

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА**

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

ВИПУСК XXXIV



Івано-Франківськ

2010

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2010. ВИПУСК XXXIV**

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

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

In the bulletin a scientific creation of the known Ukrainian and foreign scientists which concern the urgent problems of children and youth education in channel of its globalization of modern polycultural space is contained.

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

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

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

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

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавець

Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.042.1+37.011.31

ББК 74.03 (4Укр) 623

Іван Зайченко

ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКА (1878-1967)

У статті показані погляди Григорія Ващенка на різноманітні фактори фізичного виховання через дотримання особистої гігієни, спортивні змагання, ігри, види гімнастики, дотримання правил харчування, відпочинку й праці тощо.

Ключові слова: Григорій Ващенко, фізичне виховання, моральне виховання, школа, духовні сили, формування волі й характеру.

Визначаючи основною метою виховання української молоді – служіння Богові й Батьківщині, Г. Ващенко особливого значення надавав фізичному вихованню молоді, оскільки: “Фізичне виховання не можна розглядати без зв’язку з вихованням інтелектуальним і моральним. Основне у людини – її дух. Отже, дітей треба виховувати так, щоб тіло у них було спритним і міцним знаряддям духа” [1, с.188]. “Наше завдання полягає у тому, щоб виховати людину міцну духом і тілом, але водночас таку, щоб у неї дух панував над тілом. У цьому основний сенс тіловиховання. Ця ідея мусить бути покладена в основу всіх ділянок тіловиховання” [2, с.301]. “Школа має виховати дітей здоровими, міцними й спритними. Фізичне виховання не може ставити перед собою завдання виховувати атлетів... Але школа мусить так поставити фізичне виховання, щоб наша молодь була не тільки здоровою під час шкільного навчання, а й після закінчення школи. Тому ж з дитинства треба прищипити дітям здорові гігієнічні навички щодо їжі, чистоти, користування повітрям, чергування праці й спочинку й таке інше. Ці навички мусять спиратися на певні знання в галузі гігієни. Крім того, треба виховувати молодь так, щоб вона могла без шкоди для здоров’я зносити холод і спеку і взагалі була витривалою до впливів підсоння” [1, с.187–188].

Достатньо повно погляди на проблеми фізичного виховання молоді Г. Ващенко виклав у праці “Виховний ідеал” (Мюнхен, 1950) та “Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру” (остання вийшла накладом видавництва “Авангард” у 1956 р. у Мюнхені).

Розглянувши в ретроспективі розвиток систем фізичного виховання у персів, Спарті, Афінах, Римській імперії, середньовічній Європі та часів європейського Ренесансу XV-XVI ст., в новий період історії, у філантропінах, німецькому, шведському вихованні, в системі П. Лесгафта, досвід І. Боберського як піонера української системи фізичного виховання, Г. Ващенко відзначив, що “Усі народи звертали і звертають більшу або меншу увагу на тіловиховання молоді, щоб, виховуючи фізично, разом з тим виховувати молодь і духовно. Римське прислів’я каже: “У здоровому тілі здоровий дух” [2, с.271].

За переконанням Г. Ващенка, засадами фізичного виховання української молоді є: 1) Фізичне виховання не є окрема галузь формування людської осо-

бистості, а органічна частина його, міцно поєднана з вихованням розумовим, моральним і естетичним. 2) Завданням фізичного виховання є не тільки зміцнення здоров'я, розвиток м'язової сили й спритності, а й розвиток духових сил людини: зміцнення її волі, вироблення витривалості, здібності керувати своїм тілом як знаряддям духу. 3) Керівники фізичного виховання української молоді мусять чітко уявляти собі, які вимоги ставить до українського народу історія. Такими основними завданнями є здобуття незалежності соборної України, розбудова її господарства і духової культури. Виконання цих завдань вимагає певних властивостей духу й тіла. 4) Керівники фізичного виховання мусять бути знайомими з історією його у різних народів, бо вона дає багато повчального як з погляду позитивного, так і негативного. 5) Вироблена система фізичного виховання не може залишатися незмінною протягом довгих років. Вона, перш за все, міняється у зв'язку зі зміною завдань, що їх ставить перед народом історія. Крім того, слід брати до уваги невпинний розвиток наук, що пов'язані з питанням фізичного виховання, перш за все, з медициною й психологією, у яких зроблено немало відкриттів і винаходів, що дають можливість боротися з різними хворобами, зміцнювати організм, сприяють збільшенню працездатності й терміну життя людини. Керівники фізичного виховання повинні ретельно стежити за всіма науковими досягненнями, розумно й обережно використовувати їх у своїй практиці, радячись при цьому з лікарями. 6) В системі фізичного виховання, як і в інших галузях виховання, останнє мусить бути органічно поєднане з самовихованням. Це означає, що а) вихованець сам розуміє потребу і сенс фізичного виховання, б) що він розуміє завдання, які стоять перед українським народом і усвідомлює свої обов'язки перед ним, в) що він не тільки ретельно й охоче виконує накази керівників під час походів і гімнастичних вправ, а за певною системою сам займається фізичним вихованням. Інакше фізичне виховання може обернутися на муштру, а муштра, як відомо, не дає добрих наслідків у будь-якому вихованні молоді [2, с.298–299].

Але чи можливе таке виховання і самовиховання? Зокрема, чи можливо через фізичне виховання формувати волю й характер людини саме так, щоб тіло стало знаряддям людського духу? На думку Г. Ващенко, це є переважно філософічно-психологічна проблема і існують три основні напрямки її розв'язання.

Перший з них – матеріальний, який визнає існування лише матеріальних процесів, а душі як особливої нематеріальної субстанції нема. То ж, матеріалізм фактично знімає цю проблему. Щоправда, марксистичні своїм вченням про базу й надбудову припускають вплив свідомості на суто фізичні процеси, але це є вже крутість, а не справжнє розв'язання проблеми.

Друга теорія, що намагається розв'язати проблему душі й тіла, це теорія психофізичного паралелізму. Початок свій вона має у філософській системі Декарта, який визнавав існування двох субстанцій: матерії і духу. Між ними нема ніякого зв'язку; кожна з них підлягає своїм законам. І коли є збіг між рядами матеріальних явищ, з одного боку, і психічних, з другого, то це є наслідок наперед встановленої Богом гармонії. Теорія психофізичного паралелізму

є подальшим розвитком вчення Декарта. Подібно до Декарта, представники цієї теорії Фехнер, Паульсен і почасти Вундт стверджували, що фізичні й психічні процеси підпорядковуються своїм особливим законам, що між цими процесами нема причинно-наслідкового зв'язку, а є лише паралель, тобто певним психічним процесам відповідають процеси фізіологічні і навпаки. На цьому, вказує Г. Ващенко, засновується експериментальна психологія, що з допомогою спеціальних приладів досліджує зміни в організмі людини і на підставі їх робить висновки про психічні її переживання. Тому, коли б ми, пише Г. Ващенко, прийняли цю теорію і послідовно її дотримувалися, ми, мусили б відмовитися від думки про можливість шляхом фізичного виховання впливати на волю й характер людини, а тим більше від завдання зробити тіло знаряддям духу.

Третя теорія, прихильником якої є Г. Ващенко, – теорія взаємовідношення й взаємодії між душею й тілом. Вона полягає у тому, що хоч душа й тіло є різні субстанції, але між ними існує зв'язок: душа впливає на тіло і тіло впливає на душу. Педагог аргументує таку позицію наступними фактами: хвора людина почуває і поводить себе інакше, ніж людина здорова, фізична втома негативно відбивається на психічних процесах, отрута алкоголем чи опіумом зовсім порушує нормальний хід психічного життя людини і може навіть спричинитись до втрати свідомості.

З другого боку, можна часто спостерігати вплив душі на тіло. Неприємності, а особливо горе, пригнічують не тільки душевні, а й фізичні сили людини; вона стає менш працездатною, а велике, особливо ж несподіване горе може навіть спричинити смерть людини. Навпаки – радісний, бадьорий настрій підвищує фізичну енергію й працездатність людини, робить її більш захищеною від всяких хвороб, хоч велика і несподівана радість може іноді спричинити й смерть слабкої на серце людини.

Все це переконливо свідчать про те, що між душею і тілом існує зв'язок; що як тіло може діяти на душу, так і душа може діяти на тіло. При цьому в одних переважає дух, у других – тіло. Є люди, що стримують свої тілесні пристрасті, мужньо й терпляче витримують голод й холод, а іноді й фізичні муки. Є випадки, що людина зусиллям волі переборює не тільки втому, а й хворобу. І навпаки – є люди, що їх можна назвати рабами тіла. Для них головне в житті – тілесні втіхи, смачна їжа, напої і т. ін. Вони не можуть перемагати втоми, занепадають духом під час голоду, не терплять болю.

Отже, та чи інша вдача людини з погляду відношень між душею і тілом, на думку Г. Ващенка, залежить не стільки від успадкованих її властивостей, скільки від виховання й самовиховання. Інакше кажучи, все залежить від того, яким шляхом і як саме спрямовується життя людини [2, с.299–301].

Як же виховати людину так, щоб у неї дух панував над тілом? Таких основних шляхів, на думку Г. Ващенка є два: *гігієнічне виховання* і *гімнастичні вправи*. Завдання першого полягає у забезпеченні міцного здоров'я, другого – фізичної сили й спритності. Ці два завдання мають бути поєднані між собою і доповнювати одне одного.

Гігієнічне виховання дитини починається ще в утробі матері. При цьому значення має і вік, і здоров'я батьків, і харчування, і емоційно-моральний стан матері в період вагітності. Новонароджена дитина вимагає особливо ретельного догляду з боку матері, основною турботою якої є харчування дитини материнським молоком, якого не може замінити жоден із штучних препаратів. Приблизно в дев'ять місяців дитина перестає харчуватись материнським молоком і переходить на звичайну їжу, щоправда, на таку, яка добре засвоюється шлунком, включає в себе всі потрібні для нормального розвитку елементи, зокрема вітаміни, і не шкодить організмові дитини.

Важливе значення в розвитку дитини має чисте повітря, тому слід частіше провітрювати дитячу кімнату, не тримати в ній брудної білизни, не варити, а особливо не смажити їжі і т. ін. Дитину треба регулярно виносити на свіже повітря, в холодну погоду її треба тепло вдягати. Бажано, щоб кімната, де мешкає дитина, мала достатню кількість сонця, бо сонячне проміння вбиває бактерії і сприяє нормальному розвитку дитини. Необхідно стежити за чистотою тіла дитини: її треба щодня купати у теплій воді. Нервова система дитини дуже вразлива. Тому потрібно уникати в кімнаті дитини всякого шуму, галасу і т. ін.

На другому році життя, коли вже дитина починає ходити, основою гігієни харчування має бути старовинна приказка: "їмо для того, щоб жити, а не живемо для того, щоб їсти". яка, з одного боку, підкреслює примат духу над тілом, а з іншого – вказує вірний шлях до здоров'я тіла. Між людьми завжди було і є багато рабів всяких тілесних втіх, зокрема об'їдал і п'яниць.

Пияцтво й об'їдання увійшли в побут багатьох народів світу. Без них рідко коли обходиться будь-яка вчистість у родинному чи громадському житті. Але є багато людей, для яких об'їдання і пияцтво стали навичкою, хоч таке явище морально розкладає людину, яка при цьому опускається нижче тварини. Статистика показує, що найбільше злочинств людина робить під впливом алкоголю.

Водночас об'їдання і пияцтво негативно відображаються й на стані здоров'я: передчасного склерозу, нервових хвороб, хвороби шлунку, серця, печінки і передчасної смерті. Тому в інтересах фізичного й морального здоров'я українського народу треба вести найрішучішу боротьбу проти цих явищ, особливо ж проти пияцтва, наголошує Г. Ващенко. Перш за все, необхідно рішуче боротися проти закоренілих звичаїв шукати в алкоголі веселощів і радості. Виходить, що джерелом веселощів є отруйна речовина, що потьмарює розум людини, внаслідок чого вона перестає володіти собою і навіть не може розуміти того, що говорить приятель. Тому Г. Ващенко рекомендує всяким святковим заходам надавати зовсім іншого характеру, необхідно прагнути до того, щоб не алкоголь спричиняв наші веселощі й радощі, а спілкування з людьми: товариська бесіда, ігри, співи, декламації, танці та інше. Такий стиль святкових зібрань піднесе культурний рівень українського народу, піднесе його моральний стан і буде сприяти його фізичному здоров'ю. Тоді і в приватному житті у нас буде менше п'яниць.

Риси, що виробляються в перші роки життя людини, стають ґрунтом для подальшого її розвитку. Зокрема, в ці роки можуть формуватися нездорові на-

вички харчування, що шкідливо відображається на фізичному й психічному стані дитини. Часто винними в цьому бувають рідні, особливо матері. З метою зробити приємність дитині вони дають дітям ласощі, які вживаються як нагорода. А це розбещує дитину і робить її ласуном. Шкідливим є також примусове годування дитини: іноді матері навіть дітей 5-6 років годують з ложечки, годинами стоять над ними, примушуючи їх їсти, іноді сердяться на дітей, що відмовляються від їжі.

Взагалі, за переконанням Г. Ващенко, їжа людини мусить бути простою і здоровою, відповідною до віку людини, кліматичних умов, в яких вона живе і працює. Людина, по-перше, мусить їсти стільки, скільки потребує її організм. Кількість їжі, як відомо, вираховується у калоріях, а кількість калорій, потрібних людині в залежності від її віку, росту, праці та інше, більш-менш точно встановила гігієна, правила якої мусять знати вихователі молоді і сама молодь.

Підлітки й юнаки потребують більше їжі; більше калорій потребують люди фізичної праці, менше – розумової, а також люди похилого віку. Шкідливим для здоров'я є як недостача їжі, так і надмірна її кількість. Гігієна розв'язує також питання про якість їжі і про її склад. Основне правило гігієни полягає в тому, щоб їжа була різноманітна, до її складу входили всі елементи, потрібні для підтримання організму і його розвитку: білки, жири, вуглеводи й вітаміни. Гігієна особливого значення надає вітамінам, відсутність яких навіть при задовільній кількості та якості споживаних речовин, спричиняється до хвороби, а іноді й до смерті.

У старості треба обмежувати вживання м'яса, бо воно сприяє розвиткові склерозу. При нервовому напруженні, розумовій праці потрібні вітаміни В. Лікарі радять не зловживати м'ясом і жирами, а вживати більше овочів і городини.

Важливе значення для здоров'я, а також виховання волі й характеру має регулярність харчування, що сприяє нормальній дії органів травлення, життєвій організованості й плановості. Регулярність у харчуванні необхідно виховувати ще з дитячих років і дотримуватись її протягом усього життя.

Головні вимоги до одягу полягають у тому, щоб він був зручним у користування, затримував тепло і, разом з тим, достатньою мірою пропускав повітря, вбирав у себе піт. Цим вимогам відповідають вовняні тканини, полотно з льону й конопель; менше – бавовняні тканини. Антигігієнічним є гумовий і шкіряний одяг, який не пропускає повітря й затримує на тілі випаровування.

Стеження за чистотою приміщення і його провітрювання мусить стати навичкою у молоді. Необхідно також стежити за чистотою білизни, за чистотою власного тіла, що сприяє чистоті, загартовує організм і зміцнює нервову систему. Важливе значення для здоров'я має чистота рота й зубів, тому слід чистити щіточкою зуби ранком й увечері, а також полоскати рот після кожної їжі.

Особливе значення для здоров'я має сонячне світло, яке стимулює нормальний ріст організму, знешкоджує бактерії тощо. Але користатися сонцем слід розумно. Модними стали сонячні ванни. Літом маси народу, особливо молоді, буквально устеляють своїми тілами береги річок, озер, морів. Це не завжди бу-

ває корисним. Надмірне перегрівання тіла може призвести до запалення шкіри, підвищення температури тіла, збудження нервової системи, а іноді навіть може бути небезпечним для життя. Тому, використовуючи в такий спосіб сонце, треба радитися з лікарем, не зловживати сонячним промінням і лише поступово збільшувати термін перебування під його впливом.

Умови життя в сучасних містах, особливо у великих, не сприяють здоров'ю молоді. Скупчення великих мас людей, пил на вулицях, дим з фабричних і заводських труб, чад від автомобілів, – все це шкідливо діє на легені. А міська метушня й шум порушують нервову систему. Гігієнічний образ життя послаблює шкідливий вплив міста на здоров'я молоді, але не ліквідує цього впливу. Тому доцільно, щоб молодь періодично, особливо під час літніх канікул, від'їздила за місто й певний час жила серед природи, використати умови і час для зміцнення свого здоров'я. Перелічини фактори зміцнення здоров'я є обов'язковими при табірному житті десь у лісі, так як і в місті. Для максимального забезпечення умов для зміцнення здоров'я молоді, її волі й характеру, життя в таборі мусить бути організоване на засадах свідомої дисципліни, наголошував Г. Ващенко [2, с.307–308].

Для зміцнення здоров'я, розвитку волі та характеру важливе значення має розумна організація праці, в якій особливо виявляється характер людини та її цінність. У процесі праці розвиваються фізичні й психічні сили людини. Відсутність праці буквально нищить людину, робить її безсилою, апатичною, безвольною. Але й фізична, і розумова праця викликає втому, тому необхідно розумно регулювати працю й відпочинок. До уваги слід брати вік людини і характер праці.

Г. Ващенко відзначає, що з психолого-фізіологічних позицій у процесі праці варто відрізнити такі моменти: момент вправи, втому і перевтому. Процес вправи полягає у тому, що людина поступово включається у працю, її енергія і продуктивність праці зростають. Втома – це той момент, коли в організмі людини накопичуються токсини, продуктивність праці зменшується, бажання до неї занепадає. Але втома в певних межах не є шкідливою, бо під час спочинку вона проходить і людина поступово привчається до все більшого й більшого терміну праці. Шкідливою для організму є перевтома, що викликається великим накопиченням токсинів, яких не переборює організм. Перевтома підриває сили людини і псує її здоров'я; в процесі розумової праці людина може й не помітити, що вона увійшла в стан перевтоми. Це буває тоді, коли людина, захопившись працею, цілком віддається їй і працює без перерви декілька годин підряд, перебуваючи у стані великого збудження. Особливо часто таке явище спостерігається під час нічної праці, переборюючи втому. Тоді працездатність ніби збільшується і людина працює немов би з великим успіхом. Але це лише самообман. Така праця шкідливо відбивається на нервовій системі, людина губить сон, встає з ліжка розбитою, нездібною до праці. Тому не тільки в інтересах здоров'я, а й в інтересах самої праці слід уникати перевтоми і не працювати до пізньої ночі [2, с.308].

Кількість часу для відпочинку залежить від характеру праці і стану здоров'я людини. Психологічні й фізіологічні досвіди доводять, що праця фізична

швидше втомлює людину, зате втома при ній проходить також порівняно швидше; навпаки – праця розумова втомлює не так швидко, зате й втома від неї триває довше. Тому в процесі фізичної праці, крім тривалих перерв для відпочинку, слід чергувати моменти великого напруження і перепочинку. Розумова праця без перерви шкідливо відображається на її якості й на здоров'ї людини, тому вона вимагає перерв протягом 10-30 хв.

Справжня продуктивна праця починається лише тоді, коли людина фізично й психічно сформувалася. Але підготовчі форми її починаються значно раніше, причому вимоги до неї поступово збільшуються. Дітей дошкільного віку зовсім не слід навантажувати працею, особливо такою, що вимагає значного напруження. Важка праця дуже шкідливо відбивається на здоров'ї і на психічному розвитку дитини, її ріст затримується, тіло деформується, внутрішні органи, особливо серце, пошкоджуються. У цей період основною формою життєдіяльності є гра, праця обмежується лише самообслуговуванням і допомогою матері, за тієї умови, щоб те й інше не вимагали значного напруження.

У шкільний період починається розумова праця у формі навчання (під керівництвом педагога і домашні завдання) й легких форм фізичної праці у вигляді допомоги дорослим. З роками навантаження розумовою й фізичною працею збільшується, але з певною поступовістю. Регулярність праці, правильне чергування праці й відпочинку, з одного боку, збільшує її продуктивність, а з другого – зберігає сили й здоров'я людини.

Найкращим спочинком є сон. Після здорового сну людина прокидається зі свіжими силами й бажанням працювати. Тому гігієна сну потребує особливої уваги. Спати треба в точно визначені години, тоді виробляється здорова навичка спати, сон буває міцнішим і краще відновлює сили людини. Кількість часу для сну залежить від віку людини, характеру праці й доби року: діти молодшого шкільного віку мають спати приблизно 10 годин; підлітки і юнаки – 8-9 годин; люди старшого віку – 7-8 годин. Постіль не мусить бути ні занадто твердою, ні занадто м'якою. Найкраща для здоров'я постіль з вовняних матраців, зате слід уникати пуховиків. Те ж стосується і коців. Занадто м'які і теплі коци (Коц. – 1. Грубе вовняне однотонне покривало з навісами [3, с.459]) перегрівають тіло і розніжують людину, тому ще в старовинні часи педагоги протестували проти занадто м'якої постелі та дуже теплого вкривання. Прикладом цього може бути виховання Олександра Македонського [2, с.310]. Питання про те, чи слід спати після обіду, остаточно не вирішене. Більшість лікарів радять такий відпочинок, а деякі заперечують його. Можливо, що це залежить від індивідуальних особливостей людини. Коли людина має нахил до відкладання жиру й фізично не працює, сон після обіду може бути для неї шкідливим. Навпаки, для людини нормальної будови тіла сон після обіду може бути корисним. Взагалі ж перерва всередині робочого дня чи то у формі сну, чи то в якійсь іншій формі спочинку людині і розумової, і фізичної праці безумовно потрібна, відзначав Г. Ващенко [2, с. 310].

Метою *гімнастичних вправ* є удосконалення власного тіла людини, в першу чергу, м'язової сили й спритності. Засади гімнастичних вправ вироблені ще

в старовинній Греції; значною мірою вони залишаються актуальними і тепер. Дбаючи про розвиток сили й спритності тіла людини, греки, разом з тим, прагнули до його гармонійності. Остання мала значення не тільки як одна з умов краси, а також для здоров'я людини. Однобокий розвиток якоїсь частини тіла, порушуючи його гармонійність, порушує також і нормальні функції організму. Аристотель писав, що метою фізкультури не може бути атлет, а мусить бути гармонійно розвинена людина. У всіх народів гімнастичні вправи були пов'язані з військовою підготовкою. Таке завдання, за переконанням Г. Ващенко, набуває особливого значення у вихованні сучасної української молоді, яка мусить усвідомити, що надходить час збройної її боротьби з ворогом, і щоб вийти в ній переможницею, вона мусить бути добре підготованою. Треба пам'ятати, що більшовики вже давно і дуже ретельно готуються до цієї боротьби і мають в цьому значні успіхи. "Ми маємо всі підстави не вірити їм, коли вони кричать про свої великі успіхи в галузі господарства, науки, мистецтва. Але про свої успіхи в галузі військової підготовки вони мало пишуть, а проте зробили дуже багато. Про це, між іншим, свідчать досягнення большевицьких спортсменів, що в деяких галузях піднесли до світових рекордів, а в деяких навіть перевищили їх. Отже, українська молодь, щоб перемогти в боротьбі з таким добре підготованим ворогом, мусить, з одного боку, приділити багато уваги руханці та спортові, а з другого – зв'язати їх з військовою підготовкою" [2, с.311].

Гімнастичні вправи виявляються у двох формах: індивідуальній і груповій. Індивідуальна гімнастика, крім розвитку здоров'я, сили й спритності, є засобом розвитку волі й характеру, здібності володіти собою, переборювати інертність. Найкраще проводити гімнастику зранку, вставши з постелі. Вона проганяє сонливість, збуджує енергію, робить людину бадьорою. Перед початком гімнастики корисно облитись водою, принаймні до пояса, добре витерти тіло рушником. Щодо температури води при обтиранні, то тут слід радитись з лікарем, бо холодна вода може декому й пошкодити. У процесі гімнастики слід вправляти все тіло, включаючи пальці й шию, звертати пильну увагу на дихання: воно мусить бути глибоким і ритмічним. Тривалість ранкової гімнастики – 10-15 хв. Гімнастику слід проводити в кімнаті з чистим повітрям, при відчиненому вікні.

Гімнастикою Г. Ващенко вважав також купання і плавання, які обмивають тіло, розвивають міць м'язів і спритність. Купання й плавання приносять насолоду, але занадто довго купатись не слід, бо це виснажує організм.

Особливою формою гімнастики є дихальна гімнастика, яка полягає в ритмічному вдиханні і видиханні. Дихальна гімнастика корисно впливає на здоров'я людини: зміцнює легені, сприяє окисненню крові, поліпшує діяльність серця. Крім того, вона є одним із засобів опанування тіла й підкорення його свідомості. Недаром цю форму гімнастики широко застосовують індусти у своїх аскетичних вправах. Для юнака й людини середнього віку ритм дихання і видихання такий: 4 секунди вдихання, 1 секунда затримки його, 4 секунди видихання. Корисно дихальну гімнастику застосовувати під час прогулянок; вона може бути добрим відпочинком, особливо в перервах між розумовою працею.

Групова гімнастика, крім розвитку сили й спритності, сприяє вихованню організованості й дисциплінованості, а тому має особливе значення при військовій підготовці. Здійснюється вона за командою керівника, учасники шикуються у правильні ряди й стають струнко. Групова гімнастика складається майже з тих самих рухів, що й індивідуальна. Складовою частиною групової гімнастики є марширування, яке має особливе значення як засіб військової підготовки. З метою піднесення настрою й бойового духу доцільні групові гімнастичні вправи, особливо марширування, супроводити музикою. До цього найбільше підходять марші, бо вони мають чітко визначений темп, під їх звуки збуджується бадьорий настрій, рухи стають більш чіткими й менше стомлюють людину.

У старовинній Греції гімнастика була пов'язана з іграми і спортом. Цієї традиції Г. Ващенко рекомендує дотримуватись і нам, українцям. Культивувати гру необхідно ще з раннього дитинства. Гра є природною властивістю дитини і, разом з тим, головним джерелом її радощів. Роль батьків і педагогів полягає у тому, що вони створюють умови, при яких діти можуть вільно гратись, тактовно спрямовують гру дітей в корисний для них бік та іноді навчають їх нових ігор. Це, в першу чергу, наші національні ігри, що збереглися у нашого народу до останніх часів, мають у собі багато краси й виховують любов до Батьківщини. Але, як і в старовинних греків, гру треба застосовувати і при вихованні підлітків та юнаків. Особливо корисні ігри, до складу яких включаються танці та пісні. Із танців особливо слід культивувати козачок, гопак і аркан. Про їх красу свідчить велике захоплення, що вони викликають у чужинців – як в Європі, так і в Америці та Австралії [2, с.312–313].

Коли гра супроводжується змаганням, вона стає спортом. Класичним прикладом цього є олімпійські ігри. Як і гімнастика, спорт може бути індивідуальним (біг, боротьба, бокс та ін.) і груповим (футбол, волейбол, баскетбол та ін.). Не заперечуючи користі індивідуального спорту щодо розвитку фізичної сили й спритності, Г. Ващенко зазначав, що “він має в собі небезпеку захоплення ним з мотивів честолюбства й занедбання інших важливих завдань в особистому і громадському житті. Що ж до такого спорту, як бокс, то, на мою думку, його слід зовсім виключити із вжитку, бо він збуджує грубі, тваринні інстинкти і часто спричинюється до великих пошкоджень в організмі” [2, с.313]. Зате педагог пропонував вітати й підтримувати груповий спорт, зокрема ігри з м'ячем, які сприяють розвитку не лише м'язів і спритності, а й дисциплінованості, організованості й спостережливості.

Таким чином, багато з думок, висловлених Г. Ващенко, мають загальнопедагогічне значення і в критичному осмисленні можуть бути використані в сучасній освітній українській практиці.

1. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.

2. Ващенко Григорій. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – 416 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440.

In the articles shown looks of Hryhorij Vashenko are to the various factors of physical education through the observance of the personal hygiene, sporting competitions, games, types of gymnastics, observance of rules of feed, rest and labour and others like that.

Key words: *Hryhorij Vashenko, physical education, moral education, school, spiritual forces, formings of will and character.*

УДК 378:159.923

ББК 74.580.022

Людмила Мацук

ІДЕЇ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

У статті проаналізовано ідеї правового виховання у філософсько-педагогічних системах. Актуальними вважаємо насамперед ті знахідки вчених, у яких гармонійно поєднані надбання попередників у царині духовності і моралі та сучасне бачення перспектив розвитку особистості в Українській державі відповідно до рівня сучасної свідомої людини, з опертям на вселюдські демократичні цінності і конституційно-правове забезпечення їх розвитку.

Ключові слова: *правове виховання, філософсько-педагогічні системи, педагогічна концепція, гуманістичні ідеї.*

Держава з прадавніх часів функціонує як основний системотворчий соціальний інститут, який регламентує життєдіяльність своїх громадян. Щоб сучасна держава й особистість могли надалі гармонійно узгоджувати мету, права і правила співіснування, в ментальності громадян повинна домінувати ідея свого суспільства, своєї держави і громадянськості, ідея української держави, близька для всіх націй, які її творять на зламі ХХІ століття.

Підґрунтям для поступу нації в майбутнє мають стати здобутки минулого в царині духовності, основані на обстоюванні максимуму про те, що "...людська особистість є найвищою цінністю з-поміж усього суцього" [13, 10-11], і доведенні раціональності твердження І.Канта про необхідність ставитися до людини як до мети і ніколи як до засобу.

Основою моралі й етики додержавного буття українського народу впродовж усієї попередньої історії правила теологія. Відповідно відносини регулювалися релігією, яка поширювала свої функції не лише на віруючих, а й на значний загал у суспільстві завдяки повазі до релігійного світогляду. Л.Толстой з цього приводу писав: "Сутність віри полягає в тому, що вона надає життю такого сенсу, який не може зруйнувати навіть смерть". Водночас у видатного українського філософа П.Юркевича знаходимо більш розгорнуті тлумачення витоків досліджуваної проблеми, як-от: повнота пізнання неможлива без тотожності стану того, хто пізнає, зі станом Віри. Пізнання, що починається в межах філософії душі, є усвідомленням добра (віри в добро). Далі вчений пише: "Ця ідея найпростішого, зрозумілого і первинного добра проливає несподіване світло на той бік світогляду, що відкривається способом індукції. Те, що може бути (ідея), переходить у те, що є (дійсність), за умови посередництва того, що повинно бути" [3, 110-132].

У дослідженні ми спиралися на спадщину Г.Сковороди, який розглядав проблеми моральності як нагальні для цілої епохи. Закликаючи до пробудження в душах людей доброти, любові, поваги, чесності, гідності й інших цінностей, великий мислитель високо поцінував людину та її розум. В освіті й вихованні він вбачав основи для утвердження суспільного добробуту й високої моральності. За Г.Сковородою, правильне виховання – це виховання в єдності істини і добродієвості, знань і високих моральних поривань [10, 78].

Основоположники педагогічної думки глибоко усвідомлювали автентичність релігійної етики й моралі. Визнаючи їх пріоритетність в еволюції людства й усього світостворення, вже на зламі ХІХ століття вони сформулювали завдання створення теоретичного підґрунтя правового виховання людини з перших років життя. На його основі передбачалось формулювати відповідні рекомендації практикам. Для них стало очевидним, що домінування прогресу матеріальної цивілізації над духовною не спроможне розв'язати породжені ним проблеми. Протиріччя цього процесу не лише не виведуть людство на новий цивілізаційний етап, а й поставлять під загрозу його існування загалом. Ситуація вимагала нагального вирішення питання про захист права людини на життя та її свободи. Цього можна досягти об'єднаними зусиллями педагогів, філософів, психологів, політичних і громадських діячів.

Філософським напрямом, у якому вперше вищим принципом проголошено принцип індивідуальної свободи людини, вважається екзистенціалізм (Г.Ельшенбрайк, С.К'єркегор, Ж.-П.Сартр, А.Камю, М.Хайдеггер, Г.Марсель та ін.). Екзистенціалізм вперше за всю історію розвитку філософії дав вичерпні відповіді на низку запитань щодо природи людини. Перший варіант екзистенціалізму (вчення про чуттєву природу людини), як і другий (буття в умовах реальних взаємозумовлених стосунках між людьми), тлумачить людину та перспективи її розвитку змістом і засобами міжособистісних відносин, коли суб'єкти об'єднань є творцями один одного. Вважаємо, що другий і третій варіанти (вчення про людину та її долю) є продуктивними для теоретико-методологічного обґрунтування порушеної в дослідженні проблеми.

Отже, людина діє відповідно до того, якою вона є, оскільки свобода і є вибором її власного буття. За Сартром, жодні об'єктивні обставини не можуть позбавити людину свободи; вона приречена бути вільною. Тому під абсолютною свободою філософ розумів не свободу діяльності, а свободу вибору ставлення суб'єкта (людини) до дійсності.

Орієнтація на індивідуальний підхід у філософії відбилася на педагогіці прагматизму. Її пріоритетами виступили протиставлення зумовленого ззовні навчально-виховного процесу і процесу, що задовільняє потреби індивідуального розвитку особистості; навчання засобами книг і педагогів- навчання шляхом набуття досвіду. Відповідно до цього прагматики закликали учнів брати безпосередню участь у плануванні освітнього процесу, а вчителя – виступати за старшого компетентного керівника.

Так, за Д.Дьюї: “Дотепер центр тяжіння в системі виховання перебував поза дитиною: в учителя, в підручнику..., поза інституціями і діяльністю самої дитини...Зміни, що відбуваються, полягають у зміщенні центрів тяжіння. Вони

нагадують революцію Коперника, який змістив астрономічний центр від Землі до Сонця. Дитина стає сонцем, навколо якого обертається виховання, – вона центр, якому воно (виховання) підпорядковується” [4, 125].

Зберегти дитину, її оригінальність і неповторність, не допустити втручання у її внутрішній духовний світ з метою свідомої зміни її екзистенції – завдання педагогіки екзистенціалізму. Своєрідним у цій теорії є трактування методів навчання. Її прихильники обстоюють доцільність практикування лише таких методів, які сприяють самореалізації індивіда, оскільки кожен – це екзистенція, то й самовираження його є індивідуальним.

Відверто засуджували насильство над особистістю, примус і спонукання до навчання приниженнями й фізичними покараннями, нівелювання індивідуальності шляхом утотоження й дискримінації прав (свобод людини) представники національної педагогічної думки – Т.Шевченко, М.Пирогов, М.Корф, О.Духнович, П.Грабовський та ін.

У їхніх працях знайшли подальший розвиток споконвічні традиції української народної педагогіки, її гуманізм та обстоювання засадничих вартостей християнської моралі. В українській народній педагогіці, як серцевині народної виховної практики, передбачено формування в кожній дитини моральних оцінок з позицій добра, справедливості, честі, відданості. Вони ґрунтуються на народних поняттях моралі: моральний той, хто добросовісний, цнотливий, шляхетний, добродішесний, праведний, людяний, доброзичливий. Народно-педагогічні уявлення про добро, любов, справедливість представлені в дитячому ігровому фольклорі, пісенній та звичаєво-обрядовій традиційній творчості. Видатні українські педагоги високо поцінювали їх пізнавальний, розвивальний та виховний зміст.

Переконливе свідчення різностороннього осмислення народно-педагогічних і філософських засад виховання особистості з дотриманням її основних прав і свобод знайшло своє наукове обґрунтування в суспільно-педагогічних поглядах К.Ушинського. Свобода як чинник становлення особистості, а відтак і суспільства загалом, базувалась на визнанні ученим її вродженості, завдяки чому він відніс її до специфічних особливостей людини.

Як прихильник кантівської філософії, К.Ушинський не раз висловлювався і з приводу діалектики свободи та діяльності в людському бутті. При цьому учений наголошував, що “поза діяльністю свобода є фальшивим маяком людського життя” чи називав свободу “законною дочкою вільної, невтомної праці”. У цьому сенсі вільна діяльність стимулює почуття свободи і, за К.Ушинським, вона є не лише природженим первинним правом, а й суспільним обов’язком [12, 321–333].

