavanie a zdokonaľovanie samoobslužných činností prebieha v rámci jednotlivých buniek a majú ho na starosti opatrovateľky za spolupráce vychovávateliek. Upratovacie práce sú zamerané na cvičenie a vytváranie elementárnych pracovných zručností, rozvíjanie celkovej samostatnosti a presnosti pri práci. Ľudovoumelecká výroba je zameraná na základy pletenia košov (úžitkových, okrasných, hospodárskych), pletenia rôznych umeleckých predmetov (slniečka, vázy...), bábik zo šúpolia, práce s hlinou, modelovania, točenia na hrnčiarskom kruhu, vypaľovania v elektrickej peci. Osvojenie si tradičných hodnôt ľudovej tvorby majú možnosť využiť v službách obyvateľstvu, i ako vhodné trávenie voľného času alebo individuálne. Praktické vyučovanie je kombinované s teoretickou odbornou výučbou, ako napr. technológia zakladania vrbovísk, spracovanie prútia, výroba košikárskych výrobkov, oboznámenie sa s rôznymi druhmi materiálu (drevo, hlina, vŕba, pedik...). Výrobky sú využívané na ozdobu interiérov, na rôzne výstavy remeselných prác, na predaj pri príležitosti sviatkov (Vianoce, Veľká noc, Pamiatka zosnulých...), alebo ako dary a suveníry. V Domove sociálnych služieb je ergoterapia zameraná aj na práce s rôznym materiálom a technikami, ako napríklad práca v hrnčiarskej dielni, vytváranie bábik zo šúpolia, maľba na sklo, práca v stolárskej dielni, navliekanie korálok (náramky priateľstva, drobné zvieratká či postavičky), odliatky zo sádry (obrázky, magnetky, šperkovnice a pod.), práca s drôtom a kožou.

Ako už bolo spomenuté, egoterapia sa vo veľkej miere uplatňuje v domovoch sociálnych služieb, ale jej prvky majú svoj priestor aj vo výchovnom a vzdelávacom procese na rôznych typoch a stupňoch škôl. Sú viaceré dôvody na uplatňovanie prvkov ergoterapie pri výchove a vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a rómskych žiakov. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ v SR – ISCED 1 sociálne znevýhodňujúce prostredie nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov možno považovať za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje na slovenských školách podľa druhu postihnutia alebo narušenia v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach základných škôl a ako vzdelávanie v školskej integrácii (začlenených) v základnej alebo strednej škole. Východiskovými dokumentmi pre systém vzdelávania sú: Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl, Informatívno-metodický materiál k integrácii žiakov so špeciálnymi výchovno–vzdelávacími potrebami do základných škôl (schváleným MŠ SR s účinnosťou od 1. septembra 1999), Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. a Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktoré vstupujú do platnosti s nástupom školskej reformy od r. 2009 v podmienkach základných škôl počnúc prvým a piatym ročníkom. Súčasná vzdelávacia politika zabezpečuje vzdelávanie zdravotne postihnutých v súlade s Deklaráciou práv dieťaťa, v ktorej sa stanovuje, že dieťaťu, ktoré je znevýhodnené telesne, zmyslovo, mentálne alebo sociálne, musí byť zabezpečená výchova, vzdelávanie a špeciálna starostlivosť podľa jeho potrieb. Nakoľko Všeobecná deklarácia ľudských práv dáva rodičom právo zvoliť pre svoje dieťa spôsob vzdelávania buď v školskej integrácii, alebo v špeciálnych triedach bežných škôl, prípadne v špeciálnych školách, v školskej

praxi sa pomerne často stretávame s integráciou žiakov s rôznymi druhmi postihnutia do bežných žiackych kolektívov, s čím majú mnohí učitelia napriek metodickej pomoci školských špeciálnych pedagógov a psychológov nemalé problémy. Na druhej strane pre samotného žiaka so zdravotným postihnutím umožňuje integrácia do kolektívu rovesníkov bez postihnutia dosiahnuť vyšší stupeň socializácie, budúceho zapojenia do pracovného pomeru a bežného života v koexistencii s intaktnou populáciou.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami postupujú školy podľa platných učebných plánov a učebných osnov pre konkrétny druh postihnutia (v nereformovaných ročníkoch) a podľa Vzdelávacích programov pre žiakov s jednotlivými druhmi postihnutia – t. j. pre žiakov s mentálnym postihnutím, pre žiakov so sluchovým postihnutím, pre žiakov so zrakovým postihnutím, pre žiakov s telesným postihnutím, pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, pre žiakov chorých a zdravotne oslabených, pre žiakov hluchoslepých, pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti, pre žiakov s viacnásobným postihnutím, pre žiakov s poruchami správania v ročníkoch vzdelávajúcich v intenciách prebiehajúcej školskej reformy (Vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, 2009).

Pojem žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nemožno stotžniť s pojmom rómsky žiak. Prax však ukazuje, že mnohí rómski žiaci sú práve žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V príspevku sa zameriame práve na žiakov, ktorých možno zahrnúť do oboch kategórií – na rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Čo sa týka rómskych žiakov, tí sú v škole živší, temperamentnejší, majú problém so sústredenosťou, ich pozornosť je slabšia, vyžadujú si častejšie prestávky na odreagovanie.

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov, vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia, dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností. Je viacero dôvodov, prečo odporúčame zaradiť do procesu výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a rómskych žiakov práve ergoterapiu s prvkami tradičných ľudových remesiel. Podľa M. Kaleju (2009) možno na hodinách výtvarnej výchovy využívať výtvarný temperament rómskych žiakov, zvlášť pri prezentácii, využití kultúrnych entických atribútov. Tradičná rómska kultúra sa vyznačuje pestrosťou farieb, ich produkty sú pestré a často poňaté netradične.

Tradičné ľudové remeslá umožňujú u žiakov rozvíjať pozitívny vzťah k práci, rozvíjať manuálne zručnosti ale aj rozumové schopnosti. Okrem toho si žiaci budujú vzťah k národným tradíciám, U Rómov tak možno formovať vzťah k špecifickým rómskym remeslám, a tým hrdosť na svojich predkov a ich tradície. Medzi typické rómske remeslá patrí kováčstvo, ale aj hrnčiarstvo ručné práce akými sú čipkovanie, háčkovanie, pletenie alebo vyšívanie, a tiež zhotovovanie predmetov z prírodných materiálov ako je slama, prútie. Okrem toho sa však žiaci dozvedajú informácie a rozvíjajú vzťah k tradíciám majoritnej spoločnosti.

Vzťah Rómov k remeslám má svoje tradície. Pred mnohými storočiami sa niektorí Rómovia naučili pracovať s hlinou, drevom, kovom, prútím a rôznymi prírodnými materiálmi. (Horváthová, 2009). V 16. storočí sa jedny z prvých rómskych rodín smeli usadiť na okrajoch miest a dedín na Slovensku. Zväčša sa zaoberali kováčskym remeslom. Približne z tohto obdobia existujú aj prvé záznamy o rómskych muzikantoch. Hudba – muzicírovanie a kováčske remeslo boli najčastejšími a najrozšírenejšími povolaniami Rómov na území Slovenska, ktorými sa živili až do 20. storočia. Rómski kováči počas 19. a 20. storočia boli skoro v každej obci na východnom Slovensku. Zhotovovali reťaze, klince, kovania a príslušné súčasti náradia na poľnohospodárske zariadenia. V 18. storočí sa už väčšina Rómov rozhodla prejsť na usadlejší spôsob života. Videli väčší význam v príležitostných prácach pre roľníkov: v lete vykonávali pomocné práce na poli, vo viniciach, pri bežných prácach okolo domu a neraz pomáhali pri pasení dobytka. Roztĺkali kameň, drvili ho na štet, ktorý bol potrebný pri stavbe ciest a komunikácií. Rómovia sa venovali aj spracovaniu prírodných materiálov, napr. slamy, z ktorej zhotovovali ošatky, z prútia vyrábali košíky a rohože rôznych tvarov a veľkostí. V tom čase už vedeli páliť vápno aj drevené uhlie. Podaktorí sa venovali hrnčiarstvu, iní zas zručne vyrezávali obecné pečate. Donedávna ešte vyrábali niektorí Rómovia nepálené tehly (vaľky), ktoré boli zhotovované v drevených formách. Pri kováčskych prácach pomáhali svojim mužom aj rómske ženy, ktoré sa špecializovali na vymazávanie hlinených dlážok a pecí na chlieb v sedliackych rodinách. Ženám pomáhali pri pradení, tie ich naučili rôzne ručné práce akými sú čipkovanie, háčkovanie, pletenie alebo vyšívanie. Rómske ženy sa ešte v 19. storočí živili aj tým, že plietli povrazy a laná, zhotovovali kefy z konských vlasov alebo prasačích štetín. Dodnes viažu metly z brezového prútia, na jednoduchých krosnách zhotovujú tzv. cigánske tkanice s pestrými vzormi. Vyrobený tovar si Rómske ženy naukladali do plachty (zajdy), ktorú si upevnili na chrbát a ponúkali ho po okolitých mestách a dedinách. Rómovia neboli vlastníkmi pôdy, a preto museli základné potraviny, ktoré potrebovali pre svoju obživu získavať od sedliakov. Oni zas mali záujem o lacnú pracovnú silu pri okopávaní a vyberaní zemiakov zo zeme alebo pri žatve, či zvážaní sena, alebo aj pri stavaní domov a rúbaní a uskladňovaní dreva na zimu. Rómovia tieto práce vykonávali a popritom im ponúkali aj svoje výrobky, za ktoré nepýtali iba peniaze, uspokojili sa aj s potravinami, šatstvom a so starým nábytkom, či potrebnými vecami do ich domácnosti. Takéto spolužitie sa stalo výhodným pre obidve strany a to sa prejavilo aj v udržiavaní úzkych vzťahov medzi rodinami Rómov a rodinami sedliakov. Neraz sa stávalo, že roľníci boli krstnými rodičmi detí z rómskych rodín, ktorí u nich pracovali. Na cestách po Slovensku bolo možné stretnúť aj skupiny kočujúcich Rómov, nežili tu len usadlí Rómovia. Kočujúci Rómovia sa so svojimi koňmi a vozmi presúvali z miesta na miesto. Boli to Rómovia so svetlejšou pleťou, výrazne farebným oblečením, neraz i so zlatými šperkami. Boli rozdelení do niekoľkých skupín, ktoré sa líšili pomenovaním aj spôsobom života. Kalderašovia sa venovali spracúvaniu medeného plechu a z neho vyrábali medené kotlíky, ďalší Rómovia putovali mestami, obcami a brúsili nože a drôtovali hrnce a riad. Niektorí zbierali handry, kože, kosti a perie, ktoré vymieňali za tovar, ktorý potrebovali v domácnostiach, ako napríklad cverny, ihly, smaltovaný riad, či porcelán. Rumunskí korytári boli ozajstnými majstrami, ktorí zhotovovali okrem lyžíc a varešiek aj misy a najmä korytá rozličných rozmerov. Kováči boli aj medzi kočovnými Rómami, ktorí si svoju vyhňu dokázali rozložiť aj v poli pod širým nebom

a živili sa brúsením náradia. V 20. storočí rómske kováčstvo, ako aj väčšina ostatných tradičných rómskych remesiel pomaly ustupovali lacnejšiej priemyselnej výrobe. Iba veľmi zriedkavo sa vyvinulo v žiadané umelecké kováčstvo alebo zámočníctvo (Rómske remeslá a povolania).

V príspevku sa zameriame na stručnú charakteritsiku tradičných ľudových remesiel, ktoré sú vhodným námetom na ergoterapiu v edukačnom procese. Vymedzíme pojym ľudová výroba, domácka výroba, remeslo. Pojem ľudová výroba zahŕňa v etnografii ručné zhotovovanie úžitkových predmetov prevažne z miestnych surovín pre potrebu vlastnej rodiny i pre blízke okolie (Slovensko 3, Ľud II, 1975). „Ľudová výroba predstavuje rozsiahlu oblasť tradičnej ľudovej kultúry“ (Majling, 2004, s. 11). Časť výroby, najužšie spätá so životom dedinského obyvateľstva, sa formovala ako dedinské remeslo a domácka výroba. Domácka výroba je v literatúre charakterizovaná ako „špecializovaná ručná výrobná činnosť, ktorá nepotrebovala živnostenské oprávnenie, ako „výroba neprofesionálna, alebo maximálne poloprofesionálna“ (Kusý, 1974, s. 12). Predstavuje najstaršiu vývinovú formu výroby a ako zárobková činnosť sa uskutočňovala formou domáckej práce a domáckeho priemyslu. Najskôr sa zhotovovali výrobky s úžitkovo-praktickou funkciou pre potreby svojej rodiny. Postupné zdokonaľovanie výrobných nástrojov a vzrastajúca zručnosť spôsobili, že výroba prevyšovala spotrebu, čím dochádzalo k jej špecializácii a vzniku remesiel.

Remeslo umožňovalo domáckym výrobcom produkovať množstvo výrobkov potrebných pre rozhodujúcu časť najmä vidieckeho obyvateľstva (Michalides, 1984). Vzniklo „v rámci spoločenskej deľby práce oddelením od poľnohospodárstva“ (Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska – ďalej len „EĽKS“ – II., 1995, s. 112). Ľudová remeselná výroba bola orientovaná predovšetkým na zhotovovanie predmetov každodennej potreby, výrobu riadu, náradia, nástrojov, a tiež dopestovaných rastlinných a živočíšnych produktov. Na výrobu sa používal najdostupnejší materiál pochádzajúci prevažne z vlastných zdrojov, prípadne získaný kúpou alebo zberačstvom, ale aj materiál prinesený objednávateľom (Kiripolský, 1998).

Textil je jedným z najdôležitejších materiálov používaných na výrobu odevov a bytových textílií. Spracovávanie textilných vláken na priadzu, tkaninu, pleteninu alebo čipku prešlo dlhým vývojom. Základnými surovinami využívanými na výrobu textílií boli ľan, konope a vlna. Tkáči sa zaoberali výrobou plátna, súkna, handričkových pokrovcov, preberaných tkanín a gúb na krosnách (Čellárová, 1997). Samotnému spracovaniu textílií predchádzal v minulosti zložitý technologický postup – od pestovania ľanu cez jeho zberanie, sušenie, rosenie, močenie, trepanie, česanie, pradenie, navíjanie, vyváranie, plákanie, sušenie. Tkaniu predchádzalo snovanie - príprava osnovy, ktorá sa pred samotným tkaním umiestnila do krosien (Podolák, 1999).

Tkanie je jeden z najstarších spôsobov zhotovovania textilu. Jeho základom je striedavé zdvíhanie a klesanie sústav nití v osnove, medzi ktoré sa vkladá útok. Vyvinulo sa z pletenia a bolo známe už v neolite ako tzv. polotkanie, pri ktorom sa dala naraz zdvihnúť len jedna časť osnovných nití (napr. párne nite) a pod druhú sa útok vpletal postupne. Takto sa na juhozápadnom Slovensku vyrábali do pol. 20. stor. z pálky mäsiarske tašky – cégre, z trste rohože ap.). Na území Slovenska boli až do 1. pol. 20. stor. známe viaceré podoby tkania – od výroby dna riečic z ličiek (tenké luby alebo prúžky lyka), z konských vlasov cez výrobu tkaníc tzv. predtkáčskymi technikami až po tkanie na krosnách, ktoré sa používali tak v domácej ako aj remeselnej výrobe (tkáčstvo). Zo všetkých spôsobov tkania je najviac mechanizované tkanie na horizontálnych krosnách, na ktorých sa vo vidieckom prostredí zhotovujú niektoré druhy tkanín dodnes. Začína šliapnutím na podnož spojenú s niteľnicou, ktorá klesne. Súčasne sa druhá niteľnica zdvihne, čím vznikne medzi niťami osnovy vodorovná ziva. Cez ňu tkáčka prevlečie pomocou člnka alebo paličky útok, brdom uloženým v bidle ho prirazí už k utkanej tkanine a súčasne šliapne na druhú podnož, pričom sa tento postup opakuje. Ďalšie úkony pri t. (preberanie ap.) závisia od väzby budúcej tkaniny alebo spôsobu jej zdobenia. Pri tkaní ľanových a konopných tkanín sa musela osnova, aby sa nedrala a netrhala, natierať odmáskou (šlichta, trilo – škrob z múky, z rozvarených zemiakov) alebo lojom a pod. (Techniky, uluv,sk). Preberaním sa nazýva technika vzorovania textílií pomocou dosky. Na jednej osnove sa pracuje dvoma útkami, z ktorých jeden tvorí základnú väzbu plátna a druhý (farebný) útok tvorí plastické ornamenty prechádzaním striedavo nad a pod plátnom (Podolák, 1999).

Batika je spôsob zdobenia textílií pri farbení. Na Slovensku sa zachoval spôsob vzorovania vyväzovaním, nazývaný vyväzovaná batika. Pred farbením sa na textílii vytvoril zväzovaním, zošívaním, všívaním rôznych drobných predmetov (kamienkov, fazuliek), šitím stehov základ budúceho vzoru. Pripravená textília sa zafarbila (v indigu u modrotlačiarov) a vzor mal neohraničené kontúry (Techniky, uluv.sk).