Окремі педагогічні положення, які мають принципове значення для дослідження порушеної проблеми, вперше оприлюднив російський педагог К.Вентцель у 1918 році з приводу створення ним у Росії для захисту дітей Великої Хартії Свободи. Визнаючи вплив релігії на моральне становлення людини, педагог вважав, що... “руйнація релігійних вірувань означає руйнацію моральності”. У статті “Завдання молодого людини” він вперше порушив питання про захист дітей від насилля дорослих, оприлюднив гасло: “Учні різного віку і

всіх країн, об'єднуйтеся, створюйте єдине міжнародне братство та учнівський Інтернаціонал" [2, 38-121].

Найбільш важливими в концепції вільного виховання К.Вентцель вважав проблеми співвідношення внутрішньої і зовнішньої свободи особистості, визначення меж індивідуальної свободи, авторитету в усіх його виявах, необхідності свободи як умови розвитку творчої особистості. Тому вирішальними завданнями виховання, за К. Вентцелем, мали стати: а) підготовка дитини до життя в умовах зовнішньої свободи; б) підготовка до опанування внутрішньою свободою і скеруванням своїх думок та почуттів; в) формування волі до творчості, готовності до співпраці з дорослими людьми; г) виховання поваги до прав людини.

На початку ХХ століття в освітній галузі західноєвропейських країн відбувається низка реформаторських змін під впливом ідей Дж. Дьюї та його прихильників. Маємо на увазі діяльність інституту Ж.-Ж. Руссо в Женеві, а також Міжнародного бюро нових шкіл, створеного А.Фер'єром, які будували свою роботу в руслі реформаторської педагогіки.

Надалі вони позитивно вплинули на розвиток практики масової школи та інтернатної системи, оскільки передбачали методи самоуправління за умови дотримання усталених норм і правил поведінки громадян різних вікових категорій.

Тільки шляхом виховання можна підготувати дитину до гармонійного життя в соціумі, вважала й М.Монтессорі, яка основне завдання педагога вбачала у вивченні дитини задля практичного застосування знань про неї в справі її ж виховання й удосконалення.

Особливо важливим у становленні особистості та формуванні її глобальної орієнтації і пошуків свого місця та ролі в культурі й у природі є 6-10-річний вік дитини. У цей період активними є її пошуки відповідей на питання про роль людства загалом і про свою роль зокрема.

На думку М.Монтессорі, у свідомості дитини формується до певної міри адекватний, структурований й почасти осмислений образ світу, самого себе і свого місця в довкіллі. Дитина доходить висновків про те, як можна вдало користуватися набутими вже знаннями і на їх основі будувати стосунки з довкіллям і людьми. Отже, це період активного привласнення дитиною досвіду людства в усіх сферах, що торкаються її життєдіяльності [8].

Значний вклад у розробку теоретичних положень правового виховання, як і технології його здійснення в реальному освітньому процесі, зробив Януш Корчак. Основою педагогіки для нього стало гасло "Не тиснути", яке він всебічно обстоював у теорії та практиці функціонування дитячих колективів.

Паралельно формуються основні засади педагогічної концепції Я.Корчака, підґрунтя якої склали погляди на ставлення людини до суспільства, соціальне становище дітей, концепція людини як біопсихологічної істоти; сутність процесу виховання, його мета і методи впливу на особистість. Педагогічна концепція знаходить достатнє обґрунтування у процесі практичної діяльності педагога в дитячих будинках, відтак вона збагачувалася досвідом та удосконалювалася. Її засади, розроблені до 1905 року, вважаємо актуальними і вартими уваги в умовах сьогодення [5].

Вагомий вклад у розробку фундаментальних основ правового виховання та реалізацію його змісту в шкільній практиці зробила С.Русова. Синтезуючи найновіші здобутки тогочасної педагогічної, психологічної та інших антропологічних наук, спираючись на “своє філософське розуміння завдань життя взагалі і свого часу особливо” в багатогранній педагогічній спадщині вона обгрунтувала досить чітку систему поглядів на теоретико-методологічні засади формування правосвідомості дітей з перших років життя.

На думку С.Русової, вчителю не потрібно втручатися в самостійне життя вихованців. Водночас він повинен настільки вміло, непомітно й ненав’язливо керувати ними, щоб вони самі потребували його допомоги і, як старшого товариша, закликали до спільної праці. Таке громадянське виховання, започатковане в молодшого школяра й продовжене в подальшому, сприятиме формуванню свідомих, розумово розвинених і морально вихованих громадян. Власне такими порадами С.Русова пішла далі, ніж її попередники й сучасники в царині порушеної проблеми правового виховання [9].

Цікавими для нашого дослідження є філософські й соціально-педагогічні визначення духовності та її еволюції в спадщині Г. Ващенка. У праці “Загальні методи навчання” вчений обстоював необхідність забезпечення кожній людині справжньої, а не номінальної свободи, яка зумовлюватиме в стосунках між людьми пріоритети людської гідності й високої християнської моралі. Вихованню особистості педагог відводив вирішальну роль, адже, за його глибоким переконанням, “... лише воно бере за основу ідеї свободи та всіх інших громадянських вартостей”, які є передумовою прав та обов’язків людини. Г.Ващенко зауважував, що “...справжня свобода накладає й обов’язки – і чим більша перша, тим більші й другі” [1, 407–409].

У 20-30-ті роки стрімко формувався феномен “радянської педагогіки”. У принципах виховання теоретики і практики спиралися на два визначальні джерела: марксистські ідеали комуністичного виховання та наявний педагогічний досвід. Природно, що нові ідеали радянського виховання не завжди адекватно відбивали реалії життя, тому питання правового виховання не наповнювались перспективним змістом. Не знайшли визнання й здобутки гуманістично зорієнтованих учених, які, незважаючи на тенденції офіційної педагогіки, продовжували відстоювати погляди на школу як на особливий соціальний інститут з одвічними цінностями – плекати культурну автономну особистість, зумовивши таким чином суспільний духовно-моральний прогрес.

Поступово, але планомірно у філософії освіти гуманістичні ідеї, в яких віддзеркалювалися ідеали свобод і прав людини, її гідність і визнання самодостатності, втрачалися. Натомість утверджувалися тоталітаризація і політизація педагогічної свідомості, класова неприязнь, принципово коректувалися ідеали соціалістичного виховання з переліком рис нетерпимості до всього, що суперечило кодексу людини комуністичного типу. Відтак у педагогіці всебічний розвиток людини зумовлювався переліком основних напрямів комуністичного виховання. Закономірно, що порушена в дослідженні проблема розглядалась у контексті ідейно-політичного виховання.

Оскільки трансформувалися уявлення про співвідношення розвитку й виховання, а концепція самоцінності кожного вікового періоду й розвитку індивідуальності категорично не визнавалась, відповідно питання правового виховання не мали реального підґрунтя.

Феноменом 20-х років у царині творчих пошуків щодо реалізації змісту виховання нової людини була діяльність А.Макаренка. Його світогляд характеризували ідеї демократизму та гуманізму педагогічних цінностей, а відтак і всебічного розвитку сил цілісної особистості вихованців. Важливо, що визнання педагогом необхідності утверджувати загальнолюдські цінності– “людську гідність”, “принести людям багато добра”, “радість, повноту й мудрість життя”, тобто поняття й категорії, дотичні до порушеного дослідження, – слугували критеріями результатів виховання і самовиховання особистості й опосередковано трансформувались у світоглядний стрижень її позиції, створюючи простір для самореалізації. Щодо організації виховного процесу, то в творах А.Макаренка читаємо: “Повинна бути загальна, “стандартна” та індивідуальна корективи до неї, щоб “не принести в жертвовність” індивідуальну красу, своєрідність, особливі принади особистості” [6, 118–119; 7, 457]. Отже, педагог виходив із принципового положення про цілісність особистості.

Реальні спроби розглядати цілісність особистості в єдності її природного, соціального, духовного й фізичного, суспільного й індивідуального статусів зробив В.Сухомлинський. Вчений В.Сухомлинський відводив чільне місце “повноті духовного життя”. Дефініція, запроваджена вченим в офіційних трактуваннях, охоплювала широкий спектр загальнолюдських начал духовності: прагнення людини до добра, краси, істини, гармонії. Етико-педагогічні переконання В.Сухомлинського спиралися на ідеали служіння людям, коли за джерела гуманізму правила незвичні для офіційного пафосу природні почуття любові між дітьми й батьками, між людьми, почуття людяності й благородства [11].

Акцентація духовного і морального становлення людини в ідеях В.Сухомлинського певною мірою позначилася на творчості його сучасників і послідовників: Ш.Амонашвілі (експериментальна робота з дітьми старшого дошкільного – молодшого шкільного віку), С.Лисенкової (система навчання, виховання й розвитку дітей молодшого шкільного віку), М.Щетиніна (система організації в школі цілісного педагогічного процесу) та ін.

Консолідуючим стрижнем концепцій педагогів-новаторів 80-х років у радянській освітній системі фігурально і реально виступила гуманістична настанова на учня як на суб’єкт навчально-виховного процесу з опорою на його самосвідомість і природне прагнення до самоствердження. Домінуючи в кожній авторській концепції, зазначена настанова зніщувала низку оригінальних педагогічних прийомів і засобів ефективного впливу на особистість, її стимулювання й сприяння самовиявленню.

Система роботи радянських вихователів у контексті “педагогіки співпраці” з погляду аналізу порушеної в дослідженні проблеми не стала суттєвим кроком вперед. Водночас вона сприймається як комплекс наукових, гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей, які відверто руйнували усталену тоталітарну осві-

тню систему і сприяли утвердженню основних цінностей гуманістичної педагогічної думки.

Узагальнення теоретичних здобутків учених і практиків зумовило появу на початку 90-х років самостійної педагогічної дисципліни “Теорія і методика виховної роботи” в структурі педагогіки вищої школи з чітко визначеними теоретичними засадами в якості практично зорієнтованих знань широкого діапазону соціальної дії. Гуманістичним аспектом соціоцентричної системи “...виховання особистості відповідно до вимог суспільства щодо підготовки її соціальних якостей” ставала ідея сприйняття учня не лише як об’єкта, а й як суб’єкта педагогічного впливу.

Позитивними є спроби вчених задекларувати потребу у вихованні “соціально активної особистості” й орієнтуватися на її саморозвиток, самореалізацію та самоствердження; здійснити процесуальний аналіз виховання міжособистісних взаємин у колективі і синтезувати соціоцентричні настанови з гуманістичними (антропологічними) орієнтирами й подолати опірну антиномічність соціалістичних ідеалів виховання з опорою на філософські проблеми особистості та суспільства, свободи і відповідальності особистості (Л.Коган, С.Косолапов, В.Підвійський, Г.Сухобська та ін.).

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

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

У наш час проблема правового виховання підростаючих поколінь набула такої гостроти, що вона стала предметом вирішення в усіх ланках системи освіти. Але найбільші надії її якісного розв’язку ми пов’язуємо з діяльністю загальноосвітньої школи, бо вона є тим соціальним інститутом, який здійснює тривале цілеспрямоване навчання та виховання практично всіх без винятку громадян. Проте на даний час, як буде показано далі, школа дуже слабо справляється з цим завданням. Серед численних причин цього негативного явища – дуже низький рівень підготовки вчителів до правового виховання учнів у школі. Це послужило одним з основних чинників, що зумовили вибір досліджуваної нами проблеми.

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

2. Вентцель К.Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребёнка. – М., 1918. – 321 с.

3. Горський В.С. Історія української філософії. Курс лекцій. – К.: Наукова думка, 1997. – 285 с.

4. Дьюи Д. Школа и ребёнок. – М.: Пг., 1923. – 59 с.
5. Корчак Я. Як любити дітей. – К.: Радянська школа, 1976. – 160 с.
6. Макаренко А.С. Сочинения: в 7-ми томах. М., 1958 – Т. 7. – 583 с.
7. Макаренко А.С. Сочинения: в 7-ми томах. М., 1958. – Т. 5. – 558 с.
8. Монтессори М. Самовоспитание и сомообучение в начальной школе. – М., 1993. – С. 41–56.
9. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
10. Сковорода Г.С. Дослідження, розвідки, матеріали: Збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1992. – 381 с.
11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв. у 5-ти томах. – Т. 2 – К.: Рад. школа, 1976. – 566 с.
12. Ушинський К.Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти // Вибрані педагогічні твори: в 2 т., – К.: Рад. школа, 1983. – 360 с.
13. Хэтчер У.С. Этика аутентичности.-СПб. Проект морального образования, 1997. – С. 10–11.

The ideas of lawful education in the philosophic and pedagogical systems are highlighted in the article. The most actual are the findings of scientists which combine the achievements of precursors in the fields of morality and spirituality and contemporary vision of the prospects of the development of personality in the Ukrainian state according to the level of the contemporary personality together with democratic values and their lawful growth.

Key words: *lawful education, philosophic and pedagogical systems, pedagogical conception, humanistic ideas.*

УДК 314.743 (477)

ББК 37.017

Оксана Медвідь

СІМ'Я ЯК ФАКТОР ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ США

У статті розглянуто сім'ю як фактор збереження національної ідентичності українців США. Основну увагу відведено впливу рідної мови на формування національної самоідентичності українців на еміграції у США

Ключові слова: *еміграція, ідентичність, рідна мова, традиції, дитина.*

Актуальність теми. У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” домінуючим напрямом реформування освіти визнано “...розроблення теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду”, “організацію родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків”. Аналогічні пріоритети виставлено українцями, які проживають за межами рідної країни. З цього погляду на особливу увагу заслуговує українська діаспора в США. Відповідно до статистичних даних її вважають найчисленнішою із найбільш розвиненою інфраструктурою. Упродовж століття тут склалася своєрідна система сімейного виховання дітей молодшого шкільного віку із загальнолюдськими й власними творчими напрацюваннями.

Об’єктивні фактори сприяють збереженню національної ідентичності наших співвітчизників у зарубіжному світі. Це: сім’я, родина, церква, освіта,

громадські організації, країна проживання, країна походження. Так підтвердив висловлену думку вчений-педагог Е.Жарський щодо піклування про молоде покоління та передачу йому українських культурних надбань: це один безперервний, постійний, неподільний і завжди активний виховний процес, який здійснюють такі виховні інституції: “родина, церква, дошкілля, школа, молодечі організації, спортивні клуби, спільнота” [2, с.21].

У кожній державі домінантним є той чи інший фактор, що обумовлено низкою причин. До них відносимо міграційне законодавство країни проживання, кількість емігрантів, компактність поселення, специфіку еміграції (політична, економічна та ін.).

Будучи переконаним у важливості впливу української освітньо-виховної системи на еміграції як визначального чинника життєдіяльності етнічної спільноти, Е. Жарський стверджував, що мету виховання не можна зводити лише до завдань інтелектуального, фізичного виховання. Він писав: ми “цим не вичерпуємо самої проблеми мети, бо не вказуємо тих надрядних, непроминаючих вартостей, яким має служити різнорodne формування особовости української людини. Для нас основними і важливими вартостями є вартості української національної культури. Головною основою є тут велика кількість цінних та різнородних культурних дібр, що їх придбав український народ упродовж довгих сторіч. Ці вартості є сталі, непроминаючі, а одночасно це першорядні чинники виховання характерів, тривка основа формування особовости, на цих дібрах формуються нові покоління для активної і творчої в них участі, з настановою збагачувати духовні вартості українського народу” [2, с.14].

У статті цілепокладаємось на поглиблений аналіз впливу рідної мови з-поміж низки аспектів у руслі порушеної проблеми формування національної самоідентичності українців на еміграції у США.

Отже, як свідчать результати аналізу джерельної бази, проблеми національної ідентичності українських емігрантів США були почасти вирішені 19 травня 1921 року із ухвалою у США нового еміграційного закону – The Quota Act of 1921. Згідно його положень надавалась можливість емігрантам знайти власне самостійне і незалежне місце в суспільстві США. Українці теж розпочали історичне формування своєї громади з метою збереження національної мови, культури, традицій і адаптації в нових умовах [5, с.49].

Саме тому визначальний вплив на збереження етнічної ідентичності українця у США відводили сім’ї, оскільки у її атмосфері зберігаються сімейний уклад, духовність, культура, традиції – усе, що впливає на гармонійне виховання дитини змалку.

На чужині особливо загострене відчуття рідної землі. Етнонаціональна позиція батьків, зазвичай, визначає етнонаціональну позицію їхніх дітей. За ними стоїть вибір – якнайшвидше асимілюватися, увійти цілком у чужоземне середовище чи зберігати своє українство і передавати його дітям.

Відомий фольклорист та етнограф Олекса Воропай, який довгі роки прожив на еміграції, розглядав звичаї та мову за визначальні фактори виховання в

сім'ї. Він писав: “Звичаї, а також мова – це ті найміцніші елементи, що об'єднують окремих людей в один народ, в одну націю... Ця спільність мови та звичаїв завжди була тими вузлами, які зв'язували наш народ, коли він штучно був поділений кордонами” [1, с.9–13].

Саме тому національне самоусвідомлення батьків, почуття приналежності до свого народу, нації постійно прищеплювали дітям. У родині діяв культ державних символів, пошана національних героїв та історичних пам'яток. Батьки дбали про національне виховання своїх дітей, розповідали їм про події далекого і недавнього минулого, про важливі історичні дати в Україні, про вільні змагання наших попередників, про нашу державність. Лише за таких умов, за відсутності церкви, школи, громадських структур могло зберегтися українство, сприяючи тому, що третє і, навіть, четверте покоління наших земляків у США почувуються українцями.

Одним із важливих напрямів виховання українців закордоння розглядаємо патріотичне виховання у сім'ї. Згідно його завдань передбачається формування у вихованців почуття патріотизму, тобто гуманного відношення до батьківщини та до представників спільних культури або країни. Таке виховання охоплює формування вищих почуттів – любові до батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальності за природу рідної країни; потребу долучитися до долі батьківщини; зацікавленість міжнаціональним спілкуванням; прагнення працювати на благо рідної країни, її народу. “Наша молодь – наш скарб, але й найбільша жура наших днів.... Тривожиться українська іміграційна громада, щоб ця молодь не заблукала на чужі стежки... І не буде її вина, коли вона не попаде на рідну стежку, коли її, цієї стежки не покажемо” [4, с.53].

Отже, можемо стверджувати, що саме міцні підвалини національної свідомості, закладені в сім'ї, здатні забезпечувати збереження національної ідентичності в іншомовному середовищі.

Великого значення в умовах закордоння українці надавали рідномовному спілкуванню в сім'ї, адже проживання в англomовному середовищі США призводить до “... забуття рідної мови, думання по чужому... що може призвести до того, що наші діти стануть чужими для своїх батьків. Чужими для нашої справи” [3, с.66].

Маємо декілька тлумачень поняття “рідної мови”. Розглянемо їх:

- по-перше, рідною вважається мова, якою від народження дитина спілкується в родині, незалежно від національної належності;
- по-друге, статусу рідної мови набуває мова соціуму, комунікативного середовища, в якому зростає дитина і пізнає всесвіт;
- по-третє, етнічне коріння індивіда зумовлює штучне надання йому мови етносу як рідної, хоча він може і не володіти нею [6].

Так, скажімо, у сім'ях, в яких батьки належать до різних національностей і, відповідно їхня рідна мова різниться, дитина рідними вважає обидві мови, оскільки володіє обома (або жодною!). Натомість у соціумі використовує третю мову, якою також достатньо добре володіє. В етносах із матриархальними традиці-

ями логічним є вважати рідною мову матері (вона навчає азам словесності, співає колискові). У родинях патріархальних – рідною вважається мова батька. Отже, рідною є мова, якою розмовляють із дитиною від народження. Вторинною ж рідною мовою є мова соціального оточення (спілкування із однолітками, вчителями і т. ін.), а також мова засобів масової інформації.

Міграція родини чи індивіда в інше мовне середовище безумовно впливає на рідну мову, яка зазвичай посідає статус вторинної. До важливих чинників формування факторів рідної мови віднесено вміння творити нею, вести комунікацію. Неможливо на родинно-побутовому рівні говорити про рідну мову на все життя. Свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини є традицією, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Отож у багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник.

Великого значення для заповнення українського інформаційного вакууму надавали періодичним виданням. Скажімо, із 1907–1908 рр. у США виходили українські книжки під рубрикою “Читальня”. Вони уміщували такі публікації для дітей: “Стародавні казки й оповідання”, “Книжка рахункова”, “Як мужик ходив до царя правди шукати” та ін. І з 1914 до 1917 рр. видавали місячний журнал для дітей “Цвітка. Ілюстрований часопис для руської молоді в Америці” за редакцією Д.Андрейка. У журналі містилися казки, пісні з нотами, оповідання з історії [5, с.115–116]. Саме ці видання слугували вагомим інструментом спільнотного згуртування.

Висновок. Таким чином, саме сім’я моделює для дитини такий алгоритм побутового і соціального життя, в який вона постійно залучається і бере активну участь у його удосконаленні. Мова у цьому просторі посідає місце найважливішого чинника трансмісії національної культури. Отже, саме від сім’ї залежить збереження національної ідентичності кожного українця у США чи його відчуження від родинного дерева.

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. – Мюнхен.: Українське в-во, 1958. – С. 9–13.
2. Жарський Е. Виховання: Суть – Мета – Засоби – Організація / Курс працівників дошкільця: Зб. матеріалів. – Нью-Йорк; Філадельфія, 1967. – Зошит 2.
3. Липа Ю. Призначення України. – Львів.: Хортиця, 1938. – 135 с.
4. Мальків В. Рідна книжка та її значення// Календар українського народного Союзу. – Jersey City, N.J.: Svoboda, 1962. – 124 с.
5. Мерфі Н. Українська діаспора в США: збереження традицій національної культури. – Донецьк, 2007. – 226 с.
6. <http://www.ualogos.kiev.ua/toprint.html?id=954>.

The article deals with a family as one of the means of saving of national identity of Ukrainians in the U.S.A. We make a deep analysis of using native language as a factor of forming of national identity of Ukrainian immigrants in the U.S.A.

Key words: emigration, identity, traditions, child, family.

УДК 374.3
ББК 74.200.587

Марія Мельничук

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається становлення і розвиток позашкільної освіти України у другій половині ХХ століття, та її значення в житті сучасного суспільства.

Ключові слова: позашкільна освіта, позашкільний навчальний заклад, профільний позашкільний навчальний заклад, становлення і розвиток позашкільної освіти.

У громадській свідомості України утвердилась думка, що на рубежі ХХ і ХХІ століть наша освіта потребує істотних змін. Серед причин, що спонукають до змін, то це: по-перше, виникнення й утвердження української держави з її відмінними від попереднього періоду економічними, соціальними та політичними відносинами, системою цінностей, духовним життям; по-друге, нові тенденції в розвитку світової цивілізації, як наприклад глобалізація, перехід до якісно нових технологій. Це висуває нові вимоги до життя і діяльності людини, а, отже, зумовлює необхідність суттєвої модернізації освітніх установ і освітньої діяльності, покликаної готувати конкурентоспроможну в сучасних умовах людину. Але при цьому, на жаль, достатню готовність до змін не демонструє ні широка громадськість, ні значна частина освітньої спільноти [5, с.4].

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальне замовлення школи полягає в тому, щоб підготувати не тільки активних, освічених, культурних людей, а й високопрофесійних членів суспільства. Водночас ринкова економіка змушує людей часто змінювати не тільки місце роботи, а й професію, принцип “освіта на все життя” змінено новим – “освіта впродовж усього життя”. Складовою системи безперервної освіти, спрямованої на розвиток здібностей та обдарувань дітей, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні є позашкільна освіта, здобуття якої ґрунтується на принципі добровільності вибору типів закладів та видів діяльності. До кінця 30-х років ХХ ст. у Радянській Україні було створено систему позашкільних закладів різних типів, яка, як зазначив Г. Пустовіт, набула свого найбільшого розквіту до кінця 90-х років ХХ ст. (в Україні діяло понад 3 тисячі позашкільних навчальних закладів, а позашкільною освітою було охоплено більше як 2,9 млн. учнів).

Сьогодні в Україні позашкільна освіта здійснюється відповідними навчальними закладами різних профілів, рівнів реалізації її змісту, іншими закладами як центрами позашкільної роботи у позаурочний час, середніми загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями, коледжами, клубами та творчими учнівськими об'єднаннями за місцем проживання, незалежно від форм власності та підпорядкування. Нині в Україні діє 1478 позашкільних навчальних закладів, на базі яких функціонує близько 400 профілів учнівських творчих об'єднань [6, с.686]. Позашкільні навчальні заклади бувають комплексні та профільні. Останні об'єднують у своєму складі однакові за змістом і напрямками (профілями) діяльності творчі учнівські об'єднання. Аналіз практики діяльності позашкільних навчальних закладів останніх років дає змогу визна-

чити одну з провідних тенденцій процесу подальшого розвитку системи позашкільної освіти й виховання в Україні, а саме – поступове розширення сфери навчально-виховної діяльності профільних позашкільних навчальних закладів, трансформування їх у комплексні заклади означеної освіти і виховання підростаючого покоління. Позашкільні навчальні заклади, враховуючи специфіку побудови їх навчально-виховного процесу – варіативність і різнорівневність, добровільність і багатоукладність, необмежені можливості у часі і географічних межах здійснення, практичну спрямованість навчання і виховання особистості, – мають забезпечити в учнів формування цілісної наукової картини світу, створити сприятливі умови для задоволення її власних інтересів і потреб у самопізнанні та самореалізації, формування особистісних якостей й високого рівня вихованості.

Розглядаючи становлення і розвиток позашкільної освіти в Україні другої половини ХХ ст., можна сказати, що їй надавали особливо важливого значення в навчанні й вихованні підростаючого покоління. Хоча, як свідчать “Керівні матеріали про школу”, 22 листопада 1946 року Центральний комітет КП(б)У прийняв постанову “Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми”, в якій відзначалося, що позашкільна робота з дітьми на Україні проводиться ще на недостатньому рівні й охоплює малу кількість учнів. Позашкільні заклади (Палаци піонерів, дитячі клуби, станції та ін.) працюють незадовільно, не наближують своєї роботи до місць дозвілля дітей, не укомплектовані повністю підготовленими кадрами. Зміст і форми їх роботи часом не відповідають інтересам, запитам і віку дітей, мало сприяють розвиткові в учнів прагнення до науки, знань, умінь [4, с.111–114].

Центральні, республіканські, обласні та фабрично-заводські комбінати профспілок недостатньо проводять турбот про шкільні заклади, не залучають робітників, інженерно-технічний персонал і службовців на допомогу позашкільним закладам в організації позашкільної роботи. Місцеві Ради депутатів не приділяють належної уваги зміцненню матеріальної бази позашкільних закладів і тому переважна більшість із них не має відповідних приміщень, не забезпечені меблями, навчальним обладнанням і не підготовлені до зими [4, с.111–114].

Тому, було постановлено всебічно поширювати при школах учнівські гуртки: предметні, технічні, натуралістичні, ручної праці, художньої самодіяльності, фізкультурні, шашко-шахові; укомплектувати позашкільні заклади відповідними кадрами; виділити та оснащити приміщення. ЦК КП(б)У зобов’язав уповноваженого по Україні, центральні і республіканські комітети профспілок організувати шефство профспілкових організацій, підприємств та установ над клубними кімнатами при школах, дитячими кімнатами при домоуправліннях, позашкільними дитячими закладами з метою надання їм допомоги в роботі [4, с.111–114].

Водночас велику роль відігравали піонерські й комсомольські організації шкіл, виховуючи в учнів громадянську активність, готовність з честю продовжувати справу батьків. З кожним роком поліпшувались умови для організації

різносторонньої діяльності учнів у позашкільних закладах, що сприяло задоволенню й розвитку їхніх інтересів і нахилів. Зміцнювалась матеріальна база для проведення позашкільної виховної роботи. У школах республіки почали працювати тисячі учнівських гуртків різних профілів [2, с.71–75].

Глибоко і всебічно обговорювались питання комсомольської роботи на VII пленумі ЦК ВЛКСМ в жовтні 1951 р. і особливо на XII з'їзді ВЛКСМ в березні 1954 р. З'їзд запропонував комсомольським і піонерським організаціям будувати роботу з піонерами таким чином, щоб вона повністю ґрунтувалась на ініціативі і самодіяльності піонерів, враховуючи вікові особливості. У своїй резолюції з'їзд зобов'язав комсомольські організації й піонерські дружини покращити трудове виховання школярів і піонерів зокрема, виховувати дітей в свідомій і дисциплінованій трудовій діяльності, прививати їм повагу до фізичної праці й уміння виконувати будь-яку посильну роботу [3, с.195].

“З метою всебічного розвитку здібностей і нахилів учнів, виховання громадянської активності, інтересу до праці, науки, техніки, мистецтва, спорту, військової справи, а також для організації культурного відпочинку і зміцнення їх здоров'я державні підприємства, установи, організації, колгоспи, кооперативні, профспілкові, комсомольські та інші громадські організації створюють палаци і будинки піонерів, станції юних техніків, юних натуралістів, юних туристів, дитячі бібліотеки, спортивні, художні, музичні школи, піонерські табори та інші позашкільні заклади”, – зазначено в “Основах законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту”. Лише в системі Міністерства освіти УРСР у 1975 р. було 1590 позашкільних дитячих закладів (у 1950 р. – 253), у тому числі 769 Палаців і Будинків піонерів, 217 станцій юних техніків, 163 станції юних натуралістів, 383 спортивні школи [2, с.71–75].

За часи державної незалежності позашкільна система освіти України пройшла складний, але цікавий шлях. Педагогічні колективи позашкільних навчальних закладів намагалися зберегти свої кращі здобутки: багатопрофільність, право вибору дитиною виду діяльності, педагога, освітньої програми, особливі взаємини між педагогами й дитиною на основі співробітництва й співтворчості, можливість допрофесійної підготовки, соціального захисту й оздоровлення. І не просто зберегти, а рухатися вперед, розвиватися в складних умовах [1, с.80].

Отже, треба не повертатись назад, а йти вперед, при цьому продумано модернізуючи систему освіти заради нації, держави й кожного громадянина України.

Необхідно надалі утвердити пріоритетне ставлення держави і суспільства до розвитку нашої освіти, всебічної підтримки навчальних закладів і водночас орієнтації їх на серйозну модернізацію як навчально-наукової діяльності, так і самої мережі та й усієї освітньої системи країни. Без системних, послідовних і цілеспрямованих кроків у цих напрямках не можна забезпечити підготовку сучасному розвиненої мобільної особистості, конкурентоспроможного в європейському і світовому просторі громадянина України.

1. Васківський В., Петровська І. Система роботи з талановитими та обдарованими дітьми в умовах позашкільного закладу. // Директор школи, лицею, гімназії. – 2009. – № 5. – С. 80–85 (80).
2. Гончаренко С.У., Омельченко Ю.А. Позакласна і позашкільна навчально-виховна робота. // Середня освіта кожному громадянину. – К: Рад. шк., 1979. – С. 71–75.
3. Дайнеко М.М. 40 лет народного образования в СССР. // Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. – Москва, 1957. – С. 195.
4. Керівні матеріали про школу / “Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми” від 22 листопада 1946 р. № 151 (211) / Упоряд. Бабич С.В., Вікторов В.О., Заволока С.П. – К: Рад. Шк., 1962. – С. 111–114.
5. Кремінь В. Профільне навчання: шлях до ефективної реалізації // Освіта України. – № 3–4 (15 січня 2010 р.). – С. 4.
6. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання // Енциклопедія освіти / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 685–688 (686).

In the article is considering the formation and the development of the education in Ukraine in the second half of the 20-th century and its importance in the modern society life.

Key words: *afterschool education, afterschool educational institution, profile afterschool educational institution, the formation and the development of the afterschool education.*

УДК 378.126

ББК 74.1 р

Світлана Нечай

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті наводиться ретроспективний огляд становлення і розвитку системи підготовки фахівців з дошкільної освіти до професійної діяльності у вищій школі, визначаються здобутки цього процесу, що необхідно для розуміння проблем сучасного періоду і визначення перспективи подальшого розвитку системи підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищій школі України.

Ключові слова: *вища школа, підготовка фахівців з дошкільної освіти, становлення і розвиток системи підготовки.*

Осмислення історичного шляху становлення і розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні необхідне для розуміння проблем її подальшого удосконалення й модернізації. Особливості розвитку вищої освіти в Україні тісно пов'язані з її історією, традиціями. Вивчення етапів становлення і розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти у вищій школі допомагає виділити найбільш значущі положення, особливості розвитку змісту і форм підготовки у вищому навчальному закладі фахівців означеного профілю, нові підходи щодо її педагогічної спрямованості й ефективності.

Розвиток українського дошкільного виховання і відповідно проблеми підготовки педагогічних кадрів розпочинає свою історію з кінця ХІХ століття. Саме у цей час з урахуванням досвіду західноєвропейських країн, різних регіонів Росії на українському ґрунті почала опрацьовуватися система реалізації

ідей суспільного дошкільного виховання. Проте за радянських часів вітчизняна система дошкільної освіти відходить від багатьох позицій і доробок прогресивних українських педагогів початку ХХ століття і розвивається в єдності з системою освіти Росії. Питання підготовки спеціалістів для дошкільних закладів у цьому процесі не стало виключенням (С.Абрамсон (1950 р.), І.Чувашева (1950 р.), О.Дзевєріна (1957 р.), Г.Лавриненко (1946 р.), Н.Переверзева (1967 р.), Л.Батліна (1983 р.), Г.Ларіонова (1989 р.).

Осмилення національного досвіду з розв'язання цієї проблеми розпочалось працями Н.Дем'яненко, Л.Костанідової, Н.Калиниченко, Ц.Лакштанової, О.Лахтадир, Г.Лаврентьєвої, В.Майбороди, М.Мельничук, О.Проскури, О.Сухомлинської, М.Собчинської, які характеризуються конструктивним підходом до аналізу питань підготовки спеціалістів для дошкільних закладів та використанням матеріалів, що були вилучені з наукового обігу, осмиленням процесів, специфічних для України. Для розгляду означеної проблеми мають значення висвітлення історико-педагогічних аспектів підготовки педагогічних кадрів з дошкільної освіти у працях Л.Артемової, В.Бондаря, З.Борисової, Л.Вовк, М.Євтуха, О.Мороза, Г.Панченко, Р.Семерникової, В.Смаля, М.Шкіля, М.Ярмаченка та ін. Сучасному спрямуванню педагогічної науки та безпосередньо питанням дошкільної освіти присвячені дисертаційні роботи І.Улюкаєвої, В.Сергєєвої, С.Попиченко. Ці автори, вивчаючи окремі аспекти підготовки дошкільних фахівців, збагатили науково-інформаційну базу названої проблеми, визначили основні напрями використання досвіду минулого в сучасній практиці.

Мета статті – осмилення історичного шляху становлення і розвитку системи підготовки фахівців з дошкільного виховання до професійної діяльності у вищій школі, що необхідно для розуміння проблем сьогочасного періоду і для визначення перспективи розвитку вищої професійної освіти в Україні.

Суспільне дошкільне виховання в Україні виникло й почало розвиватися виключно як ініціатива приватних осіб та педагогічних товариств. Перша спроба відкриття дитячого садка в Україні була зроблена у 1871 р., як зазначає більшість джерел. Здійснила її дружина редактора газети “Київські губернські відомості” Є.Чернишова. Пізніше, у 1871 р. в м. Києві сестри Ліндфорс – Марія та Софія (згодом Русова) відкрили дитячий садок, у якому вперше було втілено ідеї національного дошкільного виховання. Як зазначає І.Улюкаєва, крім приватних, почали появлятися і народні дитячі садки, які створювалися та утримувалися на кошти педагогічних товариств [5, с.6–7]. Причому існували вони не тільки у формі дитячих садків, а й у вигляді ясел, осередків, майданчиків. У цей час також функціонувала система закладів опіки для дітей-сиріт, у яких перебували й діти дошкільного віку. Отже, можна стверджувати, що наприкінці ХІХ ст. в Україні склалася певна система суспільного дошкільного виховання.

Завдяки зусиллям громадських організацій не тільки виникли перші дошкільні суспільні заклади, починалися теоретичні пошуки в галузі дошкільного виховання, але й постали питання щодо підготовки кадрів дошкільних працівників. Найбільш активними у цьому були товариства м.Києва: товариство народних дитячих садків і фребелівське педагогічне товариство. У 1907 р. зу-

силлями і за ініціативою Київського фребелівського педагогічного товариства було створено Фребелівський педагогічний інститут, який був вищим навчальним закладом і мав на меті підготовку виховательок для дитячих садків.

Слід зазначити, що Фребелівський педагогічний інститут був приватним навчальним закладом. Педагогічна підготовка студентів у ньому зумовлювалась потребами суспільної практики дошкільного виховання і здійснювалась з урахуванням здобутків психологічної науки того часу. Першим директором інституту був відомий психолог, професор І.Сікорський. Лекторами були доктор історії Г.Афанасьєв, доктор психології В.Зеньківський. Курс теорії та практики дошкільного виховання викладали Н.Лубенець (1907-1913 рр.), С.Русова (1913-1919 рр.), О.Дорошенко (1919-1920 рр.).

За весь період існування інституту (1907-1920рр.) велась активна робота із визначення змісту навчання. У першому навчальному плані частково було використано досвід педагогічних навчальних закладів Росії, зокрема Петербурзьких фребелівських курсів, а також семінаріїв з підготовки вчительок та виховательок для дитячих садків Німеччини. Слід підкреслити, що теорія Фребеля не сприймалась викладачами інституту як догма. Прихильність до його ідей відбивалася в назві інституту, але викладачі ставилися до неї, як і до інших зарубіжних теорій дошкільного виховання, досить критично, пропонуючи нові, більш прогресивні та науково обґрунтовані підходи. Зважаючи на це, навчальний план постійно модифікувався, доповнювався новими предметами. Вдосконалювалась також його структура.

Упродовж 1907-1908 рр. основний наголос був на психолого-педагогічній складовій теоретичної підготовки майбутніх виховательок. Питанням методичної підготовки студентів приділялося значно менше уваги. 1908-1910 рр. характеризуються розширенням змісту теоретичної психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків через запровадження нових навчальних курсів з педагогічної психології, експериментальної дидактики, школознавства. Збільшується кількість предметів методичного циклу за рахунок виокремлення приватних методик викладання навчальних дисциплін для початкової школи. Пізніше, у 1910-1916 рр., у Київському фребелівському педагогічному інституті запроваджується обов'язкове вивчення дисциплін природничого та психолого-медичного спрямування; у змісті курсу “Дошкільне виховання” основна увага приділяється вивченню системи М.Монтессорі й методики “вільного виховання” [1, 151].

Теоретична підготовка в інституті здійснювалась у формі лекцій, семінарських занять і поєднувалась з практичною підготовкою. Застосовувалися авторські навчальні курси: “Вступ до філософії” (П.Кудрявцев), “Методика арифметики” (М.Мукалов), “Дитяча література” (В.Родніков), “Дошкільне виховання”, “Історія та сучасний стан позашкільної освіти в Росії та в інших країнах” (С.Русова), “Душа дитини”, “Діти, трудні у виховному відношенні”, “Міміка та фізіогноміка”, “Гігієна дитячого віку” (І.Сікорський), “Загальна психологія” (І.Четвериков). Провідними у розробці навчальних курсів виступали принципи науковості, послідовності й доступності викладу навчального матеріалу.

Практична підготовка виховательок для дитячих садків у Фребелівському педагогічному інституті здійснювалася у двох площинах – навчально-виховній та науково-дослідній і відбувалася в допоміжних підрозділах інституту: навчально-виховних закладах (дитячі притулки, дитячі садки, початкові школи, вище початкове училище, клуб для підлітків, бібліотеки, музеї, школа для дорослих) та науково-дослідних підрозділах (педагогічна амбулаторія, амбулаторія педагогічної патології, педологічна лабораторія, лабораторія експериментальної психології). Головне призначення допоміжних науково-дослідних підрозділів - широке їх використання як бази педагогічної практики слухачок, місця творчо-критичного апробування нових педагогічних технологій, використання набутих на лекціях знань, проектування власної педагогічної діяльності тощо.

Аналіз навчальних планів Фребелівського педагогічного інституту засвідчує, що на педагогічну практику виділялася значна частина часу. За своїм змістом вона поділялася на пасивну, де слухачки невеликими групами (по 6 осіб) відвідували заняття в дитячому садку, уроки у школі і спостерігали за роботою вчителя, студента-практиканта й діяльністю дітей, та активну, що полягала у самостійному проведенні ними занять, уроків [1, 147].

Отже, Київський фребелівський педагогічний інститут був одним із перших навчальних закладів, який зробив великий внесок у теорію і практику підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків. Його досвід у розробці змісту й методики підготовки педагогів з дошкільної освіти став першим кроком до створення відповідної системи.

У 1920р. державна політика України в галузі освіти передбачала створення системи соціального виховання дітей віком від 3 до 15 років (Декларація Наркомосу УРСР “Про соціальне виховання” від 1 липня 1920 р.) [2, 286]. Основним типом дитячого закладу було визнано дитячий будинок, у якому мали поєднатися дитячий садок, школа, позашкільний заклад. Нова система освіти потребувала й нового педагога. В Україні того часу систему педагогічної освіти становили педагогічні навчальні заклади двох типів: Інститут народної освіти (ІНО) і Вищі трирічні педагогічні курси.

Підготовка до роботи з дітьми дошкільного віку мала здійснюватися в рамках загальної соціально-виховної підготовки. Майбутнім дошкільним працівникам необхідно було ознайомитися з усією системою соціального виховання і всіма типами закладів. У перспективі з педагогічних навчальних закладів мали виходити універсальні працівники соціального виховання, здатні однаково успішно працювати з дітьми будь-якого віку.

Тридцять років минулого століття позначені розгортанням різноманітних форм суспільного дошкільного виховання. Створюються сезонні дитячі садки, ясла, майданчики, які мали охопити дошкільним вихованням понад 250 тис. дітей. За таких умов було проведено певну реорганізацію системи педагогічної освіти. Педагогічні (дошкільні) факультети було створено в Київському, Харківському, Дніпропетровському та Полтавському інститутах соціального виховання. Налагодженню роботи дошкільних факультетів сприяла уніфікація системи педагогічної освіти СРСР та уніфікація змісту підготовки педагогічних кадрів.

Зміст навчального плану підготовки фахівців на дошкільних факультетах педагогічних інститутів складався з трьох розділів: соціально-економічного, загальноосвітнього і педагогічного. До педагогічного розділу увійшли навчальні предмети, які знайомили майбутніх фахівців з дошкільної освіти з основами психології, анатомії та фізіології; педагогіки загальної і дошкільної, історією педагогіки; методиками навчання дітей дошкільного віку. До профільюючих предметів належали також організація і планування дошкільної справи, методика викладання дошкільних дисциплін у педагогічному технікумі. Окрім обов'язкових, планувалися факультативні (вибіркові) дисципліни.

Склалася система організації та проведення педагогічної практики, яка в загальних рисах зберігається досі. На першому етапі вона передбачала пасивну практику в дошкільному закладі, на якій студенти під керівництвом викладача-методиста проводили цілеспрямовані спостереження за роботою вихователя з подальшим її аналізом; на другому етапі студенти проводили пробні заходи з режимних моментів і занять. Завершальний етап педагогічної практики становила тривала самостійна робота студента в дошкільному закладі на робочому місці вихователя.

З другої половини 30-х років у навчальних програмах ВНЗ було переглянуто зміст предметів, які мали розглядати психологічні й анатомофізіологічні особливості дітей дошкільного віку. Вилучено всі положення та ідеї педології. Проте збільшується обсяг ідеологічних дисциплін, вводиться державний іспит з марксизму-ленінізму [3].

Порівняльний аналіз свідчить, що номенклатура педагогічних дисциплін і послідовність їх вивчення, яка склалася у навчальних планах з підготовки фахівців з дошкільної освіти наприкінці 30-х років, майже не змінювалась до початку 90-х років ХХ ст.

У 1937-1940рр. було видано 12 підручників і навчальних посібників з педагогіки і психології, педагогічні праці відомих зарубіжних і вітчизняних педагогів. Практично всі дисципліни педагогічного циклу були забезпечені посібниками з дошкільної педагогіки (Ф.Левін-Шіріна, Д.Менджеріцька), з розвитку мовлення дошкільника (Є.Тихеева), розповідей для дошкільників (Є.Фльоріна, Є.Шабад), з гігієни дошкільного віку (Л.Чуліцька), ігор і занять з фізкультури з дітьми дошкільного віку (М.Конторович, А.Бикова, Л.Михайлова), з музичного виховання в дошкільних закладах (Н.Метлов, Л.Михайлова).

З 1941р. профіль підготовки фахівців з дошкільного виховання дещо змінюється. Навчальними планами передбачено підготовку студентів до майбутньої методичної роботи з дошкільного виховання (для методкабінетів); викладання теорії та історії педагогіки на відділеннях дошкільних педагогічних училищ. Крім того, рекомендовано ввести додаткову спеціалізацію (за вибором) з однієї з приватних методик для її викладання в педагогічних училищах.

До початку 60-х років в Україні практично не здійснювалася підготовка спеціалістів дошкільного виховання у вищих навчальних закладах. Київський педагогічний інститут був єдиним, де готували дошкільних працівників. З ме-

тою виправлення ситуації у цей період було відкрито дошкільні факультети в Запоріжжі, Слов'янську, Рівному.

Наприкінці 60-х років Міністерство освіти СРСР за узгодженням з Міністерством вищої і середньої професійної освіти здійснило низку заходів щодо приведення навчально-виховного процесу в педагогічних вищих навчальних закладах у відповідність з вимогами суспільної освітньої практики. Увага зверталася на підвищення загальної культури майбутніх педагогів, на глибоке знання ними профільних і суміжних наук, а також на розвиток самостійної роботи студентів [4].

Характерна риса нових навчальних планів – посилення психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів та її професійної спрямованості. Педагогічні дисципліни мали вивчатися упродовж усього періоду підготовки студентів в інституті. Збільшено час на теоретичне навчання; введено нові навчальні предмети “Вступ до фаху”, “Вікова фізіологія”, “Вікова і педагогічна психологія”. Активно проводиться робота зі створення уніфікованих навчальних програм, підручників і навчальних посібників.

Проте ідейно-комуністична спрямованість домінує у викладанні майже усіх дисциплін педагогічного циклу. У ряді курсів спостерігалось дублювання тем і навчального матеріалу, наприклад, “Педагогіка”, “Дошкільна педагогіка”. Виявилася недостатня розробленість змісту курсів “Управління дошкільною освітою”, “Коректувальна педагогіка”. Кожна навчальна дисципліна розв'язувала свої специфічні завдання окремо від інших. Зрештою, предметна освіта і навчання виокремлювали із загальної структури змісту підготовки майбутніх вихователів лише інформативний аспект, а розвивальний потенціал професійної підготовки студентів залишався досить низьким. Навчальний процес у цілому здійснювався екстенсивними методами.

Протягом 80-90-х років кількість інформації, що необхідно було засвоїти майбутнім фахівцям з дошкільного виховання за весь період навчання, постійно зростала. Збільшувалася кількість аудиторних занять. Педагогічній практиці приділялося все менше і менше уваги, найчастіше вона проводилася формально, не впливаючи на якість підготовки студентів до професійної діяльності вихователів.

На факультети дошкільного виховання приймаються в основному особи, що мають середню спеціальну дошкільну освіту (педучилища). Змінюється кваліфікація фахівця, що визначається як викладач дошкільної педагогіки і психології в педагогічних училищах, організатор-методист з дошкільного виховання.

Наприкінці 80-х років появляються перші наукові дослідження в галузі професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання (В.Гущенко, І.Срофеева, М.Ковардакова, С.Козлова, М.Палавандишвілі, С.Панько, Л.Поздняк, К.Прахова, Л.Семушина, В.Ядешко).

Зі створенням самостійної, незалежної Української держави, почалося відродження національної державності, культури, освіти. Нова стратегія визначає сучасну педагогічну освіту як гуманітарну освіту, що забезпечує готовність випускника до трансляції культури на основі гуманістично орієнтованої

професійної позиції і професійних умінь до моделювання та проектування варіативних способів діяльності.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищій школі висвітлюються у працях багатьох вітчизняних науковців: Л.Артемова, Р.Беленька, В.Беспалько, А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Гузій, О.Матвієнко, З.Неверкович, Т.Танько та ін. Серед вимог, що ставилися до підготовки, було визначено розвиток національної свідомості на основі глибоких знань з історії та сучасності свого народу, його культури, традицій; володіння українською мовою як засобом спілкування й обізнаність зі станом природи та перспективами соціально-політичного розвитку України, свого регіону; чітке уявлення своєї ролі як громадянина у процесі всіх сторін життя регіону і держави. Майбутній педагог має бути ознайомлений з новими освітніми технологіями, надбаннями національної та світової педагогічної думки, володіти методиками навчання і виховання дітей дошкільного віку [5, 141].

Наукове осмислення проблеми підготовки фахівців з дошкільного виховання привело до розробки змісту їх підготовки й оновлення структури навчальних планів. У багатьох ВНЗ країни на факультетах дошкільного виховання появляються навчальні плани, які відрізняються термінами навчання, переліком навчальних дисциплін, додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, присвоєною кваліфікацією (іноземна мова, фізичне виховання, музичне виховання, образотворче мистецтво, практична психологія, гувернерство, хореографія, логопедія тощо). Серед предметів, що стали неодмінними у світлі вимог сьогодення до якості підготовки педагога, – валеологія та екологія, українознавство та етнопедагогіка, основи педагогічної творчості, нові освітні технології, інформатика (або інформаційні технології), основи науково-педагогічних досліджень тощо.

У 2002 р. Законом України “Про вищу освіту” було запроваджено ступеневу підготовку у вищій освіті (бакалавр, спеціаліст, магістр). Поступово було створено відповідні освітні стандарти, в яких визначалися вимоги до майбутніх фахівців кожного освітньо-кваліфікаційного рівня, сфери їх застосування, а також зміст підготовки. Міністерством освіти і науки України у 2003 році було затверджено стандарт вищої освіти для напряму “Педагогіка. Дошкільна освіта”, у якому визначено основні вимоги і зміст підготовки спеціалістів дошкільного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Оновлення системи підготовки кадрів для дошкільної освіти здійснюється на принципах індивідуальності, гуманізації, широкої загальнокультурної орієнтації. Воно включає розробку і впровадження в практику особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти.

Висновок. Процес науково обґрунтованих пошуків і перетворень в галузі підготовки фахівців дошкільної освіти тільки розпочинається. У сучасних умовах, у зв’язку з приєднанням України до Болонської конвенції, вищі навчальні заклади відчують багато змін, які стосуються багатьох сторін їхньої діяльності. Для дошкільної педагогічної освіти важливо зберегти досягнуте і разом з усією вітчизняною вищою освітою інтегруватися в європейський освітнянський простір.

1. Дем'яненко, Наталія Миколаївна. Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.) [Електронний ресурс]: монографія / Н.М. Дем'яненко, І.І. Прудченко ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ: Б.в., 2005. – 492 с.
2. Дошкольное образование в России. Сб. действ, нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М.: Изд-во “АСТ”, 1997. – 336 с.
3. Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития / Сост. Л.В.Поздняк и др. – М.: МПГУ, 1997. – 146 с.
4. История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия / Под ред. С.Ф.Егорова. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 520 с.
5. Улюкаєва І.Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: Навчальний посібник. – Бердянськ, 2007. – 172 с.

The article deals with the retrospective survey of formation and development of the system of pre-school specialist training for educational work, the achievements of this process are enumerated, which is necessary to understand the problems of the present time and to define the perspectives of further development of future pre-school specialist training in Ukrainian higher education establishments.

Key words: *higher education establishment, pre-school specialist training, formation and development of training system.*

УДК 372

ББК 74.03 (4/8)

Ольга Прокопчук

АКТУАЛЬНІСТЬ ПОГЛЯДІВ РОБЕРТА ОУЕНА ЩОДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ

У статті окреслено систему виховання дітей дошкільного віку, розроблену англійським педагогом Робертом Оуеном. Увагу звернено на зміст, напрями, форми виховання в дошкільних закладах “Нового інституту для формування характеру”, відкритого Р. Оуеном у 1816 р. в Нью-Ланарку.

Ключові слова: *Роберт Оуен, виховання, ясла, дошкільний заклад, формування характеру.*

У розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває повернення в світову наукову думку постатей і змісту діяльності маловідомих, забутих чи замовчуваних діячів різних історичних діячів і цивілізацій. До таких постатей відноситься Роберт Оуен – англійський педагог, громадський діяч, письменник, ім'я якого до цього часу відоме лише вузькому колу спеціалістів.

Педагогічні ідеї Р.Оуена висвітлено в працях “Книга о новом нравственном мире”, “Опыты о формировании человеческого характера”, “Революция в сознании и деятельности человеческого рода”, де окреслено актуальні і для українського дошкільня ідеї виховання дітей.

Під вихованням Р.Оуен розумів формування характеру, культивування і вправління всіх здібностей природи людини за допомогою навколишнього середовища: “Виховання – це можна сказати без перебільшення – є дивно ді-

йовою силою: за його допомогою можна людину перетворити в демона зла як для неї самої, так і для оточуючих, чи в істоту безмежної доброти” [1, с.183].

Ідею про вплив середовища на формування характеру людини видатний педагог обґрунтував у праці “Новий погляд на суспільство, або Досліди з освіти характеру людини”. Мету виховання Роберт Оуен вбачав у формуванні у дітей з ранніх років корисного для суспільства “розумного характеру”. Для реалізації цієї мети він створив на початку 1816 р. в Нью-Ланарку “Новий інститут для формування характеру” – систему освітньо-виховних закладів для всіх вікових груп, що забезпечувала гармонійне виховання із врахуванням інтересів і потреб: “школу маленьких дітей” від 1 року до 6, яка складалася з ясел (від 1 до 3 років), дитячого садка (від 3 до 6 років) і майданчика для ігор; початкову школу для дітей від 6 до 10 років; вечірню школу для підлітків, зайнятих на виробництві. Для дорослих робітників і їх сімей у вечірній час організовувались лекції, бесіди, культурні розваги [5, с.64–65].

На думку Роберта Оуена виховання дітей слід розпочинати якнайраніше, не зволікаючи. Так, зазначав педагог, щоб сформувати найкращий характер, правильне виховання слід починати з першого дня народження дитини, а щоб створити тільки добрий характер – коли дитині не більше року, адже “найкращий характер у дитини з цього моменту вже не може бути створений, оскільки до цього часу чимало тих або інших рис їй уже прищеплено” [4, с.70].

Роберт Оуен був переконаним, що “багато доброго і поганого в їхньому характері і нашілаха утворюється раніше, ніж вони досягнуть другого року життя, і що деякі стійкі нашілахи розвиваються в них до кінця перших дванадцяти і навіть шести місяців їхнього існування” [3, с.67]. Тому педагог був прихильником дошкільної освіти. Він вважав, що тільки ясла і дошкільний заклад, а не малоосвічені чи неосвічені батьки можуть виконати функцію формування досконалої особистості завдяки правильному вихованню.

Необхідність виховання дітей в дошкільних закладах педагог пояснював і необ’єктивним ставленням батьків до вчинків своїх дітей, адже “привязаність родителів к собственным детям слишком сильна” [4, с.270]. Як результат – необ’єктивність породжуватиме неслухняність, конфліктність, невміння чи небажання бачити вади виховання тощо. Натомість відповідно підготовлені фахівці зуміють забезпечити гармонійний розвиток підростаючого покоління, подолати негативні риси характеру тощо.

Зусилля педагогів він орієнтував на виховання у дітей дисциплінованості, винахідливості, організованості, чесності, ввічливості, гуманних якостей та суспільно спрямованих інтересів. Значну увагу приділяв розвитку фізичних якостей та зміцненню здоров’я (ігри, вправи), формуванню естетичних якостей (спів, танці), мовлення, ознайомленню з природою. У цій справі важлива роль відводилася особі вихователя, його доброти, любові до дітей.

Так, на думку Роберта Оуена, рушійною силою формування особистості є виховання дітей у дусі колективізму, адже саме в “товаристві своїх ровесників дитина засвоюватиме найкращі звички і правила” [3, с.68]. Він не був

прихильником “книжного навчання”, тому у “школі для маленьких дітей” не проводилися систематичні заняття з навчання письму і читанню, натомість велися бесіди про природу, навколишні предмети та явища. Значна увага приділялася естетичному вихованню, ритмічним (з двох років) і музичним (з чотирьох років) заняттям [2, с.65]. Водночас дітей навчали – і хлопчиків, і дівчаток – військовим вправам (марширували невеликими загонами на чолі з флейтистами і барабанщиками). Про виховну силу окресленої роботи Р.Оуен писав: “Танці, музика і військові вправи належать до кращих і найдійовіших засобів утворення доброго і щасливого характеру. Вони зміцнюють здоров’я, розвивають природну граціозність тіла і непомітно привчають до слухняності і порядку, створюють душевний настрій, найкращим чином готуючи дітей для розумових занять” [1, с.61].

У дитячій школі дотримувались правильного режиму дня, діти отримували здорову їжу, значну частину часу проводили на свіжому повітрі. “В гарну погоду, – писав педагог, – діти повинні перебувати на відкритому повітрі, проводячи там якомога більше часу, залежно від погоди і їхнього здоров’я” [3, с.71]. Окрім оздоровчого характеру, прогулянки носили і інформаційний характер: вихователі ознайомлювали дітей “с продукцией садов, огородов, полей и лесов, с домашними животными и с естествознанием вообще” [4, с.285].

Основна увага в справі формування характеру дитини зверталась на ранній розвиток духу товариськості, доброзичливості, взаємоповаги. Щодо останнього – писав Р.Оуен, – “то з моменту вступу їх до школи їм прищеплюють одне правило, щоб вони намагались робити один одного по можливості щасливішими” [3, с.71].

Великого значення Р.Оуен надавав трудовому вихованню дітей. “Для того чтобы формировать разумные характеры в индивидуумах ... каждый с ранних лет должен быть приучаем к ежедневной полезной работе, сообразно его силам и способностям; какова бы ни была эта работа, дети должны получать хорошую выучку в ней, начиная с их первых опытов, чтобы все, что они делают, выполнялось ими наилучшим образом” [4, с.273].

Він був противником тілесних покарань як методу виховання. “Карати дітей, – писав Роберт Оуен, – це все рівно, що давати їм отруту в їжу”. “Страх ніколи не буде застосовуватись при вихованні. Страх принижує, а не стимулює здібності розуму і знищує багато з вищих і найтонших обдарувань: і лише тоді, коли розум цілком звільнений від будь-якого страху, його здібності можуть перебувати в найкращому стані для того, щоб отримувати знання і вдосконалюватися” [1, с.164]. Виховувати дітей, зауважував педагог, слід шляхом м’якого, довірливого ставлення з боку вчителів, повної відсутності не тільки будь-якого залякування, а навіть грубого слова чи “гнівного виразу обличчя”. Навіть інтонація голосу і поведження з дітьми, – підкреслював він, – повинні бути у вихователя однакові для всіх і сповнені доброти і доброзичливості [3, с.68, 71]. Тільки в таких умовах поступово розвиватиметься і зміцнюватиметься

ся прив'язаність і любов дітей до їх вихователів, що слугуватиме запорукою слухняності і дисциплінованості.

Одним з основних освітньо-виховних засобів Р.Оуен вважав гру. Такою грою були, наприклад, вправи з географічною картою. Малюки ставали півколом біля географічної карти. Один із них отримував указку, а інший задавав йому питання. У випадку помилкової відповіді чи невміння вказати відповідний об'єкт на карті, опитуваний передавав указку тому, хто питає, і наступна дитина виступала з питаннями. Так по черзі проходили всі діти. За словами педагога, діти дуже захоплювалися цією грою, яка непомітно сприяла хорошому засвоєнню ним географічної карти [1, 46].

Отже, діяльність Р. Оуена можна вважати філантропічно-реформаторською. Підводячи підсумки, можна виділити такі основні принципи системи виховання Р.Оуена, що є актуальними і для сучасного українського дошкілля:

- найоптимальнішою формою виховання дітей виступає дошкільний заклад;
- виховання і освіта повинні бути спрямовані на формування раціонального характеру;
- характер дитини починає окреслюватися головним чином у перші два-три роки її життя;
- гра повинна стати одним з основних освітньо-виховних засобів;
- всі види покарань і нагород повинні бути вилучені із системи;
- зміст виховання в дошкільному закладі повинен охоплювати розумову, фізичну, трудову, естетичну складові, що забезпечуватиме гармонійний розвиток дітей;
- педагогічний склад дошкільних закладів повинен бути кваліфікованим.

1. Педагогические идеи Роберта Оуэна. – М., 1940. – 265 с.

2. Подмарков В. Роберт Оуэн – гуманист и мыслитель / В.Подмарков. – Москва: Наука, 1976. – 127 с.

3. Роберт Оуен // Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія [упоряд. З.Н.Борисова, В.З.Смаль]. – К., 1974. – С. 66–72.

4. Роберт Оуэн // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматія [сост. Н.Б.Мчедлидзе и др.]. – М.: Просвещение, 1986. – С. 264–288.

5. Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С.Сисоєва, С.Соколова. – К., 2003. – 307 с.

The system of education of the children of the preschool age, worked out by the English pedagogue Robert Owen, is outlined in the article. Attention is paid to the meaning, directions, forms of education in the preschool establishments “New Institution for Formation of Character”, opened by Robert Owen in 1816 in New Lanark.

Key words: Robert Owen, education, day-care centre, preschool establishment, formation of character.

УДК: 372 (477.85)

ББК: 74.1

Вікторія Стасюк

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розкрито історико-педагогічні передумови становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання на Буковині, проаналізовано нормативно-правові засади функціонування системи дошкільної освіти в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. Обґрунтовано, що на тлі соціально-культурного відродження нашої держави розвиток національної системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільне виховання, набуває першочергової ваги.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, становлення, Буковина, закон, ретроспективний аналіз.

Процес розвитку національної системи освіти в Україні передбачає глибоке вивчення історії вітчизняної педагогіки і всебічний аналіз досвіду минулого. Надзвичайно актуальним у цьому контексті є наукове обґрунтування системи дошкільного виховання, як висхідної ланки в системі освіти України, зокрема і на Буковині.

Зміст, цілі, принципи та методи управління освітою на Буковині залежали від багатьох чинників. Одним з основних – це державна політика австрійського уряду стосовно освіти на окупованих територіях.

Становлення та розвиток системи дошкільної освіти на Буковині, в період другої половини ХІХ століття свідчить, що її розвиток значною мірою залежав від діяльності імперських та місцевих органів управління.

Освітня політика Австрії (Австро-Угорщини) кінця ХVІІІ – початку ХХ століття була спричинена низкою історичних та соціальнокультурних детермінант. Найважливішими з них були: рівень економічного розвитку і стан науково-технічних основ виробництва; історичний досвід та європейські освітні традиції; інтереси й методи просвітницько-абсолютистської форми управління державою; політичний устрій монархії; розвиток психолого-педагогічної науки, досвід європейських шкільних систем; освіченість монарха та усвідомлення ним важливості освіти для могутності держави [3, с.71–72].

Вперше історію становлення дошкільного виховання в Угорщині представлено в науковому доробку Кароля Сатмарі, який сам був активним пропагандистом ідеї дошкільного виховання на всій угорській території Австро-Угорщини. Ще в 80-тих роках ХІХ ст. К. Сатмарі описав історію поширення ідеї про необхідність створення закладів для дітей дошкільного віку, охарактеризував вплив педагогічних поглядів зарубіжних педагогів того періоду на формування методики дошкільного виховання в угорських дошкільних закладах [4, с.331–333].

Деякі відомості про історію створення закону “Про дошкільне виховання” Угорщини розкриває в своїх публікаціях уродженець Закарпаття А. Дердь. Він особисто був одним із членів комісії, яка розробила основні положення озна-

ченого закону, який став поштовхом до розвитку системи дошкільної освіти на Буковині.

Власне історію перших дошкільних закладів Угорщини досліджували П. Білібок, Е. Зіболен, І. Шебештьєн.

Розвиток педагогічної думки на Буковині вивчали П. Єрмаченко (1995р.), І. Петрюк (1998р.), Л. Кобилянська (1998р.).

Проблеми розвитку теорії і практики дошкільного виховання кінця ХІХ початку ХХ століття в Україні, стали основою багатьох дисертаційних робіт.

Однак, результати аналізу праць авторів та архівних матеріалів дають підстави для висновку, що історія дошкільного виховання в Україні, а саме на Буковині потребує спеціального і цілісного дослідження.

Таким чином, метою нашої статті є розкриття змісту діяльності державних органів, громадських організацій, процесу формування нормативно-правової бази у галузі суспільного дошкільного виховання на Буковині (ІІ пол. ХІХ ст.) задля творчого використання їхнього доробку в сучасних умовах реформування дошкільної освіти України.

Ретроспективний погляд на проблему розвитку освіти буковинського краю тісно пов'язується з важкими умовами життя його населення і тривалим перебуванням під владою чужинців.

Угорська революція 1848-1849 рр., збудила надії на покращення культурно-освітнього життя. Революція 1848 року принесла скасування кріпацтва, активізацію процесів національного відродження, посилила боротьбу за розширення прав і свобод, що в кінцевому результаті привело до деяких позитивних здобутків на ниві освіти та зрушень на краще в освітній політиці [2, с.15].

Після приходу до влади цісаря Франца Йосифа І на підставі загальної конституції 4 березня 1849 року Буковину було визнано автономним коронним краєм (герцогством) на чолі з воєводою. Тимчасовий закон краю, затверджений Віднем у 1850 році, стверджував, що відношення Герцогства Буковини до загальної монархії визначає державна конституція, в рамках визначених конституцією меж Герцогству забезпечується його незалежність; всі національності на Буковині рівноправні і кожний народ має необмежене право на збереження та плекання своєї національності і мови [1, с.31].

Відтак, у Відні 18 серпня 1855 року був підписаний договір між Папою Пієм ІХ і цісарем Францом Йосифом І, що мав назву "Конкордат", який змінював співвідношення між церквою та державою в питаннях керівництва освітою.

Подальший розвиток капіталізму сприяв проведенню цілої низки державних реформ та поступовому розвитку їхньої політики у заданому в кінці 40-х років напрямі. Однак у 60-х роках ХІХ століття загострилися внутрішні суперечності в австрійській державі, що призвело до виникнення в 1867 році Австро-Угорської імперії. З утворенням великої могутньої держави відбулися позитивні зміни в політиці кайзера та уряду стосовно освіти в цілому. У грудні 1867 року було прийнято конституцію, що знаменувало поворот від ліберального централізму до федералізму в політиці і суспільно-політичному житті ім-

перії. Конституція та державні закони 1867 року офіційно декларували рівноправність усіх національностей в державних установах [3, с.80–81].

Однією з основних умов функціонування суспільного дошкільного виховання є законодавчо-нормативні засади. За нашими результатами, в Австрійській імперії питання дошкільного виховання дітей у спеціальних закладах було підкріплене правничими актами.

До прийняття закону “Про дошкільне виховання” (1891 р.) провідними чинниками заснування та створення закладів для дітей дошкільного віку в Угорщині були окремі особи та громадські організації, і завдяки реформам у політиці держави розпочалося оформлення освітнього законодавства.

Так, в 1866 р. Йозеф Етвеш очолив Академію наук, а 1867 року був обраний міністром освіти і культу Угорщини. Він розробив законопроект “Про народну освіту”, в якому зазначалося про надання дійової допомоги дошкільним закладам. Автором обумовлювалося, що в дошкільних інституціях повинні виховуватися діти обох статей, незалежно від їхнього віросповідання та національної приналежності, та чинна комісія не затвердила цей законопроект.

У 1868 р. в Угорщині було ухвалено закон “Про освіту XXXVIII”, що увійшов в історію під назвою “закон Етвеша”. Два параграфи означеного закону стосувалися дошкільних установ, в яких йшла мова про оподаткування мешканців населеного пункту на утримання дошкільних інституцій, сформульовані вимоги до розміщення та забезпечення відповідних санітарно-гігієнічних норм. Однак, і цей закон не виправдав сподівань щодо поліпшення стану суспільного дошкільного виховання.

За результатами досліджень та аналізу нормативної бази законів про освіту, в тому числі і дошкільну освіту, можна стверджувати, що до 1880-х рр. суспільне дошкільне виховання в Угорщині не набуло вагомої державної чинності та підтримки.

Передумовою для позитивного вирішення низки питань з дошкільного виховання стає призначення у 1888 р. на посаду міністра освіти й культу Угорщини Альберта Чаки. Почали більш зацікавлено розглядатись питання про суспільне дошкільне виховання, а підтримання таких положень К. Сатмарі сприяло створенню відповідного законопроекту.

У 1890 р. під керівництвом А. Чаки відбулося засідання комісії з питань розвитку дошкільної освіти і був розроблений законопроект “Про дошкільне виховання”, який був ратифікований 1891 року. Ухвалення означеного закону стало значним поштовхом для розвитку дошкільного виховання в різних регіонах Австро-Угорщини, зокрема і на Буковині [4].

У законі визначені передусім мета й завдання дошкільних закладів: забезпечити опіку над дітьми до 6 років, навчити їх санітарно-гігієнічних правил, сформулювати норми поведінки, розвивати фізичні, психічні та моральні якості.

Закон 1891 року визначав, що кількість дітей у дошкільних закладах не може перевищувати 80 – на одну виховательку не більше 40. Якщо число вихованців перевищувало 40, то на допомогу вихователю призначали няню, а в притулках – служницю.

Важливим було і те, що положення закону, на основі яких у дошкільні заклади всіх типів мали приймати дітей, незалежно від віросповідання та національності, зазначав, що плата за перебування у дитячих садках повинна бути невисокою, а за наявності довідки про бідність батьки повністю звільнялись від неї.

За даними дослідження, одним із вирішальних чинників становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання на всіх підугорських землях стало формування нормативно-правової бази та її функціонування. Матеріалами дослідження доведено, що означений закон виявився головним інструментом для остаточного утвердження на всіх підугорських етнічних територіях системи дошкільної освіти.

Отже, закон “Про дошкільне виховання” 1891 року був документом, який сформував основні положення становлення та розвитку системи суспільного дошкільного виховання на всіх підугорських землях (в період другої половини ХІХ – початку ХХ століття).

Основними принципами закон проголосив обов’язковість і доступність, демократизм і гуманне ставлення до дітей, тобто принципи, аналогічні до тих, які визначені сучасним законодавством України в царині суспільного дошкільного виховання.

Результати наукового аналізу нормативно-законодавчих засад системи дошкільної освіти на Буковині дозволяють визначити її значний пізнавальний потенціал. Таким чином, варто продовжувати дослідження з історії дошкільної освіти на Буковині, які дадуть можливість простежити особливості її становлення, етапи розвитку, фактори, що сприяли цьому процесу чи гальмували його. Адже, науково-педагогічна думка Буковини другої половини ХІХ – початку ХХ століття може слугувати для вирішення багатьох навчальних, виховних, організаційно-методичних проблем розбудови сучасної національної системи дошкільного виховання України.

1. Жуковський А. Історія Буковини / А.Жуковський. – Чернівці: Час, 1994. – Ч. 2. – 224 с.
2. Курляк І. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ - перша половина ХХ ст.). – Історико-педагогічний аспект. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 328 с.
3. Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (ХVІІІ – початок ХХ ст.): Монографія / О.І.Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
4. Реґо Г. До історії становлення законів про дошкільну освіту // Науковий вісник національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2004. – № 7. – С. 331–333.

The article are dedicated to historical and pedagogical process of the formation and development of the public preschool education of Bukovyna, and normatively-legal principles of functioning of the system of preschool education are analyzed in the second half of 19-th - beginning of the 20-th century. In the terms of the social-cultural revival of our state the development of national education system, where preschool education is the initial link, obtain the urgent meaningfulness are exposed.

Key words: public preschool education, formation, Bukovyna, law, retrospective analysis.

УДК 371.214.1
ББК 74.23 (4Укр)

Уляна Терлецька

**ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА
ВОЗДВИЖЕНСЬКОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У 1920-х рр.**

У статті розглядаються питання становлення й розвитку Воздвиженської сільськогосподарської школи Янгольської волості Глухівського повіту Чернігівської губернії, аграрної професійно-технічної освіти, підготовки опануванням учнями школи певних предметів.