Prútie bolo najrozšírenejším materiálom domáckej výroby zameranej na výrobu rôznych pletených výrobkov. Najčastejšie využívané, tzv. zelené (neupravované) prútie, slúžilo na zhotovovanie výrobkov na hospodárske účely (rôznych košov, zásobníc). Neskôr sa začalo využívať parené, lúpané celé alebo štiepané prútie. Košikárstvo je jedno z najstarších remesiel a ručnou prácou ostalo do súčasnosti. Nevyžadovalo špeciálne vyučenie, stačil pozorovací talent a šikovnosť. Košíky a koše sa plietli z lieskových lubov a vŕbového prútia. Základnými nástrojmi košikárov boli sekera, košikársky nôž a šidlo – bodec (Čellárová, 1997).

Objavenie získavania kovu z rúd bolo významným medzníkom vo vývoji ľudskej spoločnosti. Význam spočíval v zvýšení produkcie poľnohospodárskej výroby používaním dokonalejšieho náradia, ktoré uľahčovalo prácu roľníkov (Čellárová, 1997). Kováčstvo sa považuje za najstaršie špecializované remeslo. V minulosti bývala kováčska dielňa - vyhňa majetkom obce a kováč ju dostával do prenájmu. Väčšinou bola umiestnená na okraji obce pri potoku. Najdôležitejším zariadením kováčskych vyhní bolo ohnisko, mechy, nákova, špeciálne kliešte, kladivá a nádoba s vodou (slúžiaca na zakaľovanie vykovaných tvarov). Kováči vyrábali rôzne nástroje a náradie (nože, motyky, sekery, ryle, vidly), bodno-sečné zbrane, časti dopravných prostriedkov (obruče, okutia, ráfy), architektonické prvky (mreže, kovania okien a dverí, ploty, brány, zábradlia), reťaze, klince, pánty a pod. Zariadenie, ktoré slúžilo na zvládnutie divých zvierat, sa nazývalo škola. (obr. 68) (Čellárová, 1997; Sulzenbacherová, 2003;).

Charakterizujem aktivity, ktoré boli realizované v rámci integrovaného projektu, v ktorom boli prvky tradičných ľudových remesiel začleňované do vyučovania viacerých predmetov primárneho vzdelávania. V triede, kde sa vyučovanie realizovalo, bola väčšina rómskych žiakov, ktorí pochádzali zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Tkanie sa môže realizovať na tkáčskych krosnách, ak ich má škola k dispozícii, ale existujú aj jednoduchšie spôsoby, ktoré sú vhodné pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Napríklad tkanie pomocou tkacej doštičky, tkanie pomocou debničky, tkanie na rámiku, tkanie pomocou kartičiek, vytváranie zväčšeného modelu tzv. slniečkovej čipky. Aby si žiaci rozvíjali vzťah k tomuto remeslu spracúvajúcemu textílie, je možné absolvovať vychádzku alebo exkurziu do tkáčskej dielne ľudového remeselníka. Ďalšie aktivity s uplatňovaním tradičných ľudových remesiel môžu byť farbenie textílií batikovaním, vytváranie zápästkov alebo pletenie šnúročiek. Uvádzame postupy vymenovaných činností.

Tkanie na rámiku: Na kartónovom rámiku je pozdĺžne vytvorená osnova z bavlnených priadzí. Útok je tvorený nastrihanou cca 1,5 cm širokou úpletovou textíliou, ktorú žiaci preplietajú ponad a popod osnovné priadze vytvárajúc plátnovú väzbu.

Tkanie pomocou kartičiek: Pri tkaní kartičkami je každou dierkou kartičky prevlečená jedna priadza, pričom z každej kartičky prechádza zväzok osnovných priadzí medzierkami dreveného hrebienka, ktorý je na nich položený a súčasne ich aj napína. Postupným otáčaním kartičiek vzniká medzi spodnými a vrchnými priadzami ziva, ktorou je vnášaný útok. Spôsob otáčania kartičiek podmieňuje vzorovanie tkaníc.

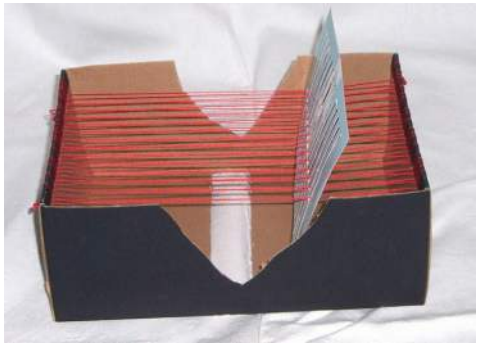
Tkanie pomocou doštičky (obr. 1,2,3): Niekoľko metrov dlhú osnovu tvoria priadze vedené otvormi v priečkach doštičky a medzerami medzi nimi. Pohybom doštičky nadol a nahor sa medzi priadzami vedenými otvormi priečok a medzerami vytvára medzera (ziva), do ktorej sa pomocou zrolovaného výkresu s navinutou priadzou (nastrihanými prúžkami 2 cm širokej úpletovej textílie) vtkáva útok. Napnutie osnovy sa dosahuje fixovaním oboch koncov osnovy dvoma žiakmi. Dôležité je zdôrazniť žiakom ubíjanie útkovej priadze. Žiaci ľubovoľne striedajú rôznofarebnú útkovú priadzu.

Obr. 1 Tkanie pomocou doštičky

Obr. 2 Tkanie žiakov pomocou doštičky

Obr. 3 Žiacka práca

Tkanie pomocou debničky (obr. 4,5,6): Debničku možno vyrobiť zo škatule od topánok tak, že pomocou ihly vytvoríme osnovu z bavlnených priadzí vzdialených cca 1 cm, ktoré zároveň prevliekame medzerami tkacej doštičky. Postup je podobný ako pri tkaní pomocou tkacej doštičky.



Obr. 4 Tkanie pomocou debničky

Obr. 5 Tkanie žiakov pomocou debničky

Obr. 6 Žiacka práca

Pletenie v rukách (obr. 7): Potrebujeme 7 približne 60 cm dlhých priadzí (vlnené, bavlnené, mulinka, perlovka a pod.). Môžu byť všetky jednej farby, príp. vždy dve rovnakej alebo každá inej farby. Všetky priadze obidvoma koncami zviažeme na uzol a upevníme (pomocou spínacieho špendlíka alebo inej priadze napr. o nohu lavice). Každú priadzu navlečieme na 1 prst: ukazovák, prostredník, prsteník – na oboch rukách; malíček – na jednej ruke. Šnúročky možno pliesť tromi spôsobmi. 1) Malíčkom pravej ruky, ktorý nepridržiava priadzu, snímeme priadzu z ukazováka ľavej ruky. Priadze na ľavej ruke následne upravíme tak, že ukazovákom 2) Malíček ľavej ruky, ktorý je voľný, prevlečieme cez medzery vytvárané priadzami pravého malíčka, prsteníka, prostredníka a ukazováka a zároveň z pravého ukazováka ľavým malíčkom snímeme priadzu. Priadze na pravej ruke upravíme tak, že ukazovákom snímeme priadzu z prostredníka, prostredníkom z prsteníka a prsteníkom z malíčka. Pravým malíček, ktorý ostane voľný, prevlečieme cez medzery vytvárané priadzami ľavého malíčka, prsteníka, prostredníka a ukazováka a zároveň z ľavého ukazováka pravým malíčkom snímeme priadzu. Priadze na ľavej ruke upravíme rovnakým

spôsobom ako predtým na pravej. 3) Postup je podobný ako v predošlom prípade. Ľavý malíček, ktorý je voľný, prevlečieme cez medzery vytvárané priadzami pravého malíčka, prsteníka a prostredníka, ale z pravého ukazováka snímeme priadzu zhora.

Pletenie na forme (obr. 8): Forma má tvar dreveného klátika tvaru zrezaného kužeľa, s dvomi radmi klinčekov – jeden rad po obvode plášťa kužeľa pri širšej podstave, druhý po obvode plášťa pri užšej podstave. Osnova budúcej pleteniny sa vytvára napnutím priadze striedavým obtáčaním klinčekov spodného a vrchného radu. Osnova sa preplieta postupným obtáčaním dvoma pramienkami priadze okolo osnovnej priadze v jednom rade. Podľa hrúbky priadze sa osnova preplieta 4-6 priadzami, rozdelenými na 2 pramene. Podľa spôsobu a smeru obtáčania a zvolenej farebnosti pramienkov možno vytvárať zaujímavé vzory (Čellárová, 1997). Žiaci môžu namiesto formy použiť kotúč z toaletného papiera, na ktorom pomocou ihly a bavlnky vytvoria osnovu. Po obvode vrchnej aj spodnej časti kotúča nalepia 2 prúžky papiera, na ktorých sú vyznačené miesta vpichu ihly (vzdialených 1 cm). Osnovu následne preplietajú postupným obtáčaním farebnými vlnenými priadzami pomocou hrubej ihly.

Obr. 7 Šnúročka – žiacka práca

Obr. 8 Zápästky – žiacke práce

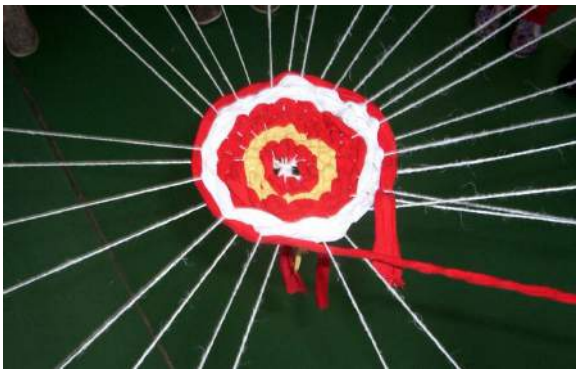
Batikovanie (obr. 9,10) je spôsob zdobenia textílií pri farbení; možno ho považovať za predchodcu modrotlače. Tzv. vosková batika sa robí za pomoci vosku, ktorým sa na textíliu nakreslí vzor. Textília sa následne zafarbí, pričom si plochy, na ktorých bol nakreslený vzor zachovávajú pôvodnú farbu. Vyväzovaná batika je spôsob vzorovania vyväzovaním. Pred farbením sa na textílii vytvorí zväzovaním, zošívaním, všívaním rôznych drobných predmetov, šitím stehov základ budúceho vzoru. Pripravená textília sa zafarbí a vzor má podobné neohraničené kontúry ako vzory vytvárané voskom.

Obr. 9 Batikovanie

Obr. 10 Žiacke práce

Slniečková čipka (obr. 11,12): Napriek tomu, že sa slniečková čipka na Horehroní nevyužívala ani v odeve, ani v bytovom textile, pri oboznamovaní sa žiakov s tradíciami spracúvania textílií je možné využiť techniku pravidelného preväzovania - preplietania priadzí. Slniečková čipka sa vytvárala na princípe pravidelného preplietania lúčovite usporiadaných osnovných a útkových priadzí. Postup je možné vysvetliť žiakom prostredníctvom aktivity: žiaci stoja v kruhu a každý z nich drží v pravej aj v ľavej ruke špagát, ktorý je jedným koncom zviazaný v strede kruhu s ostatnými špagátmi. Žiak špirálovite preplieta útok z nastrihanej cca 2 cm širokej úpletovej textílie

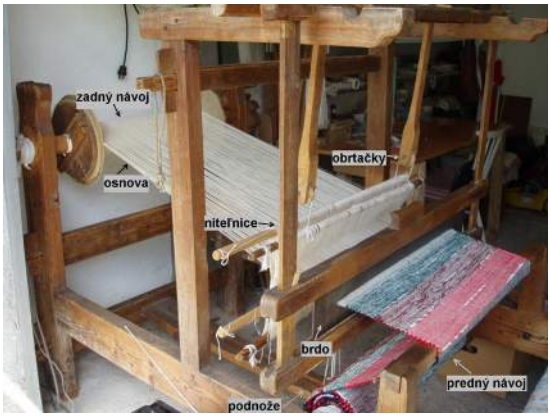
Obr. 11 Vytváranie „slniečkovej čipky“



Obr. 12 „Slniečková čipka“

Výhodou spomínaných aktivít je, že náklady na materiálne zabezpečenie sú minimálne, možno využiť napríklad odpadový materiál z domácnosti, nepoužiteľné textílie, priadze, kartóny zo škatúľ a pod. Na záver každej aktivity je vhodné, ak žiaci zhodnotia svoju prácu a prezentujú ju, napríklad sa môžu zahrať na redaktorov televíznych novín a vytvoriť reportáž o remeselných tradíciách svojich predkov. Pri využívaní ergoterapie s prvkami tradičných ľudových remesiel u rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôležité, aby akákoľvek pracovná činnosť bola založená na báze dobrovoľnosti a možnosti výberu. Musí ich osloviť samotná činnosť, musí byť pre nich radosťou jej samotné vykonávanie.

Obr. 13 Exkurzia ku tkáčke



Obr. 14 Krosná

Bibliografia

Centrum sociálnych služieb Fantázia – Kysucké Nové Mesto. [online]. Dostupné na: http://www.dsskm.estranky.cz/clanky/ergoterapia.html
Čellárová L., 1997: Ľudové tradície a ľudové remeslá na Slovensku a ich využitie v štúdiu učiteľstva 1. st. ZŠ. Banská Bystrica.
Deklarácia práv dieťaťa. [online] OSN, 20. Novembra 1959. Dostupné na: http://www.fakty.sk/verbal/navrhy/184/
Domov sociálnych služieb Hrabiny v Novej Bani. [online]. Dostupné na: http://www.dsshrabiny.sk/ergoterapia/
Domov sociálnych služieb v Batizovciach. [online]. Dostupné na: http://www.bbadmin.xf.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=65
DSS Zavar v Humennom. [online]. Dostupné na: http://www.dsshumanum.sk/ergoterapia.html
Ergoterapia v DSS Symbia. [online]. Dostupné na: http://www.symbia.sk/index.php?Itemid=5&id=22&option=com_content&task=view
Horváthová J., 2009: Romové a výtvarné umění. W: Mluvme o Romech. Red. M. Kaleja, J. Knejp. Ostrava.
Informačno-metodický materiál k integrácii žiakov so špeciálnopedagogickými potrebami do základných škôl s účinnosťou od 1. septembra 1999. [online]. Dostupné na: www.zask.sk/.../skolstvo/.../SSI-metodicky_material_k_integracii.pdf
Informačno-metodický materiál k prijímaniu a integrácii žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do stredných škôl (1. 9. 2000). [online]. Dostupné na: gsmpo.wz.cz/vp/vp/integrovani/integraciass.doc
Jankovský J., 2001: Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením. Praha.
Kaleja M., 2009: Edukativní strategické postupy při vyučování romských žáků;.W: Mluvme o Romech. Red. M. Kaleja, J. Knejp. Ostrava.
Kartotéka typových pozícií. W: Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. 2010. [online]. Dostupné na: http://www.istp.sk/ktp/ergoterapeut-100335.php
Kiripolský M., 1998: Domácka výroba na Slovensku. W: Remeslo a jarmok na Slovensku. Bratislava.
Kol. 1975. Slovensko, Ľud – II. časť. Bratislava.
Kol. 1995: Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska II. Bratislava.
Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím. [online]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/SpVaV/Materialy/koncepcia_vychovy_deti_ZP.pdf>Vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením. [online]. Bratislava : ŠPU, 2009. [citované 2011-07-15] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim.alej
Krížová J., Krupová I., 2007: Vybrané špecifiká regionálnej výchovy v okolí Banskej Bystrice. Banská Bystrica.
Kusý M., 1974: Od remesla po design. Bratislava.
Majling V., 2004: Ľudové remeslá na Slovensku. Banská Bystrica.
Michalides P., 1984: Výtvarná kultúra výroby. Bratislava.
Pfeiffer J., 1990: Ergoterapia II. Martin.
Podolák J. et al, 1999: Heľpa. Vlastivedná monografia obce. Martin.
ReSocia, n.o. [online]. Dostupné na: http://www.resocia.sk/index.php/ergotherapy
Roma in the Czech Republikc. [online]. Dostupné na: http://romove.radio.cz/en/clanek/21517
Rómske remeslá a povolania. [online]. Dostupné na: http://www.romale.sk/newsread.php?newsid=7
Rómske remeslá a povolania. [online]. Dostupné: http://www.romale.sk/newsread.php?newsid=7
Sulzenbacherová G., 2003: Zabudnuté remeslá a život na vidieku. Bratislava.
Techniky. [online]. Dostupné na: http://www.uluv.sk/sk/galeria/techniky/
Tradičné zamestnania a povolania. [online]. Dostupné: http://romadocument.sk/index.php/sk/tradina-kultura/tradine-zamestnania-a-povolania.html

Карина Савченко,
кандидат педагогічних наук,
Криворізький національний університет
(м.Кривий Ріг)

Karina Savchenko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Kryvyi Rih National University
(Kryvyi Rih)

УДК 370.71
ББК 370.35

НАДАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ ФОРМ І МЕТОДІВ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

PROVIDING EDUCATIONAL ENVIRONMENT FREE CHOICE FORMS MODELING TECHNIQUES AND TEACHING SITUATIONS IN THE CLASSROOM FOR TEACHING SUBJECTS

Освітній простір це педагогічний феномен взаємодії людини з оточуючим її освітнім середовищем, у результаті чого відбувається його осмислення та пізнання. Представлені в нашому досліджені форми та методи можуть обиратися за основу залежно від того, наскільки вони зможуть дати чітке, ґрунтовне бачення моделюванню педагогічних ситуацій у навчальному процесі вищої школи. Виходячи зі сказаного, можна стверджувати, що групова форма навчальної діяльності студентів, індивідуальна проектна діяльність, ігрові методи сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: освітній простір, моделювання педагогічних ситуацій.