Ключові слова: навчальна програма, Чернігівська губернія, сільськогосподарська школа, архівні матеріали, робітничі кадри, освіта, фактори сільськогосподарського виробництва.

Чернігівщина здавна була сільськогосподарським регіоном. Цей фактор історично знайшов своє відображення й у розвитку професійно-технічної освіти, підготовці спеціалістів з обробки земельних угідь, садівництва й тваринництва, а також спеціалістів з виготовлення знарядь праці для вищезазначених видів роботи.

Різноманітні проблеми освіти на Чернігівщині вивчали А. Боровик, Т. Демченко, М. Колесник, В. Леус, Л. Мекшун, Н. Олійник, І. Петренко, О. Рахно, О. Удод та інші. Однак спеціального дослідження, присвяченого проблемам розвитку аграрної професійно-технічної освіти на Чернігівщині в середині XIX – на початку XX століття, немає.

Перші сільськогосподарські школи на Чернігівщині з'явилися ще в кінці XIX століття. Одна з них – Воздвиженська сільськогосподарська школа Янгольської волості Глухівського повіту Чернігівської губернії була відкрита 4 серпня 1885 року і за роки свого існування внесла помітний внесок у підготовку кваліфікованих робітничих кадрів для сільського господарства Чернігівщини. Школа була заснована місцевим поміщиком М.М.Неплюєвим, який виділив їй понад 73 десятини землі, з яких 60 десятин займали навчально-дослідні поля, 12 десятин луку, 0,5 дес. городу і 0,75 дес. питомнику.

Школа мала два підготовчі класи. До першого підготовчого класу зараховувалися учні різних станів православної віри віком від 13 до 16 років. Всі учні утримувалися на кошти Хрестовоздвиженського трудового братства. Прийом учнів до школи здійснювався в серпні, а випускні іспити у березні-квітні.

На початку 1912 р. у школі налічувалося 80 учнів; із 149 абітурієнтів до школи було зараховано лише 26 учнів. За станом на 1912 р. до школи вступило 524 учні, а курс закінчили 222 учні.

Державний обласний архів Чернігівської області містить фонд Р-674, оп. 1, од. зб. 403, в якому зібрані змістовні матеріали за 1920–1925 рр., зокрема аркуші 106-118 відтворюють Програми теоретичних і навчально-демонстраційних занять Воздвиженської сільськогосподарської професійної школи.

Аналіз архівних матеріалів показує, що загальноосвітня підготовка передбачала опанування учнями школи таких предметів: політична програма, полі-

тична економія, сільськогосподарська економія, рідна мова, теорія словесності та історія російської літератури, українська мова, російська історія, загальна історія, алгебра, геометрія, землемірство (геодезія), креслення, фізика, географія, ботаніка, зоологія, хімія, мінералогія, співи, німецька мова.

Курс політичної програми складався з трьох розділів:

1. Капіталізм і комуністична революція.
2. Революція в Росії 1917-1921 р., як початок світової революції.
3. Радянське будівництво.

У першому розділі розглядалися такі теми як розвиток капіталізму, суперечності капіталістичного ладу, класова боротьба в капіталістичному суспільстві, руйнація капіталізму, комуністичне суспільство.

Другий розділ містив теми: лютнева революція 1917 р., виступ РКП як організуючої сили революції, жовтнева революція і комуністичний інтернаціонал.

У третьому розділі вивчалися конституція РРФСР, організація виробництва, сільське господарство й продовольче питання, кооперація, соціальне забезпечення й охорона здоров'я, школа, церква і держава. Навчальними посібниками були: Підручник політграмоти та книга М. Бухаріна. Азбука комунізму.

Програма з курсу політичної економії передбачала вивчення наступних питань: поняття про науку політичну економію, поділ політичної економії на ряд економічних дисциплін, ступені господарського розвитку, економічні школи з точки зору. методу й програми: а) класична школа; б) соціалістичні школи; в) науковий соціалізм (Карл Маркс). Вчення про виробництво. Фактори виробництва: а) природа як фактор виробництва; б) праця як фактор виробництва: види праці; кількість праці; якість праці; поділ праці; в) капітал. Види капіталу; утворення й відтворення капіталу. Організація господарських підприємств. Вчення про обмін. Походження й форми обміну. Ринок, цінність і ціна.; гроші. Кредит (види, значення, організація). Шляхи й засоби зносин. Торгівля. Внутрішня торгівля. Протекціонізм і вільна торгівля. Вчення про розподіл: прибуток, земельна рента, заробітна плата. Розподіл прибутку між учасниками виробництва. Вчення про споживання. Організація споживання: співвідношення між виробництвом і споживанням: страхування.

Підручник: Воблый. Начальный курс политической экономии.

Посібник: Железнов. Очерки политической экономии.

Навчальний курс сільськогосподарської економії передбачав вивчення наступних питань:

Внутрішні фактори сільськогосподарського виробництва:

1. Природа: земля, як ґрунт. Родючість і багатство ґрунту. Способи поновлення родючості. Угіддя. Земля як територія. Рельєф. Поняття про землевпорядження. Клімат. Його вплив на сільське господарство.

2. Праця. Співробітництво. Робота в сільському господарстві. Мертвий інвентар. Живий інвентар. Матеріали. Основний і оборотний капітал. Витрати на капітал. Кредит.

Зовнішні фактори сільськогосподарського виробництва:

1. Ринок і шляхи сполучення. 2. Кооперація в сільському господарстві. 3. Організація господарства: вивчення місцевих умов, організація рільництва, організація луківництва, садівництва й городництва, організація робочої худоби, організація продуктивного тваринництва, організація праці, організація капіталу. Визначення прибутковості господарства.

Рекомендувалися навчальні посібники: Токмачев. Элементарный курс сельскохозяйственной экономики. Богданов. Курс агрономии. – Ч. III.

Під рідною мовою автори програми розуміли російську мову. Для пояснювального читання з аналізом віршів і байок рекомендувалися твори “Гроза в поле” Аксакова, “Метель” Пушкіна, “Выгон стада” Григоровича, “Крестьянские пальчики” Тургенєва; байки: “Нива” Майкова, “Малороссия” О.Толстого, “Море” Жуковского, байки Крилова “Волк и кот”, “Роща и огонь” та інші, вміщені в хрестоматія Баришнікова.

В контексті цього предмету вивчалася й теорія словесності та історія російської літератури, на вивчення яких відводилося досить чимало часу.

Варто відзначити, що навчання всіх предметів здійснювалося російською мовою, однак у суцільному потоці русифікації був і такий предмет як українська мова. Він був надзвичайно куций і обмежений. Наведемо повністю його зміст:

а) Фонетика (українська) і б) усні й практичні вправи.

Фонетика. Українська абетка. Відмінність її від російської. Нові звуки “Г, Є, І”. Змінені у вимові української мови російські букви и (ы), і (и), е (э). Викинутий зовсім з української мови звук – ь. Звуки, що позначаються двома буквами: дз, дж, йо. Знак апостроф “ ’ ”, що має значення твердого знака “Ъ” - в українській мові і слугує переважно на письмі для відокремлення губних звуків від м’яких голосних.

Усні практичні вправи: читання українських оповідань з поясненням і переказом прочитаного за українською хрестоматією та вправа в декламації із завчанням напам’ять українських байок і віршів. Рекомендувалися навчальні книги: Підручники: Коротка українська граматики Гр.Шерстюка; Читанка “Рідне слово” Б. та М. Грінченко; Посібники: Байки Л.Глібова; “Кобзар” Т.Шевченка; Читанка перша та друга. Т.Лубенця [2, арк. 108 зв.].

Навчальні програми з російської історії та загальної історії нагадують сучасні програми для середньої школи, однак відображають період від найдавніших часів до 20-х рр. ХХ ст.

Навчальні програми з алгебри, геометрії, землемірства (геодезії), креслення, фізики, географії, ботаніки, зоології, хімії, мінералогії, співів, німецької мови також приблизно відповідають сучасним програмам з цих навчальних дисциплін середньої школи.

Привертають увагу навчально-практичні заняття з ботаніки, які передбачали зокрема пророщення насіння рослин, вирощування сільськогосподарських рослин, спостереження над ростом рослин, приготування препаратів для боротьби з шкідниками сільськогосподарських культур, вирощування бактерій тощо.

Таким чином, загальноосвітня підготовка учнів Воздвиженської сільсько-господарської професійно-технічної школи була досить серйозною і відповідає рівню середньої школи.

1. Воздвиженская сел.-хоз. школа // Черниговская земская неделя. – 1913. – № 18. – С. 9–10.
2. Державний обласний архів Чернігівської області. Ф. Р-674, оп. 1, од. зб. 403.

The questions of becoming and development of Vozdvyshenskoj agricultural school of Jangol's'koj of volost of Gluxov of district of the Chernihiv province, agrarian profesijno-tehnicna education, preparation the capture of school of certain objects students are examined in the article.

Key words: *on-line tutorial, Chernihiv province, agricultural school, archived materials, working shots, education, factors of agricultural production.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 371.134-057.212+378.4(477.43/44) (045)

ББК 74.580.206.

Олена Біницька

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: НА ПРИКЛАДІ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ

У статті висвітлені завдання економічної підготовки магістрів у вищих педагогічних закладах України: на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Ключові слова: вища освіта, педагогічна освіта, економічна підготовка магістрів, завдання освіти, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Головною передумовою розвитку суспільства є передача матеріальних і духовних надбань попередніх поколінь наступним. Цю історичну місію завжди здійснював і буде здійснювати вчитель. Виховання людини – одна з основних функцій суспільства.

Нелегким і суперечливим шляхом рухається наше суспільство у напрямі перетворення України на демократичну правову державу. Досягнення цієї мети – тривалий процес, у якому проявляються різноманітні за своєю сутністю фактори економічного, соціального, політичного, ідеологічного, етнічного порядку. Від їхнього змістовного характеру і взаємодії безпосередньо залежать очікувані суспільні результати [5, с.45].

У цьому зв'язку велике значення має система освіти. Зміст освіти – одна із складних наукових проблем. Яка постійно постає перед людством у процесі його культурного розвитку. Зміст навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах до цього часу відзначаються певною консервативністю, пов'язаною з інерцією мислення авторів програм та підручників, які часто не враховують динамічних співвідношень між відповідною наукою і станом розвитку практично-технологічних розробок, що визначають характеристики науково-технічного прогресу. Відставання у створенні оптимального змісту освіти, в тому числі економічної, вимагає вирішувати дану проблему на основі як діючих систем, понять, методів так і за допомогою інноваційних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема вдосконалення процесу навчання при формуванні у студентів економічних знань є предметом вивчення у сучасних наукових дослідженнях та в психолого–педагогічній літературі. Зокрема, цією проблемою займаються вчені: В.П.Андрущенко, В.Є.Берека, Т.А.Жижко, В.І.Луговий, В.К.Майборода, І.Ф.Надольний, В.Г.Кремінь, О.С.Падалко, О.Т.Шпак та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити завдання економічної підготовки магістрів спеціальності “Управління навчальних закладів”, на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Виклад основного матеріалу. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти.

Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких згодом сформулювали і принципи Болонської декларації. Лісабонська угода декларує наявність та вагомість різноманітних освітніх систем і має на меті створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці.

Структура вищої освіти України розбудовується відповідно до структури освіти розвинених країн світу, визначеної ООН, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями.

Вища освіта є складовою системи освіти України, що регулюється Законами України “Про освіту” та “Про вищу освіту”. Вона забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку студентів.

Відповідно до рівня підготовки, матеріально-технічного забезпечення та наявності науково-педагогічних кадрів для визначення статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації: перший рівень – технікум, училище, інші, прирівняні до них, вищі навчальні заклади; другий рівень – коледж, інші, прирівняні до нього, вищі навчальні заклади; третій і четвертий рівні (залежно від результатів акредитації) – університет, інститут, академія, консерваторія.

У середині 90-х років було запроваджено ступеневу структуру підготовки фахівців. Ступеневість вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти. Виходячи зі структури вищої освіти, її перший ступінь передбачає здобуття вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст”; другий – “бакалавр” (базова вища освіта); третій – “спеціаліст”, “магістр” (повна вища освіта). Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційованого, відповідно до структури ступеневості. [3, с.98].

Послідовне здійснення Державної національної програми “Освіта” Україна XXI століття забезпечило практичну “організацію навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи”. Відповідно на базі вищої школи та з її кадрами здійснюється ступенева освіта, в якій порівняно новою сходинкою для України є магістратура [1, с.136].

В період незалежності України багато ВНЗ пройшли етап реорганізації та здобули інший статус. Вагомий внесок у підготовку педагогічних кадрів для Поділля зробила Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія утворена в результаті реорганізації Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту рішенням двадцять першої сесії четвертого скликання Хмельницької обласної ради від 1 лютого 2006 р. № 15-21/2006.

Хмельницький гуманітарно–педагогічний інститут утворений Постановою Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2000 року № 1759, акредитований як ВНЗ за IV рівнем акредитації. Становлення академії відбулося поетапно: 1921 р. жовтень – Проскурівська педагогічна школа; 1921 р. грудень – вищі трирічні педагогічні курси; 1924 р. грудень – Проскурівський чотирирічний педтехнікум імені Т.Шевченка; 1945 р. липень – Проскурівське (Хмельницьке) педучилище; 1999 р. липень – Хмельницький педагогічний коледж; 2000 р. листопад – Хмельницький гуманітарно–педагогічний інститут; 2006 р. вересень – Хмельницька гуманітарно–педагогічна академія. Структура академії представлена 3-ма факультетами, 11 кафедрами (в т.ч. 5-ма випусковими).

Основним базовим структурним підрозділом академії є педагогічний коледж. В академії та її структурних підрозділах ведеться підготовка фахівців з вищою освітою за двома напрямками та шістьма спеціальностями за I-IV рівнями акредитації, в тому числі акредитовані за IV рівнем такі спеціальності: 8.000009 “Управління навчальним закладом”, 8.010101 “Дошкільне виховання”, 8.010102 “Початкове навчання”, 8.010103 “Педагогіка та методика середньої освіти. Музика”.

Навчальний процес у сучасному ВНЗ повинен бути спрямованим на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців та з урахуванням інваріантів, що дають можливість або продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного закінченого циклу освіти. Тому він здійснюється з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системи управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Зміст освіти визначається освітньо-професійними програмами, в яких відображено змістово–реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. Вони використовуються при розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін, розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців, визначенні змісту навчання як бази для опанування відповідними спеціальностями та кваліфікаціями [3, с.242–243].

Структурно-логічні схеми підготовки фахівців – організаційні алгоритми реалізації освітньо–професійних програм, навчальних планів, навчальних і робочих навчальних програм дисциплін у їх єдності та взаємопідпорядкованості. В основу структурно-логічних схем покладено принципи випереджувального навчання, неперервності, послідовності та наступності навчання.

Зміст підготовки фахівців полягає в науково обґрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу. Він складається з нормативної та вибіркової частин.

Загальний обсяг годин аудиторної та самостійної роботи студентів знаходиться відповідно в межах 50% від обсягу годин, визначених навчальним планом на вивчення дисциплін.

Значний простір у навчальних планах окремих спеціальностей займають спеціалізації. У межах кожної спеціалізації читаються і проводяться відповідні спецкурси і спецсемінари.

Організація навчального процесу в сучасному ВНЗ базується на принципах достатності і наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування і осмислення знань та прояву і дослідницької ініціативи. Тому законодавчими документами сьогодні його визначено в таких межах: бакалавр – не більше 30 год. на тиждень; спеціаліст – 24 год. на тиждень; магістр – 18 год. на тиждень.

Значна увага приділяється організації, проведенню самостійної роботи та контролю за нею. Традиційно використовуються такі форми організації та проведення самостійної роботи магістрів: семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи; консультації, індивідуальні заняття, колоквиуми та контрольні роботи, складання позаурочного читання з іноземних мов тощо. В навчальних планах спеціальностей все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу магістра (50-60% навчального часу). Традиційно вважається, що магістр у цей час повинен самостійно опрацьовувати конспекти лекцій.

У процесі вивчення навчальних курсів “Управління фінансово-економічною діяльністю” та “Аудит і оцінювання управлінської діяльності”, магістранти вивчають теоретичні, методичні та практичні завдання, які необхідні майбутнім менеджерам освіти.

Основним завданням даних економічних курсів є: поглиблення знань із економічних дисциплін на основі вивчення нормативно-правових документів; розвиток уміння застосовувати здобуті знання в реальному житті та подальшій роботі навчальних закладів; прагнення поповнювати знання, підвищувати професійну майстерність; підготовка до магістерської практики у навчальних закладах.

В процесі магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії використовують такі форми навчальної діяльності: проблемний виклад матеріалу; проведення спільно з викладачами і практичними управлінцями міждисциплінарних конференцій і семінарів, круглих столів, які сприяють професійному, інтелектуальному і моральному росту майбутніх менеджерів освіти; індивідуально-творчі та групові форми роботи; логічні завдання; участь в управлінських проектах і програмах, що розвивають навички самостійного вибору, пошуку, наукової поведінки; підготовка і захист індивідуально-дослідних завдань, творчих робіт; управління самостійною роботою магістрантів, процесом їх самоосвіти; формування потреби у самовдосконаленні, самореалізації та знаходженні внутрішніх джерел саморозвитку; самостійна індивідуальна робота, консультування тощо [2, с.20–21].

Педагоги і методисти розробили та впровадили в освітній процес багато незвичайних форм роботи, що дозволяють по-новому організувати навчальну

діяльність майбутніх менеджерів освіти. Це узагальнюючі лекції, різні тренінги, вступні і моделюючі заняття, заняття з діагностики, практичні заняття з розв'язування економічних задач, виконання малюнків, виготовлення об'єктів праці, відеозаняття, нетрадиційні форми контролю за виконанням освітньої програми (творчий звіт, захист рефератів, рейтингова оцінка успішності навчання, конкурс педагогічної майстерності, ігри тощо).

Сенс розроблення і використання в освітньому процесі нетрадиційних форм навчання вбачається не в досягненні ефекту новизни, оригінальності, а у підвищенні якості підготовки фахівця.

Зміст нетрадиційних форм навчання полягає в: підвищенні пізнавальної активності магістрантів, інтересу до навчальних занять; розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості магістранта; створенні в майбутніх управлінців галузі освіти установки на творчу професійну діяльність, на постійний пошук; попередженні стомлення, створенні комфортного середовища для навчання і виховання особистості майбутнього менеджера; створенні умов для формування професійно-значущих якостей, що виражаються в умінні керувати своїм емоційним станом, у режисерських, виконавських, артистичних, художніх здібностях тощо; формуванні оперативних професійних умінь.

Традиційні форми навчальної роботи (лекції, семінари, лабораторні й практичні заняття, консультації, іспити, заліки) мають обмежені можливості у зміні позиції магістранта (він завжди знаходиться у стані учня). Нетрадиційної ж форми навчання в одному випадку ставлять його в позицію режисера, в іншому – вчителя, у третьому – консультанта, у четвертому – автора чи художника, у п'ятому – організатора певної діяльності дітей чи однокурсників, у шостому – у позицію учня, у сьомому – організатора освітнього процесу в школі тощо. І чим різноманітніше виконувати студентом ролі, тим різнобічніше розвивається особистість майбутнього фахівця, його розумова діяльність набуває системного характеру, виробляється гнучкість мислення і дій [4, с.131].

Практика роботи сучасних ВНЗ свідчить, що магістранти повинні не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – вони мають вміння генерувати нові, оригінальні ідеї. Знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних та фінансово-господарських ситуацій і задач, розвивати здатність до творчого пошуку, тобто володіти розвиненою креативністю.

Під час вивчення економічних курсів на магістратурі нами впроваджуються розроблені Б.М.Жебровським критерії професійної готовності майбутнього директора до управлінської діяльності класифіковані за компонентами:

- до ціннісно-мотиваційного віднесені ті якості, які характеризуються особистістю керівника, зокрема, його ставлення до дітей та підлеглих; авторитетність та високий рівень впливу на оточуючих; наявність мотивації до управління та прагнення постійного удосконалення; широкі інтереси та здібності орієнтування у галузі політики, економіки, науки, культури, мистецтва; високі духовні цінності; здатність до самореалізації власних можливостей; погляд на школу як на відкриту систему;
- інформаційно-когнітивний передбачає наявність глибоких знань у галузі вітчизняної та зарубіжної педагогіки, у тому числі теорії управління; вміння

здобувати і користуватися інформаційними потоками; володіти іноземною мовою; вміти точно, грамотно і лаконічно викладати власні думки (письмово та усно); критично мислити і прагнути до нового;

- особистісно-вольовий визначає вимоги до власних якостей майбутнього керівника, а саме, прояви високого рівня загальної культури по відношенню до оточуючих, які виявляються у комунікативних уміннях; здатність мислити широко і нестандартно; бути наполегливим, оптимістичним; проявляти співчуття та об'єктивність; висока вимогливість до себе; розвинене почуття обов'язку та відповідальності; міцне здоров'я, почуття гумору і лідерський потенціал.

Рівні професійної готовності майбутніх директорів до управління навчальними закладами будуть аналізуватися у контексті: власне інструментального підходу (коли оцінювання відбуватиметься за допомогою психодіагностичних засобів); прогностичного підходу (коли виявлятимуться прогностичні функції оцінки); соціального підходу (коли визначатиметься роль і значення рівня готовності в соціальних умовах діяльності керівника).

Структурними компонентами психолого-педагогічного діагностування, що застосовуються у процесі відбору та підготовки освітян до управлінської діяльності є спостереження, фіксування, вимірювання досліджуваних даних, співставлення результатів за допомогою спеціальних прийомів.

З метою отримання достовірних даних щодо рівня сформованості професійної готовності майбутніх директорів до управлінської діяльності здійснюється добір психолого-педагогічних методів діагностування (анкети, тести, вимірники психічних властивостей тощо). На основі отриманих даних діагностичного аналізу буде встановлена динаміка розвитку тих чи інших показників професійної готовності освітян до управлінської діяльності [6, с.438–439].

Сучасне покоління магістрів, які навчаються в умовах інформаційного суспільства, вимагає від науково-педагогічних кадрів застосування нових підходів до навчання і виховання. Тому, одним із важливих напрямків підготовки майбутніх менеджерів освіти є економічний.

Висновки. Підготовка магістрів за спеціальністю 8.000009 “Управління навчальними закладом” в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії цілком відповідає вимогам, щодо поглиблення знань та професіоналізації майбутніх менеджерів освіти.

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів аспірантів, студентів магістратури. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.

2. Берека В.Є. Впровадження інноваційних технологій в систему підготовки менеджерів освіти. – Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. А.Й.Сиротенко. – Хмельницький: ХГПА, 2009.

3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна кига – Богдан, 2004. – 384 с.

4. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 492 с.

5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації (Факти, родуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

6. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної педагогічної освіти: [навчально-методичний посібник]. – Луцьк, ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.

In the article the lighted up tasks of economic preparation of master's degrees are in higher pedagogical establishments of Ukraine: on the example of Khmel'nitskoy humanitarian - pedagogical academy.

Ключові слова: higher education, pedagogical education, economic preparation of magisters, the task of education, higher educational establishment.

УДК 371.147

ББК 40.5.,11

Наталія Гнесь

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено роль спортивно-масової роботи у залученні учнів до систематичних занять фізичним вихованням та охарактеризовано шляхи оптимізації підготовки вчителів фізичної культури до організації спортивно-масової роботи зі школярами.

Ключові слова: спорт, змагання, спортивно-масова робота, культурно-спортивні заходи.

Постановка проблеми. Погіршення здоров'я сучасних школярів України є соціальною проблемою, яка викликана об'єктивними причинами: згортанням діяльності спортивних установ і організацій, недостатнім їх фінансуванням; низьким відсотком висококваліфікованих фахівців з даної галузі; втратою у більшості населення цінності власного здоров'я, фізичної культури і фізичного виховання; націленістю уроків фізичної культури в загальноосвітніх установах на щільність і на виконання фізичних нормативів, а не на формування переконань здорового способу життя і визнання власного здоров'я як особистісної і соціальної цінності.

Подолання вищеназаних негативних характеристик стану масового фізичного виховання передбачає створення принципово нової інфраструктури національної системи фізичного виховання підрастаючого покоління країни як провідної ланки в підготовці висококваліфікованих фахівців [1].

Одним з пріоритетних напрямів у підготовці вчителя фізичної культури вважаємо напрям з організації і проведення спортивно-масової роботи з населенням загалом та школярами зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту присвячені роботи В. Арзютова, Є. Вільчковського, Н. Денисенко, В. Платонова, Б. Шияна.

Мета дослідження – охарактеризувати підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до спортивно-масової роботи зі школярами як педагогічну проблему.

Завданнями дослідження є визначення ролі спортивно-масової роботи у залучення учнів до активних систематичних занять фізичним вихованням та виявлення можливих шляхів оптимізації підготовки вчителів фізичної культури до організації спортивно-масової роботи зі школярами.

Для вирішення завдань використовували адекватні авторському задуму **методи** дослідження. Теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнення педагогічного досвіду) дали змогу виявити наукові засади та сформулювати власний погляд на проблему дослідження.

Результати дослідження. Спорт являє собою людську діяльність, що базується на змаганнях, продукує переможців та спортивні досягнення. Спорт передбачає регулярні заняття й участь у змаганнях. Масовий спорт здійснюється великою кількістю осіб, він доступний широким колам населення.

Спортивно-масова робота – це організація і проведення масових спортивних заходів для населення з метою сприяння поліпшенню фізичної підготовленості, виявлення перспективних спортсменів, пропаганди здорового способу життя. В основу спортивно-масової роботи закладено масові фізкультурні заходи, що відзначаються простотою правил і умов участі, доступністю змісту для кожного з учасників незалежно від його підготовленості.

Спортивна спрямованість є характерною для позакласних занять школярів фізичними вправами, що охоплюють дітей з різних класів. До них належать передусім некласифікаційні змагання школярів, фізкультурно-художні свята, спортивно-художні вечори, дні здоров'я [7: 126–143].

Фахівці наголошують на значенні змагань як головному спортивному атрибуту у фізичному вихованні школярів та відзначають, що використання елементів змагань у навчальній діяльності відкриває широкі можливості для підвищення емоційного тону й активності учнів [7: 127].

Специфічні змагальні відносини мають властивість до виявлення фізичних і психічних можливостей кожного учня аж до екстремальної мобілізації функціональних резервів організму і тим стимулюють їхній розвиток.

Використання в процесі фізичного виховання школярів змагальних форм занять підпорядковане передусім логіці педагогічного процесу, інтересам його якості, розв'язанню освітніх і виховних завдань.

Змагальні форми занять школярів – не стільки спосіб досягнення спортивної перемоги або значного спортивно-технічного результату, скільки форма емоційного наповнення спілкування, здорового відпочинку і розваги. Беручи участь у змаганнях, школярі збагачуються новими враженнями, глибше пізнають себе і своїх товаришів, переживають радість перемог і гіркоту поразок. Атмосфера змагань дає змогу усвідомити важливість занять фізичними вправами [6].

Будь-які змагання повинні створювати таку атмосферу, щоб глядачі хотіли взяти в них участь разом зі своїми друзями, сім'ями. Відтак, Б.Шиян визначає яскраве оформлення місць проведення, виставлення стендів про історію команд, фотографій гравців; виступи перед глядачами коментаторів, ветеранів; проведення лотерей, конкурсів, вікторин; музичне оформлення тощо обов'язковими умовами організації і проведення масових змагальних заходів. А також наголошує, що вихованню звички учнів до активних самостійних занять фізичними вправами, окрім участі у спортивних заходах, сприяє процес підготовки до них (власне захід виступає як мотив).

Спортивно-масові заходи повинні бути об'єднані у цілеспрямовану комплексну систему, що має на меті сформувати уявлення у школярів про розумний спосіб життя, підтримувати їхню постійну зацікавленість у власному фізичному самовдосконаленні.

Отже, найбільшу перспективу у викладених вище вимірах мають спортивно орієнтовані форми фізичного виховання школярів, які, однак, не повинні розглядатися як ідеальні, вичерпні, якими ускладнюються шляхи пошуку ще ефективніших педагогічних технологій і форм організації процесу фізичного виховання. Разом з тим, принциповим є те, що будь-які технології, форми і спрямованості змісту фізичного виховання повинні передбачати реалізацію процесу тренування як обов'язкової умови досягнення мети фізичного виховання в загальноосвітній школі.

Упродовж десятиріч однією з найгостріших проблем шкільної системи фізичного виховання залишається проблема масового залучення учнів до систематичних занять фізичною культурою, яка, на думку В. Бальсевича, зумовлена такими найбільш суттєвими чинниками:

- відсутністю національної доктрини реформування державної системи фізичного виховання і спортивної підготовки дітей, підлітків і молоді як обов'язкової умови фізичного і духовного оздоровлення населення, створення могутнього стимулу для формування нового рівня фізичної культури на основі освоєння цінностей здорового способу життя;

- відсутністю в Україні матеріально-технічної бази, здатної забезпечити належні умови для повноцінних фізкультурно-спортивних занять у системі масового фізичного виховання дітей в освітніх установах різного типу;

- відсутністю педагогічних кадрів, здатних без перенавчання або додаткової підготовки працювати за новими технологіями фізичного виховання; відсутністю спеціальних програм підготовки таких спеціалістів;

- відсутністю діагностичного обладнання, а також спеціалістів, здатних забезпечити реалізацію здоров'я формувальної функції фізичного виховання;

- низьким рівнем інформаційно-освітньої культури і відповідних потреб фахівців із фізичного виховання, а також і управлінців у сфері фізичного виховання, фізичної культури і спорту [1: 18].

Прогнозовані зміни в педагогічному забезпеченні процесів оновлення форм і змісту фізичного виховання підрастаючого покоління з високою долею ймовірності, а, можливо, й неминучості висувають проблему завчасної переорієнтації змісту підготовки фахівців з фізичної культури і спорту для роботи в системі загальноосвітньої школи [1; 4].

Традиційна організація, зміст, форми й методи теоретико-методичної підготовки фахівців не відповідають вимогам сьогодення і не забезпечують підготовки вчителя фізичної культури як активної особистості, здатної працювати творчо задля ефективного функціонування національної системи фізичного виховання [2].

Система підготовки у вищих навчальних закладах спрямована на теоретичне осмислення професійної діяльності (предметів навчального плану), а не на професію загалом. Це, в свою чергу, призводить до того, що окремі дисципліни на-

вчального плану втрачають властиву їм суттєву важливість для підготовки майбутнього вчителя фізичної культури як організатора спортивно-масової роботи.

Найважливішим напрямом модернізації інфраструктури масового фізичного виховання та спорту є суттєві перетворення в системі підготовки педагогічних кадрів для освітнього напрямку “Фізичне виховання”.

Вважаємо, що саме культурно-спортивний напрям роботи фахівців з фізичного виховання є основним рушієм у популяризації фізичної активності та свідомого відношення до свого здоров'я серед школярів. Оскільки, за твердженням фахівців, серед завдань роботи сучасної школи є виховання і надання дітям змоги реалізувати прагнення гармонійно поєднувати розумний спосіб життя із заняттями живописом, скульптурою поезією, винахідництвом, колекціонуванням та іншими видами творчої діяльності [7: 132].

Вміння організовувати культурно-спортивні заходи, що включають в себе не тільки спортивні змагання, показові виступи, ігри, а й конкурси, вікторини, художні та мистецькі фрагменти вимагають від майбутнього вчителя фізичної культури широкого кругозору, володіння великим колом не лише галузевих знань, а також знання організації та методики проведення фізкультурно-художніх та спортивно-художніх заходів.

Навчальним планом освітнього напрямку підготовки бакалавра “Фізичне виховання” в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича передбачені дисципліни, метою яких є надання студентам безпосередніх знань, умінь і навичок щодо організації спортивно-масової роботи зі школярами: “Організація і проведення спортивно-масових заходів”, “Спортивно-оздоровча робота в таборах відпочинку”, “Педагогічні основи культурно-спортивної роботи”. Метою означених дисциплін є формування у студентів цілісної системи знань щодо спортивно-масової, оздоровчої, культурно-спортивної роботи, задля забезпечення зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я дітей та молоді.

Аналізуючи зміст навчальних елементів означених курсів констатуємо його акцентування на організації і методиці проведення переважно спортивних заходів з дітьми та молоддю. А відтак, недостатньо уваги приділяється вивченню організації і проведення тематичних конкурсів, вікторин, масових виступів, рухливих ігор, народних обрядів тощо, які мають особливо високий соціально-культурний, духовний потенціал.

Висновки. Спортивно-масова робота є одним з основних засобів залучення школярів до активної систематичної фізичної активності. З метою оптимізації підготовки вчителів фізичної культури до організації спортивно-масової роботи зі школярами у зміст навчальних дисциплін відповідного спрямування варто широко включати вивчення комплексного використання засобів фізичного виховання, спорту, художньої самодіяльності, інтелектуально-розважальних заходів.

Подальшого дослідження потребує підготовка вчителів фізичної культури до використання міжпредметних зв'язків у змісті спортивно-масової роботи зі школярами.

1. Бальсевич В.К. Онтокінезиологія людини / В.К.Бальсевич – М.: Теорія і практика фізическої культури, 2000. – 275 с.
2. Єфіменко П.Б. Педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2002. – 250 с.
3. Круцевич Т. Оцінка як один з факторів підвищення мотивації учнів до фізичної активності / Т.Круцевич // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 1. – С. 47–50.
4. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю: у 2 ч. Ч. I. / О.С.Куц – Київ -Вінниця: Континент – ПРИМ, 1995. – 124 с.
5. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И.Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
6. Серчев В. Спорт на уроках физической культуры / В.Серчев // Физическая культура в школе. – 1996. – № 4. – С. 8.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] у 2 ч. Ч. 2. / Б.М.Шиян – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2002. – С. 126–143.

The role of the athletic-mass work in joining pupil to systematic occupation by physical education is marked in article, is given feature of the ways to optimization of preparing teachers of the physical education to organizations athletic-mass work with schoolchildren.

Key words: sport, competitions, athletic-mass work, cultural-athletic actions.

УДК 371.132 + 004.855.5

ББК 74.480.255.1

Віктор Дидик

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ З КУРСУ “БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ”

У статті проаналізовано особливості застосування мультимедійних технологій в освітніх закладах. Розкрито основні вимоги до створення слайдів. Описано форми та методи використання презентацій та алгоритм їх побудови. Показано вплив інформаційних технологій на якість навчального процесу.

Ключові слова: інформаційні технології, мультимедійна презентація, слайди, безпека життєдіяльності.

Постановка проблеми. Реформування вищої школи України передбачає впровадження в освітню практику дещо нових методів та методик навчання. Основний акцент ставиться на впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, серед яких чільне місце займають мультимедійні презентації. Активне поширення нового досвіду викладання навчальних дисциплін виступає однією з передумов всебічного розвитку студентів, використанню їх індивідуальних якостей, потенційних можливостей, вмінь та навичок у процесі навчальної діяльності. Окрім того, за словами педагогів та психологів – це є запорукою здійснення індивідуального підходу до особистості, що є важливо у навчанні та вихованні майбутнього покоління.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку освіти в Україні питання впровадження інформаційних технологій у навчальний процес різносторонньо вивчається. Значну увагу досліджуваній проблемі приділили у своїх працях вітчиз-

зняні вчені зокрема, Н. Стеценко, М. Тукало, О. Христіанінов та ін., а також закордонні науковці В. Гріншкун, С. Григор'єв, С. Дензебер, О. Шликов та ін.

Мета статті полягає в розкритті окремих аспектів використання інформаційних технологій у процесі навчання студентів. Особлива увага приділяється створенню та використанню мультимедійних презентацій під час викладання навчальної дисципліни “Безпека життєдіяльності”.

Аналіз останніх досліджень. Доцільність впровадження мультимедійних технологій в навчальний процес виявляється у можливості використання різноманітного наочного матеріалу, доповнення лекційного матеріалу графіками, таблицями, фотографіями, картами, схемами, анімацією тощо, а це в свою чергу, дозволяє на більш якісному рівні втілити в життя класичний принцип дидактики – принцип наочності. Окрім того, як показують результати психолого-педагогічних досліджень студенти запам'ятовують приблизно 80 % візуальної інформації.

Прикро, що незважаючи на такі переваги, викладачі старшого покоління (особливо ті, у яких уже склався певний стереотип навчальної діяльності) заперечують необхідність застосування мультимедійних технологій у навчальних цілях. Вони мотивують це тим, що напрацювали та апробували індивідуальну методику викладання, яка є достатньо функціональною і не вимагає ніяких вдосконалень. Щодо таких аргументів побутує думка, що відсутність бажання використовувати досягнення сучасної педагогічної науки і науково-технічного прогресу виникає через психологічний бар'єр, який породжує невіміння працювати з комп'ютером [3; 7].

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що для опанування та вивчення комп'ютерної грамотності педагогічними працівниками потрібно організувати спеціальні курси з вивчення основ інформаційних технологій, де б вони мали можливість опанувати технологію створення навчальних презентацій та їх використання.

В останні роки створено значну кількість мультимедійних засобів для всіх ступенів середньої школи (презентації, відеоклекції, ілюстрації, відеолекції, словники, віртуальні лабораторії та ін.), але їх застосування у вітчизняних закладах освіти України носить епізодичний характер. Крім того, вони є недостатньо адаптованими для використання українськими педагогами, бо є, як правило, російськомовними і тому не зовсім відповідають навчальним програмам, затвердженим МОН України.

Характерно, більшість сучасних студентів є певною мірою підготовленими до їх використання під час занять та самостійного опанування навчальних дисциплін. Оскільки сучасна молодь мали можливість набути знання, вміння та навички використання комп'ютерної техніки, навчаючись на уроках інформатики в загальноосвітніх навчальних закладах, а також відвідуючи курси та гуртки за цим напрямом.

Практика проведення лекційних та практичних занять із безпеки життєдіяльності показує, що використання інформаційних технологій, зокрема мультимедійних, сприяє:

- акцентуванню уваги студентів на основних ідеях лекції;
- покращенню і удосконаленню дидактичного забезпечення;
- активізації аудиторії за допомогою відповідного художньо-естетичного наповнення та оформлення слайдів;
- створенню для викладача комфортних умов роботи;
- оптимізації використання навчального часу тощо.

Під час застосування мультимедійних технологій, основна функція викладача полягає у:

- плануванні процесу навчання;
- виборі інформації для наповнення презентації;
- розробці форм представлення інформації студентам;
- коригуванні процесу навчання [1].

Однією з форм застосування мультимедійних технологій є презентація, що являє собою набір слайдів, які послідовно змінюються. На сьогодні існує велика кількість програмних продуктів, за допомогою яких можна розробити презентацію. На нашу думку, найбільш оптимальних серед них є програмний засіб MS Power Point, оскільки робота у середовищі цього продукту не вимагає від викладача знань спеціальних мов програмування. Тому його використання дозволяє за короткий проміжок часу швидко та якісно підготувати навчальну презентацію.

Слід зазначити, що для повноцінного проведення занять, крім програмного забезпечення, потрібні також навчальна аудиторія з екраном для проектування зображення, комп'ютер та мультимедійний проектор.

Автори навчального посібника “Методика викладання безпеки життєдіяльності” С. Величко, І. Царенко, О. Царенко відзначають той факт, що ефективного використання вище названих технічних засобів навчання можливе лише за умови відповідного дидактичного забезпечення розробленої презентації та продуманої методики подання навчального матеріалу [1].

Сучасними науковцями запропоновано декілька варіантів створення презентацій.

Так, Д. Котов для створення презентації пропонує розбивати навчальний матеріал на кластери з виділенням окремих елементів. Учений вважає, що створену систему опорних елементів в подальшому можна розвивати, додаючи для розширення змістового наповнення лекції підсистеми із другорядних елементів. Таким чином, у лекції кожен опорний елемент буде представлений комплектом слайдів, що збільшить її інформативність [5].

Ми вважаємо, що відповідно до запропонованої технології матеріал лекції на тему “Надзвичайні ситуації” доцільно розподіляти на три опорні елементи:

- соціальні надзвичайні ситуації;
- техногенні надзвичайні ситуації;
- природні надзвичайні ситуації.

Автори статті “Використання мультимедійних презентацій в навчальному процесі (на прикладі педагогіки)” пропонують під час створення навчальних

мультимедійних презентацій використовувати таку послідовність викладення матеріалу: вступ, розкриття основних ідей, висновок [6].

Дослідник М. Тукало стверджує, що для успішного створення презентації потрібно використовувати такий алгоритм:

- розбивати лекцію на невеликі змістові частини – модулі;
- здійснювати для кожного модуля підбір тексту, таблиць, графіків тощо;
- дотримуватися одного стилю подання інформації;
- використовувати різні маркери для виділення тексту;
- застосовувати один тип шрифту для усієї презентації [7].

Педагог О. Тищенко у своїх дослідженнях пропонує створювати електронні лекторії. На його думку, використовуючи інформацію в електронних лекторіях можна представляти як у статиці, так і в динаміці за допомогою елементів анімації, а це, у свою чергу підвищує рівень інформативності лекції і сприяє кращому засвоєнню інформації студентами [8].

Узагальнюючи результати нашого дослідження, констатуємо, що розглянуті вище варіанти створення презентації можуть бути використані під час створення електронного курсу з дисципліни “Безпека життєдіяльності”.

Результати проведених досліджень показують, що в процесі створення презентації доцільно дотримуватися як дидактичних, та і методичних вимог щодо змісту навчального матеріалу. До дидактичних віднесемо інтерактивність навчання, системність та послідовність викладання, забезпечення повноти і безперервності всього циклу навчання, науковість, доступність, адаптування до вікових і інтелектуальних здібностей студента тощо. До методичних – відображення системи термінів навчальної дисципліни у вигляді ієрархічної структури; надання студенту можливості виконувати різноманітні тренувальні та контрольні вправи [3; 4].

Власний педагогічний досвід та результати аналізу публікацій провідних науковців у даній галузі дають підстави виділити основні рекомендації та вимоги яких доцільно дотримуватися під час створення презентацій. До рекомендацій зокрема віднесемо:

- інформація на екрані повинна бути структурованою;
- візуальна інформація має чергуватися з аудіо інформацією;
- контрастність зображення має періодично змінюватися.

До вимог віднесемо:

- зміст навчального матеріалу для слайдів треба обирати таким чином, щоб відповідав віковим та інтелектуальним здібностям студентів;
- навчальний матеріал упорядковувати за принципом від простого до складного;
- розташовувати на слайдах приклади, які б підтверджували та ілюстрували текст лекції;
- попередньо роздруковувати і роздавати студентам схеми, графіки, таблиці;
- не перезавантажувати слайди текстовою інформацією;
- наповнювати зміст презентації проблемними ситуаціями та завданнями.

Важливим структурним елементом, презентації на який потрібно зважати в процесі розробки мультимедійної презентації, є художньо-естетичне оформлення.

Окрім вище зазначених вимог, для підвищення ефективності навчального процесу також необхідно дотримуватися санітарно-гігієнічних норм стосовно класів і кабінетів з ПК. Відповідно до ДСанПіН 5.5.6.009-98 температура повітря повинна становити $19,5 \pm 5 \text{ C}^\circ$, вологість – $60\% \pm 5$, освітлення – 300-500 лк, швидкість руху повітря – не більше 0,1 м/с [2].

Науковці С. Григор'єв, В. Гріншкун, О. Христіанінов у своїх публікаціях подають такі пропозиції щодо оформлення окремо взятого слайду презентації:

- виокремлювати з-поміж навчального матеріалу інформацію призначену для запам'ятовування;
- не перевантажувати візуальну інформацію надлишковою кількістю деталей;
- під час вибору фону слайда враховувати інформативну спрямованість предмета, розмір кегля та кольору шрифту [4; 9].

Для того, щоб не порушувалася логіка подання лекційного матеріалу, потрібно продумати міжслайдові переходи. За допомогою цих переходів створюється природний хід презентації, що у свою чергу дає можливість студентам стежити за логікою подачі навчального матеріалу.

Особливе місце у презентації слід надати висновку, тому що від нього залежить успіх всієї презентації.

Набутий досвід використання презентацій у навчальному процесі під час вивчення під час вивчення курсу “Безпека життєдіяльності” показує:

- презентацію доцільно не перевантажувати складними переходами, різними звуковими ефектами, що не відволікає уваги студентів;
- враховувати час зміни слайдів презентації, бо якщо переміщення буде надто швидким, то студенти погано засвоять навчальний матеріал, оскільки не встигнуть осмислити зміст слайду. А якщо темп буде занадто повільним, то є загроза постійного відволікання студентів від змісту заняття.
- зміст слайдів доцільно формувати так, щоб проводити заміну через кожні 2 хв., при цьому їх переміщення має відбуватися синхронно із завершенням пояснення навчального матеріалу;
- на слайдах не потрібно розміщувати складні таблиці (з перенесенням рядків чи граф), тому що вони важко сприймаються і губиться змістове наповнення лекції;
- малюнки варто зберігати у форматі “jpg”, оскільки цей формат дозволить зменшити розмір файлу презентації;
- доцільно розміщувати в презентації невеликі відеофрагменти тривалістю 3–4 хв., що дозволить «оживити» лекцію.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене та використовуючи набутий досвід використання презентації у навчальному процесі під час вивчення курсу “Безпека життєдіяльності” відзначимо що:

- застосування мультимедійних технологій підвищує якість навчання та пізнавальну активність студентів;

- збільшує ефективність використання навчального часу та покращує дидактичне забезпечення предмета;
- навчальна інформація може подаватися як у статиці, так і у динаміці, а це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Звичайно, наша публікація не претендує на повне та всебічне висвітлення досліджуваної багатоаспектної проблеми.

1. Величко С.П. Методика викладання безпеки життєдіяльності / Величко С.П., Царенко І.Л., Царенко О.М. / К.: КНТ 2008. – 318с.

2. Державні санітарні правила та норми. Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах ДСанПіН 5.5.6.009-98: 1998 – [Чинний від 1998 – 30 – 12]. – К.: Державна санітарно-епідеміологічна служба України, 1998. – 14 с. – (Постанова Головного державного санітарного лікаря України).

3. Інформаційні педагогічні технології у трудовому навчанні / [Гетта В.Г. Гуревич Р.С., Коберник О.М., Терещук А.І., Терещук Г.В., Ящук С.М.]; під ред. О.М.Коберника, Г.В.Терещука – Тернопіль-Умань, 2007. – 208 с.

4. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем и среднем образовании [Электронный ресурс] / С.Г.Григорьев, В.В.Гриншкун. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/80297>.

5. Использование информационных технологий в школьном курсе биология [Электронный ресурс] / Д.А.Котов, С.А.Котов. Режим доступа: <http://www.mce.su/archive/doc15508/doc.pdf>

6. Стеценко Н. Використання мультимедійних презентацій в навчальному процесі (на прикладі педагогіки) / Н. Стеценко, В. Стеценко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – № 5. – С. 74–77.

7. Науково практичні рекомендації щодо створення та застосування мультимедійних презентацій на уроках хімії [Електронний ресурс] / М.Д.Тукало. – Режим доступу :<http://www.ime.edu-ua.net/em8/content/08tmdlca.htm>.

8. Тыщенко О.Б. Дидактические условия применения компьютерных технологий в обучении: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / О.Б.Тыщенко – Москва, 2003. – 17 с.

9. Христіанінов О. Мультимедійні технології в навчальному процесі вищої школи. / О.Христіанінов // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 2 – С. 78–85.

In the article the features of application of multimedia technologies are analysed in educational establishments. The basic requirements are exposed to creation of sliding seats. Forms and methods of the use of presentations and algorithm of their construction are described. Influence of information technologies is rotined on quality of educational process.

Key words: *information technologies, multimedia presentation, sliding seats, safety of vital functions.*

УДК 378.147:379.85

ББК 74.580.058.54

Олена Кульчицька

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ВУЗЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ

У статті йдеться про значення вузької спеціалізації туристичної освіти для підвищення якості підготовки фахівців туристичної галузі; важливість вдалої організації виробничої практики студентів; досліджено спосіб організації навчання у Варшавській вищій школі організації туризму та готельної справи.

Ключові слова: *повна вища освіта, базова вища освіта, якість туристичної освіти, навчальний план.*

Питання вирішення проблеми підготовки висококваліфікованих фахівців для туристичної галузі постає насамперед в силу стрімкого розвитку туристичної галузі економіки світу та України, відповідного збільшення потреб населення в туристичних послугах, підвищення вимог до якості обслуговування. Фахівець з туризму повинен вміло виконувати свої посадові обов'язки, мати навички роботи з людьми, а також бути здатним до постійної самоосвіти та самовдосконалення. Саме таких фахівців покликані підготувати навчальні заклади туристичного спрямування засобами теоретичних та практичних занять як в межах навчального закладу, так і безпосередньо на туристичних підприємствах.

Питання організації та моніторингу якості туристської освіти в Україні детально висвітлюється у працях Фоменка Н.А., Цехмістрової Г.С., Олійника П.М., Лук'яненко Л.Г. питанням організації вищої освіти Польщі присвячені праці Кириєнка В.В., Каплуна А., Квітка М., однак досягнення польських вишів у підготовці фахівців туризму залишаються малодослідженими.

Основним завданням дослідження вважаємо виокремлення позитивного досвіду теоретичної та практичної підготовки фахівців у навчальних закладах туристичного спрямування Польщі, визначити можливі шляхи оптимізації туристичної освіти в Україні та покращення її якості.

Відповідно до ст. 7 Закону України “Про вищу освіту”, повна вища освіта – освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра; базова вища освіта – освітній рівень вищої освіти особи, який характеризує сформованість її інтелектуальних якостей, що визначають розвиток особи як особистості і є достатніми для здобуття нею кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [1, с.134]. Проте в силу впливу Булонської освітньої системи на систему освіти України навчання студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” перестає бути актуальним. Таким чином гостро постає проблема переходу навчання бакалаврів на VI-семестрове, а відповідно – питання оптимізації навчальних планів при незмінній, або й покращеній якості освіти, в тому числі туристичної.

Вагомим аспектом покращення якості туристичної освіти є вузька спеціалізація навчання за фахом. Лук'янова Л. виокремлює три види спеціалізації у туристській діяльності: готельне господарство, громадське харчування та туристську діяльність, а також наголошує не тільки на їхніх відмінностях, але й на взаємозв'язку. Тому на всіх спеціальностях туристського напрямку повинні вивчатись однакові блоки дисциплін, відмінність може полягати у кількісних показниках навчальних модулів та самостійних робіт студентів, а також їхній практичній діяльності [3, с.12–13]. Однак в Україні за напрямом підготовки “Туризм” зазвичай діють тільки дві спеціальності: “Туризм” та “Готельне господарство”. Натомість у Польщі туризм вивчається значно ширше, що сприяє якісній спеціалізованій підготовці фахівців не для туристичної галузі загалом, але й для безпосередніх видів роботи в туризмі зокрема (управ-

лінська галузь, готельна справа, санаторно-курортна справа, робота туристичного підприємства, галузь планування туризму та ін.) Так, у Вищій школі організації туризму та готельної справи у Варшаві на 2010–2011 навчальний рік пропонують набір абітурієнтів на напрями підготовки “Туризм та рекреація” та “Управління”.

Напрямок підготовки “Управління” передбачає навчання за однією з наступних спеціальностей: управління підприємством; управління людськими ресурсами; управління в туризмі. Метою навчального закладу є підготовка кадрів для роботи на виконавчих посадах, а також нижчих та середніх керівних управлінських посадах насамперед в центрах туристичної інформації, туристичних агентствах, ринкових та виставочних центрах, готелях, мотелях, пансіонатах, спортивно-рекреаційних закладах.

Випускники ж спеціальностей, що входять до напрямку підготовки “Туризм та рекреація” (Економіка туризму; Обслуговування туристичних потоків; Готельна справа, харчування та дієтологія), готові як до роботи в туристичних організаціях, так і до відкриття власного підприємства; можуть працювати на всіх посадах в туристичній адміністрації; знання іноземних мов, а також вивчення глобальних засобів комунікації та програм бронювання надає можливість працювати у міжнародних організаціях, сприяє їхній професійній готовності до роботи як на національному, так і на міжнародному ринку туристичних послуг.

Підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” триває шість семестрів. У навчальному плані виділено п’ять блоків дисциплін: основні, галузеві, обов’язкові, спеціальні та спеціалізаційні (поділені на два окремих блоки: загальні для всіх спеціальностей та розроблені для кожної окремої спеціальності). Подібна класифікація навчальних дисциплін застосовується і в Українських навчальних закладах. Вона дозволяє шляхом об’єднання окремих спеціальностей або навіть напрямів підготовки у загальні потоки заощаджувати як матеріально-технічні ресурси та засоби навчального закладу, так і час, витрачений викладачами на читання відповідних курсів. Характерною рисою навчальних планів туристичних вищих навчальних закладів Польщі є менша кількість основних та галузевих предметів порівняно із програмою підготовки бакалаврів туризму в Україні [4, с.52].

Вагомим фактором підготовки якісних кадрів для туризму є організація навчальної та виробничої практики, завдяки якій студенти не тільки краще знайомляться із своєю майбутньою роботою та набувають цінні практичні навички, але й мають можливість визначити галузь роботи, що найбільше відповідає їхнім особистісним характеристикам. У Вищій школі організації туризму та готельної справи у Варшаві виробнича практика триває 50 та 25 днів для денної та заочної форми навчання відповідно. Проходження студентами практики для двох напрямів підготовки передбачає їхню діяльність у готелях, закладах харчування, а також на туристичних підприємствах, тому виробнича практика поділена на три окремі цикли, що відрізняються не тільки місцем проведення практичних занять, але й тривалістю. Крім того для кожної спеціа-

льності виділено перелік обов'язкових занять на об'єкті практики та занять, що обираються студентами самостійно.

Так, навчальними планами всіх спеціальностей напряму підготовки "Управління" для денної форми навчання передбачено 26 днів роботи у готелях, з них 5 днів – заняття на вибір студентів; 14 днів – робота в закладах харчування, з них заняття за вибором тривають 2 дні; 10 днів – обов'язкові заняття у туристичних агентствах. Для спеціальностей напряму підготовки "Туризм та рекреація" проведена диференціація планів практичних занять. У студентів спеціальності "Готельна справа та харчування" 25 днів тривають обов'язкові заняття в готелях; 15 днів – у закладах харчування; проте в туристичних агентствах – 10 днів, з яких 5 – заняття за вибором студентів. Для спеціальності "Організація та обслуговування туристичних потоків" навчальним планом передбачено заняття в готелях – 15 днів, з яких 10 днів – за вибором студентів; в закладах харчування – 10 днів, з яких заняття за вибором студентів тривають 2 дні; 25 днів обов'язкових занять в туристичних агентствах. Так, план виробничої практики для напряму підготовки "Управління" орієнтований перш за все на вивчення роботи в готельних комплексах, зокрема відділів рецепції та бронювання, готельних програм та маркетингової діяльності; в закладах харчування – на організацію обслуговування гостей; опосередковане знайомство із роботою туристичних агентств. Натомість, у плані практики для спеціальності "Організація та обслуговування туристичних потоків" напряму підготовки "Туризм та рекреація" акцент зроблено на детальному вивченні всіх аспектів роботи туристичних агентств (підготовка туристської пропозиції, продаж туристських пропозицій, туристське обслуговування); робота готельних комплексів та закладів харчування вивчається опосередковано. Відповідно, план практики для спеціальності "Готельна справа та харчування" напряму підготовки "Туризм та рекреація" передбачає детальне вивчення всіх аспектів роботи готельних та ресторанних комплексів; в роботі туристичних підприємств вивчається насамперед підготовка туристської пропозиції. Завдяки такій диференціації планів проходження практики для різних напрямів підготовки та спеціальностей у навчальному закладі студенти мають не тільки можливість здобути практичні знання та уміння для майбутньої роботи за своєю безпосередньою спеціальністю, але й опосередковано засвоїти на практиці роботу в суміжних галузях туристичної індустрії.

Ще одним позитивним здобутком у організації виробничої практики є розподіл занять на обов'язкові та за вибором студентів. Це допомагає виокремити та детально вивчити основні для кожної спеціальності аспекти праці, а також дає студентам можливість ознайомитись із роботою служб та відділів, що їх цікавлять, але безпосередньо вивчаються іншими спеціальностями. Таким чином при однаковій тривалості виробничої практики збільшується час, відведений на здобуття та засвоєння вмінь та навичок, необхідних для безпосередньої роботи в конкретній галузі туристичної індустрії, причому кожен із студентів має можливість ознайомитись із діяльністю підприємств та структур, що матимуть опосередкований зв'язок із їхньою майбутньою професією.

Але нерідко, пройшовши навіть виробничу практику, студенти оволодівають лише тими основами організації роботи туристичного підприємства, які вивчалися в ході теоретичного курсу в силу того, що підприємства, на яких відбувається практика не зацікавлені у навчанні студентів. Усвідомлюючи складність таких умов для формування висококваліфікованого спеціаліста, важливо, щоб практичне навчання було організоване безпосередньо у навчальному закладі.

Так, наприклад, у Харківській академії міського господарства діє наукова лабораторія “Дослідження рекреаційного потенціалу України”, навчально-тренінговий центр готель “Освіта”, навчальна лабораторія “Туристська фірма” та “Методичний кабінет музейної та екскурсійної справи” [2, с.215]. Таким чином практичне навчання студентів залежить безпосередньо від навчального закладу, а не покладається на сумлінність підприємців та товариств – об’єктів проходження практики. Важливо, що студенти мають можливість ще на ранніх курсах навчання обрати для себе саме ту діяльність, яка їм найбільше підходить відповідно до особистісних психологічних та психофізичних характеристик, а відповідно вдосконалювати свої практичні навички в певній галузі (робота туристичних підприємств, готельних установ, музейна чи екскурсійна справа, екологія та рекреація).

Таким чином, для підвищення якості туристичної освіти важливим фактором є вдала організація навчального процесу, виокремлення основних для кожної спеціальності навчальних дисциплін та зменшення кількості загально-розвиваючих навчальних предметів. Значну роль у цьому процесі також відіграє організація практичного навчання студентів, в тому числі виокремлення основних практичних завдань від другорядних, диференціація їх на обов’язкові та за вибором студента; контроль навчального закладу над якістю проходження студентами виробничої практики на підприємствах або ж її організація безпосередньо у навчальному закладі.

1. Закон України “Про вищу освіту”. – Відомості Верховної Ради України, 2002. – № 20. – 162 с.

2. Нохріна Л.А. Фундаментальна професійна освіта як чинник сталого розвитку туризму в Україні / Л.А. Нохріна, О.М. Кравець // Вісн. Львів. Ін-ту економіки і туризму. – Львів: ЛІЕТ, 2006. – № 1. – С. 214–216.

3. Освіта в туризмі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Лук’янова Л.Г. – К.: Вища школа, 2008. – 719 с.

4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за фаховим спрямуванням 6.050400 Туризм напряму підготовки 0504 Туризм: Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму 0504 “Туризм” / Наказ, Стандарт, Міністерство освіти і науки України. – 2004. – № 476, 53 с.

This article is about the role of narrow specialization in tourist education for its upgrading; the importance of students’ successful organized production practice; is investigated the method of organization of studies at Warsaw higher school of organization of tourism and hotel business.

Key words: complete higher education, base higher education, quality of tourist education, curriculum.

УДК 371.13
ББК 74. 500

Мар'яна Лах

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТУ

У статті означено актуальність проблеми формування готовності майбутнього педагога до впровадження інноваційних технологій в освіту дітей, висвітлено зміст понять “педагогічна інноватика”, “інноваційне навчання”, “особистісно-діяльнісний підхід”.

Ключові слова: педагогічна інноватика, інноваційне навчання, особистісно-діяльнісний підхід, інноваційна професійна діяльність.

Актуальність проблеми. Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох факторів, окремі з-поміж них яких потребують структурних змін, інші – змістових і технологічних.

У дисертаційних дослідженнях українських науковців Н.Клокар, О.Козлової, Г.Кравченко та ін. розглянуто питання особистісного становлення педагогічних працівників як суб'єктів освітніх інновацій в умовах післядипломної освіти, обґрунтовано фактори, які забезпечують успішність їхньої інноваційної діяльності.

Проте, у згаданих працях порушено лише окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, отож їх не завжди можна розглядати за фундаментальні.

Таким чином, актуальність проблеми зумовлено необхідністю усунення суперечностей між нагальною потребою вдосконалення якості підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності та недостатнім рівнем розробки теоретико-методологічного й технологічного забезпечення зазначеного процесу.

Метою статті розглядаємо аналогічний аспект порушеної проблеми – формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій у перші ланки освіти, як системи.

У педагогічній інноватиці проблеми формування готовності майбутнього педагога до впровадження інноваційних технологій в освіту була предметом дослідження Н.Клокар, О.Козлової, Г.Кравченко, Л.Подимової, В.Сластьоніна та ін. Узагальнення їхніх результатів доводить наявність зазначених розбіжностей у підходах до визначення структури готовності вчителя до створення, впровадження та поширення освітніх нововведень.

Скажімо, якщо, на думку Н.Клокар, готовність учителя до інноваційної професійної діяльності включає мотиваційний, когнітивний і процесуальний компоненти, то в дисертаційному дослідженні О.Козлової до неї віднесено й філософську, мотиваційну, креативну, рефлексивну, валеологічну та технологічну складові [3, с.142].

На погляд учених, таке розуміння структури готовності вчителя до інноваційної професійної діяльності викликає певні дискусії унаслідок недостатньої обґрунтованості вихідних позицій кожного автора. Зокрема, О.Козлова до

компонентів готовності відносить валеологічну складову, натомість Н. Клокар подекуди спрощено трактує категорію педагогічної інноватики [4].

Більш виважену позицію подають російські учені Л.Подимова та В.Сластьонін. Для визначення структури готовності суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності вони спираються на особистісно-діяльнісний підхід. Обстоюючи таку точку зору, В.Сластьонін пише: “Виключно важливим є поєднання особистісного та діяльнісного аспектів, завдяки чому досягається необхідна цілісність образу вчителя-новатора” [5, с.133].

У контексті особистісно-діяльнісного підходу інноваційна професійна діяльність визначена науковцями як взаємозалежна та неподільна єдність структурних і функціональних компонентів.

До структури готовності вчителя-інноватора російські вчені відносять мотиваційний, креативний, технологічний, і рефлексивний компоненти, а також особистісно-мотивовану переробку та оцінку новоуведень, ухвалу рішення про використання нового й формування цілей інноваційної діяльності, корекцію та оцінку концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів і впровадження нового в педагогічний процес.

Формування готовності освітян до інноваційної професійної діяльності як складного особистісного утворення стає можливим лише за умови здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої підготовки.

На сучасному етапі розвитку педагогічної інноватики в країнах близького зарубіжжя ці питання активніше розв'язують російські науковці.

У дослідженнях окремих аспектів порушеної проблеми російськими вченими, нам імponує доробок Л.Подимової та В.Сластьоніна “Педагогика: Инновационная деятельность”, а також результати досліджень кандидатських дисертацій М.Дуки “Педагогічне проектування як умова підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності”, Ю.Рудиної “Підготовка молодого вчителя до інноваційної діяльності в школі”, Л.Сєдової “Формування педагогічного мислення сучасного вчителя в процесі опанування інновацій” тощо [2].

Найбільш значущими для нас, ураховуючи тотожність предметів дослідження, розглядаємо результати Л.Подимової та В.Сластьоніна.

Охарактеризуємо їх.

При своренні програми підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності російські науковці виходили з таких міркувань: “Усі процедури інноваційного навчання можуть здійснюватися певною мірою лише на другому і третьому рівні педагогічної освіти, коли студентами опрацьовано курси з теорії виховання й навчання, історії педагогіки, окремих методик, психології. На першому рівні можливим є розвиток творчої спрямованості та сприйнятливості до нового, посилена увага до пошуку самосвідомлення творчої індивідуальності” [5, с.182]. Отож програму інноваційного навчання майбутніх учителів Л.Подимова та В.Сластьонін здійснювали у чотири етапи.

Мета першого етапу – визначити розвиток творчої індивідуальності майбутніх учителів, формувати їхню здатність виявляти, формулювати та розв'язувати творчі педагогічні завдання, а також розвиток загальної технології

творчого пошуку. Для її досягнення вчені розробили програму. Вона передбачала: а) підготовку студентами твору “Якби я був Міністром освіти Росії, я би...”; б) складання самозвітів про спілкування з молодшими школярами; в) розв’язування майбутніми вчителями педагогічних задач на прогнозування розвитку педагогічних процесів, вибір із кількох рішень педагогічної задачі оптимального тощо.

Головною цільовою установкою другого етапу підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності учені визнавали опанування студентами методології наукового пізнання й педагогічного дослідження. Для реалізації завдань цього етапу передбачали: а) ознайомлення студентів другого курсу із сучасними освітніми технологіями; б) виконання ними практичних завдань, спрямованих на формування індивідуального стилю професійної діяльності, розвиток здатності до інтерпретації педагогічних концепцій, а також відпрацювання “моделі варіативної професійної поведінки”.

Роботу на третьому-четвертому етапах (3-5 курси) організували задля забезпечення опанування майбутніми вчителями технологій інноваційної діяльності: студенти вивчали основи інноваційної педагогіки, опановували рефлексивно-інноваційним практикумом, брали участь у науково-дослідницькій роботі експериментального майданчика з проблеми “Школа раннього розвитку дитини”.

Як бачимо, Л.Подимова та В.Сластьонін здійснили ґрунтовне теоретико-експериментальне дослідження щодо інноваційної професійної освіти майбутніх учителів. Все ж недостатньо обґрунтованою нам видається їхня позиція щодо виявлення комплексу заходів формування технологічної готовності майбутніх учителів і розвитку критичності їхнього професійного мислення.

Із кризою тоталітарної ідеології педагога країн близького зарубіжжя отримали право вибору з-поміж існуючих варіантів навчання й виховання молодого покоління, а також конструювання нових. Відтак, аналізуючи освітні проекти, концепції, технології тощо сучасний учитель повинен не лише зрозуміти смисл певної педагогічної новації, а й науково обґрунтувати ефективність її застосування в конкретному загальноосвітньому навчальному закладі.

Отож, у процесі інноваційного навчання вважаємо за необхідне не лише особистісно мотивований аналіз майбутніми вчителями нових освітніх технологій, а що на нашу думку є найголовнішим, формування у студентів наступного. Це:

- критеріальна основа оцінки освітніх новоуведень;
- уміння оцінювати освітні інновації та обґрунтовувати їх, використовуючи адекватні критерії;
- досвід наукового обґрунтування доцільності (недоцільності) впровадження певної новації в навчально-виховний процес конкретного ЗНЗ (класу).

Вагомим недоліком програми інноваційного навчання, розробленої Л.Подимовою та В.Сластьоніним все ж є відсутність системи заходів, які були б спрямовані на підготовку майбутніх учителів до інноваційного навчання учнів. Адже однією із провідних цілей інноваційної педагогічної освіти є формування здатності студентів виконувати роль організатора інноваційної освіти учнів, їх самостійної пізнавальної й творчої діяльності.

В Україні щодо розв'язання завдань формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності було написано низку наукових праць. З-поміж них розглядаємо докторську дисертацію І.Богданової “Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій”, кандидатську дисертацію О.Кіяшка “Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у закладах I-II рівнів акредитації”, І.Гавриш “Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності”, О.Гончарової “Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності”. Учені досліджують зазвичай ефективність використання модульно-рейтингової технології у професійній підготовці майбутніх учителів [1]. Розглянемо детальніше й інші, дотичні до нашої теми праці. Так, у докторській дисертації Е.Ляска “Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів”, кандидатських дисертаціях Н.Клокар “Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності”, О.Козлової “Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти”, Г.Кравченко “Освоєння вчителями початкових класів педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної методичної роботи” розглянуто питання становлення педагогічних працівників як суб'єктів освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної освіти, виявлено фактори успішності інноваційної діяльності освітян. Проте унаслідок надзвичайної складності досліджуваної проблеми та специфічності особливостей, притаманні технології формування готовності студентів до інноваційної професійної діяльності порівняно з технологією відповідної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти, зазначені дисертації розглядатимемо за перші кроки на шляху до її розв'язання.

Водночас маємо відзначити і значні утруднення при спробах українських фахівців розв'язати порушену проблему на практичному рівні, адже наша країна стала на шлях демократичного розвитку лише на початку 90-х років ХХ ст.

Освіта зорієнтована на виконання соціальних функцій, в умовах тоталітарного суспільства, забезпечуючи інтегрування людини в авторитарно організований соціум, будується на засадах жорсткого централізму. Відповідно в УРСР роботу загальноосвітніх навчальних закладів суворо регламентували згори, а оновлення школи здійснювали чи шляхом масового освоєння нових наукових ідей, розробок, рекомендацій учених, чи ж завдяки впровадженню передового педагогічного досвіду.

Внутрішні ж можливості розвитку школи пов'язували лише з ліквідацією недоліків і спрямовували на досягнення із зовні заданого, однакового для всіх загальноосвітніх навчальних закладів, нормативу.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів не передбачались заходи, спрямовані на їхнє становлення як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності. Унаслідок, здебільшого учителі, незалежно від стажу та віку, вирізнялися низьким рівнем мотивації досягнення в професійній галузі, не приймали цілі модернізаційних процесів у системі загальної середньої освіти, як особистісно значущі.

Курс з педагогічної інноватики ставав скоріше винятком, ніж правилом. Це призвело до того, що вчителі, будучи необізнаними в теоретико-методологічних і технологічних питаннях основ інноваційної педагогічної діяльності, відчували серйозні утруднення у створенні й упровадженні освітніх нововведень. Загалом це ускладнювало процеси їхнього професійного зростання.

До програми безперервної педагогічної практики не включали заходи, спрямовані на ознайомлення студентів із системою роботи ЗНЗ. Адже її метою власне і був його інноваційний розвиток. Це і сьогодні спричиняє додаткові утруднення в адаптаційному процесі молодого вчителя.

Таким чином, становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовку педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, вчителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційну роботу неможливі без творчого самовизначення. Його провідним стрижнем розглядаємо надалі налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, адже без них забезпечення нової якості освіти неможливе.

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф.... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 39 с.

2. Дука Н.А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 1999. – 258 с.

3. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 1997. – 227 с.

4. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 1999. – 235 с.

5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. – 308 с., с. 133.

The article outlines the relevance of the problem analysis of future teachers to implement innovative technologies in education of children. In the article the author analysis the content of notions as “pedagogical innovation”, “innovative teaching”, “personal-active approach”.

Key words: *pedagogical innovation, innovative teaching, personal-active approach, innovative professional activities.*

УДК 371.13

ББК 71.04 (4Укр)3

Олександра Лисенко

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СТАН І ПРОБЛЕМИ

У статті обґрунтовано специфіку професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального зокладу у взаємозв'язку з педагогічною культурою народу.

Ключові слова: *етнопедагогічна підготовка, культурна ідентичність, дошкільна освіта.*

Для збереження культурної ідентичності зі своїм народом із раннього віку дитина повинна гармонійно існувати у природньому для неї етнічному середовищі. Підготовка майбутніх педагогів, що не враховує етнічної самосвідомості і своєрідності, не може бути сучасною, більше того, вона не може вважатись професійною, якщо здійснюється у відриві від педагогічної культури народу. В Україні педагогіка як справді демократичний феномен не може функціонувати без етнопедагогіки.

Активізація процесу відродження культурно-історичної спадщини народу підвищує інтерес до народної педагогіки з її мудрим вивіреном сторіччями досвідом виховання. Динамізм, з яким сучасна цивілізація посувається вперед, швидка зміна технологій, постійне оновлення інформації, збільшення її, – все це зумовлює необхідність безперервно набувати досвіду, не лише отримувати теоретичні знання, а вміти практично вирішувати будь-яку життєву проблему. Тому формування компетентної особистості є необхідним завданням будь-якої освітньої системи. Це зумовлює зміни у визначенні змісту освіти, які відображені в державних документах (Закон України “Про освіту”, Державна Національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Конституція України, Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI столітті та інші законодавчі акти).