The educational space is a pedagogical phenomenon of interaction of the person with surrounding with the educational environment therefore there is his judgment and knowledge. The forms presented in our research and methods I can get out depending on as far as they will be able to give accurate, thorough vision to modeling of pedagogical situations in educational process of the higher school. Leaving with told, it is possible to claim that the group form of educational activity of students, individual design activity, game methods render assistance to formation of professional competence of future teachers.

Keywords: educational space, modeling of pedagogical situations

Образовательное пространство - это педагогический феномен взаимодействия человека с окружающим образовательной средой, в результате чего происходит его осмысление и познание. Представленные в нашем исследовании формы и методы могу выбираться в зависимости от того, насколько они смогут дать четкое, основательное видение моделированию педагогических ситуаций в учебном процессе высшей школы. Выходя со сказанного, можно утверждать, что групповая форма учебной деятельности студентов, индивидуальная проектная деятельность, игровые методы оказывают содействие формированию профессиональной компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: образовательное пространство, моделирование педагогических ситуаций

Постановка проблеми. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що освітній простір – багатовимірне явище. Більшість дослідників цієї проблеми (Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, В. Гинецінський, Б. Ельконін, Б. Сєріков, В. Слободчиков, І. Фрумін та інші) під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, в межах якої здійснюється нормована освітня діяльність. Найповнішим і сучасним, що концентрує в собі сутнісні ознаки цього феномену, є визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, містить, баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [2, с. 39.]. Можна сказати. що освітній простір – це педагогічний феномен взаємодії людини з оточуючим її освітнім середовищем, у результаті чого відбувається його осмислення та пізнання. Так, характеризуючи освітній простір вищого навчального закладу, Г. Щевелева виокремлює такі основні його компоненти, як середовища – штучне робоче (навчальне) середовище, інформаційне середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище тощо [4, с. 27]. Н. Колесникова виділяє фізичні, соціокультурні, психологічні, комунікативні, віртуальні, парадигмальні характеристики освітнього простору. В педагогічній літературі також виокремлюють такі складові простору, як рівні (методологічний, методичний та ін.), сегменти (виховний простір, інформаційний простір, індивідуальні простори учасників навчально-виховного процесу тощо), поля (етичне тощо) та інші конструкти й вузлові структури.

Представлені в нашому досліджені форми та методи можуть обиратися за основу залежно від того, наскільки вони зможуть дати чітке, ґрунтовне бачення моделюванню педагогічних ситуацій у навчальному процесі вищої школи. Виходячи зі сказаного, можна стверджувати, що групова форма навчальної діяльності студентів,

індивідуальна проектна діяльність, ігрові методи сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей

Розглянемо ретельніше запропоновані форми та методи моделювання педагогічних ситуацій у навчальному процесу у вищий педагогічній школі.

Групова форма навчальної діяльності є альтернативною існуючим традиційним формам навчання. В її основу покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й. Песталоцці стверджував, що вміле поєднання індивідуальної та групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їхні активність і самодіяльність підвищують ефективність результату уроку. З цим пов'язана і його ідея взаємного навчання [1, с. 90].

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Сьогодні інтерес до групових форм навчальної діяльності зріс. А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Котова, І. Лернер, Х. Ліймметс, Г. Цукерман, О. Ярошенко та інші зробили значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В. Вихрущ, Є. Задої, І. Вітковської, К. Нор та інших. Над цією проблемою плідно працюють А. Булда, О. Пометун.

Мета статті. Вивчення проблеми надання освітнього простору вільного вибору форм і методів моделювання педагогічних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. На нашу думку, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем / викладачем і в співпраці з учнями / студентами.

Завдання групової навчальної діяльності:

- навчати студентів співпраці у виконанні групових завдань;
- стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша;
- розвивати комунікативні вміння студентів;
- розвивати рефлексивні компоненти навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку;
- поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

Особливе значення в роботі з моделювання педагогічних ситуацій має індивідуальна проектна робота. Саме індивідуальний підхід сприяє забезпеченню соціальної адаптації шляхом розробки індивідуальних психологічних рекомендацій, виявленню нахилу, здібностей студентів, їхньої професійної орієнтації. При індивідуальному підході важливо дотримуватися принципу поступовості й послідовності. Індивідуальній проектній діяльності передує розробка індивідуальних програм самоосвіти: а) добір наукової літератури; б) індивідуальні консультації; в) залучення компетентних спеціалістів; ґ) проведення консультацій, надання рекомендацій з науково-дослідницької роботи; д) постановка мети роботи, складання плану, моделювання майбутнього результату.

Кінцевий результат індивідуальної проектної діяльності – це участь конкурсах і студентських науково-практичних конференціях. Виступаючи зі своїми роботами на конференціях, олімпіадах, творчих звітах, конкурсах-захистах, студенти набувають цінного досвіду не тільки вести дослідницьку роботу, але й триматися перед аудиторією, відповідати на запитання, вести наукову дискусію [3].

Таблиця 1

Форми та методи групової роботи та побудови взаємодії у групі

№ з/п	Форма групової роботи	Характеристика	Результат
1	Міні-лекція	Коротке, стисле та структуроване подання інформації з проблеми. Може супроводжуватись ілюстраціями та груповими обговореннями	Підвищення рівня інформованості учасників, формування проектувальні навички, конструкторські, організаторські
2	Презентація	Спрощений та структурований варіант міні-лекції, що містить "точкову" ілюстровану інформацію з конкретних питань проблеми. Групові обговорення бажані	Підвищення рівня інформованості учасників із конкретних аспектів проблеми, формування зацікавленості у темі
3	Міні-тренінг	Коротке інтерактивне практичне заняття, що містить мінімум інформації та максимум задіяності та зворотного зв'язку учасників	Формування окремих навичок та отримання практичних знань
4	Тренінг	Інтерактивна форма роботи, спрямована на формування низки практичних компетенцій із певної проблеми	Формування компетенцій, отримання практичних знань

Так, міні-лекція надає можливість учасникам опанувати теорію в максимально можливому обсязі за короткий проміжок часу. Успішність проведення міні-лекції зумовлена ступенем сформованості у ведучого низки навичок. Ці навички можна розподілити на три групи: проектувальні; конструкторські; організаторські.

Проектувальні навички виявляються у здатності викладача: спланувати лекцію з урахуванням спеціальності учасників; передбачити можливі утруднення учасників у засвоєнні матеріалу; знайти методи й методичні прийоми, необхідні для подолання труднощів учасниками; визначити найраціональніші види діяльності учасників; сприймати й ураховувати реакцію учасників на своє викладення і перебудовувати його в подальшій

діяльності; встановити зв'язки лекції з представленою учасниками спеціальністю. *Конструкторські навички* передбачають: відібрання матеріалу для одного заняття; виділення вузлових понять і закономірностей; знаходження правильного співвідношення нормативного й теоретичного матеріалу на конкретному занятті; планування логічних переходів від одного етапу занять до іншого; розташування теоретичного матеріалу від легкого й простого до важчого і складнішого; визначення висновків за певною темою й перехід до наступної; передбачення стомленості аудиторії та підготування до позбавлення напруження в групі. *Організаторські навички* виявляються в наявності у викладача навичок організовувати свій час, індивідуальну та групову роботу учасників, взаємодію з ними під час роботи тощо.

Групова робота пропонує використовування ігрових методів (ігровий метод – це спосіб взаємодії учителя / викладача й учнів/студентів, зумовлений грою, що веде до реалізації дидактичних задач і цілей навчання).

За концепцією І. Лернера ігровий метод навчання характеризується трьома основними ознаками: 1) визначає ціль, спрямовану на зміст освіти, що підлягає засвоєнню; 2) передбачає вид навчально-пізнавальної діяльності, яку він організує; 3) визначає характер взаємодії вчителя й учнів.

Водночас ігровий метод навчання, як і будь-який інший, передбачає наявність знань про: а) цілі діяльності, що є знаннями про результат цієї діяльності (без такої попередньої цілі діяльність суб'єктів навчального процесу не може бути цілеспрямованою, тобто усвідомленим рухом до мети); б) необхідний для досягнення мети спосіб діяльності; в) необхідні й можливі засоби інтелектуального, практичного або предметного характеру, оскільки діяльність завжди пов'язана з ними; ґ) об'єкт діяльності, без якого діяльності не буває. Саме знання про об'єкті його властивості супроводжується в методі необхідним знанням про зміни об'єкта під впливом діяльності та механізм його перетворення.

Для ігрових методів характерні певні особливості, що відрізняють їх від традиційних: наявність ігрових моделей об'єкту, процесу або діяльності; активізація мислення й поведінки; високий ступінь задіяності в навчальному процесі; обов'язковість взаємодії учителів / викладачів між собою та навчаючим або програмовим матеріалом; посилення емоційності, творчий характер заняття; самостійність у прийнятті рішення; бажання набути вмінь і навичок за відносно короткий термін. Серед розмаїття педагогічних ігор особливої уваги, на нашу думку, заслуговують ділові ігри. Вони є синтезом імітаційних і рольових ігор, одними з найскладніших в навчанні але досить ефективними. Для проведення ділових ігор потрібен певний досвід, який можна набути у навчальних іграх інших видів.

Щоб мати чітке уявлення щодо ходу процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами моделювання педагогічних ситуацій, нами було здійснене проектування кожної складової професійної компетентності на навчальний план і напрямок підготовки. У результаті виявлено можливості кожної дисципліни й педагогічної практики в її формуванні й створено динамічну діагностичну картку професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога (табл. 2).

Таблиця 2

Динамічна діагностична картка професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога

Етапи підготовки	Навчальні дисципліни	Педагогічні ситуації, що застосовуються
Відправний	«Вступ до педагогічної діяльності», «Педагогіка», «Психологія», «Вступ до мовознавства», «Ділова іноземна мова (англійська)», «Практика перекладу», «Література країни основної мови (Англія)»	Ситуації формування досвіду, еталонні ситуації; ситуації корекції, самоорганізації; ситуація-ілюстрація
Інформаційний	«Вікова і педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Освітні технології», «Історія педагогіки», «Історія світової літератури», «Теорія літератури», літня педагогічна практика, виробнича практика в школі	Ситуації інформації; частково-пошукові ситуації; сюжетно-рольова; незакінчені педагогічні ситуації
Методичний	«Методика виховної роботи», «Методика викладання іноземної мови», «Методика викладання зарубіжної літератури», «Міжкультурна комунікація», «Методика викладання англійської мови», «Англійська література», «Методика викладання світової літератури»	Ситуації-конфлікти; орієнтовні ситуації, емоційні ситуації; ігрові ситуації: ситуація-аналіз, ситуація-проблема, ситуація-завдання
Організацій-но-виконавчий	Педагогічна практика в школі, «Педагогічний менеджмент», «Практичний курс англійської мови», «Практична граматика англійської мови», «Практикум усного та писемного мовлення»	Тренінгові ситуації; креативні ситуації; комунікативно-ігрові ситуації; емоційні ситуації
Контрольно-діагностичний	«Теоретичні аспекти сучасної англійської мови», «Лінгвокраїнознавство», «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя філології» , магістерська практика	Ситуація-аналіз; ситуації взаємозв'язку; ситуації корекції, аналітичні, проектувальні, організаторські, оціннісно-орієнтовані

На підставі такої карти можуть бути визначені не тільки всі компоненти моніторингу компетентності студентів як результату їхнього навчання, але й спроектовані всі види навчальної, позанавчальної й дослідницької діяльності студентів у процесі вивчення всіх дисциплін навчального плану.

Моделюючи педагогічні ситуації, на нашу думку, треба найбільш реально відтворювати професійну діяльність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, які вимагають не автоматичного повторення репродуктивних

дій, а саме умінь, пов'язаних із свідомим пошуком та створення нового варіанта професійної поведінки; з іншого – створенням умови для засвоєння знань. Моделювання педагогічних ситуацій відображає нестандартні, динамічні, несподівані ситуацій, які містять ту або іншу проблему: як вчинити? як краще сказати? як вплинути? як встановити контакт? як передбачати конфлікт? Можна сказати, що методика моделювання педагогічних ситуацій включає:

- використання ресурсів комунікації та створення умов, що забезпечують інформаційну доступність для майбутніх учителів;
- створення в процесі спілкування взаємозв'язку між викладачем і студентом (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо);
- укладання індивідуальних або групових проектів зі студентами, які після обговорення педагогічних ситуацій чітко усвідомлюють участь кожного в комунікативному процесі;
- організація вільного спілкування з метою формування професійних компетентностей.

Використовувалися педагогічні ситуації й для формування комунікативного компоненту професійної компетенції майбутнього вчителя філологічних дисциплін. Особливий інтерес у студентів викликали ситуації, типові для школи, які відображали негативні сторони комунікативної поведінки учителя, які після попереднього аналізу необхідно було змінити, тобто переробити в комунікативно грамотні. В основному, це були уривки із художніх і документальних фільмів про школу, представлені у відеозаписі.

Така форма мала свої переваги: по-перше, помітивши ту чи іншу комунікативну помилку, запис легко можна було перервати, а потім знову відтворити спочатку, порівнявши її зі зміненим варіантом; по-друге, не дивлячись на те, що це були уривки фільмів, студенти ставали свідками живого навчально-виховного процесу, представленого не голосом одного вчителя, а багатоголоссям гри акторів; по-третє, така форма допомагала виключити одноманітність у презентації педагогічних ситуацій, активізуючи їхнього сприйняття.

Нами були запропоновані такі педагогічні ситуації, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів філологів, а також ігрові вправи для мовленнєвої зарядки.

Наприклад: Ви питаєте вчителя англійської мови, який повернувся з поїздки по Британії. Отримайте інформацію про маршрут поїздки, побачених визначних пам'ятках, зустрічах із простими англійцями, загальних враженнях про країну, про цікаві випадки, що виникали під час поїздки. Guide words: a tour of Britain, interesting places, to see the sights, meeting with common people, general impression of the country, curios incident.

Вправа «Взаємні презентації»

Ведучий звертається до учасників тренінгу: «зараз ми об'єднаймося в пари. Ми з вами діятимемо за алгоритмом. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює образ, відповідаючи на таке запитання: «Я і моя професія». На виконання першого етапу у вас є 5 хвилин.

Другий етап: кожний із вас розповідає своєму партнерові про себе якомога докладніше. На виконання цього етапу у вас є 5 хвилин.

Третім етапом роботи буде відрекомендування групі свого партнера. Тому намагайтеся отримати якомога більше різноманітної інформації про свого партнера».

Бажано, щоб учасники відобразили в самопрезентації такі найважливіші питання: - Як я уявляю свою професію? - Що я ціную в самому собі? - Предметом моєї гордості є... - Що я умію робити краще за все?

Після завершення вправи тренер резюмує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до професійного вдосконалення тощо.

Вправа «Позиція» (ігрова вправа для мовленнєвої зарядки)

Учасники утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло рухається, внутрішнє – залишається на місці. Ті з учасників, які перебувають в зовнішньому колі, висловлюють своє враження про партнера у внутрішньому колі, починаючи фразою: «Я бачу тебе...», «Я хочу тобі сказати», «Мені подобається в тобі...». Через 2 хвилини зовнішнє коло пересувається на одного учасника та ін.

До **рольових ігрових ситуацій** можна віднести гру-драматизацію в поєднанні з емоційною рефлексією, гру-змагання, гру з постановкою та дослідженням проблеми, ділову гру.

Ми пропонуємо такі ігрові ситуації, які можна провести на заняттях з курсів «Педагогіка», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»: «Видатні люди України»; Ситуації конфлікти «Батьки і діти»; Мої друзі та «Світ мої захоплень»; Мандрівка до Лондона; Захист професії та інші.

Висновки. Таким чином, різноманіття педагогічних ситуацій сприяло збереженню інтересу до занять з формування професійної компетентності, бо вносило нове в кожне заняття, збагачуючи студентів в методичному плані.

Викликаючи інтерес до змісту педагогічних ситуацій, ми викликали інтерес і до аналізу запропонованих ситуацій, розвивали інтелектуальний та емоційний рівні свідомості, закладаючи підґрунтя для формування внутрішніх моделей професійної діяльності, що забезпечують її результативність; а також одночасно створювали умови для проявлення цих моделей в діяльності на основі запропонованих педагогічних ситуацій різного типу складності.

1. Бордовская Н. Педагогика: [учеб. пособ.для вузов] / Н. Бордовская, А. Реан. – М. : СПб : Питер, 2007. – 304 с.
2. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36-40.
3. Львівській національний університет імені Івана Франка. Філологічний факультет. Бакалаврські програми. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/bakalavrat.php
4. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности обще-педагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

Зоряна Саф'янюк,
кандидат педагогічних наук,
Український Католицький Університет
(м.Львів)

Zoryana Safyanyuk,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Ukrainian Catholic University
(Lviv)

УДК 37 (09)(477.8)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ РЕАЛЬНИХ ГІМНАЗІЙ У ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF OF REAL SCHOOLS IN SUBCARPATHIAN RUS (PIDKARPATSKA RUS)

У статті висвітлюються організаційно-змістові аспекти розвитку середніх навчальних закладів реального спрямування, які діяли на території Підкарпатської Русі (1919-1939 рр.).