Поява в цій ситуації інноваційних дошкільних освітніх установ, що віддзеркалюють пошук шляхів реалізації принципів народності, загострює потребу в педагогічних кадрах, здатних спиратися у своїй роботі на традиції народної педагогіки, її виховну практику, на осмислення загальнолюдських цінностей.

Аналіз досліджень із проблем етнопедагогіки підтверджує її актуальність і значимість для сучасної освітньої практики. Зауважимо, що етнопедагогічна компетентність – це досконале знання рідної мови, історії, краєзнавства, етнографії, народної педагогіки, різних видів мистецтва, набутих в процесі навчання, що дає змогу успішно вирішувати проблеми, які виникли в даній галузі.

Формування етнопедагогічної компетентності слід розпочинати ще з перших днів життя дитини, продовжувати у дитячому садку, в освітніх закладах. У навчальних закладах усіх типів повинна викладатись етнопедагогіка, вивчатися історія рідного краю, приказки, прислів'я, вірші, проводитися екскурсії, зустрічі з представниками різних етнографічних регіонів.

Етнопедагогіка виховує почуття гідності, патріотизму, зацікавленості надбаннями української культури, свідоме ставлення та знання історичного шляху свого народу, бажання діяти для подальшого його розвитку. Водночас з поняттям “етнопедагогіка” зустрічається й термін “педагогіка народознавства”. Воно об'єднує дидактичний та виховний аспекти, завдяки яким етнопедагогіка засвоюється практично. Визначаючи народознавчо-професійну підготовку як одну з основних сфер загальної фахової підготовки, а також виокремлюючи її важливу роль у формуванні духовності студента, було визначено параметри їх сприйняття: базові життєві цінності студентів; розуміння студентами матеріалів етнопедагогіки; спосіб виявлення етнопедагогічних тенденцій та урахування традицій у діяльності і поведінці студента; зміст мотивів формування етнопедагогічних знань особистості.

Розуміння важливості впровадження етнопедагогічних принципів у сучасні вузи супроводжується активізацією дослідницької думки, появою фундаментальних праць та науково-популярних видань, а також публікацій аматорського характеру. Важливими для удосконалення технології етнопедагогіки вважаємо методичні розробки для вузів і шкіл А. Богуш, О. Ковальчук, Н. Лисенко, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Хруща. Уведення етнопедагогіки, методики ознайомлення з цим предметом, історії педагогіки України у перелік дисциплін, що повинні вивчатись у педагогічних вузах значною мірою впливає на вдосконалення системи підготовки національно підготовлених педагогічних кадрів. Їх вивчення сприяє формуванню особистості справжнього педагога – патріота та професіонала, від якого залежатиме рівень майстерності його власної діяльності. Майбутній педагог повинен не лише успішно опанувати теоретичними знаннями, а й навчитися практично їх застосовувати в повсякденному житті, вміти прилучати до них своїх вихованців. Підготовка студентів у їх навчально-пізнавальній діяльності – це шлях реалізації системи народних знань, які сприяють інтелектуальному розвитку особистості. Для цього використовуються різні методи, етнопедагогічні матеріали, навчальне обладнання і навчально-пізнавальна діяльність студента. Основними завданнями вивчення етнопедагогіки є усвідомлення студентами:

- виховного потенціалу народних традицій;
- українського фольклору педагогічного спрямування;
- народного досвіду родинного виховання.

Метою викладання етнопедагогіки є ознайомлення дітей з багатствами культурно-господарської спадщини українського народу, з народними традиціями і формування в них етнічної, на цій основі, самосвідомості кращих якостей національного характеру, прагнення до відродження національної культури. Такий етнопедагогічний підхід до формування особистості дитини має на меті удосконалення патріотичного виховання, врахування особливостей розвитку суверенної України, використання традиційного вміння та бажання українського народу працювати на благо процвітання своєї держави.

Щоб виховати справжню людину, наша вітчизняна педагогіка повертається до високорезультативного, апробованого століттями педагогічного досвіду народу. Первинність культурно-історичних традицій народу, їх діалектична єдність із загальнолюдською культурою набирають чинності вихідного принципу при визначенні змісту освіти і виховної діяльності школи.

Вперше поняття “народознавство” – синонімічне етнопедагогіці, обґрунтував в українській науці І.Франко. У статті “Найновіші напрямки в народознавстві” видатний дослідник культури до народознавчої галузі відносив те, “що ми тавруємо назвою передсудів, забобонів і дурниць”. Носієм же цих знань, вважав Франко, є не вся маса людей, що заселяє якийсь певний край, але “тільки ті нижчі верстви, що відносно найменше підпали культурним змінам, що найбільше зберегли сліди давнішніх епох розвитку”.

Чи потрібно відновлювати призабуті знання народу? На це питання І.Франко відповідає ствердно, мотивуючи тим, що “пізнання народу з його мо-

вою, звичаями, віруваннями і поглядами вчить нас любити його постійно і вчить працювати для нього послідовно й раціонально”.

Термін “народознавство” використовували видатні вчені, культурні діячі минулого В.Вернадський та А.Кримський. А такі видатні педагоги, як П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, С.Шацький, хоча і не застосовували поняття “народознавство”, але по суті розвивали його смисл, обґрунтовуючи принцип народності у вихованні учнів.

Цілеспрямоване застосування у вітчизняній педагогіці ідей і засобів етнопедагогіки досить давнє за часом і пов’язується з XVI-XVII століттями, коли Україна виборювала культурну самобутність, політичну самостійність, національну незалежність. На ці часи припадає становлення і піднесення української національної системи навчання і виховання. Україна покрилася густою мережею братських, козацьких, церковних шкіл, шкіл музики та співу й інших народних мистецтв, ремесел. У Києві відкрилася Києво-Могилянська академія, яка фактично стала першим всесвітньо відомим вузом і визначним освітнім і культурним центром в Україні. У Львові 1661 року почав діяти університет.

Відбувався бурхливий розвиток української культури: книгодрукування, красного письменства, театру, освіти, народного і професійного мистецтва та ін. Професори і випускники Києво-Могилянської академії відкривали численні школи в Україні, Росії та Білорусії, організовуючи навчально-виховний процес на демократичних, гуманістичних принципах і використовуючи багатства народної педагогіки, засоби народознавства (в сучасному трактуванні цього терміну).

За свідченням закордонних вчених і мандрівників, які відвідали у той час Україну, майже всі її жителі (в тому числі дівчата і жінки) вміли читати і писати. Це була епоха національного Відродження – українського Ренесансу.

Поступово, із втратою незалежності, рівень розвитку освіти знижувався. Уряд російського царату проводив політику денационалізації українців, руйнував, забороняв національну систему навчання і виховання.

В освітні заклади України етнопедагогіку, як предмет, було уведено до навчальних планів в період українізації у 20-х роках ХХ ст. Увага до цього предмета була викликана перш за все тим, що народна освіта у ті роки почала активно орієнтуватись на зв’язок з життям. Пріоритет у навчанні здобув принцип ”Методу проектів”: у навчальний час учні йшли на фабрики, заводи, установи, випускали там стінгазети, влаштовували вистави і концерти, читали робітникам художню літературу. Власне для 20-х, початку 30-х років характерне опертя на краєзнавчий підхід у вивченні оточуючого світу та навчальних дисциплін.

Спрямоване на формування національної свідомості підростаючого покоління, етнопедагогіку невдовзі, із згортанням українізації, вилучили зі шкільних навчальних планів, які з початком 30-тих років були переорієнтовані на формування “радянської людини”, позбавленої національної свідомості, знань про свій народ, його культуру.

Відродження етнопедагогіки розпочалося з другої половини 80-х років, коли прогресивні вчителі почали самочинно впроваджувати цей предмет у школах. Саме тоді з'явилися етнографічні куточки, в яких виставлялись на огляд школярів часто ними ж зібрані предмети народного побуту: горщики, прядки, народний одяг, вишиті рушники та ін.

Останні 5-7 років активного впровадження етнопедагогіки в навчальний процес дають підстави стверджувати, що окреслилося саме поняття етнопедагогіки як науки про конкретний народ, про особливості побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історичний досвід, здобутки в галузі навчання й виховання, суспільно-державний устрій, традиції, звичаї, витоки й особливості культури рідного краю, родовід.

По-друге, визначилися основні принципи і підходи у вихованні засобами етнопедагогіки.

Принцип історизму полягає у відповідності сформованих знань дітей про народну культуру у поступальному розвитку українського суспільства від давнини до сучасності. Важливе завдання педагога - навчити дітей бачити в певних явищах народної культури відображення конкретно-історичної дійсності. На ґрунті історизму стає особливо помітним зростання духовних багатств українського народу, його творчої еволюції.

Принцип природовідповідності стверджує, що виховання дітей дає хороший результат тоді, коли дитина виховується в оточенні рідного, близького, природного середовища і в стосунках дитини та природи складається гармонія. Реалізація цього принципу потребує врахування багатогранної і цілісної природи дитини – не тільки її анатомічних, фізіологічних, психологічних та вікових, а й національних особливостей.

Принцип культуровідповідності полягає в тому, що навчально-виховний заклад повинен забезпечити оволодіння дітьми народною культурою, а на цій основі – всіма національними та загальнолюдськими цінностями. Народна культура включає в себе матеріальну й духовну культуру: народне мистецтво (фольклор, музика, танці), народну мораль, основу якої становлять совість, честь, правдивість, скромність.

Принцип народності виховання полягає в тому, що дітей виховують не абстрактні положення основ наук, а знання, практичні справи, дії, які відображають матеріальне та духовне буття, історичне і культурне минуле та сучасне рідного народу, які спрямовані на розвиток його культурної духовності.

Сьогодні активно розробляється і впроваджується в педагогічну практику принцип родинного співжиття, який ґрунтується на бережливому родинному ставленні до дитини, на плеканні її духовного світу шляхом передачі родинних традицій як у сприйманні народної культури, так і в практичному прилученні до виготовлення речей хатнього вжитку, а по можливості і мистецьких цінностей. Цей принцип спрямований на об'єднання зусиль навчально-виховного закладу й родини у вихованні дітей засобами народознавства. Тільки на основі філософії родинності, взаєморозкриття добрих починань і діянь

батьків, педагогів, усіх друзів і родичів можна досягти того, щоб талант дитини не пройшов непоміченим.

Етнопедагогічний підхід у формуванні особистостей вимагає створення умов для комплексного впливу на школяра, глибокого знання педагогом його душі, рівня сформованості якостей характеру.

По-третє, окреслились найбільш ефективні методи роботи з етнопедагогіки. Це – бесіда, інформування, дослідження, робота з першоджерелами, збирання фольклору, складання літопису сім'ї (родоводу), села, міста, краю, держави, заслуховуються самостійно підготовлені учнями повідомлення, організовуються вікторини, екскурсії в музеї; підсумкове узагальнення проводиться у формі науково-практичних конференцій, свят народних ремесел, фольклорних фестивалів. Слід враховувати, що постійним джерелом збагачення методів і прийомів народознавства є методика наук, які увійшли до цього предмета як інтегрованого (методика викладання історії, етнографії, літератури, народного мистецтва та ін.)

В процесі вивчення етнопедагогіки вихованці глибше починають відчувати, що знання про рідний народ – це пізнання себе, свого родоводу, культури, історії, усвідомлення нерозривної єдності із попередніми поколіннями, усім народом, його духовними скарбами.

Методика етнопедагогіки знаходиться сьогодні в активному розвитку, її методологічні основи уточнюються й узгоджуються з новими завданнями, які постали перед національною школою й освітою взагалі. Інтегрований принцип побудови курсу етнопедагогіки у сполученні з принципами історизму, природовідповідності, культуровідповідності, родинного співжиття та народності відкривають широкі можливості підростаючого покоління.

Попри те, що існує значний масив досліджень з етнопедагогіки і підготовки педагогічних кадрів, цей предмет ще не став основою професійно-педагогічної підготовки. Крім того, як ми зауважили, значна частина цих досліджень орієнтована на підготовку педагогів, що працюють з дітьми шкільного віку.

Водночас у психолого-педагогічній літературі явно не достатньо матеріалу з етнопедагогічної підготовки студентів, орієнтованих на роботу з дітьми дошкільного віку, з використання технологій етнопедагогіки. Механічне використання у дошкільних закладах принципів, форм і методів роботи з етнопедагогіки, розроблених для дітей шкільного віку, перешкоджає цілеспрямованості, плановірності організації цієї роботи, додає їй стихійність і розрізненість.

У етнопедагогічній підготовці кадрів для дошкільних установ існують труднощі, пов'язані з вирішенням певних **протиріч між:**

- потребою використання педагогічної спадщини народу в підготовці кадрів дошкільних установ і відсутністю чіткого співвідношення народної і наукової педагогіки в рамках цієї підготовки;

- прийняттям у Законі “Про освіту” положення про єдність культурного й освітнього простору України при всьлякому сприянні розвитку національних культур і формально-механічному розчленуванні загального державного

стандарту на ізольовані інваріантний (федеральний) і варіативний (регіональний-національно-регіональний) компоненти;

- вимогами державного стандарту до професійного рівня кадрів дошкільних установ і можливостями існуючої педагогічної підготовки, у якій відсутня етнопедагогічна складова. Багато питань теорії і практики етнопедагогічного виховання дітей є пріоритетними у роботах, що стали, класичними: Й. Песталлоцці, Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського.

Переконані, що підготовка студентів педагогічного вузу може стати основою професійної культури майбутніх фахівців в галузі дошкільноосвіти якщо:

- у системі професійної підготовки кадрів дошкільних установ буде погджено державний стандарт і національно-регіональні компоненти;
- добір і структурування змісту етнопедагогічних дисциплін педагогічного циклу буде здійснюватися у руслі професійної підготовки фахівців-дошкільників;
- у професійній підготовці майбутніх фахівців-дошкільників буде використовуватись довузівський педагогічний досвід;
- майбутній педагог-вихователь усвідомлюючи значущість етнопедагогічної підготовки як особливого елемента у розвитку і вихованні дітей, буде прагнути активно і творчо застосовувати ці знання на практиці.

Наголосимо, що етнопедагогічну підготовку студентів-дошкільників варто розглядати як основу їхньої професійної підготовки, а творче осмислення студентами і викладачами державного, регіонального і вузівського компонентів може збалансувати ці складові в цілісний мотиваційно-керований процес.

Зауважимо, що основними умовами етнопедагогічної підготовки студентів є:

- рух від довузівського досвіду до професійної культури;
- організація діалогічного спілкування безпосередніх учасників педагогічного процесу;
- використання взаємодії дидактичних можливостей, принципів етнопедагогіки і сучасних педагогічних технологій;
- побудова “живого знання” через творчість, саморозвиток у процесі професійної підготовки;
- знання дитячої субкультури, що включає в себе динамізм і консервативність, як її особливість;
- використання природного етнопедагогічного середовища.

Ведучи мову про теоретичні основи етнопедагогічної підготовки студентів для роботи в дошкільних установах аналізуються різні підходи до змісту підготовки студентів за фахом “Дошкільна педагогіка” з опанування і долучення дітей до культури етносу, з використання засобів і методів етнопедагогіки.

Дотепер зміст етнопедагогічної підготовки кадрів дошкільних установ як основа професійного становлення майбутніх фахівців в області дошкільної

освіти не був предметом спеціальних досліджень. Водночас, аналіз педагогічних досліджень дозволяє вокремити декі підходи до трактування етнопедагогічного змісту в підготовці кадрів дошкільних установ, що містять у собі: ідеї народного виховання, патріотичного виховання, цивільного виховання, народної творчості.

Зміст етнопедагогічної підготовки містить у собі підготовку студента до сьогоденних проблем; усвідомлення себе і своєї національної культури через розуміння значимості інших етнічних культур; забезпечення можливості самореалізації майбутнього фахівця у сфері дошкільної освіти незалежно від його національної, мовної і культурної приналежності. Етнопедагогічну підготовку кадрів для дошкільних установ слід розглядати не як доповнення до професійної підготовки студентів, а як рівноправну взаємодію етнопедагогіки і наукової педагогіки, як основу професійного становлення майбутнього фахівця. Така взаємодія збагачуватиме національною проблематикою базові дисципліни за умов долучення в навчальний план нових предметів (курсів на вибір, факультативів), пов'язаних з національними особливостями регіону; уведенням в програму практик вивчення етносередовища дошкільних установ.

Лише за таких умов етнопедагогічна підготовка студентів буде організованим, мотиваційно-керованим процесом, що поєднуватиме у собі:

- науково обґрунтований добір і використання змісту, форм і методів навчання, що на даному етапі розвитку особистості будуть найбільш ефективними і приведуть до росту загального рівня їхньої підготовленості;
- проектування визначеної сукупності професійно значущих якостей особистості, що відповідають цілям і задачам етнопедагогічної підготовки, забезпечення їхнього цілеспрямованого формування;
- створення умов для самовизначення особистості, як носія етнічної культури, як громадянина Батьківщини;
- державний, регіональний і вузівський компоненти слід використовувати в етнопедагогічній підготовці як взаємодоповнюючі, а не конфронтуючі між собою. Творче осмислення студентами свого місця в системі освіти може збалансувати всі три компоненти в цілісний мотиваційно керований процес.

Розглядаючи етнопедагогічну підготовку в системі професійної освіти слід звернути особливу увагу на те, що сьогодні визначення сутності освіти не можливе без усвідомлення місця і ролі етнопедагогіки. Сучасна система освіти в країні має тенденцію до “етнопедагогізації”.

Основна функція освіти, виведена з “інформаційної концепції етносу”, що забезпечує процеси трансляції культури. Культура як система суб'єктивного змісту і ціннісних орієнтацій, як духовний потенціал визначає вектор і межі поведінки суб'єктів (у тому числі окремих етносів) у суспільстві. Будь-яка культурна традиція містить у собі модель світу, створену конкретною етнокультурною спільнотою задля опори для побудови індивідуальної картини світу кожної окремої людини. Ця модель доступна для зовнішнього сприйняття, якщо вона матеріалізована у вигляді живого образу (розповіді, вчинку). Людський вчинок може бути зрозумілий тільки в діалогічному контексті свого часу

(М. Бахтін). Головним у діалозі педагога і дітей дошкільного віку є живе існування, що набуває сенсу і значення тільки в живому спілкуванні, через живе слово, живий дотик. адже живе знання не може бути засвоєно, воно повинно бути побудовано.

Наукова педагогіка виросла з народної педагогічної культури і відокремилася від неї як особлива форма поділу праці. З часом це призвело до розриву між двома живими сферами етносу. В освіті нівелюються культурно-творчі завдання, процеси трансляції здобувають відокремлено-технологічний характер. Досвід попередніх поколінь залишається незатребуваним, тому що він має “живий” зміст тільки в контексті особистісного самовизначення стосовно педагогічного досвіду особистості і її освітньої культури. Особистий педагогічний досвід студента, переломлюючись крізь призму наукової педагогіки, здобуває якісно інше значення.

Роль етнопедагогіки в системі професійної підготовки студентів полягає у вивченні світу дитинства через дитяче сприйняття світу дорослих. При цьому патерналістичні відносини між тим, хто навчається і тим, що навчається змінюються колегіальними, діалогічними, що переходять на стадію не тільки конфігуративної культури, але вже і префігуративної культури. Трансмісія культури між поколіннями містить у собі інформаційний потік не тільки від батьків до дітей, але і у зворотньому напрямку. В етногенезі дитина, вкорінившись у культурне середовище вже як носій, вступає у взаємодію з іншими носіями етнічної культури.

Сьогодні дитина потребує педагогічної допомоги для вибудовування внутрішньої культури, усвідомлення себе в ній. Потребу у такій допомозі відчуває і педагог, що працює з дітьми дошкільного віку, адже він виступає її опосередкованим носієм.

Визначаючи етнопедагогічний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів дошкільних установ слід визначити вимоги до мінімуму змісту і рівню підготовки випускника за фахом “Дошкільна педагогіка” у межах етнопедагогічної підготовки; виявити її конкретні педагогічні умови і розглянути вплив на такого типу підготовку.

Серед педагогічних вимог до підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкільного освіти відзначаємо духовну сторону професійної педагогічної культури як проєкцію педагогічної культури народу на професійну підготовку, адже без усвідомлення значущості ідей етнопедагогіки, високого морального потенціалу народної культури, без усвідомлення активної цивільної позиції професійна підготовка студентів приведе до формального, механічного виконання прийомів, засобів етнопедагогіки без розуміння сутності явищ.

Принципово новим напрямком, що розкриває проблему готовності професіонала, сьогодні вважається акмеологічний підхід. У цьому зв'язку реалізація акмепотенціалу людини розглядається через вузівський компонент. В освітньому просторі педагогічного вузу для самореалізації творчого потенціалу викладачів і студентів конструювання є обов'язковою умовою професійної підготовки, що сприяє зростанню творчості педагога і студентів. Додатковим

джерелом росту професіоналізму виступають самозміна і саморозвиток у рамках потреб професійної діяльності.

Вважаємо за необхідне виокремити основні і додаткові умови етнопедагогічної підготовки студентів:

1. Використання дидактичних можливостей етнопедагогіки і сучасних педагогічних технологій

При застосуванні цієї умови слід залучати елементи антропотехніки: навчання у процесі діяльності, гра і синтетична антропотехніка контекстного навчання – навчальні ігри, тренінги. Навчання у процесі діяльності є найбільш характерною антропотехнікою в межах етнопедагогічної підготовки. Життєдайна сила народної мудрості розкривається через наочність, демонстрацію визначених практичних навичок, адже без побудови технологічної схеми їхня передача, а отже і навчання студентів були б значно обмеженими. Будь-який педагогічний прийом у етнопедагогіці слід розглядати виключно крізь призму “олюднення” кожного жесту, погляду. Додатковою умовою етнопедагогічної підготовки вважаємо оволодіння студентами кінестетичною мовою.

2. Модифікація й активне використання дослідницьких методів інших наук, виокремлених у дисципліни етнічного циклу

У цей блок дисциплін можуть входити нормативні курси: “Етнологія”, “Етнопедагогіка”, “Сімейна педагогіка і домашнє виховання”. Особливий акцент варто зробити на виокремленні курсу на вибір, скажімо, “Етнографія дитинства”, що поєднує зміст курсів “Етнологія” і “Етнопедагогіка”. Вивчення субкультури дитинства розглядаємо за додаткову умову етнопедагогічної підготовки. Добір змісту курсів можна здійснювати на основі: по-перше, принципів відповідності мети і задач етнопедагогічної підготовки вимогам до рівня підготовленості студентів за фахом “Дошкільна педагогіка”; по-друге, обліку єдності змістовної і процесуальної сторін системної побудови навчальних дисциплін, програми педагогічної практики; по-третє, наступності змісту курсів на різних рівнях їхнього конструювання.

3. Включення в обов’язкову навчально-виробничу практику завдань етнопедагогічної спрямованості, включаючи аналіз етнопедагогічного середовища

У педагогічній діяльності особливо виділяється дослідницький компонент (В. Сластьонін, Н. Крупеніна, В. Кан-Калик) у процесі аналізу етнопедагогічного середовища, тому що він вимагає від майбутнього педагога наукового підходу до педагогічних явищ, володіння уміннями евристичного пошуку і методами науково-педагогічного дослідження. Головним є те, що студенти проєктують проблемну ситуацію на навчальний процес. Саме в аналізі і вирішенні позаосвітньої проблемної ситуації (такі ситуації, на які в педагогічній теорії не звертають особливої уваги, але які виникають у повсякденному житті родини і дошкільної установи: ім’я дитини, дразнилка, “страшне місце”) виявляються здібності студентів до самозміни і саморозвитку в межах потреб професійної діяльності, здійснюється процес творчого осмислення етнопедагогічної спадщини, вибудовування “живого знання”.

Отож, якість професійної підготовки студентів є результатом якості особистості, що фіксується через категорії культури, соціально-цивільну зрілість, рівні знань, умінь, творчих здібностей, умотивованості, тобто через рівні професіоналізму. У предметному змісті етнопедагогічної підготовки немає точних даних про рівень підготовленості випускників. Аналіз вимог державного освітнього стандарту до рівня підготовки педагогічних кадрів дошкільних установ, виділення типових недоліків у етнопедагогічній підготовці дозволили сформулювати вимоги до такої підготовки випускників: знання педагогічної спадщини народу; переконаність у необхідності використання народознавчої спадщини; уміння організувати педагогічну роботу з оперттям на етнопедагогіку. З-поміж педагогічних умов етнопедагогічної підготовки студентів у професійній освіті пропонуємо:

- розглядати народну педагогічну культуру як неподільний компонент цілісної культури світу;
- виключити декларативність етнопедагогічних суджень;
- використовувати дидактичні можливості педагогічної культури народів;
- активно застосовувати материнський фольклор і субкультуру дитинства в процесі етнопедагогічної підготовки студентів;
- зберігати природні форми взаємодії з дітьми дошкільного віку і їхніми батьками в освітньому процесі дошкільного закладу під час проходження студентами практики;
- переглянути ставлення до народної культури і творчості, що розглядаються переважно як декоративне доповнення в роботі з дітьми дошкільного віку (на заняттях з образотворчої діяльності, в оформленні групової кімнати, проведенні розваг).

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кремня. Аторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад . і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.

3. Вачевський М. Сучасна економічна освіта у країнах Західної Європи: формування професійних компетенцій // Рідна школа. – 2006. – № 3. – С. 71–74.

4. Марецька Н. Компетенція чи компетентність: що ми формуємо у молодших школярів // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 51–54.

5. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

6. Марецька Н. Компетенція чи компетентність : що ми формуємо у молодших школярів // Початкова школа.– 2007. – № 9. – С. 51–54.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.

The peculiarity of the professional training of a future teacher of a pre- school in connection with the pedagogical culture of the nation is grounded in the article.

Key words: *ethno-pedagogical training, cultural identity, pre-school education.*

АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН ДОШКІЛЬНОГО ЦИКЛУ

У статті розкрито поняття “управлінської діяльності”, визначено значення професійно-орієнтованих дисциплін в підготовці студентів дошкільного факультету до управлінської діяльності. Подано визначення поняття “професійно-орієнтовані дисципліни” та проаналізовано стан підготовки студентів до управлінської діяльності.

Ключові слова: управлінська діяльність, підготовка студентів, аналіз стану.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний стан освітнього простору Української держави визначається міцною законодавчою базою. Законодавство про вищу освіту України включає низку законів таких як Закон “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту”, а також Указів Президента України: “Про Міністерство освіти і науки”, “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, “Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”.

Аналізуючи підходи до соціальних передумов оновлення підготовки фахівців у педагогічних навчальних закладах, ми вважаємо, що підготовка майбутніх вихователів повинна здійснюватись у ракурсі тих змін, що відбуваються в системі дошкільної освіти.

Закон України “Про дошкільну освіту” статтею 31 передбачає, що на посаду керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ) незалежно від підпорядкування, типу і форми власності призначається особа, яка є громадянином України, має відповідну вищу педагогічну освіту не нижче освітнього кваліфікаційного рівня “спеціаліст”, стаж педагогічної роботи у сфері дошкільної освіти не менш як три роки, а також організаторські здібності, фізичний і психічний стан якої не перешкоджає виконанню професійних обов’язків [3].

Констатуємо той факт, що суспільно-політичні, економічні перетворення у нашій державі та процеси гуманітаризації вищої освіти з особливою гостротою виявляють існуючі суперечності між назрілою потребою у висококваліфікованих фахівцях-управлінцях і низьким рівнем їхньої підготовки як управлінців та недостатньою готовністю випускника вищого навчального закладу до управлінської діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. У наукових дослідженнях приділяється увага професійній підготовці до управлінської діяльності загалом, а саме: основи соціального управління розкриваються в працях В.Г.Афанасьєва, К.Т.Абрамової, А.М.Омарова; теоретичні основи управління освітою та школою, що розкриті в роботах В.І.Бондаря, М.М.Дарманського, Ю.А.Конаржевського, В.І.Маслова, В.В.Олійника, М.М.Поташніка, В.С.Пікельної, П.І.Третякова, Т.І.Шамової та інших; теоретико-практичні основи управління дошкільною освітою, розкриті в роботах

Л.В.Артемової, К.Ю.Білої, А.М.Богуш, К.Л.Крутій, Н.В.Лисенко, Л.С.Пісоцької, Л.В. Поздняк, К.І.Стрюк, А.Н Троян і інших.

Формулювання цілей статті. Мета статті: проаналізувати стан підготовки студентів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки до управлінської діяльності майбутніх фахівців стала об'єктом спеціальних досліджень досить давно. Планування освітнього процесу цілеспрямованої підготовки майбутнього спеціаліста до управлінської діяльності має бути особистісно-орієнтованим і виходити із соціальних потреб і запитів, врахування конкретних соціальних умов, створення інноваційних форм і методів навчання управління як особливому виду діяльності, тому що підготовка студента до управлінської діяльності зумовлена його соціально-психологічними та індивідуальними особливостями.

Модель підготовки студентів до управлінської діяльності має бути прообразом їхньої майбутньої професійної діяльності, а тому набуває важливого теоретичного і практичного значення.

Відповідно вважаємо, що слід докорінно переглянути рівень науковості та практичної спрямованості змісту професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу, їх лекційного матеріалу та актуалізацію впровадження творчих форм, інноваційних технологій у проведенні практичних та семінарських занять зі студентами, створенню нових навчальних програм та спецкурсів, які в подальшому допомогли студентам в роботі.

Розглядаючи проблему підготовки студентів до управлінської діяльності в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу, звернули увагу на відсутність в науковій літературі чіткого поняття, яке б описувало цей термін. Словники подають визначення понять “професійний”, “професійна інформація”, “професійна орієнтація”, “професійне навчання”, “професіограма”. У зв'язку з цим виникла потреба уточнити сутність поняття “професійно-орієнтовані дисципліни”.

Словник лінгвістичних термінів подає поняття “професійний”, як той що пов'язаний з певною професією [1, с.142].

Професійна інформація в тлумачному словнику Вікіпедії визначається, як система заходів щодо накопичення і розповсюдження відомостей про зміст і перспективи сучасних професій та вимоги, що висуваються до особистості, яка бажає набути, форми й умови оволодіння різними спеціальностями, можливості професійно-кваліфікаційного зростання, стан та потреби ринку праці, формування професійних інтересів, намірів та мотивацій особистості [9].

Професійна орієнтація – заходи, спрямовані на ознайомлення людини з її здібностями й можливостями для того, щоб запропонувати їй вибрати одну з найбільш підходящих для неї професій з врахуванням потреб виробництва [10].

Професійно-орієнтоване навчання, на думку Полякова О.Г., це навчання на основі врахування потреб студентів при вивченні того чи іншого матеріалу, який диктується характерними особливостями професії або спеціальності.

Професіограма – повний опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона ставить перед людиною. Вона складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить у собі загальну характеристику професії і вимоги, що професія ставить до людини [2].

Професіограма – це по суті документ, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії і сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини.

Виходячи з цих визначень ми спробували сформулювати своє. Професійно-орієнтовані дисципліни – це дисципліни, які закладають основи професійної освіти, створюють умови для обґрунтованого вибору певних фахових напрямів у професії, дають можливість випускникам швидко адаптуватися у сфері конкретної діяльності за відповідною спеціальністю, ефективно реалізувати одержані в освітньому закладі професійні знання і творчі здібності.

Аналіз стану підготовки студентів до управлінської діяльності нами вивчався за такими напрямками:

- вивчення змісту робочих навчальних програм, які використовуються у різних педагогічних закладах, де готують фахівців дошкільних навчальних закладів;

- вивчення тенденцій щодо відведення кількості годин та визначення термінів для вивчення особливостей управлінської діяльності в ДНЗ в навчальних планах педагогічних закладів;

- узагальнення результатів аналізу підготовки завідуючих ДНЗ до управлінської діяльності, виявлення позитивних ат негативних тенденцій.

Проаналізувавши навчальні плани та анкети, які давалися студентам різних навчальних закладів зі спеціальності “Дошкільне виховання”, нами зроблено висновки, що на I освітньо-кваліфікаційному рівні “Молодший спеціаліст” викладаються дисципліни, які дають недостатньо знань щодо управлінської діяльності у ДНЗ. Це ми констатували із відповідей на анкетні запитання. Студенти не змогли чітко дати відповіді на запитання щодо суті управлінської діяльності; назвати дисципліни на яких здійснюється підготовка до управлінської діяльності; необхідних особистісних якостей, які необхідні їм в процесі здійснення управлінської діяльності. Результати аналізу анкет переконав нас у тому, що підготовка студентів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу на нашу думку має проводитись за певними етапами. Нами виділено наступні етапи:

Перший етап, який хронологічно збігається з третім роком навчання в академії. Він має полягати в оволодінні знаннями про професію, ознайомленні студентів з різними напрямками управлінської діяльності, усвідомлення ними соціальної ролі управління, його основних функцій і моделей, розвитку стійкого позитивного ставлення до управлінської професії та потреби у творчому оволодінні нею.

Другий етап, який збігається з четвертим роком навчання в академії має спрямовуватися на збагачення управлінського досвіду – включення студентів

у різні види управлінської діяльності, у процесі якої формується усвідомлення своїх фахових можливостей і здібностей, моральних якостей і психологічних властивостей, що забезпечує результативність у роботі. Формуванням стійких і глибоких переконань, принципів, що є складовими світогляду майбутнього управлінця, розширенням і поглибленням світогляду студентів знаннями тих проблем, які повинен вирішувати сучасний керівник в умовах ринкових відносин, закріплення творчого підходу до вирішення професійних завдань, оволодіння основами професійної етики, набуттям навичок системності у роботі.

Для забезпечення якості управління ДНЗ важливо професійний рівень підготовки майбутнього фахівця, який повинен включати: наявність рис управлінського мислення таких, як націленість на кінцеві досягнення, варіативність, системність, комплексність, гнучкість, педагогічна спрямованість, гуманність і соціальна зорієнтованість, чуйність, оригінальність, нестандартність, самостійність, критичність, мобільність, динамізм, здатність до узагальнення, моделювання, новаторство тощо; знання та виконання основних функцій управління (вироблення та прийняття управлінського рішення; організація; коригування; облік і контроль, а також збір і обробка інформації); рівень компетентності; творчий потенціал; організаторські здібності; ставлення керівника до проблеми; рівень домагань керівника, особливості його самооцінки, здатність до ризику, готовність брати на себе відповідальність за справи колективу; особливості взаємодії керівника з іншими учасниками управлінського процесу, які визначаються стилем керівництва управлінця, умінням організувати ділове спілкування, ставленням до конкретних учасників взаємодії, мірою довіри керівника до своїх працівників тощо. Всіма цими якостями повинен володіти майбутній керівник ДНЗ [8].

Серед низки вимог, що їх ставить сучасність до діяльності менеджера, доцільно виділити кілька різновидів, що характеризується акцентом на певних уміннях, притаманних ефективному управлінцю:

Діагностичні: на основі різноманітних даних щодо розвитку колективу установ освіти, окремих людей та чинників, що на них впливають, установлювати та об'єктивно оцінювати вихідний рівень освіти в масштабах своєї компетенції (дошкільний навчальний заклад, школа, районний, обласний відділ освіти тощо).

Прогностичні: передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти й чинники, що на неї впливають.

Проектувальні: конкретизувати зміст майбутньої діяльності закладу освіти у вигляді схем, моделей, письмової ділової мови тощо.

Координаційно регулюючі (організаторські): усвідомлювати завдання та зміст роботи, яку треба виконати для досягнення мети в освітніх установах; реалізувати заплановані рішення в життя, інтегрувати людей, здійснювати поточну координацію і регулювання взаємодії між виконавцями, підрозділами організації.

Комунікативні: встановлювати доброзичливі стосунки з усіма, хто має відношення до реалізації мети та завдань управління, налагоджувати інформаційний обмін.

Мотиваційні: стимулювати діяльність людей, формувати у них позитивні спонукання до роботи.

Емоційно-вольові: формувати та підтримувати у людей високий емоційний тонус, впевненість у досягненні мети, успішне вирішення поставлених завдань.

Оцінні: об'єктивно оцінювати ступінь досягнення мети управління, виконання розроблених управлінських рішень, якість роботи колективу установи освіти, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їх причини.

Когнітивні (гностичні): бути компетентним у питаннях теорії та практики управління освітою та у всіх інших проблемах, що належать до мети, завдань, змісту роботи, а також у стосунках людей; мати широкий науковий і культурний кругозір. Мати управлінську, психологічну, педагогічну, економічну, правову компетентність.

Мовні: добре володіти мовою ділових паперів, усною мовою; бути красномовним – уміти переконливо виступати перед людьми, спілкуватись.

Моральні вимоги, що відображають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей народу, суспільства України, а також ставлення до управлінської діяльності як професії, до самого себе, любов до батьківщини, намагання принести своєю роботою користь своєму народові; любов до людей, до дітей, намагання зробити їм добро, зокрема своєю діяльністю; розвинуте почуття власної гідності та повага до гідності інших людей, чесність, правдивість, принципиовість, дисциплінованість, скромність.

Фізіологічні: здатність нервової системи бути підґрунтям для забезпечення відповідного психічного та фізіологічного напруження.

Фізичні: стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, що є основою життєдіяльності та працездатності особистості [3, с.26–27].

До особистості керівника ДНЗ висуваються традиційні та сучасні вимоги. До традиційних вимог належать такі:

– глибокі наукові знання конкретної справи, оскільки для управління персоналом керівникові треба бути компетентним, повністю і точно знати всі умови роботи закладу освіти.

– сучасний керівник повинен володіти високою політичною і педагогічною культурою, знанням психології і соціології.

– сучасний керівник зобов'язаний володіти культурою мовлення, без якої неможливе його спілкування в колективі. Чим вище піднімається керівник по службовій драбині, тим частіше йому доводиться користуватися трибуною і тим потрібніше для нього оволодіння культурою мовлення, засвоєння методів і навиків публічного виступу.

– сучасний керівник зобов'язаний перекласти свої знання на мову практики, втілити її в конкретну справу. Ці навики виробляються безпосередньо в роботі.

– висока професійна майстерність керівника не заперечує, а, навпаки, передбачає високу ерудицію людини.

– у роботі керівника важливу роль відіграє стан його здоров'я.

– керівник зобов'язаний володіти навиками спілкування, вміти встановлювати між особистісні контакти [6, с.175–177].

Крім того, вважаємо, що основна підготовка до управлінської діяльності має проводитись на II-ому та III-ому освітньо-кваліфікаційних рівнях, оскільки вона відповідає вимогам Закону України “Про дошкільну освіту”.

Висновки. Таким чином, за межами нашого дослідження залишається проблема підготовки до самостійної управлінської діяльності, закріплення та поглиблення професійних якостей, необхідних для самостійної керівної роботи, фахових здібностей та можливостей, готовності до подальшого фахового зростання.

1. Ахманова О.С. Словник лінгвістичних термінів / Ахманова О.С. – М.: Радянська енциклопедія, 1966. – 608 с.

2. Вопросы профессионального образования / Под ред. С.Н.Левиевой. – Л., 1979. – 74 с.

3. Гриньова М., Штепа О. Менеджер в освіті. / Гриньова М., Штепа О. // Підручник для директора. – 2003. – № 9–10. – С. 25–28.

4. Денисенко Н. Образ педагога та нова модель управління дошкільною освітою / Денисенко Н. // Дитячий садок. – 2003. – № 11 (203). – С. 14–18.

5. Закон України “Про дошкільну освіту”: Підписаний Президентом України 11.07.2001 р. // К.: Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2001. – С. 4–33.

6. Огаренко В.М., Малахова Ж.Д. Соціологія праці: навчальний посібник. / Огаренко В.М., Малахова Ж.Д. – Запоріжжя: Гуманітарний університет “ЗІДМУ”, 2001. – 306 с.

7. Пісоцька Л.С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до управлінської діяльності / Пісоцька Л.С. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць: У 2-х ч. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 90–93. – 0,2 авт. арк.

8. Поздняк Л.В. Основи управління дошкільним виховним закладом. / Поздняк Л.В. – К. АПО., 1994.

9. http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_інформація.

10. http://uk.wikipedia.org/wiki/Професійна_орієнтація.

The article explores the concept of “administrative activities”, defined value professionally-oriented courses to prepare students for management faculty preschool activities. Filed definition of “professionally-oriented discipline” and analyzes the state of preparation of students for management activities.

Key words: administrative activities, training of students, analysis of the state.

УДК 37.011.31:378

ББК 74 р 3

Лідія Плетеницька

ЕТНОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У даній статті охарактеризовано етнографічний вимір сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, описано форми використання засобів народної педагогіки в навчальному процесі вищої школи. Подано модель системи підготовки майбутніх освітян початкової школи до народознавчої роботи та модульну структуру елективного курсу.

Ключові слова: народна педагогіка, етнопедагогіка, професійна підготовка, форми професійної підготовки, система навчання, етнопедагогічний аспект, майбутні освітяни початкової школи, модульна система елективного курсу.

Педагогіка народознавства передбачає постійне і систематичне застосування в навчально-виховному процесі вищої школи народних знань про різноманітні сфери життя: народну медицину, землемірство, метеорологію, народну математику, а також ідей, засобів сучасних наук (історії, соціології, демографії, етнографії, психології). (7, с.455)

Задовільний стан готовності студентів педагогічних вузів до народознавчої роботи в початковій школі змусив нас розробити систему підготовки майбутніх вчителів до етнографічної роботи в початкових класах. Дана система підготовки відображена на моделі підготовки майбутніх освітян початкової школи до народознавчої роботи (схема 1).

Для реалізації фахової готовності студентів до народознавчої роботи ми ввели в систему навчання елективний народознавчий курс "Підготовка майбутніх освітян початкової школи до народознавчої роботи. Модульна програма курсу складається з двох теоретичних та одного практичного модулів, зокрема спецкурсу та спецпрактикуму. Конкретна форма програми елективного курсу окреслила основні функції навчального документу: детальне уявлення про зміст навчання, послідовність роботи від теми до теми. Зміст теоретичних модулів викладено в лекціях науковими засадами народної педагогіки українознавства засобів етнопедагогіки в навчально-виховний процес школи I ступеня, методикою ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з народознавчими поняттями і математичного змісту. Студенти вивчають і уточнюють зміст таких понять, як народознавство, народна педагогіка, народна математика, старовинні математичні поняття та терміни, народні способи лічби та вимірів, народні одиниці вимірювання тощо. Лекції мають не лише інформативний зміст, але й наочно-ілюстративний: показ народних способів вимірювання, виробів ремесел з геометричним візерунком (вишивки, шкатулки, писанки, ліжники, елементи національного одягу та інші), демонстрація в дії, народних приладів вимірювання (безмін, кантор, шаньки). До семінарських занять зі спецкурсу студенти готують теоретичний матеріал про народні одиниці вимірювання, прилади вимірювання, добирають словесні засоби народної дидактики з математичним змістом, зокрема лічилки, народні задачі, задачі-жарти, прислів'я та приказки, вироби народних ремесел та промислів, які розглядаємо як засіб засвоєння молодшими школярами уявлень про форму і величину. Студенти класифікують народні ігри з математичним змістом, розв'язують задачі, з'ясовують значення збирання та доцільність, впровадження в навчально-виховний процес школи засобів етнопедагогіки. В ході підготовки до семінарських занять зі спецкурсу передбачено конспектування методичної літератури, опрацювання тезами посібників, робота з архівними матеріалами, написання рефератів, виконання творчих завдань. А на практичних заняттях зі спецпрактикуму за допомогою методів ситуативного моделювання, мікророзкладання, дидактичних вправ та ділових ігор, диспутів, дискусій відпрацьовуються вміння та навички використання засобів народознавства в навчально-виховному

процесі, необхідні для проведення народознавчої роботи в школі. Теоретичні знання, які студенти одержують на лекціях зі спецкурсу та закріплюють на семінарських заняттях, надалі реалізуються під час практичного модуля, тобто в спецпрактикумі.

схема 1

Система підготовки майбутніх освітян початкової школи до народознавчої роботи



Рис. 1. Модель системи підготовки майбутніх освітян початкової школи до народознавчої роботи

У зв'язку з нестачею відповідної методичної літератури особлива увага приділяється збагаченню педагогічного арсеналу: словнику старовинних математичних термінів; довіднику з текстами авторських дидактичних ігор, альбому зі зразками ілюстраціями старовинного письма, стародавніх приладів вимірювання та зважування, добірці зі зразками усної народної творчості, які використовуються під час педагогічної практики.

Так, словник старовинних математичних термінів у окремих студентів включає тлумачення більше 60 забутих термінів. До кожного практичного завдання пропонуються інструкції, схеми, зразки послідовного виконання завдань. Так, добірка усної народної творчості впорядковується студентами за певними правилами. Прислів'я та приказки класифікуються відповідно до змістових ліній освітньої галузі "Математика". Нові терміни, які поповнюють список засвоєних математичних понять, описують за так: народне математичне поняття, уривок з казки, словесні засоби народної дидактики, прийоми ознайомлення молодших школярів даним терміном.

Індивідуальності творчості вимагають від студентів такі завдання, як класифікація народних ігор та розробка авторських ігор згідно зі змістовими лініями освітньої галузі "Математика" для засвоєння учнями математичних понять, складання авторських казок для дітей про старовинні математичні поняття, систематизація народних математичних понять, які доступні молодшим школярам, відповідають їхнім віковим та індивідуальним особливостям.

Оскільки будь-якого виду діяльності вчать в процесі самої діяльності, то студенти під час практичного модуля систематично виконують індивідуальні завдання: складають книжки-саморобки, оформляють портфоліо. У такий спосіб активізується на заняттях спецпрактикуму теоретичний мінімум спецкурсу для забезпечення практичного засвоєння вмінь та навичок, необхідних у ході народознавчої роботи в початковій школі.

В елективному курсі реалізовано принцип міжпредметних зв'язків та принцип єдності теорії та практики. До того ж, усі мікротеми курсу відповідають темам програми з методики викладання математики в початкових класах та курсу.

"Технології викладання освітньої галузі "Математика", тобто зміст навчання студентів має безпосередньо фахову спрямованість. Практична значущість елективного народознавчого курсу в тому, що він сприяє професійно-педагогічній підготовці студентів до народознавчої роботи в початковій школі та формуванню вмінь та навичок щодо ознайомлення учнів молодшого шкільного віку з народознавчими поняттями математичного змісту. Знання й уміння, здобуті майбутніми вчителями початкових класів в процесі елективного курсу, вкрай знадобляться їм практичній роботі під час педагогічної практики, полегшать організацію народознавчої роботи з під час викладання в початковій школі. Наводимо фрагменти змісту програми елективного народознавчого курсу.

Програма елективного народознавчого курсу “Підготовка майбутніх освітян початкової школи до народознавчої роботи”

Вивчення народної педагогіки в вузі сприяє духовному відродженню нації, що є спадкоємцем і продовжувачем соціально-культурних цінностей рідного українського народу.

Для поліпшення підготовки студентів до народознавчої роботи в школі пропонуємо ввести в семестрі елективний народознавчий курс. Мета: поглибити підготовку майбутніх педагогів України й методичними вміннями використання старовинних знань рідного народу в навчальному процесі початкової школи.

Завдання курсу:

- озброїти студентів теоретичними знаннями щодо народознавчих понять та історичних аспектом проблеми;
- спрямувати їх навчальні дії на подальше самостійне вивчення матеріалів народознавчого характеру з метою підвищення ефективності навчання учнів початкових класів;
- сформувані в студентів вміння впроваджувати в навчальну діяльність молодших школярів елементами народних знань;
- сформувані в студентів навички до практичного використання елементів народних знань в процесі навчально-виховної діяльності початкової школи;
- ознайомити їх з педагогічних досвідом народознавчої роботи вчителів щодо навчання учнів у молодших класах.

Методи вивчення курсу: лекція, розповідь, бесіда, семінарсько-практичні заняття, індивідуальні заняття, ділові ігри, диспут, дискусія, самостійна робота студентів, педагогічна практика.

Портфоліо студентів на кінець вивчення курсу повинен включати: словник старовинних математичних термінів; довідник з тестами авторських ігор; альбом зі зразками-ілюстраціями старовинного математичного письма, стародавніх приладів вимірювання та зважування; збірку зі зразками народної творчості; добірку розроблених планів-конспектів уроків, тести на визначення показників оволодіння молодшими школярами елементами народних знань.

Форми контролю: перевірка опрацьованої літератури; аналіз законспектованої літератури; співбесіда по прочитаній літературі; заслуховуванні обговорення рефератів; письмові повідомлення; аналіз складених студентами ігор, тестів, перевірка конспектів уроків; колоквиум; проведення круглого столу.

- учні розуміють співвідношення між числом і цифрою;
- лічать групами (парами, трійками, п'ятірками) предмети в прямому і зворотному порядку за допомогою кількісного і порядкового рахунку;
- порівнюють предмети за величиною;
- вимірюють довжину предметів за допомогою народних мір (п'ядь, лікоть, сажень...) і протяжність на місцевості кроками;
- визначають форму предмета загалом і його частин за допомогою геометричних фігур, розуміють їх суттєві особливості;

- орієнтуються на місцевості, розуміють розміщення предметів у просторових відношеннях один до одного.

Професійна готовність студентів до народознавчої роботи є динамічною: вона розвивається, піддається активному педагогічному й методичному впливу. Розроблена й запропонована модель формування професійної готовності студентів до народознавчої роботи виступає лише стрижнем експериментальної методики навчання, що дозволяє нам своєчасно коригувати процес навчання, вносити відповідні зміни, доповнювати новими засобами, формами чи окремими методами навчання.

Модульна структура елективного курсу

<i>Модуль</i>	<i>Тема елективного курсу</i>
Модуль № 1	Основи професійної підготовки майбутніх вчителів до народознавчої роботи в початкових класах. Етнопедagogіка як засіб підготовки педагогів до народознавчої роботи з молодшими школярами.
Модуль № 2	Використання засобів народознавства під час вивчення змістових ліній освітньої галузі “Математика” в початкових класах. Методика ознайомлення молодших школярів з народними знаннями та способами, методами лічби, обчислення, вимірювання.
Модуль № 3	Впровадження засобів етнопедagogіки в навчально-виховний процес початкової школи. Нетрадиційні форми організації народознавчої роботи з молодшими школярами.

Темпи формування професійної готовності до народознавчої роботи в початковій школі залежать від активності студентів у процесі вивчення елективного курсу з народної математики. Доцільна мотивація викладачем необхідності вивчення народознавчого матеріалу в вузі підвищує як якість його засвоєння студентами, так і темпи формування професійної готовності до цієї роботи з учнями молодших класів.

1. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 321 с.
2. Кравців Б. Народні знання // Енциклопедія українознавства в 11 т. – Т. 5. – С. 1695–1696. – 1996.
3. Плетеницька Л.С. Елементи народної математики у дошкільному закладі // Богуш А.М. Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. – К., 2002 – С. 318–331.
4. Плетеницька Л.С. Модульна організація навчального процесу з методики викладання математики в початкових класах // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. – 2002. – № 1. – С. 33–41.
5. Плетеницька Л.С. Формування професійно-педагогічної готовності студентів до навчання учнів математики в курсі “Методика викладання математики в початковій школі” // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 151–157.

6. Плетеницька Л.С. Професійна підготовка майбутніх педагогів дошкільних установ та початкової школи засобами народознавства // Наукова школа академіка А.М.Богущ. – К. “Видавничий дім “Слово”. 2009. – С. 246–253.

7. Плетеницька Л.С. Шляхи використання народної педагогіки в змісті сучасної дошкільної освіти // Етнопедагогічні засади українського дошкілля: навчально-методичний посібник за ред. проф. Н. Лисенко – Івано-Франківськ. “Плай”. 2008 – С. 436–466.

This article characterizes the ethnographic dimension of modern professional training of future elementary teachers, describes the use of popular forms of pedagogy in the learning process of school. The proposed system of training future teachers of elementary school to work and electical modular elective course.

Key words: *folk pedagogy, etnopedagogy, training, forms, training, training system, ethnopedagogical aspect, future elementary school teachers, a modular system of elective courses.*

УДК 372.78

ББК 85.31р

Дарія Асмоловська

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ НА ДИДАКТИЧНОМУ МАТЕРІАЛІ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО

У статті розглядаються художньо довершені фортепіанні цикли Василя Барвінського, які є гідним внеском в українську дитячу педагогічну літературу та допомагають в розвитку особистості підростаючого покоління та його духовної культури.

Ключові слова: національна освіта, духовна культура особистості, В.Барвінський, дидактичний репертуар.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки дедалі частіше трапляються твердження вчених про потребу внесення змін до національної системи освіти. Це зумовлюється значними змінами у всіх сферах життя суспільства. Сучасна національна освіта тісно пов'язана з тими процесами. Чимраз очевиднішою стає тенденція до активнішого зростання самосвідомості народу, пізнання ним своїх звичаїв, обрядів і традицій, вивчення власної історії та надбань його духовної культурної спадщини. Отож одним з домінуючих завдань сучасної національної освіти розглядаємо формування духовної культури підростаючого покоління. Теоретико-методична розробка цього питання в останні роки відбувається досить послідовно, що робить її особливо актуальною, наочною, відтак і різносторонньою. Відрадно, що означені процеси здійснюються насамперед в національній системі виховання. Вважаємо, що так забезпечується їх вияв через взаємодію з культурними здобутками рідного народу на різних етапах його розвитку.

Вирішення даних завдань спонукає нас передусім розглянути основні суспільні та наукові тенденції, в контексті яких сьогодні відбувається розвиток сучасної педагогічної науки, визначити ті основні завдання та напрями розвитку педагогіки, які стають пріоритетними та перспективними на шляху вдосконалення та ефективного розвитку національної освіти.

Отже, метою та завданням даної статті є аналіз дитячого фортепіанного педагогічного репертуару В.Барвінського в контексті його впливу на формування духовної культури підростаючого покоління.

Формування особистості є складним процесом. На нього мають вплив всі суспільні процеси, родинні відносини, а також шляхи систематичного навчання та виховання з урахуванням особливостей і природніх задатків кожного. Передбачаємо, що в цьому процесі найгуманнішу роль слід відвести одному з популярних засобів мистецтва – музиці. У низці традиційних засобів виховання підростаючого покоління вона посідає особливе місце. Будучи мистецтвом, в якому віддзеркалюється дійсність, музика впливає на емоції та почуття за

допомогою особливих чинників – звуків. Саме вона володіє особливим матеріалом не лише для пізнання дійсності, а й для одночасного різнобічного впливу на почуттєво-емоційну сферу особистості, на її розвиток в сензитивному періоді, коли виховання почуттів і думок є особливо актуальними. Музика, яка безпосередньо впливає на почуття дитини, сприяє формуванню її духовного світу, робить її лагіднішою, добрішою, співчутливішою, розвиває ініціативність, самостійність, творчість, формує вміння бачити, розуміти і адекватно оцінювати прекрасне. З цього приводу вважаємо за доречне згадати слова видатного педагога, музиканта Д.Кабалевського, який неодноразово писав про те, що: "...музика має прямий зв'язок з людською душею, її підсвідомістю, виражає найтонші порухи душі, вона допомагає ставати розумнішими і добрішими" [1].

Формування духовності особистості, багатство її проявів за допомогою музики висвітлює її ставлення до світу прекрасного, як і внутрішнє прагнення до краси. Показники музичної вихованості дитини охоплюють не лише її орієнтування в широкому світі музичного мистецтва, але й потреби особистості в спілкуванні з музикою. Музичні інтереси підростаючого покоління розвиваються різними освітньо-культурними інститутами формування особистості. Загальноосвітні і музичні школи та студії посідають в їхньому переліку вагоме місце, а в розвитку музичних інтересів, смаків, уподобань та потреб дітей виступають провідними чинниками. Саме на уроках музики здійснюється розвиток дітей. Спираючись на теоретичну основу, музика є художньо-практичною дисципліною, метою якої є виховання музичної культури підростаючого покоління, як необхідного компонента в структурі духовної культури.

Залучення дітей до музики здійснюється з раннього дитинства, оскільки в цьому віці особливо емоційно сприймають вони предмети, явища, події довкілля. Загальновідомо, що дитина, перебуваючи змалку в музичному середовищі, опановує враженнями, які найглибше закарбовуються в її пам'яті. Отож дуже важливо наповнювати дитинство красою, гідним словом, збагачувати піснею, музикою. Саме з ними дитина зустрічається ще немовлям, з маминою колисковою піснею, яка розвиває її найкращі душевні якості. Дотично до цього актуальними є твердження найвизначнішої культурно-освітньої діячки ХХ ст. – Софії Русової. Її педагогічні ідеї ґрунтуються на глибокій обізнаності з особливостями внутрішнього світу дитини, закономірностями її фізичного і психічного розвитку. У своїх працях вона неодноразово наголошувала на необхідності спеціально організованого музичного виховання дитячої особистості на всіх етапах її навчання – від дошкільного – до позашкільного. Ось як вона писала з цього приводу: "Поруч із природою є ще один фактор, що безпосередньо промовляє до дитячої душі, – це музика й спів. Глибоко в "невідомому" пробуджує музика в дитині щось добре, гарне, чому ані сама дитина, ані ми – її виховники – не знайдемо назви, але це щось стає ґрунтом для розвитку моральної краси, яка справді чувається найкраще в природі і музиці" [2]. Мислителька розглядала музику як універсальний засіб, за допомогою якого педагог може впливати й розвивати дитину змалку.

Погляди Софії Русової щодо полі функціональності музики, як виховного засобу, вкотре утверджують нас у тому, що музика є не лише важливим фактором розвитку дитячої особистості, а й формування її духовної культури. Особливо нам імпонують її погляди на музичні твори, як на засіб який слугує першоосновою музичного навчання та виховання. Отож вони мають бути якісними, зрозумілими, цікавими та високохудожніми. Відтак до них віднесено кращі зразки класичної музики різних епох і стилів, а також надбання народної творчості. Саме вони віддзеркалюють світ природи, людських думок і переживань, викликають емоційний відгук. Вивчення таких творів сприяє вихованню музичної культури дитини як необхідного компонента структури її духовної культури. У їх переліку виокремлюємо особливо ті, що написані спеціально для дітей, бо вони доступні їхньому розумінню та глибоко і реалістично відтворюють в художніх образах світ довкілля, а також готують до сприйняття “дорослої” музики. Це твори М.Лисенка, 24 дитячі п’єси В.Косенка, “Дитячий альбом” П.Чайковського, “Альбом для юнацтва” Р.Шумана, “Мікрокосмос” Б.Бартока та ін.

Оскільки виховна роль дитячої літератури досить велика, то образний її зміст доцільно скеровувати дещо попереду життєвого досвіду дітей. Стосовно цього відомий психолог Л.Виготський наголошував: “Тільки те навчання є добрим, котре випереджує розвиток” [3].

Дійти до розуму і серця дітей, розбудити в них здатність до естетичного сприймання мистецтва можуть високохудожні твори. Для цього вони мають бути зрозумілими і цікавими, приносити радість. Такий зміст та форму викладу спостерігаємо в творах цілої плеяди галицьких композиторів. Тут маємо на увазі насамперед твори В.Барвінського, Н.Нижанківського, С.Людкевича, М.Колесси, Р.Сімовича та ін. На сучасному етапі розвитку національної освіти аналіз їх творчого доробку розглядаємо як джерело поповнення учбово-педагогічного репертуару та популяризації найбільш цікавих творів з точки зору художньої довершеності.

У нашому дослідженні акцетуємо увагу на фортепіанній творчості Василя Барвінського, яка є найбільшим та найбагатшим його доробком. Вона – гордість, українська частина у всесвітній скарбниці музичного мистецтва та важлива і високовартісна сторінка в національній музиці.

Як практикуючий педагог-піаніст, В.Барвінський відчував брак педагогічного репертуару, тому певна частина його фортепіанних творів має не лише суто художнє значення, а й – що найбільш важливо – дидактичне. В його музиці тонко враховуються як загальні вимоги, закономірності дитячого естетичного сприймання (яскравість образних асоціацій та понять, що найбільш природно впливають з життєвого досвіду юних виконавців, відтворення певного динамічного стереотипу, поступовий перехід від простішого до складнішого), так і традиції національної фортепіанної школи (опора здебільшого на мелодії українських народних пісень розмаїтих жанрів, наспівність мелодичної фрази тощо).

Дитячий фортепіанний доробок композитора є доволі значним і масштабним за об’ємом. У його переліку виділяємо “... крім дрібніших, здебільша по-

збираних разом, як: “Твори на фортепіано” (деякі видані в “Україні” ч. 17, 1918), “Мініатюри” на українські народні пісні (вид. Universal Edition, 1925), “Українські народні пісні на фортепіано” (вид. Musik Edition, New York, 1929), “Мініатюри на лемківські пісні”, “Коляди, колядки і щедрівки” (вид. Музичне Товариство ім. М.Лисенка, Львів, 1933), “Наше сонечко” – 20 дитячих кусничків (з дуже дотепними рисунками для кожної пісні) вид. “Союзу Українських Професійних Музик”, Львів, 1936, I. зшиток) і багато поодиноких творів, таких як “Жабин вальчик”, “Листок до альбому” і т. д.” [4]. Твори композитора є важливою та високоартістичною сторінкою в українській музиці. Відмітимо, що найважливішим мистець вважав збереження специфічності і неповторності краси народної пісні.

Найпоширенішим, і з нашого погляду, особливо цінною є педагогічна збірка “Наше сонечко грає на фортепіані”. В.Барвінський написав її в середині 30-х років і репрезентував нею двадцять дитячих п’єс-мініатюр, призначених для дошкільнят та наймолодших школярів. У них композитор використав близькі та найцікавіші дітям і, водночас, найпопулярніші народні пісні – колискові, марші, щедрівки, гаївки тощо. Кожній п’єсі автор дав назву, щоб допомогти маленьким слухачам та виконавцям у конкретному розкритті музичного образу. Дітям знайомі та близькі назви композицій, в яких змальовано улюблені персонажі – Зайчик, Горобчик, Телятко, Комарик, Лелека, Сорока-Ворона, Мишка, Ведмідь, Жучок та Жучиха. Вони (назви п’єс – Д.А.) засвідчують, що їм притаманна зображальність, ілюстративність, а інколи й пряме наслідування. Завдяки цьому твори легко сприймаються дітьми, стають для них близькими, а, отже, будуть необхідними на початковому етапі їх музичної освіти. В.Барвінський в дитячому циклі прагнув виховувати і формувати душу дитини, “... залюбленої в національне музичне мистецтво” [5].

Хочемо відмітити, що стосовно запропонованої нами педагогічної збірки сам композитор писав так: “Метою цієї збірки було зв’язати українську дитину вже у початках її студій з українською мелодикою і піснею, виробити смак дитини, годованої у початках науки ... чужими психіці нашої дитини, часто доволі змістом творами для дітей чужих авторів” (збережено авторський стиль) [5].

П’єси циклу дуже корисні для розв’язання проблем як професійного навчання, так і національного виховання учнів. Фортепіанні твори В.Барвінського збагачують український педагогічний репертуар.

У започаткованому нами дослідженні виділяємо також як особливо значущий для розвитку і формування дитячої особистості цикл фортепіанних п’єс під назвою “Шість мініатюр на українські народні теми” (1920). Він найбільш узагальнений за образним змістом, ніж попередній. Композиції розраховані на учнів, які вже мають певні музично-теоретичні знання та володіють необхідними піаністичними навиками. Їх можна розглядати як наступний рівень формування художньої свідомості. Не потребуючи вже конкретної асоціативної програми, що апелювала б до поза музичних аналогій, цей цикл знайомить з різноманітними почуттями, “музичним словником” українського фольклору. Представлені в циклі мініатюри поєднують самотутність музичної мови, ори-

гінальність викладу, яскраву образність, простоту і доступність народної пісні. Вони напрочуд вдало охоплюють різноманітні жанри української народної музики: пісню, танець, думку, марш, що мають на меті здійснювати розвиток дітей на знайомому національному музичному матеріалі.

“Шість мініатюр на народні теми” в музичній практиці не лише збагатили педагогічний репертуар, а й з успіхом служили поширенню української народної та професійної музики. Цикл п’єс має велике педагогічне та мистецьке значення.

Цілком дидактичний репертуар представляє збірник композитора “Колядки і щедрівки на фортепіано з підлуженим текстом”. В.Барвінський побудував його на фольклорному тематизмі, що робить твори досить цікавими для дітей, адже колядки та щедрівки їм відомі з ранніх років.

Сам композитор так окреслює мету свого збірника: “Я ... старався скласти їх у різноманітній формі, щоби той збірник міг зацікавити своїм змістом не тільки пересічного грача на фортепіані, але кожного музичного школеного, а той фахового музиканта, згл. п’яніста. Головною метою отсе збірничка було: видобути та підчеркнути ту природну красу, яка криється нераз і в простенькій мелодії, а яку часто вбивають т. зв. “популярні” опрацювання в різних інших збірниках, та тим способом причинитися до піднесення музично-мистецького “смаку” у споживачів того роду музичної літератури” [6].

Дидактична спрямованість “Колядок і щедрівок” виразно зазначена в словах композитора. Поза тим цей збірник має і пізнавальне значення, бо окрім популярних в Галичині, В.Барвінський включає також зразки зимового календарно-обрядового циклу з Закарпаття, Лемківщини, Наддніпрянської України та декілька фортепіанних перекладів хорових обробок колядок і щедрівок К. Стеценка.

Для всіх п’єс циклу характерна максимальність у розкритті поетичних образів, і, незважаючи на їх невеликі розміри, виступають як повністю завершені композиції. В цілому ж збірник колядок і щедрівок у фортепіанній обробці композитора належить до найцікавіших і оригінальних у своєму жанрі, а також при його вивченні неважко зрозуміти, що вони (колядки та щедрівки – Д.А.) – це невеличкі мистецькі шедеври.

Фортепіанна творчість для дітей В.Барвінського залишається і до сьогодні лише однією з найбільших кількісно у доробку галицьких музикантів. Вона відображає весь процес поступеневого навчання, починаючи від найпростіших завдань звуковидобування, артикуляції, засвоєння різних типів викладу, прийомів розвитку, до вирішення складніших виконавських завдань, подолання віртуозних труднощів. Композитор зумів також досягнути органічного поєднання фольклорних ритмоінтонацій із здобутками сучасного йому західноєвропейського модерного стилю. Оригінальність дитячої фортепіанної спадщини В.Барвінського полягає в тому, що у кожному конкретному випадку він знаходить особливу “драматургію” мініатюри, апелюючи до різних рівнів сприйняття. Це може бути і мальовнича картина з широким застосуванням звукозображальних і звуконаслідувальних ефектів, і проникнення у певний настрій, емо-

ційний стан завдяки розкриттю ліричного імпульсу мелодії, і театралізоване втілення обрядового народного дійства. А це все, в свою чергу, готує дітей до глибокого, цілісного розуміння художнього образу, виробляє адекватні критерії естетичної оцінки музичного твору, на найпростіших, найзрозуміліших зразках, опертих на генетично близьких дітям народно-пісенних джерелах, передбачає повноцінне сприйняття шедеврів світової музичної класики.

Здійснений нами огляд фортепіанних циклів Василя Барвінського є підставою для того, щоб розглядати його твори як гідний внесок в українську дитячу педагогічну літературу. Отож, завдання вчителів полягає в тому, щоб сприяти популяризації творів цього композитора в практиці дошкільних закладів, музичних та загальноосвітніх шкіл, як художньо довершених і які допомагають у розвитку особистості підростаючого покоління та його духовної культури.

1. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз. Україна, 1982, – 320 с.
2. Русова С. “Нові методи дошкільного виховання”. – Прага, 1927.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Из-тво Москва: “Искусство”, 1968. – 576 с.
4. Нижанківський Н. Василь Барвінський (з нагоди 30-ліття композиторської діяльності) // Життя і знання. – Львів, 1938. – Ч. 4 (127). – С. 106.
5. Павлишин С. Василь Барвінський. – К.: Муз.Україна, 1990. – С. 11.
6. Цитується за вступом автора до факсимільного видання збірника (збережено авторський стиль).

The artistically perfect piano circles of Vasyl Barvynski are considered in this article, which are an important contribution in Ukrainian children pedagogical literature and help in the development of a personality of the youth and their spiritual culture.

Key words: a national education, the spiritual culture of a personality, V.Barvynskiy, a didactic repertoire.

УДК 37.011.33

ББК 74.100

Олена Будник

ФОРМУВАННЯ ЕТНОВИХОВНОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено психолого-педагогічні аспекти моделювання етновиховного простору у школах української діаспори, що розглядають як етнокультурний феномен. Проблема формування національних цінностей в іноетнічному середовищі є надзвичайно цінною в контексті поліетнічного виховання інтеграції України у світове співтовариство, про що акцентується в цій статті.

Ключові слова: етновиховний простір, українська діаспора, іносередовище, національні цінності.

Актуальність проблеми. Соціально-економічна та політична нестабільність в Україні на різних етапах історичного розвитку детермінували добровільну чи вимушену еміграцію її громадян за межі батьківщини, унаслідок чого відбулося формування української діаспори як етнокультурного феномена. Статистика засвідчує, що на трьох українців, які проживають на території своєї

держави, припадає щонайменше один, що живе за її межами [9, с.464]. За різними даними, нині за кордоном мешкає 11–20 млн українців у понад 50 країнах світу. Найбільші такі громади є в США (понад 2 млн), Канаді (більше 1 млн), Аргентині (250 тис.), Бразилії (400 тис.), Австралії (40 тис.) та ін. [10, с.6].

Мільйони наших земляків та їхні нащадки в різних країнах світу популяризують власну систему навчання і виховання дітей у середовищі поліетнічності, спрямовану на збереження української самобутності, мови, культури, звичаїв, намагаються створити позитивний імідж України в світі. Чільне місце в розвитку національних традицій належить українському шкільництву, освітній діяльності, що проводиться серед дітей і молоді. Зарубіжні методики навчання вдало адаптовані до використання в школах української діаспори з урахуванням давніх традицій християнської культури. Окремі аспекти організації тут українського шкільництва, зокрема, проблема збереження рідної мови зарубіжних українців, знайшли своє відображення в сучасних публікаціях В. Семілетка, М. Слабошпицького, С. Карпенко, В. Громова та інших.

Мета статті – визначити провідні тенденції формування української діаспори як етнокультурного феномена та особливості формування етновиховного простору в українській школі за рубежом.

Результати моніторингу, проведеного науковим співробітником відділу координації вітчизняних і зарубіжних центрів українознавства НДІУ МОН України С. Карпенко в україномовних освітніх закладах Західної та Східної діаспор (в анкетуванні взяли участь українці, які проживають у Росії (52,8%), Молдові (28,8%), США (7,2%), Канаді (2,4%), Казахстані (1,2%), Польщі (1,2%), Чехії (1,2%), Австралії (1,2%), Африці (1,2%), засвідчили: більшість опитаних (23,7%) зазначили існування в країнах їхнього проживання україномовних недільних, шкіл з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова і література) (20%), спеціальних освітніх курсів (15,2%) та факультетів в університетах (11,2%), які фінансуються переважно державою (39,6%) та приватними особами (21,6%). Україномовна представників останньої хвилі еміграції, як правило, вища (40,6%) та середня спеціальна на базі школи з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова і література) (25,8%). Незначна кількість діаспорян долучилась до етнічного пізнання, відвідуючи спеціальні освітні курси (9,8%) та факультети в університетах (6,2%). Діти наших співвітчизників відвідують школи з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова і література) (24%), недільні (22,5%) та здобувають освіту в українських університетах (15%), що засвідчує високий рівень національної освіти й прогресивні традиції українського шкільництва, яке дає знання про національну культуру (40%), виховує патріотів, прищеплює любов до рідного краю (30%), навчає української мови (22%) [5].

Своєрідним соціокультурним феноменом, що понад століття функціонує в поліетнічному суспільстві, слугує українське шкільництво в діаспорі США й Канади. Головне його завдання – прищеплення загальнолюдських норм моралі й етики через формування ідеологічного світогляду дітей і молоді, їх релігійне

виховання. Тому не випадково українознавчі школи в діаспорі часто функціонують при церквах виключно за внески батьків чи добровільні пожертви. Як правило, до викладання в них залучають священнослужителів. Приміром, Українська школа імені Цьопи Паліїв, цілоденна школа ім. Патріярха Йосифа Сліпого, Свято-Миколаївська суботня Рідна школа в Торонто та інші.