Ключові слова: навчальний процес, гімназія, розвиток навчальних закладів.

The article highlights the organizational-content aspects of development of schools real direction, which acted in Subcarpathian Rus (1919-1939).

Keywords: learning process, gymnasium, development of educational institutions.

В статье освещаются организационно-содержательные аспекты развития средних учебных заведений реального направления, действовавших на территории Подкарпатской Руси (1919-1939 гг.)

Ключевые слова: учебный процесс, гимназия, развитие учебных заведений.

Постановка проблеми. В умовах реалізації сучасних освітніх технологій особливого значення набуває підготовка компетентних фахівців різного профілю, конкурентоспроможних на ринку праці. У цьому процесі чільне місце посідає середня школа. Відповідно, важливим аспектом діяльності сучасної середньої та вищої шкіл розглядаємо пошуки шляхів удосконалення навчального процесу, які стосуються опанування якісними знаннями, формування умінь і навичок. Цьому сприятиме з'ясування специфіки розвитку реальних гімназій Підкарпатської Русі. Адже для реалізації означеного необхідно використовувати не лише сучасні інноваційні підходи до організації педагогічного процесу, а й історико-педагогічні здобутки.

Метою статті є дослідження історико-педагогічних аспектів діяльності гімназій реального спрямування у Підкарпатській Русі.

Аналіз актуальних досліджень. Серед сучасних дослідників у галузі історії реальної освіти виділяються своїми працями І.Є. Курляк, С.Б. Лаба, Б.М. Ступарик, Д. І. Пенішкевич, І. М. Петрюк та ін. Проте питання вивчення особливостей та шляхів розвитку змісту реальної освіти є малодослідженими.

Як відомо, після Першої світової війни договором в Сан-Жармен Ле від 10.09.1919 р. Чехословацька республіка зобов'язалася зорганізувати Закарпаття в адміністративну одиницю під назвою „Підкарпатська Русь" з самостійним сеймом та автономією в справах мови, школи, релігії та місцевого управління. Ці положення були закріплені у так званому „Генеральному статуті для організації і адміністрації Підкарпатської Русі" від 1919 року.

Керування школами на Підкарпатській Русі виконувало Міністерство шкільництва і народної освіти за допомогою Крайового шкільного реферату в Ужгороді. У 1928 році, коли були засновані земські уряди, шкільний реферат став частиною земського уряду і видавав свої розпорядження його ім'ям. Нагляд за всіма народними і середніми школами виконував шкільний інспектор при шкільному рефераті [18, с. 104], яким завжди мав бути чех. Коли перший шкільний референт Підкарпатської Русі Й. Пешек обійняв свою посаду 17.09.1921 року, українське шкільництво в Підкарпатській Русі було в досить невтішному стані. Українськими були лише дві горожанські школи.

Організаційно всі школи Підкарпатської Русі В. Клима у своїй статті „Шкільна справа и просвіта на Подкарпатській Русі" 1936 року поділяв так: а) народні школи, дитячі садки (захоронки), сільські, горожанські, спеціальні школи; б) середні школи: гімназії (реальні – З.С.), учительські семінарії, фахові школи [18, с. 102-104].

Незважаючи на існуючий у краї мовний хаос, було почато створення руських (українських) горожанських шкіл і реорганізацію мадярських. Програми та навчальні плани для всіх типів шкіл були складені згідно програм для чехословацьких шкіл, із врахуванням мовних особливостей Підкрпатської Русі [18, с. 102-103]. Як свідчить аналіз планів навчання реальних гімназій, певні зміни у них вносилися дуже часто (у 1920, 1921, 1925, 1927, 1929 1930, 1932, 1933 роках). Зазначимо, що на відміну від класичної освіти, змістом якої є вивчення класичної культури, в основу реальної освіти покладено засвоєння учнями практично-корисних знань. Дидактична система реальних середніх шкіл базувалася на поглибленому вивченні природничо-математичних дисциплін та

новітніх мов. У реальних гімназіях з українською мовою навчання учні вивчали Закон Божий, українську, чеську, російську, латинську, німецьку та французьку мови, історію, географію, математику, природопис, хімію, фізику, нарисну геометрію, малювання, пропедевтику філософії, каліграфію, гімнастику, співи [26; 27; 28; 29].

Навчання у реальних гімназіях тривало 8 років. Приймали учнів, які закінчили 4 клас народної школи. Бажаючим з 4 класу горожанської школи перейти до 5 класу гімназії, необхідно було вивчити латинську і французьку мови, і скласти доповнюючий іспит [14, с. 27]. Зауважимо, що у цей час відбулися значні зміни у складі гімназистів, оскільки гімназії, як і горожанські школи з 20-их років XX ст. стали коедукаційними. У середні школи з українською мовою викладання були прийняті головним чином учні сільські, діти найбідніших верств населення. Таким чином були покладені підвалини нової національної свідомої української інтелігенції. Ці учні отримували матеріальну допомогу і утримувалися в інтернатах безкоштовно [18, с. 102]. Учнів з хорошою успішністю та поведінкою звільняли від оплати за навчання [10, арк. 29]. Окрім того виділяли кошти на преміювання кращих студентів.

Навчання відбувалося у двох семестрах, які переривалися різдвяними, та великодніми канікулами [13, с. 33]. У кінці першого семестру учні отримували піврічні свідоцтва, а по завершенню другого – річні [11, арк. 33]. Навчання у гімназіях, як і раніше, закінчувалося матурою [9, арк. 7]. Аналіз звітів реальних гімназій свідчить, що крім звичайних учнів у цих навчальних закладах могли навчатись приватисти та екстерністи [21, с. 78]. Після гімназійної матури молодь мала змогу перейти до університету, вищої технічної школи або академії [14, с. 27].

Випускники закарпатських гімназій поступали на навчання у вищі навчальні заклади Чехословаччини. З них у Празі вчилося близько 85%, у Брно – 3%, Братіславі – 12% [20, с. 337]. На перших порах на навчання у вищих школах Чехословаччини записувалося до 40–50% випускників середніх шкіл Закарпаття. Однак, пізніше цей показник упав до 10%. Однією з причин цього називають дороговизну навчання [20, с. 338].

Багато випускників реальних гімназій Закарпаття стали видатними людьми краю, відомими не лише в Україні, а й за її межами. Так, найбільш здібні студенти, які вчились або закінчили у свій час реальні гімназії, стали відомими науковцями, докторами наук і професорами [12, с. 3]. Серед абсольвентів цих навчальних закладів є відомі науковці – професор університету в Чикаго В. Маркусь, доценти Ужгородського університету Г. Божук, К. Гарас, та доцент Празького університету І. Могорита, доцент Пряшівського педагогічного інституту І. Волощук [25, с. 6]. У реальних гімназіях навчалося чимало таких осіб, які згодом у суспільному житті відігравали важливу роль. Так, у Берегові навчались А. Штефан, який у 1939 році очолив Сойм Карпатської України, Л. Берталон – один із найвизначніших хірургів Закарпаття, Ф. Потушняк – відомий археолог, етнограф, поет і письменник [17, с. 8]. Закінчили реальну гімназію Й. Головач, І. Маргітич, Ф. Ромжа, І. Семедій, які стали єпископами греко-католицької церкви в Закарпатті, І. Чейпеш (загинув у сталінських таборах), В. Самош – священики [25, с. 6], а Д. Вакаров, І. Чендей [12, с. 3] та А. Петрук-Карпатський – відомими письменниками. Чимало випускників Хустської гімназії, разом із галицькими добровольцями-січовиками, відстоювали у березні 1939 р. на Красному полі біля Хуста незалежність Карпатської України проти угорської армії. Під час другої світової війни, будучи військовими в Чехословацькому корпусі генерала Свободи, відзначилися в боях колишні студенти гімназії – генерал В. Вальо (був заступником міністра оборони Чехословаччини), офіцери М. Бабич, М. Лемак, І. Марушкей, В. Олексій, герой Чехословаччини С. Вайда та інші [25, с. 6]. У 1938 р. у зв'язку із приходом угорської армії значна частина українських навчальних закладів продовжила свою діяльність в евакуації. Українські реальні гімназії прилучилися до виховання свідомої національної еліти – української інтелігенції, яка у важкі роки збройних змагань боролася за незалежність свого народу, а частина її кращих представників, звабленa комуністичною пропагандою загинула в сталінських таборах.

З приходом чеських властей великою перешкодою для розвитку шкільного навчання українською мовою була відсутність належних шкільних підручників. Ті, що попередньо вживалися у школах, визначалися „язичієм", їх не було у продажу [24, с. 639]. Крім того, у той час у краї проходила боротьба між різними культурними і політичними течіями – українською, русофільською, угорською [25, с. 6]. Унаслідок таких суперечок у шкільній справі настав мовний хаос [24, с. 640;15; 16; 2]. Для упорядкування мовних справ міністр шкіл і народної освіти Чехословаччини Г. Габерман звернувся до чеської Академії Наук у Празі, щоби вона дослідила і вирішила, яку мову використовують „підкарпатські Русини". У 1919 році нарада членів Академії і фахівців вирішила: „Тому, що місцеве наріччя Русинів в Карпатскій Руси, про яке говорить Статут, се безперечно наріччя малоруське, належить як літературный язык тамошних горожан признати мову малоруську, якої уживають их сусіды і одноплемінники, се значить галицку украинску мову"[29]. Отже, розпорядженням освітнього Міністерства від 20 грудня 1919 року № 62756/19 українська мова була визнана мовою викладання [29, с. 5]. Референт Й. Пешек одразу запросив до шкільного реферату д-ра І. Панькевича, що мав укласти граматику української мови [24, с. 640; 3, с. 54].

У реальних гімназіях Підкарпатської Русі, як правило, використовували одинакові підручники та посібники, затверджені Міністерством шкільництва та освіти. Про це свідчить перелік підручників на 1930–1931 навчальний рік у берегівській та ужгородській реальних гімназіях. Виняток становило вивчення української мови . Українську мову у тих гімназіях, де були сильні москвофільські настрої вивчали за граматикою Є. Сабова (по суті використовувалась мова близька до російської) [7], а не І. Панькевича та Бірчака [8].

При порівняльному аналізі затвердженого переліку книжок на 1930/1931 та 1938/1939 навчальні роки простежуємо тенденцію чехізації. Якщо у 1930 році відсоток україномовних видань становив 47% для підручників і 55% для посібників, то через 8 років аналогічні відсотки становили вже – 29% і 37% Так підручниками чеською мовою користувалися учні україномовних класів реальних гімназій (особливо у старших класах) для вивчення історії, географії, філософської пропедевтики, математики, хімії, природопису і навіть чеської, латинської, німецької та російської мови [23].

При сприянні прихильного до українців Й. Пешека три середні школи – гімназії 1919 року були перетворені на державні реальні гімназії з українською мовою навчання, а тим хто навчався раніше в Ужгороді і Мукачево угорською мовою дали змогу завершити навчання [4, с. 85-86]. Специфікою реальної гімназії у Берегові було

те, що тут були залишені угорські паралельні класи [22]. Особливе значення для українців мала державна українська реальна гімназія, що була заснована 1921 р. у Хусті.

Протягом двох років (1937-1938 рр.) в Ужгороді крім реальної [5; 6] діяла ще одна Українська гімназія, що належала чину оо. Василіян. Заклад працював як 4-річна гуманістична гімназія, в якій викладали: релігію, українську, чеську, латинську та німецьку (як відносно-обов'язкові) мови, історію, географію, математику, природопис, фізику, конструкційну геометрію, малювання й каліграфію, гімнастику та спів (відносно-обов'язково) [19, с. 158].

Виявом чехізації було відкриття при існуючих середніх навчальних закладах у краї паралельних чеських реальних гімназій. Так, у 1922 р. були відкриті чеські „паралельки" в Ужгороді, з 1925 р. – при гімназії з виразним москвофільним напрямом – Мукачівській, з 1929 р. – у Хусті. У 1924 р. відкрито єврейську реформовану реальну гімназію у Мукачево з єврейською мовою викладання, яка отримала право прилюдності у 1926 р.

Загалом, станом на 1933 рік українські реальні гімназії в Берегові, Хусті, Мукачево і Ужгороді загальною кількістю налічували 46 класів, чеські паралельні відділи в Хусті, Мукачеві і Ужгороді – 20 класів, угорські паралельні відділення у Берегові – 12 класів, єврейська реформована гімназія в Мукачеві – 8 класів. Разом було 9 середніх шкіл [1, с. 30-31]. Заснування українських реальних гімназій у досліджуваний період стало можливим завдяки праці культурно-освітніх Закарпаття А. Алиськевича, Й. Пешека, Ю. Ревая та ін.

Як бачимо, у 20-ті – 30-ті роки на Закарпатті у Підкарпатській Русі як автономному краї Чехословаччини з'явилися національні реальні середні школи (реальні гімназії), у яких здебільшого учні були українцями. Коедукаційні реальні гімназії з їх утилітарним характером змісту освіти значно переважили за чисельністю гімназії класичного типу, оскільки були більш пристосованими до практичних потреб суспільства і давали право вступу і в технічні, і класичні вищі школи. Зважаючи на те, що у краї точилася гостра політична та культурна боротьба між прихильниками різних течій, Академія наук у Празі, дослідивши мовне питання, постановила, що мова, якою розмовляють „підкарпатські русини" є аналогічною до української мови галичан, тому мовою викладання в українських реальних гімназіях була визнана українська. Проте у кінці досліджуваного періоду спостерігалася тенденція до чехізації та русифікації підручників, які використовували у реальних гімназіях Закарпаття. Українські реальні гімназії прилучилися до виховання свідомої національної еліти.

Однак дидактичні особливості розвитку середніх навчальних закладів Закарпаття XIX ст. потребують подальших наукових досліджень.

1. Školstvi na Podkarpatské Rusi v přitjmnosti. – Praha, 1933. – 49 s.
2. Бращайко М. Чесько-руські взаемины / М. Бращайко. – Ужгород, 1923. – С. 10 – 21.
3. Великій илюстриваный народный калэндарь товариства „Просвіта" на звычайный рік 1923. – Рфчник І. – Ужгород, 1922. – С. 7 – 92.
4. Волошин А. Шкільництво Автономної Підкарпатської Руси // А. Волошин Коротка історія педагогіки для учительських семінарій. – Ужгород, 1931. – 88 с
5. Годичный отчет за 1935-36 учебный год. Державная подкарпаторусская реальная гимназія в Ужгороді.- Ужгород, 1936. – 49 с.
6. Годичный отчет за 1937-38 учебный год. Державная подкарпаторусская реальная гимназія в Ужгороді. - Ужгород, 1938. – 57 с.
7. Грамматика русского языка для средних заведений Подкарпатской Руси /Под ред. Е. И. Сабова. – Ужгород, 1924. – 152 с.
8. Грамматика руського языка для шкфл середних и горожанських. Д-р И. Панькевич. – Прага : Державне видавництво, 1936. – 198 с.
9. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 39 (Протоколи вчительських конференцій і листування з Шкільним відділом Цивільної управи Підкарпатської Русі по навчально-педагогічним питанням). – 20 арк.
10. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 69 (Списки учнів, зобов'язаних платити за навчання). – 29 арк.
11. ДАЗО. – Ф. 391. – Оп.2. – Спр. 80 (Табелі успішності учениківгімназії, різних класів). – 93 арк.
12. Довганич О. Хустська гімназія та її вихованці / О.Довганич : Соціал – демократ. – 1998. - № 7 – С. 3.
13. Звідомленя руської держ. реаль. гимназії и ей равнорядных оддєлов чешских и мадярских в Ужгороді за шкфльный рфк 1925 – 26. – Ужгород, 1926. – 92 с.
14. Калєндар «Просвіта». – Ужгород, 1929. – 30 с.
15. Карпатскій світъ. – Ужгород, 1928. - № 7. – 248 с.
16. Карпатскій світъ. – Ужгород, 1929. - № 5 – 6. – С. 537 – 632.
17. Кенийз М. Історія середньої школи №1 м. Берегова / М. Кенийз – Берегово, 1996. – 46 с.
18. Клима В. Школьное діло и просвещеніе на Подкарпатской Руси / В. Клима // Подкарпадская Русь за годы 1919-1936 – Ужгород, 1936. – С. 101 – 105.
19. Курляк І. Є. З історії гімназійної освіти Закарпаття 20 – 30-ті роки XX ст. / Ірина Євгенівна Курляк // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск II. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – С. 155 – 160.
20. Небесник І. Роль гімназій у піднесенні культурного і освітнього рівня українців Закарпаття / І. Небесник // Українські Карпати : Матеріали міжнародної наукової конференції «Українські Карпати: етнос, історія, культура» (Ужгород, 26 серпня – 1 вересня 1991 р.). – Ужгород : Карпати, 1993. – С. 334 —340.
21. Рочне справозданя держ. реаль гімназії в Берегово за учебный рок 1928 – 1929. – Ужгород, 1929. – 78 с.
22. Рочне справозданя держ. реаль гімназії в Берегово за школьный рок 1930 – 1931. – Berehovo, 1931. – 50 с.
23. Саф'янюк З.Г. Специфіка підручників і навчальних посібників закладів реальної освіти на західноукраїнських землях (XIX- поч. XX ст.) / З. Г. Саф'янюк - Збірник наукових праць. Педагогічні наука. – Вип. 9. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2011. – С. 261-267
24. Сірополко С. Історія освіти в Україні. / С. Сірополко – Київ : Наукова думка, 2001. – 912 с.
25. Стойко С. Хуст та Хустська гімназія в культурному і політичному житті Закарпаття. : Новини Закарпаття. – 1999. – 4 березня №32 – С. 6.
26. Увідомленя державної реальної гимназії в Берегово на шкфльный рфк 1922 – 1923. – Ужгород, 1923. – 64 с.
27. Увідомленя державної реальної гимназії в Берегово на шкфльный рфк 1924 – 1925. – Берегово, 1925. – 25 с.
28. Увідомленя державної реальної гимназії в Берегово на шкфльный рфк 1925 – 1926. – Берегово, 1926. – 25 с.
29. Увідомленя державної реальної гимназії в Берегово на шкфльный рфк 1927 – 1928. – Берегово, 1928. – 34 с.

Оксана Цюняк,
асистент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Oksana Tsiuniak,
assistant,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

УДК 37.034: 77
ББК 66.4

ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ СЕЛА ГІРСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

FEATURES OF FAMILY EDUCATION IN RURAL MOUNTAINOUS AREAS

Освіта в сільських гірських районах грунтується на основі таких керівних принципів, як український патріотизм і висока національна свідомість, природовідповідності, любові до батька і матері, сім'ї, батьківщини, поваги до української мови і традиційної культури гуцулів. У частини дітей вдома можливі і економічні, і соціальні заходи, долучення до гуцульського народного мистецтва, традиційних ремесел та промисловості, пропаганда здорового способу життя.

Ключові слова: сім'я, освіта, село гірської місцевості.

Related education in rural mountain areas based on the following guiding principles, as Ukrainian patriotism and high national consciousness, nature correspondence, love to father and mother, family, homeland, respect for the Ukrainian language and the traditional family-home culture Huzuls part children in housework feasible and economic, and social activities, annexation to the hutsul folk art, local crafts and industries, promote healthy lifestyles.

Key words: family, education, village of mountainous terrain.

Образование в сельских горных районах основывается на основе таких руководящих принципов, как украинский патриотизм и высокое национальное сознание, любви к отцу и матери, семьи, родины, уважения к украинскому языку и традиционной культуры гуцулов. У части детей дома возможны и экономические, и социальные мероприятия, приобщение к гуцульского народного искусства, традиционных ремесел и промышленности, пропаганда здорового образа жизни.

Ключевые слова: семья, образование, село горной местности.

Сім'я – природний первинний осередок,
де реалізується краса людського життя,
куди приходять відпочивати переможні сили людини,
де ростуть і живуть діти – головна радість життя.
А.Макаренко

Постановка проблеми. Зміни, які відбулися в Україні в останнє десятиліття, зумовили появу та розвиток нових концептуальних підходів щодо реформування багатьох ділянок організації життєдіяльності суспільства. До них належить зокрема сім'я, яка має на меті виховання підростаючого покоління. Загальновідомо, виховання в родині є першоосновою розвитку дитини. На це наголошують і основні нормативні документи, а саме стаття 59 Закону України «Про освіту». У ній основна увага звертається на відповідальність батьків за фізичне здоров'я і психічний стан дітей, створення належних умов для розвитку їхніх природних здібностей. Значущість сімейного виховання в умовах сьогодення підтверджують Конституція України, Державна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна програма «Діти України» та «Українська родина».

Сім'я в сучасній українській державі функціонує не лише як первинний осередок суспільства, а й головна інституція, що покликана забезпечувати моральний, духовний, соціальний та фізичний розвиток дитини. У Концепції державної сімейної політики акцентується увага на тому, що сьогодні відповідальність за утримання і виховання дітей покладено на батьків значно більшою мірою ніж на державу. У Державній національній програмі «Освіта» визначено завдання сім'ї, згідно з якими батьки постають як перші педагоги дитини, які повинні створити умови для повноцінного розвитку особистості; забезпечити дитині почуття захищеності, рівноваги,

довіри, сформувати активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання та навчання дітей.

На значущість родинних цінностей у вихованні молодого покоління вказували А.Дістервег, Й.Песталоцці, Я.Коменський, І.Огієнко, С. Русова, А. Макаренко, І.Стешенко, В. Сухомлинський.

Мета статті. На основі аналізу наукових досліджень та існуючих публікацій з даної проблеми, законодавчої бази розкрити особливості родинного виховання в умовах села гірської місцевості.

Виклад основного матеріалу. Виховання дітей у селах гірської місцевості є дещо особливим. Мальовнича природа краю створює сприятливий ґрунт для творчості. Для жителів сіл Українських Карпат характерними є багатогранне народне мистецтво, фольклор, що поєднується з тяжкою працею, яка є результатом своєрідного укладу життя. Неповторними є побут гірських жителів, звичаї, обряди, історія, художні промисли тощо, які слугують засобами формування та розвитку молодої людини. Саме тому первинне самовираження сільського школяра відбувається через етнокультуру, органічний зв'язок з якою допомагає акумулювати народні традиції, передавати їх наступним поколінням.

Гори по-особливому впливають на життя, спосіб господарювання, розвиток особистості. Невеликі ділянки придатної для обробітку землі, віддаленість від великих транспортних магістралей, залізниць, рідкозаселеність, ландшафтно-кліматичні умови з їх ризиками – вітровіями, бурхливими річками і потоками, нестабільністю клімату і швидкою змінюваністю погоди та інше не можуть не позначитися на розвиткові, світосприйнятті, світорозумінні, характері особистості.

Загальновідомо, що саме у родинному колі відбувається формування і розвиток дитини, її підготовка до майбутнього життя. В сім'ї здійснюються початки трудового, морального, духовного, естетичного, патріотичного виховання зростаючої особистості. Поведінка батьків є першим прикладом для наслідування.

Родинні виховні традиції вироблялися протягом усієї історії розвитку українського етносу, формуючи його менталітет. Вони увібрали в себе різні аспекти життя, побуту, трудової діяльності родини, потребу в людському спілкуванні; основні моральні чесноти особистості: совість, гідність, почуття спорідненості, добра і доброзичливості. Родинні традиції втілюють «особливості виховних традицій українців і народів, що проживають серед них, а також передові надбання світової педагогічної думки» [2, с.79].

Дослідник О.Торонський у своїй праці «Русини-лемки» характеризує горянина як спокійного, виваженого, миролюбного, який глибоко цінує своє коріння, традиції, звичаї, зміцнює віру, в церкві знаходить силу і життєву мудрість, які потім упроваджує у родинне виховання. Релігійність виступає головним засобом виховання у дітей моральних якостей [6, с.43].

Сім'я свято вірить в те, що повноцінне формування особистості дитини може відбутися тільки при наявності у неї моральних імперативів та основ християнської етики. Тому богоугодною вважається та людина, яка працює на Божу славу:

Боже, допоможи добре посадити
І щасливо вибрати.

Як засвідчують архівні матеріали, упродовж віків у родинах дотримувалися традиційно християнського підходу до системи виховання дітей, який ґрунтується на вірі в ідеали добра. Духовні закони – це закони моралі та етики. В сім'ї релігія є елементом щоденного життя. Важливими є знання свого роду, повага до рідної домівки, батьківського слова, авторитет старших. Християнська мораль, яку сповідує кожна сім'я у селі гірської місцевості, вчить бути чесними, доброзичливими, людяними.

Родинне виховання у гірській місцевості передбачає підготовку підростаючого покоління до життя, пов'язаного з різними, часом дуже несподіваними, життєвими випробуваннями й обов'язковою участю змалку у посильній праці. Так, кожен із членів сім'ї має усталені господарські обов'язки. Отже, в основі традиційного родинного виховання є праця як мірило духовних і фізичних якостей людини. Співаючи дитині колискову пісню, яка наділена карпатським колоритом, гуцульським діалектом, своєрідною мелодикою і манерою виконання, мати привчає її не цуратися праці. Оскільки колискові пісні наділені властивими тільки їм рисами – дитячі пісеньки не тільки художньо-естетично виховують, а й спонукають дитину до трудової діяльності. Аналогічну функцію виконують ігри, пов'язані з сімейним побутом. Головним завданням батьків у трудовому вихованні розвинути в дітей свідоме ставлення до праці, нетерпимість до ледарства, байдикування, яке водночас виховує культуру праці: вміння правильно виконувати роботу, планувати її тощо. Перебування на повітрі, загартування, участь у посильній праці робить дітей витривалими. Оскільки орної землі дуже мало й продуктів харчування не вистачає, то жителі гірських сіл змушені заробляти на хліб поза межами свого краю. Відсутність чоловіків вдома через виїзд на заробітки перекладає в цей час всю хатню, а також господарську роботу й виховання дітей на плечі жінки. Тому дівчат змалку прилучають не тільки до жіночої, але й до чоловічої праці. Проблемою також є те, що випускники загальноосвітніх шкіл з високою освітньою підготовкою не бачать власного педагогічного розвитку та самореалізації в умовах села. Негативне ставлення до сільського способу життя прищеплюється часто й батьками, які не бачать для них тут життєвих перспектив.

На сьогодні ми спостерігаємо зацікавлення впровадженням у навчально-виховний процес окремого навчання хлопчиків та дівчаток з прилучення їх до національних ремесел. Хлопці опановують ази архітектури (спорудження дерев'яних будівель, виготовлення меблів, посуду з природних матеріалів: столярство, теслярство, гончарство,

лозоплетіння та різьбярство. Дівчата опановують навички: ткацтва, писанкарства, пошиття національного одягу, прядіння, плетіння, вишивання (різною технікою).

Видатний педагог А. С. Макаренко стверджував, що сім'я повинна бути колективом, в якому діти отримують первинне виховання і який, нарівні з установами суспільного виховання, впливає на правильний розвиток і формування особистості дитини. Він стверджував, що тільки в тій сім'ї діти отримають правильне виховання, яка усвідомлює себе частиною суспільства, в якій діяльність батьків розглядається як необхідна суспільству справа.

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% з них відчувають себе психологічно непідготовленими 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, котрі живуть у сільській місцевості, мають доступ до освітніх дошкільних програм (перебування у ДНЗ, ДНЗ з короткотривалим перебуванням, сезонні ДНЗ тощо). Викликає занепокоєння і той факт, що недостатнім є знання, практичні вміння і навички батьків у сфері розвитку дітей дошкільного віку. За статистикою, близько 600 дітей вмирає щороку від травм, нещасних випадків, випадків отруєння чи незадовільного батьківського догляду. Більшість батьків не володіють методами попередження миттєвої смерті, не знають вимог щодо харчування та годування дітей, основних етапів їх розвитку тощо.

Аналіз умов виховання і розвитку дітей засвідчує, що значна кількість батьків обирають авторитарні методи виховання, а не індивідуальні підходи до виховання і навчання своїх дітей. У 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 і сім'ї переважно здійснюється мамами;
- за відсутності батьків (закордоном на заробітках) догляд за дітьми здійснюють бабусі, або одна мати\ бабуся;
- старші діти доглядають за молодшими.

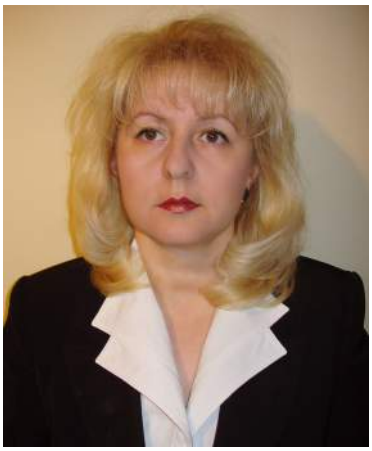
Це свідчить про те, що емпірична парадигма, яка ґрунтується на особистісному досвіді батьків, навіть з опорою на народні традиції родинного виховання, не забезпечує всю повноту умов для повноцінного розвитку дитини у гірській місцевості. Основним джерелом знань залишається життєвий досвід старшого покоління. У деяких батьків зберігається установка на те, що: «головне у вихованні дитини, щоб вона була доглянутою, здоровою, а все інше – буде само собою».

Водночас, частина молодих батьків намагається приділяти увагу не тільки догляду, а й мовленнєвому, естетичному, соціальному розвитку дітей. Батьки все ще потребують додаткової інформації про збереження здоров'я дитини, розвиток мовлення, розвиток навичок спілкування у дитини тощо.

Висновок. Духовним фундаментом сучасної культури повинні бути принципи природовідповідності, національної творчості й родинності. Створене родиною розвивальне середовище має забезпечити адаптацію дитини до входження в сучасний світ, сприяти її соціалізації. Родинне виховання – це природна і постійно діюча ланка виховання, що обумовлює розвиток людини на всіх стадіях її життя. Тому у своїй виховній діяльності система освіти має спиратися на сім'ю, підвищувати її психолого-педагогічну культуру, активно впливати на взаємини між її членами.

Змістом виховання дітей в сучасній українській родині має стати інтегрована та вселюдська гуманістична культура мирного життя людей в інтерконтинентальному просторі. Зміст виховання повинен відображати й утверджувати в свідомості й діяльності дітей найвищі національні та вселюдські духовні, гуманістичні, морально-етичні, естетичні, фізичні, трудові ціннісні орієнтації на практичну виховну діяльність сучасної української сім'ї в умовах становлення й утвердження національної педагогіки та освіти.

1. Буграк М. Національна програма «Освіта Прикарпаття»: формування виховного ідеалу / М. Буграк // Голос Покуття. – 1996. – 24 січня.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г.Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – Київ, 1994. – 61 с.
4. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1980. – 327 с.
5. Мелешко В. Про організацію експериментального дослідження в сільській школі/ В. Мелешко – Рідна школа. – 2007. – № 2. – С.7-8
6.Постовий В.Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї. Монографія / В.Г. Постовий. – Київ. – 2006. – 188 с.
7. Торонський О. Русини /лемки/ Додаток до Лемківського календаря. – К., 2000. – 55 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)

Ярослав Никорак,

викладач,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Yaroslav Nykorak,

Assistant,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.134

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

SOCIO-CULTURAL PART OF MODERNIZATION TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті описується сутність соціокультурної складової модернізації процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Автор акцентує увагу на провідних чинниках діяльності майбутнього педагога, розкриває шляхи підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Дослідник вказує на актуальність проблеми збереження кращих традицій соціокультурної модернізації у процесі підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: модернізація, підготовка вчителя, професійна діяльність, соціокультурна складова, навчально-виховний процес, вищий навчальний заклад.

Socio-cultural part of modernization training future teachers for professional activity

This article describes the essence of socio-cultural constituent of modernization process of preparing future teachers for professional activity. The author indicates attention to the leading factors of future teachers, reveals ways of increasing efficiency the educational of the process in higher education institutions. Researcher shows to the urgency of the problem preserving of the best traditions socio-cultural of modernization in the preparation of future teachers.

Keywords: modernization, teacher training, professional activities, socio-cultural component, the educational process, higher education institution.

В статье описывается сущность социокультурной составляющей модернизации процесса подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Автор акцентирует внимание на ведущих факторах деятельности будущего педагога, раскрывает пути повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях. Исследователь указывает актуальность проблемы сохранения лучших традиций социокультурной модернизации в процессе подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: модернизация, подготовка учителя, профессиональная деятельность, социокультурная составляющая, учебно-воспитательный процесс, высшее учебное заведение.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі.

Визначені завдання зумовили необхідність модернізації суспільства, яку варто взяти за основу для соціокультурної модернізації всієї системи освіти. З метою зменшення існуючих ризиків суспільного розвитку на чільне місце соціокультурної модернізації освіти виноситься проблема розробки стандартів як провідних норм, що відображають соціальні очікування щодо розвитку особистості, сім'ї, суспільства, бізнесу і держави в цілому.

Сьогодні в основі розробки освітніх стандартів є розуміння освіти як провідного інституту соціалізації особистості, що забезпечує залучення нового покоління дітей, підлітків та молоді до базових цінностей вітчизняної та світової культури, формування громадянської ідентичності та солідарності суспільства; оволодіння універсальними способами прийняття рішень у різноманітних соціальних і життєвих ситуаціях, на різних етапах вікового розвитку особистості. Саме тому актуальність наукових розробок соціокультурних проблем освіти привертає увагу багатьох дослідників. Та попри існування великої кількості дослідницьких підходів (В.Астахова, В.Вікторов, Д.Дзвінчук), більшість із них не враховують соціокультурну суть і зумовленість освіти, розглядаючи її відокремлено від інших чинників суспільного розвитку, не даючи комплексного, адекватного уявлення про освіту як цілісну систему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Дослідження ролі глобалізаційних процесів у модернізації освітньої галузі проводили українські вчені, зокрема В. Андрущенко, В. Кремень, Є.Пінчук, Ю. Ткачук, Л.Хижняк та ін. Вивченням впливу соціокультурної, економічної та політичної складових розвитку держави на вищу освіту та систему управління нею займались С. Андрейчук, І.Дичківська, М. Дмитриченко, І. Добрянський, К. Корсак, В.Крижко, В. Луговий, П.Петровський, М. Романенко, Ю. Шаров та багато інших.

Формування мети статті (постановка завдання): розкрити сутність соціокультурної складової модернізації процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Модернізація, необхідна як загалом людству, що населяє планету, так і окремому індивідууму, що прагне гармонійного перебування на цій планеті.

Сучасний стан суспільства характеризується його переходом на новий, більш високий рівень соціокультурного розвитку Тому соціокультурна складова є головною у процесі модернізації будь-чого – освіти, економіки, бізнесу, а тим більше – країни. Саме вона дозволяє здійснювати одночасне оновлення різних сфер суспільства найбільш ефективно і найменш болісно, оскільки враховує механізми соціальних змін – культурну систему координат, особливості менталітету, моральні постулати, самосвідомість нації, історичну пам'ять народу. Така «інтегрована модернізація» здатна забезпечити країні безпеку й конкурентоспроможність.

Застосування терміну «модернізація» вимагає від нас переосмислення стану освіти крізь призму розуміння її як системи функціонування різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливого процесу; різнорівневого результату; соціокультурного феномену; соціального інституту, що впливає на стан незалежності держави, її економічну стабільність й формування свідомості суспільства; необхідності кардинального (відповідно до цілей реформування) оновлення змісту освіти, її форм, методів і технологій. Реформування і модернізація освіти повинні розглядатись як важлива суспільна проблема, оскільки сфера освіти є посередником між особистістю, суспільством і державою, що реально впливає на гармонізацію їх відносин [7].

Цікавою на наш погляд є думка М. Ануфрієва, який вважає, що «освіта будь-якої країни відбиває найголовніші її цивілізаційно-культурні ознаки та особливості наявного історичного моменту, забезпечуючи поєднання національних традицій з релевантними інноваціями – як виробленими в середині неї, так і запозиченими зовні, зі скарбниці вселюдського досвіду. На цих підставах національна система освіти має забезпечувати безперервність поступу країни, здійснювати ефективну соціалізацію та професійну підготовку молоді до життєдіяльності у світі, який постійно ускладнюється» [2, с.45].

Найголовніший потенціал, яким володіє сучасна Україна, – це духовно-інтелектуальний, – який сконцентрований у сферах фундаментальних наук вищої школи та всієї системи освіти, новітніх технологіях та всіх проявах і формах культури. Окрім того, це середовище, що є носієм духовно-інтелектуального потенціалу, яке здатне до самооновлення.

Сучасний вищий навчальний заклад зобов'язаний бути тим середовищем, що не лише об'єднує в собі самі знання і засоби їх передачі та здобування, але і тим, яке максимально сприяє самовиробленню та розширенню духовно-інтелектуальних можливостей суспільства [4, с.15]. Головна формула та зміст ідеології сучасного навчального закладу – це визначення та усвідомлення тези, що поза наукою неможливі підготовка, навчання та формування сучасної освіченої людини, особистості та фахівця у кожній галузі людської діяльності.

Разом з тим, університетська освіта забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або, іншими словами, виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал. Власне, саме людський капітал і є основним ресурсом, який, на глибоке переконання І. Зязюна, здатний забезпечити розвиток країни у постіндустріальну, інформаційну епоху. Університетська освіта утворює такий осередок освіти, науки та культури у суспільстві, де не тільки відбувається передача знань, умінь та навичок молодому поколінню, формується світогляд, поведінка, але й закладається власне доля кожного випускника та майбутнього суспільства [6].

Сфера освіти найбільш повно задовольняє не лише інтереси, потреби, запити зростаючої особистості, здійснює її підготовку до життя у соціумі, а й сприяє формуванню у молодої людини свідомості громадянина, здатності до розуміння й сприйняття суспільних трансформацій, змін та їхніх наслідків, активної життєвої позиції у суспільних процесах.

Соціокультурний феномен освіти є надзвичайно складним історичним явищем. Він включає багато елементів та аспектів, дослідження яких потребують комплексного теоретико-методологічного підходу. Тому що неможливо вивчати освітні процеси, проводити порівняльний аналіз без урахування соціальних зв'язків, культурних традицій, етнічних, ментальних, аксіологічних та інших особливостей країни чи регіону.

В контексті соціокультурної модернізації освіта розглядається як провідна соціальна діяльність суспільства, що виконує ключову роль у побудові соціальних установок, норм, ціннісних орієнтацій, стереотипів поведінки. Основу процесів соціокультурної модернізації освіти як інституту соціалізації складають такі соціальні та ментальні ефекти життя суспільства:

- соціальна консолідація та гармонізація суспільних відносин;
- ідентичність представників різних соціальних груп і культур населення країни;
- успішна соціалізація підростаючих поколінь;
- соціокультурні моделі розвитку підлітків та молоді.

У сучасних умовах трансформації суспільства при зміні культурних цінностей виникає необхідність вибору адекватної соціокультурної моделі освіти. Загострилися суперечності між безперервно зростаючим об'ємом знань, необхідних людині, і обмеженими (в рамках традиційних освітніх систем) умовами для оволодіння ними. Вирішення цієї суперечності можливе лише шляхом переходу до освіти, яка забезпечує цілісне відтворення безпосередніх суб'єктів культури. Метою освіти за таких умов повинно бути постійне творче оновлення, розвиток і вдосконалення кожної особи впродовж усього життя.

Модернізація структури вищої освіти передбачає інтеграцію, взаємопроникнення навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах з метою якомога кращої підготовки випускника університету до ефективного функціонування на європейському ринку праці.

Модернізація освіти – це складний, цілісний процес соціокультурної діяльності, який включає реформи, інновації, технології, які намагаються змінити через нові концепції та завдання сам принцип розвитку освіти, внаслідок чого досягається її якісна системна зміна. Тобто, модернізація освіти є процесом особливої багатопланової зміни освітньої діяльності на принципово нових засадах роботи. На відміну від природного, стихійно діючого процесу, модернізація має характер «ініціюючих і контролюючих змін, які відбуваються на основі раціонально-вольової дії» [2, с. 43]. Для того, щоб успішно здійснити модернізацію освіти, необхідно правильно визначити змістове наповнення та безпосередню спрямованість змін в освіті, проаналізувати їх залежність від глобальних соціокультурних трансформацій.

Звісно, що здатність суспільства до перетворень безпосередньо пов'язана з рівнем його соціокультурного розвитку, який включає в себе історичні традиції, ціннісні установки, ментальність, характер взаємовідносин еліт і суспільства, наявність політико-ідеологічних доктрин – того, що визначає успіх усього трансформаційного процесу.

Трансформація (від лат. transformatio – перетворення) – перетворення соціальних інститутів, соціальних структур, що нерідко супроводжується їх корінним зламом [5]

Для розвитку освіти замало лише творчих особистостей, лідерів, еліт, оскільки стереотипи мислення, менталітету, світоглядні орієнтири спільнот не змінюються водночас. Важливе значення у цьому процесі мають соціокультурні умови, які визначають потреби та інтереси особи.

Проблема збереження кращих традицій соціокультурної модернізації у процесі підготовки майбутнього вчителя – є надзвичайно важливою для системи вищої освіти України. Адже моделі, форми й механізми модернізації в кожній окремій країні повинні обиратися з урахуванням політико-економічної зрілості суспільства й особливостей історії, культури й соціальних традицій. Історичний досвід свідчить, що будь-яка ефективна модернізація потребує врахування двох чинників: сучасних тенденцій і національних традицій. Адже «у ситуації нинішнього модернізаційного вибору, коли напрямок культурного розвитку залежить від акценту на глобальних чинниках або навпаки, на консервації специфічної національної соціокультурної моделі, українське суспільство стоїть перед необхідністю вироблення компромісного шляху» [7] .

Потреба формування ефективної стратегії соціокультурної модернізації вимагає врахування обох аспектів культурного розвитку: традиційного і перспективного. З одного боку, традиційні форми й моделі культурного буття українського суспільства мають бути вивчені з адекватних методологічних позицій з метою виявлення і легітимізації кооперативної культурної моделі, яка віддавна була основною в українському культурному просторі. А з іншого – вивчення перспектив втілення культурно-історичних надбань у теорію та практику освіти.

Тому проблему професійного становлення майбутніх педагогів необхідно розглядати в широкому соціокультурному контексті, враховуючи зміни суспільного запиту на фахівців, існуючі вимоги до компетентності, що визначають потреби у фахівцях на ринку праці. Для обґрунтованості професійного вибору необхідно також, щоб професійні вимоги відповідали можливостям студента, рівню його здібностей та культурних запитів. В іншому випадку у студента накопичується поганий досвід, формуються такі негативні способи вирішення

професійних завдань, як відхід від проблем та їх ігнорування. Адже окрім загальних для цього віку особливостей, студенти, які обрали своєю професією вчителя, володіють певними рисами, що визначають вибір педагогічних напрямків гуманітаризації освітнього процесу для досягнення високого рівня професійної готовності.

Величезний вплив на процеси розвитку особистості має здобуття вищої освіти. Саме в освітньому середовищі вищого навчального закладу формується склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості, підвищується рівень загального інтелектуального розвитку (сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівня володіння логічними операціями), збагачуються та розширюються знання про історію, культуру традиції. В цьому аспекті більшість дослідників підкреслює, що для досягнення високого рівня професійної підготовки студентів необхідно забезпечити можливість отримання ними глибоких фундаментальних знань і водночас підвищити якість навчання на основі використання інноваційних педагогічних методів і технологій розвитку творчих здібностей, прагнення до безперервної самоосвіти та самореалізації (А. Вербицький, Ю.Попов).

Таким чином, фахове становлення майбутнього вчителя має базуватися на принципах розвитку творчого потенціалу особистості, включаючи естетичний і культурний досвід, уяву та готовність до самореалізації у професійній діяльності. Як показала практика, ініціативному педагогу, який творчо відноситься до своєї професійної діяльності, потрібні:

- глибокі знання з різних галузей наук;
- індивідуальна неповторність;
- спеціальні знання та вміння, що сприяють активізації професійно-творчого потенціалу особистості;
- висока мотиваційна готовність до професійно-творчої самостійної діяльності;
- володіння яскраво вираженою особистісною позицією;
- прагнення до креативного пошуку.

Процес становлення професійної діяльності вчителя включає не лише перебудову й вдосконалення знань, умінь і навичок, але й соціокультурний розвиток його особистості. Важливість такого підходу до проблеми становлення професійної діяльності вчителя зумовлена, по-перше, підвищеною відповідальністю і складністю завдань, що стоять перед ним, а по-друге, дефіцитом науково обґрунтованих шляхів ефективного впливу на процес становлення професійної майстерності вчителя початкових класів. Важливою складовою частиною діючої програми підготовки студента до професійної діяльності є соціокультурний компонент змісту навчання, що забезпечує володіння студентами надбаннями культури, історії, іноземної мови як засобом пізнання іншомовної культури та засобом міжкультурної комунікації.

Дослідниця Л.Айзікова термін «соціокультурний» трактує як «взаємодію комплексу рівноправних соціальних чинників, до яких належать демографічний склад суспільства, його суспільно-політичний устрій, економічний розвиток, національний склад, розвиток технологій, психологічний фактор, прийняті стосунки в сім'ї, ставлення до релігії та церкви; з культурним компонентом, який відбиває духовний стан суспільства, здатність формувати гармонійну, всебічно розвинену особистість, прилучати підростаюче покоління до вироблення духовного багатства» [1, с. 298].

Питання щодо визначення критеріїв соціокультурного прогресу завжди було в центрі уваги дослідників і залежало від розуміння культури тим чи іншим автором. В якості критеріїв висувалися оціночно-якісні показники (розвиток техніки, освіти, моралі тощо), які були неспроможні комплексно охопити суперечливий розвиток культури. Певною мірою таким критерієм може бути сама людина, точніше рівень розвитку її особистості. Цей критерій передбачає також високий рівень гуманізації суспільства, досягнення особою соціальної свободи, тобто подолання вікової відчуженості між особою і державою. Проте він є загальносоціологічним, а отже – дуже абстрактним.

Категорія «соціокультурний підхід» успішно використовується дослідником А.Асмоловим в рамках теорії «соціокультурної модернізації освіти» [3], в якій акцентується увага на соціокультурних ефектах освіти. «Застосувавши принципи соціокультурного підходу, ми приходимо до висновку, що сучасна якісна освіта – це результат рефлексивного освоєння і медіативного перетворення соціокультурного досвіду і на цій основі інтенсивного відтворення суспільного суб'єкта, що забезпечує його існування і розвиток в динамічному і складному світі» – стверджує вчений.

Таким чином, соціокультурний підхід до оцінки якості освіти характеризується розглядом:

- освіти як феномена культури і пошуком критеріїв якості, які співвідносяться з основними соціокультурними функціями і ефектами освіти;
- освітніх систем, що володіють соціокультурною специфікою, облік якої необхідний під час проектування системи оцінки якості освіти.

Вважаємо, що модернізацію вищої освіти не можна повноцінно здійснити без обліку та усвідомлення провідних тенденцій розвитку сучасної освітньої практики. До цих тенденцій відносяться: багаторівневість і багатоступеневість освіти; гнучкість, відкритість і варіативність освіти; полікультурний характер і етнорегіональна спрямованість освіти; безперервність освіти.

Створення нової системи освіти, яка орієнтована на входження у світовий освітній простір, вимагає істотних змін у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Зокрема, переходу на технологічний рівень і всебічне розширення освітніх інновацій. Сучасний фахівець, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці,

змушений постійно розширювати та поглиблювати набутті знання, підвищувати свою кваліфікацію, отримувати нові спеціалізації, а інколи й змінювати напрямок освіти.

Отже, навчання студента у вищому навчальному закладі має бути спрямоване на створення умов для забезпечення особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців, розвитку їх здатності самостійно вирішувати життєві та професійні проблеми. Особливо актуально це для підготовки майбутніх учителів, оскільки педагогічні завдання для фахівців цього рівня завжди нестандартні і поліфункціональні, а від ефективності їх рішення залежить майбутнє всього суспільства (І.Цвелюх).

У контексті зазначеного до провідних тенденцій, принципів та умов формування інноваційної діяльності майбутнього педагога варто віднести:

- інноваційність – як один із принципів педагогіки;
- методи діагностики готовності педагога до інноваційної діяльності;
- психологічні бар'єри в інноваційній діяльності педагога;
- розвиток індивідуального стилю діяльності педагога як умови його інноваційної підготовки;
- рефлективно-інноваційні технології.

Адже вчитель повинен володіти певними якостями і комплексом умінь, щоб відповідати вимогам суспільства. Йому необхідно вміти гнучко адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій, бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти вивчати громадську думку, вести переговори з батьками, запобігати конфліктним ситуаціям, вміти спілкуватися із засобами масової інформації, створювати свій імідж та імідж свого класного колективу, своєї школи.

Через продовження науково-технічного прогресу і зростання загального обсягу інформації, появи нових і розвитку наявних галузей знань цілком очевидною представляється необхідність постійного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оперативного та інтенсивного освоєння фахівцями нових видів діяльності. Це визначає пошук і реалізацію нових підходів до професійної підготовки, зміст якої варто спрямувати перш за все на формування особистості, готової ефективно діяти в постійно мінливих соціально-економічних умовах, активно впливати на професійну дійсність. У зв'язку з цим найважливішими вимогами до особистості педагога є творчість, професійна мобільність, здатність до постійного фахового саморозвитку та самовдосконалення (А.Деркач, Н.Синягіна, Є.Чірковскі).

Інноваційна практика підготовки педагога у вищому навчальному закладі в своєму стратегічному плані повинна бути орієнтована на реалізацію особистісної, суб'єктної, діяльнісної, індивідуально-творчої парадигми освіти (О.Абдулліна, Ш.Амонашвілі, В.Бондар, В.Загвязінський, Н.Кузьміна, Л.Міщенко, О.Савченко та ін.). Вказані автори вважають, що мета педагогічної освіти – підготовка особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності. Поділяючи позиції вчених, ми вважаємо, що для сучасного вчителя характерними є:

- можливість не тільки знайомитися зі світом предметів та ідей, але і перетворювати їх, створюючи нові;
- усвідомлене прийняття завдань своєї професійної діяльності та за необхідності самостійне їх визначення;
- здатність до рефлексії та постійна потреба в ній;
- активна позиція, прагнення і здатність критично оцінювати свою діяльність, прогнозувати результати педагогічної діяльності;
- прагнення до реалізації свого «Я» – самооцінки, самоаналізу, самоосвіти.
- прагнення виробити свій індивідуальний стиль, свою педагогічну позицію, тобто стати справжнім творцем педагогічного процесу.

Оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки – це основа модернізації всієї системи освіти в умовах реалізації завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, модернізації, а не тільки вдосконалення підготовки педагогічних кадрів [10].

Провідні тенденції модернізації вищої педагогічної освіти, як уже було відзначено, безпосередньо пов'язані, по-перше, з фундаменталізацією освіти в поєднанні з професіоналізацією. Це означає, що фундаментальні та вузькопрофесійні освітні дисципліни повинні викладатися в тісному зв'язку один з одним.

По-друге, з універсалізацією освіти, що передбачає, в першу чергу, використання різними предметами і освітніми галузями досягнень щодо змісту і методів різних дисциплін, орієнтацію на міжпредметні та міждисциплінарні проблеми і зміст, на нові напрямки наукового дослідження.

По-третє, з прикладним характером діяльності, тобто з орієнтацією на вирішення практичних задач, пов'язаних з проблемами обґрунтування та проведення студентами самостійних досліджень, вирішенням практичних завдань і ситуацій під час педагогічної практики в загальноосвітній школі [10].

Таким чином, можна стверджувати, що змістом процесу підготовки та особистісного зростання педагога є специфічна організація особистісного освітнього і соціокультурного простору, в якому він виступає як суб'єкт професійного становлення, і де відбувається освоєння і прийняття ним змісту і технологій сучасної освіти, вироблення індивідуально-творчого стилю, авторської педагогічної системи.

Звернення до проблеми формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця зумовлено загальною логікою розвитку наукових поглядів на сучасну освіту, її призначення та роль у житті людини та суспільства. В умовах євроінтеграційних процесів, які охоплюють різні сфери життя чітко усвідомлюється

необхідність корегування цілей професійної освіти, яка має носити соціокультурний характер і формувати відповідну компетентність у майбутніх фахівців.

З цією метою під час організації навчального процесу у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» у ролі провідних технологій педагогічної освіти студентів обрано технології проблемного та інтерактивного навчання, успішно застосовуються ігрові та модульні технології. Тому що їх сутнісною характеристикою є адаптованість до індивідуальних особливостей учнів, наділених позитивним досвідом навчально-пізнавальної діяльності. А використання у навчальному процесі однієї із них не виключає можливості застосування інших. Це дозволяє орієнтувати зміст освіти на майбутню професійну діяльність педагога, раціонально використовувати наявні ресурси оточуючого соціокультурного середовища, що забезпечить не тільки успішне засвоєння навчального матеріалу, а й інтелектуальний, морально-фізичний розвиток студентів. Тому на заняттях із фахових дисциплін і курсах за вибором віддаємо перевагу методам, які активізують пізнавальний процес, розвивають мислення студентів, забезпечують високий рівень мотивації до майбутньої професійної діяльності.

Особливої популярності у використанні під час навчальних занять зі студентами педагогічних спеціальностей здобули технології організації проблемно-діяльнісного, модульного, контекстного, ігрового, інтерактивного навчання. Адже технологія проблемно-діяльнісного навчання реалізує вимоги проблемності та діяльності в навчанні і включає в себе п'ять етапів (від сприйняття й осмислення студентами проблемної ситуації до аналізу та виходу за межі традиційних рішень). Це дозволяє не тільки здобувати нові знання, а й накопичувати досвід творчого вирішення різноманітних професійних завдань.

Педагогічної основою технології модульного навчання є ідеї особистісно зорієнтованого навчання (Дж. Дьюї), психологічними засадами цієї технології є «система повного засвоєння знань» (Дж. Керролл, Б. Блум, М.Кларін). Зазначена технологія реалізується на базі підготовлених навчально-методичних комплексів із фахових дисциплін і курсів за вибором, які містять розроблені глосарій, систему навчальних завдань, що відповідають навчальним цілям вивчення цього модуля.

Технологія контекстного навчання, де системотворчим поняттям є «контекст», який дозволяє об'єднати процеси антипатії і рефлексії й пояснити механізм регуляції розуміння, мислення і свідомої діяльності студента (А.Вербицький). У цій технології основний акцент робиться на формування професійної мотивації розвитку особистості студента. Як справедливо вважає Є.Білозерцев, зміст навчальної діяльності студента формується не тільки виходячи з логіки досліджуваних предметів, а й з моделі фахівця, тобто логіки майбутньої професійної діяльності. Це надає процесу навчання цілісність, системність, забезпечує формування особистісного сенсу засвоюваних знань [5].

Найбільш перспективною технологією організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є поєднання лекційних і практичних занять (майстер-клас, дискусія, тренінг, проблемний семінар, педагогічна практика).

З метою підвищення ефективності засвоєння знань на практичних заняттях студенти вивчають теми, пов'язані з різними соціокультурними ситуаціями. А для розвитку соціокультурних навичок та вмінь, на семінарських заняттях проводять дискусії, соціопсихологічні тренінги, «мозкові атаки», ситуативно-рольові ігри, виконують групові завдання, організовують самостійну роботу з психолого-педагогічною літературою.

Позитивним результатом відзначається використання на заняттях крос-культурної техніки, яка набирає поширення в багатьох країнах світу. Завдання цього методу, згідно з твердженням Ю.Платонова, – «навчити людину бачити ситуацію з погляду членів чужої групи, розуміти їхнє бачення світу» [12].

Порівняльно-співставний метод передбачає використання під час занять різного типу дискусій, тренінгових вправ, які дозволяють обговорювати традиції, звичаї, які значною мірою відрізняються від традицій і звичаїв рідної культури. Застосування методу «критичних інсинуацій» спрямоване на виявлення відмінностей у вербальному і невербальному спілкуванні. Студенти аналізують ситуації, які виникають унаслідок ускладненого спілкування носіями різних культур, що значно розширює їх кругозір, збагачує словниковий запас. Підтвердженням цьому слугують слова В.Сафонова, який вважає, що «соціокультурний компонент передбачає «взаємовивчення» мов та культур і включає до свого змісту знання з різних галузей» [13]. Такий підхід дозволяє студентам розширювати рамки свого соціокультурного простору і сприяє формуванню загальнопланетарного мислення (усвідомлення себе в якості культурно-історичних суб'єктів). У цьому контексті цікавою буде думка дослідниці В. Фурманової, щодо теорії функціональної культури, «яка розглядає три аспекти: когнітивний (оволодіння знаннями); комунікативний (засвоєння правил вербальної та невербальної поведінки); аксіологічний (усвідомлення системи традицій, норм тощо). Соціокультурний компонент віджповідно включає два напрямки: філологічний (вивчення відомостей про культуру країни, мова якої вивчається, на матеріалі соціокультурно-маркованої лексики); соціологічний (варіативність сценаріїв міжкультурного спілкування) [11].

Професійна діяльність сучасного педагога є багатофункціональною, полікультурною та інтернаціональною за своєю суттю. Вона все частіше стає об'єктом взаємодії великої кількості людей різних національностей та народів. Провідною умовою оптимального функціонування фахівця в системі професійних взаємовідносин є досягнення високого рівня соціокультурної компетентності, яку розглядають як атрибут професіоналізму.

Тому нам необхідно сприйняти модернізацію та адаптацію системи підготовки педагогів у вищих навчальних закладах до нових ринкових умов як складну соціокультурну дію, що вимагає впровадження особливої освітньої політики, державної та громадської підтримки. Адже до структури, організації та результатів навчання і виховання сучасної молоді висуваються нові вимоги та завдання. Метою навчального процесу у вищому навчальному закладі стає особистісне зростання майбутнього фахівця. Нове соціальне замовлення в галузі освіти та зростаючі потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають суттєвих змін у підході до процесу викладання, оновлення змісту і методів навчання педагогів.

Висновки. Таким чином, сучасний освітній простір під впливом соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві, значно розширився, як за рахунок інноваційних процесів власне освітнього простору, так і за рахунок ресурсів навколишнього соціуму. Сучасний учитель у своїй професійній педагогічної діяльності перебуває в системі соціокультурної взаємодії з різними суб'єктами – традиційними учасниками освітніх відносин, – якими є учні, їх батьки, адміністрація, колеги, а також із соціальними партнерами освітнього середовища та іншими суб'єктами соціокультурного простору освітньої установи. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням проблеми формування соціокультурної компетентності вчителя.

1. Айзікова Л.В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Л.В. Айзікова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук. ст. – К. : Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. – С. 298-308.
2. Ануфрієв М.І. Вищий заклад освіти МВС України: наук.–практ. посіб. / М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, О.М. Ярмиш. – Харків, 1999. – 369 с.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества /А.Г. Асмолов // Вопросы образования – 2008. – № 1. – С. 65–86.
4. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монографія / А.В. Глузман. – К. : Поисково-изд. агентство, 1998. – 252 с.
5. Жуковицкая Н.Н. Проблема управления процессом оптимизации сети образовательных учреждений в условиях модернизации региональной образовательной системы / Н.Н.Жуковицкая // Вестник ЛОИРО. – 2005. – №3. – С.83-95.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / І.А.Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с
7. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В.Г. Кремень; за ред. І.А. Зязюна // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник – Вип. ІІ. – К. : Ченстохова: Віпол, 2000. — С. 11 – 30.
8. Лисенко Г.В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови / Г.В.Лисенко // Вісник з психології і педагогіки. – Педагогічний інститут Київського у-ту ім. Б. Грінченка. – Випуск 13. – К., 2013. – С.56-59
9. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психологическая наука и образование. – 1999. – №3-4. – 124 с.
10. Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року Режим доступу: http:// zakon4. rada. gov.ua /laws / show / 344/2013
11. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.
12. Платонов Ю.П. Этическая психология / Ю.П. Платонов. – СПб., 2001.–268 с.
13. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур /В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки,1996. – 239 с.

Інна Червінська,

кандидат педагогічних наук, доцент,
відповідальний секретар журналу
«Гірська школа Українських Карпат»
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)

МІЖНАРОДНИЙ ПРОЕКТ - В ДІЇ!

Відкриття творчої лабораторії Міжнародного науково-освітнього проекту «Гірська школа Українських Карпат»

Проект «Гірська школа Українських Карпат», автором і керівником якого є завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, професор Василь Хрущ, розпочав свою діяльність у 2006 році. Виконавець проекту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», ректор – професор Ігор Цепенда.

За роки свого існування проект набув статусу міжнародного. До нього долучилися не лише працівники кафедр Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, а й науковці з далекого і близького зарубіжжя. Активними учасниками проекту є вчені і вчителі-практики зі США, Словаччини, Польщі, Куби та багатьох інших країн.

Для висвітлення результатів дослідження у 2006 році було засновано науково-методичний журнал «Гірська школа Українських Карпат», який внесено до переліку наукових фахових видань з педагогічних наук.

За темою проекту розроблено тематику курсових, дипломних та магістерських робіт. Кафедрою соціальної реабілітації захищено дві кандидатські дисертації. Гірська тематика присутня і дослідженнях з педагогіки та психології.

У процесі роботи над проектом встановилися ділові відносини з науковими центрами та університетами, де аспекти гірської проблематики є предметом наукового дослідження. Так в США відбуваються щорічні Аппалачські читання, на які запрошуються і науковці з Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Відповідно до основних напрямів дослідження у Івано-Франківську відбулася фотовиставка «Життя в горах: Карпати Аппалачі». На відкритті якої був присутній виконавчий директор Міжнародної наукової програми імені Фулбрайта – Мирон Стахів.

Проведено дві Міжнародні науково-практичні конференції за участю науковців з багатьох країн.

З метою подальшої популяризації програми, керівництво науково-освітнього проекту «Гірська Школа Українських Карпат» вийшло з пропозицією про створення творчої лабораторії проекту.

Координатор проекту, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» професор Юрій Москаленко привітав почесних гостей серед яких виконавчий директор Центру дослідження Аппалач професор Крістофер Міллер (США), доктор мистецтвознавства, професор Мирослав Станкевич, викладачів Педагогічного інституту та викладачів інституту мистецтв, студентів, гостей дійства.

Оформлення кабінету відображає літопис проекту «Гірська школа Українських Карпат», міжнародне визнання проекту, перспективи подальшого розвитку проекту «Гірська школа майбутнього», міжнародне співробітництво учасників проекту.

Творчу реалізацію ідей координаторів проекту втілила і оформила з використанням сучасних дизайнерських технологій студентка 4 курсу Інституту мистецтв спеціальності «Дизайн» Ольга Козак. Під час відкриття творчої лабораторії відбувся публічний захист її дипломної роботи на тему: «Оформлення навчання аудиторії», науковий керівник – Дерев'янко М.Б.

На презентації виступив професор Крістофер Міллер, який розповів про перспективи подальшої співпраці українських і американських учених у рамках роботи над проектом.

Магістрантка кафедри теорії та методики початкової освіти Христина Ковтун (науковий керівник – доцент Червінська І.Б.) розповіла про участь студентів та магістрантів у роботі над проектом «Гірська школа Українських Карпат». Цікавою була тематична виставка літератури з наукової бібліотеки, яку підготували працівники педагогічного читального залу Наукової бібліотеки університету – Кушнір Людмила та Тетяна Кленцей-Решкевич.

Органічно вписався до загального дійства виступ вокального ансамблю «Мальви» під керівництвом доцента Марії Клепар, які порадували присутніх в'язанкою українських народних пісень. Із заключним словом виступила відповідальний секретар журналу «Гірська школа Українських Карпат» доцент Інна Червінська, яка розповіла про подальші плани керівництва проекту щодо організації роботи творчої лабораторії, оформлення її статусу та затвердження «Положення про творчу лабораторію».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрущенко Аліна – викладач Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (м. Харків)

Балакірєва Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса)

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

Близнюк Тетяна – кандидат педагогічних наук, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (м. Івано-Франківськ)

Бойчук Тетяна – доктор медичних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Будник Олена – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника" (м. Івано-Франківськ)

Вацлав Тетяна – аспірант кафедри педагогіки, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

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

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

Войчишин Лілія – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

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

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

Врадій Катерина – викладач, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (м. Суми)

Галущак Ірина – кандидат економічних наук, викладач кафедри обліку і аудиту, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Горщенко Юлія – аспірант, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського» (м. Одеса)

Грицуляк Богдан – доктор медичних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

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

Деренько Віта – аспірант кафедри педагогіки, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Драчук Мар'яна – викладач, Львівський національний медичний університет ім. Д. Галицького (м. Львів)

Дудник Олександра – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м.Дрогобич)

Жаровська Анна – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

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

Заредінова Ельвіра – кандидат педагогічних наук, доцент, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

Зіядінова Ріяна – магістр, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет», (м. Сімферополь)

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

Зязюн Іван – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м.Київ)

Івасишин Ірина – асистент кафедри, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

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

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

Кондур Оксана – кандидат фізико-математичних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Кононенко Віталій – доктор філологічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, Заслужений діяч науки і техніки України, почесний ректор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Копчак Лілія – старший викладач, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

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

Коханко Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м. Київ)

Марусинець Мар'яна – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м. Київ)

Мацьонг Йоланта – доктор педагогіки, викладач інституту початкової і дошкільної освіти Поморської академії (м. Слупск, Польща)

Микитин Любов – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Мельник Олена – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м.Київ)

Моканюк Юліанна – аспірант кафедри педагогіки, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Никорак Наталія – асистент кафедри, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Никорак Ярослав – заступник директора з навчально-методичної роботи Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Нич Оксана – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

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

Пальшкова Ірина – 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)

Попович Оксана – асистент кафедри, Мукачівський державний університет (м.Мукачево)

Пуховська Малгожата – доктор педагогіки, викладач інституту початкової і дошкільної освіти Поморської академії (м. Слупск, Польща)

Рис Ірина – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Савченко Карина – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет (м.Кривий Ріг)

Савченко Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький національний університет (м. Кривий Ріг)

Саєнко Тетяна – доктор педагогічних наук, Національний авіаційний університет (м.Київ)

Саф'янюк Зоряна – кандидат педагогічних наук, Український Католицький Університет (м.Львів)

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

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

Стас Тетяна – аспірант, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м.Одеса)

Стельмашак Ізабелла – доктор педагогіки, викладач інституту загальної педагогіки і основ освіти Поморської академії (м. Слупск, Польща)

Стефінів Леся – аспірант, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Фічора Іван – кандидат педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

Халло Олександра – кандидат медичних наук, асистент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Цюняк Оксана – асистент кафедри, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м.Івано-Франківськ)

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

Якуб Вікторія – магістр, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м. Київ)

Яблонська Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м.Одеса)

Ambrozy Marián – Mgr., PhD., Private high school Epoch (Spis Teplice, Slovakia)

Gabonayová Eva – Church gymnasium Paul Oliva Ušák (Poprad, Slovakia)

Kucharska Beata – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie (Chełm, Polska)

Kuna Ewa – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie (Chełm, Polska)

Mačaj Peter – Mgr., Inštitút filozofie a etiky, Prešovská univerzita (Prešov, Slovensko)

Miterka Elżbieta – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie (Chełm, Polska)

Paluch Marek – Assoc. prof. UR , University of Rzeszyw, Institute of Pedagogy, Department of Social Pedagogy (Rzeszyw, Poland)

Rochovská Ivana – PaedDr., PhD., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku Inštitút Juraja Páleša v Levoči (Levoči, Slovensko)

Zięba Adelina – Inż. IT, Studentka Politechniki Krakowskiej (Kraków, Polska)

Zięba Beata A. – Assistant Professor, University of Rzeszów, Institute of Pedagogy, Department of Social Pedagogy (Rzeszów, Polska)

ВІДОМОСТІ ПРО ЧЛЕНІВ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Цепенда Ігор Євгенович – доктор політичних наук, професор, ректор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Бібік Надія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, інститут Педагогіки НАПН України (м. Київ).

Бех Іван Дмитрович - доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

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)

Кононенко Віталій Іванович – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, завідувач кафедри загального та германського мовознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Акім'якова Беата – доктор педагогічних наук, директор Інституту педагогіки Католицького університету (м. Левоче, Словаччина).

Біда Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, завідувач лабораторії "Проблеми сільської школи" НАПН України (м. Черкаси).

Бойчук Тетяна В'ячеславівна – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Великочий Володимир Степанович – доктор історичних наук, професор, директор Інституту туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Ґвозда Маріуш – доктор соціологічних наук, професор, Люблінський університет ім. Марії Кюрі-Склодовської (м. Люблін, Польща).

Гоян Ігор Миколайович – доктор філософських наук, професор, декан філософського факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Грещук Василь Васильович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, директор Інституту українознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Грицуляк Богдан Васильович – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри анатомії і фізіології людини ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Дзвінчук Дмитро Іванович – доктор філософських наук, професор, декан факультету Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (м. Івано-Франківськ).

Дональд Девіс – доктор філософії, професор соціології Дальтонського університету (м. Дальтон, США).

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

Калуцький Іван Федорович – доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри туризмознавства і краєзнавства інституту туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Карпенко Зеновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової і педагогічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

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

Ларіонова Вікторія Костянтинівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Лисенко Неллі Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Луцан Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Мазур Петр – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Вища Державна Школа (м. Хелм, Польща)

Михайлишин Галина Йосипівна – доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Москалець Віктор Петрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Нагачевська Зіновія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Пальшкова Ірина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м.Одеса).

Рега Олексій Степанович – кандидат педагогічних наук, професор, директор Педагогічного інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Романюк Михайло Дмитрович – доктор економічних наук, професор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Руснак Іван Степанович – доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

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).

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м.Дрогобич)

Шандор Палфі – доктор педагогічних наук, Гойдубесерменське відділення Дебреценського університету (м. Гойдубесермень, Угорщина).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Хрущ Василь Дем'янович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач 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 – заступник директора з навчально-методичної роботи Івано-Франківського коледжу 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.

ВИМОГИ

ДО СТАТЕЙ, ЯКІ НАДХОДИТИМУТЬ ДО РЕДАКЦІЇ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

Статті, подані до збірника, повинні мати необхідні елементи, що відповідають постанові Президії ВАК України від 15.01.2003 року № 7-05/1 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
- формування мети статті (постановка завдання).
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
- список використаних джерел (складений відповідно до вимог ВАК).

Посилання на використані джерела оформляються у квадратних дужках, де через кому вказується номер джерела та сторінка цитування в даному виданні. Наприклад: [23, с.234-235]

Вимоги до оформлення статей:

- текст повинен бути набраний у текстовому редакторі Microsoft Word, збережений у форматі doc або rtf;
- текст в одному примірнику на аркуші А–4, розмір шрифту 14, інтервал 1,5, абзацний відступ 1,25 см;
- поля: зліва – 30 мм; праворуч – 15 мм; знизу і зверху – 25 мм.;
- малюнки, виконані векторною графікою, мають бути вміщені одним об'єктом або згруповані;
- скановані малюнки, ілюстрації та фото подаються з роздільною здатністю не менше 300 dpi в окремих файлах;
- матеріали подавати на паперовому та цифровому носіях. E-mail: ichervinska@mail.ru.

Розміщення на сторінці:

У правому верхньому куті повністю ім'я і прізвище, посада, науковий ступінь, наукове звання, назва ВНЗ. Через один інтервал нижче, **УДК і ББК,** далі у наступному рядку посередині тексту жирним шрифтом назва статті (українською та англійською мовами – все великими літерами).

Ім'я, прізвище, назва ВНЗ, назва статті, анотація (2-3 речення) та ключові слова українською, російською, англійською мовами. Розмір абзацу 4 літери.

Обсяг статті не менше 0,5 друк. аркуша (6-12 сторінок без літератури).

На окремому аркуші повністю прізвище, ім'я по батькові автора і всі дані про нього (поштовий індекс, місто, місце роботи, посада, наукове звання, вчений ступінь, контактні телефони, електронна адреса. **Всі дані подаються без скорочень**).

Офіційна фотокартка автора обов'язкова. Подається у **окремому** графічному файлі роздільною здатністю не менше 600х800 пікселів.

Грошовий переказ коштів за публікацію статті здійснюється після підтвердження інформації про прийняття матеріалів до друку. Орієнтовна вартість 1 сторінки друкованого тексту – 25 грн.

Науковці без наукового ступеня обов'язково надсилають рецензію наукового керівника/фахівця з відповідної галузі досліджень (сканований варіант завіреного документу).

Одноосібні статті докторів наук друкуються безкоштовно.

ЗМІСТ

Кононенко Віталій. Мова в етнокультурному вимірі . . . 3
Іван Зязюн. Психо-педагогіка учительської дії . . . 7

Розділ І. Офіційні матеріали

Науково-педагогічна співпраця з американськими колегами . . . 12
Budnyk Olena, Blyznyuk Tetyana. The contemporary folklore revival in the mountain schools of the Ukrainian Carpathians: experience and assessment . . . 16

Розділ ІІ. Проблеми охорони здоров'я учнів в умовах гірського середовища та оздоровчі можливості гір

Завгородня Тетяна. Знання про гірське середовище Карпат як умова формування культури здоров'я молодших школярів . . . 20
Бойчук Тетяна, Войчишин Лілія. Поширення порушень постави у саґітальній площині серед учнів старшого шкільного віку Карпатського регіону . . . 24
Березовська Людмила. Соціально-педагогічні умови формування здорового способу життя на основі здоров'язбережувальних технологій в умовах гірської школи . . . 27
Будник Олена. Педагогіка здоров'язбереження в сучасній початковій школі . . . 30
Височан Леся. Роль учителя початкових класів у розвитку здоров'язберігаючої педагогіки . . . 34
Воробель Анісія. Порівняльний аналіз захворюваності на залізо-дефіцитну анемію (ЗДА) серед учнів гірських шкіл Карпат за 2005-2007 роки . . . 38
Галущак Ірина. Механізми реалізації конкурентоспроможності Карпатського регіону . . . 41
Сливка Лариса. Організація здоров'язберігаючого середовища молодшого школяра: теоретичні й практичні аспекти . . . 44
Грицуляк Богдан, Грицуляк Володимир, Халло Олександра. Дитячий травматизм у гірських і рівнинних районах Івано-Франківської області . . . 48
Драчук Мар□яна. Взаємодія традиційних та інноваційних підходів у підготовці фармацевтів до професійної діяльності за умов Карпатського регіону . . . 50
Зозуляк-Случик Роксоляна. Взаємовплив здоров'я і професійного вибору на успішну соціалізацію особистості . . . 53
Івасюк Ірина, Случик Ірина. Стан захворюваності на дифузний зоб в учнів шкіл м. Яремче Івано-Франківської області . . . 57
Кондур Оксана, Копчак Юрій, Копчак Лілія. Роль туристичної галузі в сталому розвитку Карпатського регіону: соціальний, освітній та економічний аспекти . . . 59
Микитин Любов. Зміст програми корекції фізичного розвитку учнів з надмірною масою тіла старшого шкільного віку гірських шкіл Карпатського регіону . . . 62

Розділ ІІІ. Інновації у підготовці педагогів до роботи в освітніх установах гірської місцевості

Марусинець Мар□яна. Технології формування рефлексивної діяльності вчителя . . . 65
Вацлав Тетяна. Підготовка випускників гірських шкіл до участі в органах студентського самоврядування вищих навчальних закладів . . . 69
Врадій Катерина. Інформаційні потреби студентів спеціальності «Початкова освіта», їх сутність і зміст . . . 73
Горщенко Юлія. Формування оцінно-естетичних суджень майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема . . . 76
Дудник Олександра. Виховні можливості казки в історичному розвитку . . . 79
Ковальчук Віра. Роль самовиховання в удосконаленні педагогічної майстерності вчителя гірської школи . . . 84
Коханко Оксана, Якуб Вікторія. Стан готовності майбутніх учителів початкової школи до організації роботи групи продовженого дня . . . 87
Мацьонг Йоланта. Викладач початкової освіти в ролі творця-мислителя ліберального виховання . . . 91
Мельник Олена. Основи гуманізації навчально-виховного процесу в підготовці майбутніх учителів фізичного виховання . . . 99
Моканюк Юліанна. Соціалізація особистості в сільських та гірських умовах у контексті професійної освіти . . . 102
Нич Оксана. Іван Гончаренко про умови доброго сімейного виховання дітей в українській діаспорі США . . . 106
Оліяр Марія. Специфіка комунікативної особистості вчителя початкових класів . . . 108

Попович Оксана. Психологічний базис підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до організації конструктивної діяльності дітей 113
Савченко Лариса. Результати впровадження структурно-функціональної моделі педагогічного діагностування якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності 117
Саєнко Тетяна. Методологічні основи екологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів 121
Стас Тетяна. Структурні компоненти емоційної культури вчителя початкової школи. 125
Stelmasiak Izabela. Mountain activity in the aspect of personalism and slow pedagogy 129
Zięba Adelina. Dom dziecka specyficzną formą opieki zastępczej i wychowania 134
Яблонська Тетяна. Педагогічні знання як основа професійного становлення майбутніх учителів-філологів 137

Розділ IV. Розвиток особистості молодшого школяра за умов гірського середовища

Вовк Мирон. Розвиток музично-інструментального виконавства учнів молодшого шкільного віку . . 141
Жаровська Анна. Особливості формування комунікативної компетентності молодшого школяра в умовах гірської школи 145
Заредінова Ельвіра, Зіядінова Ріяна. Використання можливостей ландшафтно-естетичного потенціалу Кримського регіону в екологічному вихованні молодших школярів 148
Івасишин Ірина. Музично-виконавська діяльність як засіб творчого розвитку особистості 153
Kucharska Beata, Kuna Ewa, Miterka Elżbieta. Folklor i jego rola w rozwoju osobowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym 156
Наконечна Лариса. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах діалектного середовища. 162
Никорак Наталія. Особливості естетичної діяльності молодших школярів в умовах гірського середовища Українських Карпат 165
Стефінів Леся. Збагачення словника учнів молодшого шкільного віку лексикою гуцульських ремесел. 168
Фічора Іван. Народне образотворче та декоративно-прикладне мистецтво як засіб естетичного виховання і розвитку молодших школярів 171
Zięba Beata, Paluch Marek. Przemoc wewnątrzrodzinna jako problem społeczny i przedmiot pracy socjalnej. . . . 175
Ambrozy Marián, Gabonayová Eva. Attempt of the description of the interconnection between the subjects of Philosophy and Informatics on the Secondary school 179

Розділ V. Актуальні проблеми педагогічної освіти

Пальшкова Ірина. Особливості неперервної освіти в Україні 181
Андрущенко Аліна. Модель організації занять з формування граматичної компетентності майбутніх філологів з французької мови як другої іноземної. 185
Балакірєва Вікторія. Методика формування готовності майбутнього вчителя до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу 192
Ворощук Оксана. Інклюзивне навчання в загальноосвітній сільській школі. 197
Деренько Віта. Педагогічна діяльність Іллі Киріяка в Канаді 200
Mačaj Peter. Zakúšanie toho, čo je za slovami u Mauricea Blanchota 204
Пуховська Малгожата. «Не працює, не робить, а вигідно живе» – стереотип єврея у католицькому вихованні II Речі Посполитої 208
Рис Ірина. Богдан Заклинський про формування громадянської позиції учнів засобами шкільної географії. 215
Rochovská Ivana. Ergoterapia rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom tradičných ľudových remesiel 218
Савченко Карина. Надання освітнього простору вільного вибору форм і методів моделювання педагогічних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін. 226
Сафянюк Зоряна. Історико-педагогічні аспекти діяльності реальних гімназій у Підкарпатській Русі. 230
Цюняк Оксана. Особливості родинного виховання в умовах села гірської місцевості 233
Червінська Інна, Никорак Ярослав. Соціокультурна складова модернізації підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності 236
Червінська Інна. Міжнародний проект – в дії!. *243*

Запрошуємо до співпраці!

Вельмишановні вчителі і вихователі, організатори і керівники освіти, вчені-педагоги і дослідники з України та інших країн, що вивчають людину, її життя і розвиток.

Гори, в якій країні вони б не були, справляють приблизно однаковий вплив на їх мешканців. Гірські ландшафти і особливі кліматичні умови визначають специфіку життєдіяльності і життєзабезпечення, традиції і звичаї, спосіб господарювання і виховання дітей.

Впливи природного середовища (гір, лісу, степу, клімату того чи іншого регіону тощо) майже не враховуються в організації навчально-виховного процесу. Дуже часто ті, хто цей процес здійснює, і самі не знають особливостей формуючого впливу сил природи на становлення і розвиток людської особистості.

Групою вчених Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Україна) розробляється регіональний проект «Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку».

Метою проекту є:

- вивчення впливу гірського середовища на розвиток, навчання і виховання учнів;
- дослідження змісту, форм і методів використання вчителями і вихователями особливостей гірського довкілля з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу;
- узагальнення результатів вивчення впливу гірського середовища на розвиток учнів, отримання наукових знань, встановлення закономірностей формування особистості в специфічних умовах гір;
- підготовка пропозицій та рекомендацій щодо врахування особливостей гірського середовища для вчителів, вихователів, організаторів і управлінців освітою різних рівнів.

Просимо ознайомитися з нашим «Проектом», «Орієнтовною тематикою наукових досліджень», які вміщені в даному виданні, врахувати соціально-економічні та культурно-історичні умови і особливості своєї країни і спільно досліджувати цю маловивчену проблему.

Порівняльний аналіз різних напрямів наукового вивчення означених питань дасть змогу не лише поділитись досвідом урахування впливів сил природи на виховання і розвиток дітей, але й встановити певні закономірності навчально-виховної роботи в умовах гірського регіону.

Результатами напрацювань учених України та інших країн можна буде обмінятись не лише шляхом наукових публікацій, але й у процесі їх обговорення на міжнародних семінарах, симпозіумах, конференціях.

Природознавці гірських країн Європи вже об'єдналися в дослідженнях проблеми збереження і сталого розвитку гір (Альпійська, Карпатська конвенції тощо). В 78 країнах світу створено Національні Комітети Гір.

Учені — педагоги, психологи, медики, соціологи, народознавці — мають також об'єднатись у вивченні проблем взаємодії природи і людини, впливу природи на розвиток особистості як найвищої цінності держави і суспільства.

Запрошуємо до наукової співпраці.

Розробники проекту

Welcome to cooperation!

Dear teachers and tutors, organizers and heads of educational institutions, scientists-teachers and researchers in Ukraine and other countries, studying the person, her life and development. Mountains, no matter in what country they are, make approximately identical influence on their inhabitants. Mountain landscapes and special climatic conditions determine specificity of ability to live and life-support, traditions and customs, ways of managing and children's education.

Influence of the environment (mountains, woods, steppes of a region) almost is not taken into consideration at the organization of educational process. Very often those who carries out this process, do not know themselves all features of forming influence of the natural conditions on the making and development of the human person.

The regional project «Highland school. Condition. Problems. Prospects of development» is developed by the group of scientists of the Precarpathian National University named alter Vasyl Stefanyk (Ukraine).

The purposes of the project are as follows:

- Studying influence of the mountain environment on development, training and education of pupils;
- Research of the contents, forms and methods of use by teachers and tutors of features of tile mountain environment aimed at increasing of the efficiency of educational process;
- Summarizing of the results of studying influence of the mountain environment on development of pupils, acquiring scientific knowledge, determining the laws of the person's formation in specific conditions of the mountains;
- Preparation of offers and recommendations about taking into account features of the mountain environment for teachers, tutors, organizers and heads of educational institutions of different levels.

Will you acquaint yourself with our «Project», «Approximate subjects of scientific researches», which contains this edition, consider social — economic and cultural-historical conditions and features of your country and make common exploration of this insufficiently studied problem?

The comparative analysis of different directions of scientific studying of the defined problems will enable not only to share experience of taking into account influences of the natural conditions on education and development of children, but also will define certain laws of teaching and educational work in conditions of the mountain region.

It will be possible to exchange the results of the researches of scientists in Ukraine and other countries not only by means of scientific publications, but also during their discussion at the international seminars, symposiums and conferences.

Naturalists of the European highland countries have already united in researches of the problem of preservation and constant development of mountains (the Alpine and Carpathian conventions, etc.). The National Committees of Mountains are founded in 78 countries of the world.

Scientists — teachers, psychologists, physicians, sociologists, and ethnologists should also unite for studying problems of interaction of the nature and the person, influence of the nature on development of the person as the most value of the state and society.

We invite you to scientific cooperation.

Наукове видання

Гірська школа Українських Карпат

Наукове фахове видання з педагогічних наук

№ 11

2014

Видається з 2006 року

Головний редактор видавництва Головчак Василь

Літературний редактор Галина Білавич
Художнє оформлення Оксана Микицей
Технічний редактор Ярослав Никорак
Комп'ютерний набір Тетяна Ткач

Світлини: Йосип Гілецький, Ігор Голинський, Ігор Дроздовський, Тарас Дутка (обкладинка), 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, fax (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua www.mountainschool.pu.if.ua

Підп. до друку 14.10.2014.
Формат 60x84/8. Папір офсетний. Гарнітура Ukrainian Pragmatica.
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 29,3. Тираж 300 пр. Зам. № 48.

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