Приватна школа Непорочного зачаття у Воррені (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School) сьогодні залишається єдиною українською повною середньою школою в США. Тут навчаються діти з українських родин, народжені в Америці, учні, котрі приїхали з України, та американці, які не мають нічого спільного з Україною [2]. Відвідавши цю школу, вразила особлива релігійна обстановка, законопослушність дітей, що поєднується з умінням почуватись вільно, як господарі класу. У школі є своя капличка, де щоп'ятниці вони приступають до Святої Сповіді та Причастя. На практиці кожний навчальний день розпочинається з молитви "Отче наш". Підготовка учнів до виступів, приурочених релігійним святкам, відбувається за активної участі духовенства. Релігія і християнська етика є обов'язковими предметами для учнів 1–12 класів. Як бачимо, духовенство і церква в середовищі української діаспори не відділені від освіти.

Незважаючи на те, що більшість учасників педагогічного процесу (учителі, учні) народилися в Америці, їм вдалося зберегти українську культурну спадщину. Головна умова прийняття до американсько-української школи – обов'язкове вивчення українознавства. Приємно спостерігати, коли вірш Т. Шевченка декламує учениця-афроамериканка (у школі навчаються різні за походженням і кольором шкіри діти, але переважають українці). Уроки української мови в початкових і середніх класах та українознавство у суботній викладає п. Ольга Новачинська, учителька з України. Спілкуючись із кандидатом хімічних наук (у минулому викладачем Львівської "Політехніки") Сергієм Пасішником, який навчає в школі фізики, хімії, української мови та українознавства в старших класах, довідуємось, що ця школа має чудову репутацію – 95% її випускників вступають до вищих навчальних закладів США. І хоч усі предмети в школі, зокрема точні науки, читають англійською мовою, педагог зізнався: спілкування з українськими дітьми дещо компенсує ностальгію за батьківщиною, та з сумом додав, що рівень освіти вихованців, які приїжджають з України протягом останніх 3–4 років, значно знизився.

Культивуючи в поведінці дітей і молоді особистісний потенціал етнічної культури, християнської моралі, педагоги дбають і про формування в них поваги й шані до американських духовних цінностей. Глибоко імпонує патріотизм української діаспори – вони люблять Україну, шанують своє коріння, але не менше поважають закони, символи і громадян держави, де живуть і яка надає їм усе для повноцінного життя й самовдосконалення. Так, в українській школі США діти читають молитви українською та англійською мовами, кожен клас та спортивну залу прикрашають прапори України та Америки, перед початком спортивних змагань із волейболу, футболу тощо також звучить гімн двох держав.

Якщо в школі вивчається етнографія, то на уроках широко представлені різноманітні аспекти культури народів, які проживають на території США, їхнє історичне минуле. Американські педагоги переконані, що міжпредметний підхід у вихованні національних цінностей – ефективний шлях створення оптимальних можливостей для критичного переосмислення учнями інформації, самостійного прийняття рішення стосовно тих чи інших сторін життєдіяльності.

На основі спілкування з американськими педагогами нами здійснено порівняльний аналіз організації навчання і виховання в українській школі на Батьківщині та в діаспорі.

Перше. В українській школі контингент учнів представлений здебільшого слов'янськими народами, в той час, коли в школі діаспори в навчальних закладах школярі є представниками всіх континентів світу, що потребує особливого підходу до процесу полікультурного впливу на вихованців. Тут акцент робиться на патріотичному вихованні особистості, формуванні в неї громадянських цінностей тієї держави, де вона приживає і навчається. Свідченням цього слугує й домінування патріотичного декору (перед школою – флагштоки з прапорами України і США, у кожному класі – прапорці та карти двох країн), і пріоритет демократичних цінностей у шкільному середовищі та суспільстві. Водночас на батьківщині таке декорування є обмеженим (здебільшого національний прапор перед школою чи в коридорі навчального закладу).

Друге. Зміст освіти загальноосвітніх навчальних закладів в Україні перевантажений різними предметами, а в школах США в навчальному плані дисциплін небагато, детально учні вивчають історію і географію своєї країни. Ці навантаження помірні, здебільшого вивчаються обов'язкові предмети, зате створені значні можливості для індивідуального розвитку учнів.

Третє. В Україні метод листування вчителя з батьками учня як інноваційний педагогічний засіб (за Ш. Амонашвілі) практикується рідко. Зв'язок з батьками здійснюють за класно-груповою системою, тобто педагог одночасно спілкується з усіма батьками учнів. В українських школах США використовують метод систематичного (щоденного) листування вчителя з батьками учня. Введено виключно індивідуальну форму спілкування педагогів з батьками учня (у визначений день батьки попередньо записуються на співбесіду до кожного вчителя). Ведеться систематичний зв'язок із батьками в аспекті контролю знань, умінь і навичок учнів (усі контрольні роботи – підписані не лише вчителем, але й одним із батьків).

Четверте. В українській школі на батьківщині до недавнього часу відчутним був переважаючий вплив колективізму, у сучасній школі актуальним є запровадження особистісно зорієнтованого навчання і виховання учнів. В школах зарубіжжя головне значення надається розвитку особистісного індивідуалізму.

Джерелом збереження етнічної культури слугує рідна мова. США належить до тих західних держав, де асиміляційні процеси відбуваються найбільш інтенсивно. [10]. За даними демографічних досліджень, 66% громадян українського походження не володіють мовою предків. Тільки 123,5 тис. чоловік спілкуються українською в сім'ях. Найбільша кількість українців, котрі володіють рідною мовою, живе у штаті Нью-Йорк – понад 52 тисячі.

Утім, у романо-германському мовному соціумі виявилось значно простіше зберегти українську мову й етнічну культуру від “розчинення”, ніж у радянський період в Україні. Михайло Слабошпицький на основі власних спостережень в Канаді та США вказує на швидку адаптацію в іншомовному середовищі, приміром, німців, голландців, португальців, італійців. Якщо ж подібні випадки траплялись серед українців, які приховували своє походження, то це уподібнювалось національній зраді. Українці, котрі від’їжджали за кордон, часто брали з собою у далеку дорогу не лише молитвеники, а й твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Михайла Драгоманова. Ці книги українських класиків “зігрівали” душу на чужині, допомагали долати труднощі. М. Слабошпицький писав, що “діаспора виховувала дітей з думою про Україну. Хай те виховання було трохи специфічне, але Україна незмінно поставала, як найдивніше диво всього світотвору, як те, що має стати змістом усього життя для тих, хто підрастає. І ось діти вирости. З трепетом душевним вирушили вони в край батьків, що здобув незалежність. Вони поїхали в Центральні області України, на Південь, на Схід – і майже ніде не почули тієї мови, яку їхні батьки в Канаді, США, Аргентині, Франції наказували їм вважати рідною. Юні ідеалісти й мрійники були збентежені, обурені, розгублені. Повернувшись додому, вони запитували батьків: ”Навіщо Ви змушували нас вчити українську мову? Адже в Україні нею майже не говорять. І та Україна нічим не подібна до тієї, про яку Ви нам розповідали стільки прекрасних казок”. У пресі наводилось чимало фактів, як після поїздок в Україну наростала хвиля розчарування нею дітей еміграції. Чимало з них і геть відійшли від активного життя в різних українських організаціях, почали принципово наголошувати, що вони канадці, американці, австралійці, а українці – лише за походженням. І, як результат, сталося так, що серед іммігрантів були такі, котрим добре почувалося серед англomовного моря, а інші – за всяку ціну хотіли плекати український стиль життя у своїх громадсько-культурних установах, рідних школах, танцювальних ансамблях, хорах, дбали про те, щоб їхні діти вивчали українознавчі предмети в школах і університетах” [10].

Українці, котрі опинилися в США, знаючи, що з різних об’єктивних причин дороги назад (додому) в них немає, гуртувались навколо національної ідеї і створюють на чужині “свою частинку України”, свято вірячи в створені ідеали. На жаль, зберегти й передати своїм дітям етнонаціональну культуру більше прагнуть емігранти так званої першої (кінець XIX століття), другої (20–30-ті роки XX століття) та третьої (1947–1951 рр.) хвиль імміграції. Початком четвертої хвилі до США, яку називають “економічною”, можна вважати середину 1980-х років. Саме ці молоді люди здебільшого зосереджені на поліпшенні свого матеріального становища, швидко асимілюються в американському соціумі, переймаючи їхні свята, звичаї тощо. Якщо перші іммігранти будували українську школу, церкву, банк, культурний центр, то нинішні – навіть не хочуть віддавати дітей до рідної школи, мотивуючи тим, що в звичайній американській вони швидше опанують англійську мову.

Як засвідчують результати анкетування, проведеного нами в одній із українських шкіл США, штат Мічиган (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School, Warren), серед української діаспори останньої хвилі імміграції більше 85 відсотків дітей не вміють на належному рівні розмовляти рідною мовою, приблизно стільки ж опитаних не володіють взагалі писемною українською або допускають “грубі” помилки.

На запитання анкети “Яку мову вважаєш рідною?” 97,6 відсотків респондентів, котрими були учні (4–9 класів) української католицької школи м. Воррен (США), вважають українську, проте з наступних їхніх відповідей довідуємось, що з батьками спілкуються рідною (94,3%), а з друзями практично всі і в школі, і за її межами розмовляють виключно англійською мовою, про що зізнались 95,8 відсотків опитаних. Вражає той факт, що самі батьки здебільшого не стимулюють своїх вихованців до вивчення рідної мови й користування нею в повсякденному житті, принаймні у спілкуванні з українцями.

Процеси асиміляції накладають відбиток на матеріальні й духовні цінності, що створюються в етнічному діаспорному полі. Водночас вони зберігають й акумулюють в окремих індивідах та цілих групах елементи етнонаціональної культури. Етнічні риси зарубіжних українців проявляються в стереотипах їхньої поведінки, матеріальній і духовній культурі, що розвивається в інонаціональних умовах [8, с. 475].

Сумно, що молоді українці через миттєву асиміляцію забувають свою національну, етнічну культуру. Глибоко схвилював випадок, що трапився в одній українській сім’ї, яка прибула до США десять років тому. Їхні діти народились і прожили 5–7 років в Україні, а значить, розмовляли тільки материнською мовою. Навчаючись в американській школі, досить швидко опанували англійську, а для закріплення навичок спілкування звертались до матері вдома виключно англійською, оскільки батько віддавав перевагу рідній мові. І сталося так, що сьогодні він розмовляє з дітьми через “перекладача”, функції котрого виконує мама. Про яку “батьківську педагогіку”, авторитет батька в даному разі можна говорити, коли в сім’ї фактично відсутнє педагогічне спілкування, де на добровільній основі брали б участь всі її члени.

Такі явища серед зарубіжних українців далеко не поодинокі. Заохочуючи до вивчення національної культури інших народів, батьки часто не помічають, як під впливом інооточення в їхніх вихованців поступово зникають етнічні почуття, що слугують “особливою формою відображення етнічної дійсності різносторонніх відносин етносистем та їх складових етноструктур” [8, с.475].

Мету збереження етнічної культури дітей і молоді переслідує низка шкіл в українській діаспорі Канади, приміром, Українська школа імені Цьопи Паліїв (Tsiopa Palijiw Ukrainian School located at: Our Lady Of Sorrows Catholic Elementary School), цілоденна школа ім. Патріярха Йосифа Сліпого, Свято-Миколаївська суботня Рідна школа у Торонто та інші.

Учителі стежать, аби учні спілкувались виключно українською мовою, значна увага приділяється опануванню національних традицій і звичаїв. У школі діє чіткий режим навчальної праці, акцентується на дотриманні дисципліни.

ліни й порядку, оскільки педагогічні працівники несуть повну відповідальність за дітей у період їхнього перебування в закладі чи на його території. Ніхто з них без дорослих не має права вийти за межі школи. Учителі повинні “передати” учня батькам. Організація педагогічного процесу в школі ґрунтується на чіткому дотриманні вихованцями наступних “Правил поведінки”: *“Школа вимагає пошани в слові та ділі, до вчителів, управи школи, до старших і до учнів, та до чужого майна. Тому учні будуть покарані, коли серйозно порушать правила: чи за образу вчителів і дорослих; заподіють фізичну кривду вчителю і дорослому; заподіють фізичну кривду іншому учневі (учениці) чи погрожують заподіяти кривду; прозивають і понижують іншого учня або ученицю (серйозний випадок); навмисне нищать чи крадуть шкільне або чуже майно; пишуть невідповідні слова на чужих речах; приносять невідповідні чи небезпечні речі до школи; виходять поза межі шкільного подвір’я; палять. Усі учні мають придержуватися таких загальних правил: шанувати інших і самих себе; шанувати чуже майно та довкілля; відповідно говорити слухати й поводитися; поважати авторитетних осіб та старших”* [12].

Теоретичним підмурком освітніх систем США й Канади слугують ідеї громадянської відповідальності й патріотизму як невід’ємна складова економічного виховання особистості. На думку відомого економіста і суспільствознавця П. Дракера, відповідальність – це основний принцип організації сучасного американського громадянського суспільства, оскільки без відповідальності свобода не приносить бажаних результатів у вихованні [Цит. за: 6, с.25].

У світовій освітній практиці зафіксовано цікавий досвід підготовки молоді до самостійного життя в умовах громадянського суспільства, що дає змогу знаходити відносну рівновагу між особистими та суспільними потребами та можливостями їх задоволення. Незважаючи на відмінності в педагогічному цілепокладанні та змісті шкільного навчання у різних країнах, типовим є ідеал людини з високим рівнем економічної компетенції та властивими їй національними цінностями (патріотизм, повага до свого народу та його традицій, етнічна толерантність, почуття громадянської честі тощо).

Особливо цінним для української школи є концепція економічної освіти країн, де проживає велика кількість української діаспори, зокрема США та Канади. Педагогічний досвід у цих країнах використовується з урахуванням ментальності та історичних традицій різних етнічних груп, у тому числі українців.

В американській школі читається курс “домашньої економіки”, з якого учні дізнаються, як на практиці захищати права споживача, планувати сімейний бюджет, розв’язувати фінансові проблеми, подбати про власну старість. Чітко націлюють учнів на пріоритети їхнього життя: а) бути здоровим, особливо займатися фізкультурою і спортом; б) бути соціально активним і відповідальним; в) бути самостійним, зокрема фінансово (уміти заробляти й витратити гроші); г) уміти керувати автомобілем, користуватися комп’ютером тощо [3, с.81].

Як засвідчують наші спостереження стосовно формування в дітей зарубіжних українців економічних знань і вмінь, то тут спостерігається певна специфіка, пов’язана із стереотипами поведінки. Сьогодні в Україні вже діти з по-

чаткової школи хизуються дорогими мобільними телефонами в той час, як у достатньо забезпечених американців вихованці в кращому випадку користуються дешевими їх моделями. Батьки й самі часто-густо не вважають за потрібне витратити на це гроші. Аналогічне можна помітити і в ставленні до одягу: у приватних американських школах уведено обов'язкову форму для учнів, у вільний час вони одягаються досить скромно, зручно, здебільшого віддають перевагу спортивно-джинсовому вбранню. Багаті американці економно витрачають гроші і поводяться надзвичайно помірковано щодо прийняття економічного рішення, цьому привчають їх з раннього дитинства в сім'ї, школі, до цього налаштовує етносередовище.

У штаті Небраска реалізується 5-річна програма поліпшення економічної грамотності в рамках загальнонаціональної кампанії, яку в США здійснює національна рада з економічної освіти. Її місія полягає в тому, щоб виконувати роль каталізатора позитивних змін у втіленні в життя ініціативи штату щодо поліпшення економічної компетентності. Яскравим свідченням слугує той факт, що 700 осіб на громадських засадах витратили власний час, енергію, гроші, щоб поліпшити економічну освіту в своєму штаті [3, с.82.]. До речі, у Небрасці починають вивчати економіку вже в початковій школі, а в 10 класі – як обов'язковий предмет для всіх учнів. Цікаво, що економічні знання та вміння опановують у процесі вивчення різних навчальних дисциплін (географії, історії, математики, мистецтва, соціальних наук), тобто відбувається їх інтеграція у змісті шкільної освіти, відповідно різні вчителі працюють над формуванням у дітей етноекономічної грамотності [Там само].

Американські діти змалку спостерігають, як “заробляють гроші”, вони прямо чи опосередковано “втягнені” в цей процес, оскільки в сім'ї також пріоритетне місце належить фінансовій стороні. Якщо родина працює, а значить, заробляє гроші, то природно вона повинна дбати про свій статус: з часом поліпшувати умови свого проживання, переїжджаючи в престижніший район, “змінювати” на сучасніші моделі автомобілі, навчати дітей у відомих приватних школах тощо. Тому не дивно, що на запитання анкети “Чи хочеш у вільний від навчання час самостійно заробляти гроші?” 94,1% опитаних української школи в США дали позитивну відповідь. Те, що діти за кордоном привчаються до праці, яка матеріально стимулюється, – закономірне явище. Більше того, мимовільно їх привчають не соромитись низькокваліфікованої роботи, формують повагу до людини будь-якої професії, думку про те, що соромно ледарювати. На вулицях, у мегамаркетах, крамницях часто трудяться діти корінних американців, країн Африки, Китаю, Мексики.

Особливістю американського економічного й трудового виховання є те, що приблизно з 10-11 років багато підлітків починають працювати (їм доручають посидіти з малюком, вигуляти собаку, почистити сніг, допомагати в місцях швидкого харчування тощо), отримуючи матеріальну винагороду. Більшість американських батьків підтримують бажання дітей працювати неповний робочий день після школи, оскільки хочуть, аби їхні вихованці знали ціну праці, грошей, усвідомлювали банальні істини, що в реальному світі речі не да-

ються безкоштовно, почувались упевненими в собі. Інший приклад упевненості – близько 74% американців після 18 років проживають незалежно від батьків [1].

Утім вихованців зарубіжних українців, росіян, поляків, євреїв, чомусь не спішать залучати до самостійної праці, яка матеріально винагороджується, батьки здебільшого дбають, аби дати їм пристойну освіту. Як бачимо, навіть тривалий час перебуваючи в середовищі, де в зарубіжних сім'ях культивують елементи підприємництва й економічного мислення, всякими методами привчають вихованців до самостійного заробітку, бізнесу, слов'янські родини в діаспорі часто керуються традиційними установками в економічному вихованні. Мабуть, такі переконання пояснюються особливостями економічного мислення представників певного етносу, ментальністю народу, домінуванням усталених національних цінностей.

У тісному міжетнічному полі багатонаціональних держав на ґрунті ринкових відносин кожна діаспорна група, як правило, прагне розвивати національно-побутову культуру, етнічні галузі виробництва. Так, китайці активно популяризують традиційні рецепти свого харчування, відкриваючи в усіх країнах світу “китайські ресторани”. Яскравим взірцем етнічного бізнесу зарубіжних українців слугують підприємства народних ремесел і промислів. Серед представників інших діаспор світу користуються попитом українські писанки та вишивки. Як бачимо, середовище проживання сприяє розвитку етноекonomічного мислення особистості, консолідації діаспорної структури для створення етнічних галузей виробництва. Відповідно зберігаються характерні для українців, як і для інших народів, родинні трудові династії.

М. Лукашевич акцентує на ”потребі збереження виховного впливу рідної матеріальної культури, що увібрана з дитячих років і зберігає спадковість матеріального середовища виховання”. Учений зазначає, що спираючись на близьку за духом національну предметну культуру вможливить уникнення деструктивного виховного впливу потоку елементів іншої предметної культури. Автор не ставить під сумнів закономірний процес взаємообміну матеріальними культурами в просторі поліетнічності, проте власну вітчизняну предметну культуру виокремлює як основу ефективного виховання [7, с. 78].

В українській школі США на уроках трудового навчання, зокрема, у суботній школі, де профілює виключно українознавчий компонент змісту освіти, діти з великим задоволенням вивчають мистецтво вишивання, писанкарства, в'язання тощо. На запитання анкети “Що вмієш робити своїми руками?”, 75,5% школярів відповіли “писати писанки”, 65,7% – “робити макраме”, 17,6% від загальної кількості респондентів – “вишивати”. У школі м. Воррен працюють майстерні, де діти опановують мистецтво писанкарства, вишивання, в'язання, різьби по дереву.

Привабливим заняттям для американських підлітків є акції з миття автомобілів, що проходять під наглядом учителів і батьків. Для цього учні вдягають спеціальний одяг, на обладнаній площадці звучить життєрадісна музика й вивішені яскраві рекламні плакати, прапори для привабливання клієнтів за-

звичай нижчою, ніж на звичайному автосервісі, ціною. Водії із задоволенням беруть участь у таких акціях, аби дати можливість дітям заробити гроші й водночас відчутти насолоду від результатів праці. У процесі спільної взаємодії з дорослими учні набувають трудових умінь і навичок, вчаться виявляти соціальну активність і відповідальність.

У школах Америки поширилась тенденція орієнтації школи на виховання молоді в парадигмі корисності демократичній державі. Згідно концепцій виховання Д. Кіпсмайера, Ф. Ньюмена та Д. Нетена створено програму широкого залучення шкільної молоді до неоплачуваної суспільно корисної праці, під час якої учні набувають цінностей громадянської поведінки. Як засвідчують статистичні дані, кожний другий американець не менш як три години на тиждень безкоштовно працює у тому чи іншому громадському закладі (церква, дитячий садок, школа, лікарня і т.п.) [Цит. за: 6, с. 25].

Основні принципи залучення учнівської молоді до посиленої трудової діяльності домінують в освітніх системах багатьох європейських держав. Так, серед головних напрямів змісту освіти Норвегії в концентрі “Праця” виокремлено завдання “підготовки до трудового життя і життя в суспільстві; виховання компетентності, розуміння та відповідальності щодо роботи, професії, суспільства (старша середня школа і професійна підготовка)” [4, с.23].

Ідеї формування національних якостей в іноетнічному середовищі є надзвичайно цінними в контексті поліетнічного виховання, інтеграції України у світове співтовариство. Педагогічний досвід навчання дітей зарубіжних українців віддзеркалює інноваційні методики, які є традиційними, наприклад, для американської школи і вдало адаптовані до використання у вітчизняній системі освіти. Зокрема, вважаємо актуальним запроваджені в школі зарубіжжя окремі аспекти чіткої організації педагогічного процесу, пріоритетність особистісного підходу до учня, посилення практичного компонента змісту освіти, проблемно-пошукові форми навчання, методики формування економічної компетенції школярів, відтворення в поведінці особистісного потенціалу етнічної культури, громадянської свідомості й патріотизму.

1. Американська культура. Електронна версія: <http://www.ccfrussia.ru>.
2. Байдюк З. Унікальна американсько-українська школа. Електронна версія: www.uvkr.com.ua/ua/discussions/amerykano_ukr_shkola.html.
3. Громовий В. Школа, школа... – К.: Пляда, 2004 // Директор школи. Україна. – № 3–5. – 2005. – С. 70–103.
4. Іванюк І. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи // Шлях освіти. – № 3. – 2004. – С. 19–23.
5. Карпенко С. Освіта в українській діаспорі. Результати моніторингу на 17 червня 2006 р. Електронна версія: <http://www.ualogos.kiev.ua>
6. Кошолоп О. Громадянське виховання учнівської молоді в США // Шлях освіти. – № 3. – 2004. – С. 24–27.
7. Мала енциклопедія етнодержавознавства /НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
8. Петро Кардаш, Др. Сергій Кот. Українці в світі. – Київ-Мельборн: Фортуна, 1995. – 423 с.

9. Розвиток української мови в українській діаспорі: <http://www.refine.org.ua/pageid-3249-2.html>.
10. Sara Bennett, Nancy Kalish. The Case against homework. – New York, 2006. – 290 p.
11. Українська школа імені Цьопи Паліїв. Електронна версія: <http://www.tsiopa-shkola.ca>.
12. Цілоденна школа ім. Патріярха Йосифа Сліпого. Електронна версія: <http://www.saintnicholas.ca>.

The psychological and pedagogical aspects of shaping in the ethno-pedagogical scope in the school of Ukrainian Diaspora which are considered as ethno-cultural phenomenon are lighted up in the article. The article pays attention to the problem of forming national values in ino-ethnic surroundings together with poly-ethnic education and integration of Ukraine in the world society.

Key words: *ethno-educational scope, Ukrainian Diaspora, ino-surrounding, national values.*

УДК 37.035.3

ББК 74.2

Анастасія Дубина

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ МУДРОСТІ – ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ ОБОВ'ЯЗКІВ І ПРАЦІ – У ФОРМУВАННІ СТАРАННОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються особливості використання народно-педагогічних ідей у формуванні відповідального, старанного ставлення молодших школярів до своїх обов'язків.

Ключові слова: *народна педагогіка, молодші школярі, якості старанності, відповідальність.*

Зміна соціально-економічних умов розвитку суспільства призводить до необхідності переосмислення проблеми різнобічної підготовки учнівської молоді до трудового, сімейного, громадсько-суспільного життя. Відповідальність системи освіти в цих умовах за залучення молодого покоління до формування відповідального ставлення до світу, знань про світ праці, визначення його світоглядної і етичної позиції дедалі більше актуалізують проблему формування якостей старанності у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл різних ступенів. Початкова ланка освіти займає в цьому одне з найважливіших значень. Саме в цей період молодші школярі починають осмислювати зміст і значення моральних норм і правил їх різнобічної поведінки, усвідомлювати сутність ціннісних орієнтацій, формують першопочаткові навички своїх переконань.

Допомогти в цьому може багатющий досвід надбань української народної педагогіки, яка впродовж століть виробила унікальну систему народних звичаїв і традицій, які невимушено спонукали дітей до засвоєння народної мудрості поколінь.

Свідченням цьому є творчість дослідників народної педагогіки – А. Богуш, М. Євтуха, І. Зязюна, П. Ігнатенка, Н. Лисенко, С. Павлюка, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Є Сявавко та ін., у працях яких відтворено стратегічну спрямованість

життєдіяльності української спільноти, найузагальненіші установки, орієнтації, головні ідеї, духовні цінності, ментальні ознаки, типові настанови і готовність діяти у реальних вчинкових ситуаціях [7, с.274].

Народні трудові традиції відіграють значну роль у розвитку працьовитості, у становленні в молодій людині певних рис відповідального ставлення до своїх обов'язків у житті і праці. Наші предки дбали про вироблення у дітей працьовитості ще у дохристиянський період, а постійним ідеалом української народної педагогіки є людина праці. Наявність в українській народній педагогіці похвал тим, хто “на всі руки майстер”, “і швець, і жнець, і на дуді грець”, свідчить про чітку орієнтацію її виховного ідеалу [3, с.1–2].

Відповідальне ставлення до своїх обов'язків і праці відображено в низці українських прислів'їв і приказок. Стосовно проявів старанності людини й, зокрема, дитини ми згрупували їх за такими якостями відповідних симптомокомплексів:

- відповідальності: *відповідальність* – “Знаєш – кажи, не знаєш – мовчи”, “Не вмієш шити, так і не пори”, “Не кажи “не вмію”, а кажи “навчусь””, “Як не вмієш, то й не берися”, “Слово – не горобець, вилетить, не піймаєш”, “Давши слово – держись, не давши – кріпись”; *дисциплінованість* – “Покірне теля двох маток ссе”, “Покірної голови й меч не бере”; *кваліфікованість* – “Не лише силою треба боротись, а й умінням”, “Щоб других навчити, треба самому уміти”, “Знає, де раки зимують”, “В умілого і цвях голить, а в нього і бритва не хоче”, “Того руки не болять, що уміють”; *серйозність* – “Нема науки без мук”, “Здобудеш освіту – побачиш більше світу”, “Хто хоче багато знати, тому треба мало спати”; *справність* – “Посієш вчинок – виросте звичка”;

- ретельності: *організованість* – “З курми лягай, з півнями вставай”, “Дай сну волю – проспий щастя і долю”, “Спите, а хліб цвіте”, “Не кайся рано встати, а замолоду учитись”; *пунктуальність* – “Пошану і славу здобувають по краплях”; *грунтовність* – “Не на користь книжку читать, коли тільки вершки хапать”, “Лінивий три рази одне робить”, “Хто добре вчиться, той буде і добре робити”, “Ні писати, ні читати, а тільки з горшків хапати”; *клопітливість* – “Кожний клопоче, бо добра собі хоче”, “Ні в спанні, ні в роботі, тільки все в якійсь клопоті”;

- дбайливості: *працьовитість* – “Терпіння та труд – все перетруть”, “Був один ліних, мав много книг, но нічого не знав із них”, “Вродилося ледащо нізащо”, “Де ліниво працюється, там пожитку не чується”, “Завтра, завтра, не сьогодні, – так говорять ліниві й голодні”, “Ледар ховається від роботи, як пес від мух”, “Ледачого держать – лучче не мать”, “Лінивий волить три дні не їсти, як з печі злізти”, “Лінива рука – готове нещастя”, “Ліниве так робить, як мокре горить”, “Лінивий ученик плачучи до школи йде”, “Лінивому все ніколи: вранці росяно, в обід жарко, а ввечері кусаються комарі”, “Не лілуйся рано встати і зразу до роботи братись”, “Хочеш бути щасливим, то не будь лінивим”, “Якби хліб та одежа, то їв би і лежа”, “Під лежачий камінь вода не біжить”, “Ану, вставай, чоловіче, третій півень кукуріче”, “Вчення і труд поруч ідуть”; *хазяйськість* – “Чистота – сама перша цнота. Але де надворі чисто, там у хліві пус-

то”; *турботливість* – “Як хочеш сорочку мати, то не треба зівати: треба пізно лягати, а рано вставати”; *сумлінність* – “Сумління – найкращий порадник”, “Як си постелиш, так ся і виспиш”, “Як постелиш, так і спатимеш, як заробиш, так і одбуватимеш”;

- пильності: *пильність* – “Досвідчене око бачить все глибоко”, “Єжели будеш письменний, пильнуй і не одступай письма: бо ти од нього одступи на п’ять, а воно од тебе на сажень”; *уважність* – “Хто нового не бачив, той старому рад”; *акуратність* – “Як напише писака, то не розбере й собака”, “Хто пише виразно і чітко, той одержує і відповіді швидко”; *зібраність (неослабність)* – “Заки навчишся, то не раз накричишся”, “Поки не упріти, поти не уміти”;

- ревності: *ревність* – “Чесне діло роби сміло”; *завзятість* – “Завзятий, як перець, покіль не вийде на герець”; *догідливість* – “Живому чоловікові ніхто не вгодить”, “Іще той ся не вродив, щоби йому догодив”, “Чи роби, чи ходи, а мені догоди”;

- наполегливості: *наполегливість* – “Мало хотіти, треба потіти”; *цілеспрямованість* – “Хоч трісь, а пнись”, “Хто знання має, той і мур ламає”; *діловитість* – “Без діла слабіє сила”, “Будь сміливим не язиком, а ділом”, “Хвалися не словами, а ділами”, “Більше діла – менше слів”, “Словами і туди, і сюди, а ділами нікуди”; *ініціативність* – “Аби-с кому й кіля на голові тесав, то йому байдуже”, “Комусь ніяково, а мені однаково”, “Моя хата скраю, я нічого не знаю”; *посидючість* – “Нігде місця не зогріє – такий непосидючий”.

Ідея відповідального ставлення до праці та своїх обов’язків як могутнього чинника виховання пронизує й інші жанри та види українського фольклору: народні казки (працьовиті персонажі – ще й розумні, правдиві, моральні), українські загадки про організацію трудового процесу, знаряддя праці, результат праці.

Українське родинне виховання всю свою увагу зосереджує на виробленні змалку в дітей такої риси, як старанність, працьовитість, підприємливість. Зрілі особи, в першу чергу батьки, опікуни, вихователі й учителі, покликані впливати на молоде покоління так, аби воно виростало й розвинулося у людей “працьовитих, професійно компетентних, ініціативно творчих, корисних членів суспільства [2, с.4–6].

Народ, за словами М. Стельмаховича, ніколи не відривав щастя від праці, навіть тоді, коли робота була для нього прокляттям, а любов до праці є найкращою спадщиною, яку можуть залишити батьки своїм дітям. Розкриваючи практичні аспекти родинного виховання засобами праці, він зазначає: обравши своїм провідним гаслом принцип “Хто не працює, той не їсть”, народна педагогіка береться за реалізацію його на практиці. Праця є першою необхідністю і обов’язком кожного, а результатом виховання через працю є забезпечення якомога вищого рівня трудової підготовки дітей, вироблення постійного потягу до праці, причому такого сильного, щоб вихованець соромився власного байдкування, з обуренням ставився до ледарів і нероб, у (ситуаціях) бездіяльності почував себе ненормально та й навіть в уяві не припускав, що можна жити, не працюючи [4, с.175].

І далі автор робить висновок: трудове навчання й виховання в народній педагогіці умовно можна поділити на три етапи: вступний, або ігровий (від двох до шести-семи років), помічний, або визначальний (від семи до п'ятнадцяти років), і основний, або завершальний (від п'ятнадцяти до двадцяти років) [4, с.176].

Надзвичайно важливим, на наш погляд, є те, що М.Стельмахович, звертаючись до джерел народної педагогіки, виділяє дуже суттєві форми організації праці дітей; наприклад, дитячу гру ("господарювання" дітей); визначає принципи (посильність праці, раннє залучання дитини до посильної праці, зв'язок з життям, різноманітність видів трудової діяльності, її диференціацію (для хлопчиків і дівчаток); засоби й прийоми організації дитячої праці (показ, спостереження) [4, с.180–182].

У працях видатного педагога сучасності М. Стельмаховича особливо чітко зафіксована необхідність використання в початкових класах трудових традицій українського народу та форм і методів, які лежать в їх основі. У його посібнику для вчителів та студентів читаємо, що "...ніякого перебільшення не буде, якщо вважати, що повноцінна виховна робота вчителів початкових класів та, яка спирається на трудові традиції українського народу [6, с.114]. Серед шляхів здійснення такої виховної роботи, автор виділяє традиційну підтримку громадською думкою високого авторитету людини-трудівника, господаря: "пана господаря", "паню господиню" славлять колядки й щедрівки, гаївки, їх неодмінно вітають добром і щастям віншівники, а на різних народних зібраннях публічно звертаються до громади із словами: "Достойні газди, газдині і газдівські діти!". Бути добрим господарем чи господинею це велика честь для людини [6, с.115].

Дитина, – зазначає М.Стельмахович, – включена в систему господарсько-трудова, хліборобсько-усталених звичаїв і традицій, виховується відповідно до її потреб непомітно для самої себе, природно й просто, без всякого насильства. Вона навіть не помічає, що її хтось виховує; мотивація дій дитини в таких ситуаціях дуже проста й переконлива: "Так треба", "Так роблять старші, мої батьки"), що звичайно, "зовсім не означає нівелювання її особистості" [5, с.7–8].

Донесення ідеї відповідального ставлення дітей до свого навчального і трудового обов'язку засобами фольклору часто використовується вчителями початкових класів через *народні прислів'я про працю* ("Щоб людиною стати – треба працювати", "Землю прикрашає сонце, а людину праця", "Праця в горі втішає"), *пестушки, усмішки, заклички* відповідного спрямування ("Ладі-ладусі", "Сорока-ворона", "Кую-кую чобіток", "Бити кицю, бити – не хоче робити", "Зайчику, зайчику" та ін.), *дитячі пісеньки* ("Два півники", "Та продай, бабусю, бичка"), *загадки про знаряддя та наслідки трудової діяльності* ("Ходить пані по майдані, куди гляне – трава в'яне" (Коса), "Б'ють мене ціпами, ріжуть мене ножами, за те мене отак гублять, бо всі люди мене дуже люблять" (Хліб) та ін.

У всьому світі відзначають гостру дотепність українських народних пісень ("Грицю, Грицю до роботи", "Коло броду беру воду, не доберу до дна", "Ой полола горлиця лободу"), які висміюють ледарство, протиставляючи йому працьовитість та господарність ("Ой накладу вогник", "Вербовая кладка", "Ко-

зел” та ін.). Народний гумор виступає неоціненним педагогічним засобом формування господарських якостей у дітей, традиції колядування та щедрування інколи і в гумористичній формі возвеличують і прославляють трудову доблесть господарів, їх хазяйновитість та красу сімейної порядності.

Учителі початкових класів у своїй діяльності спираються на використання етнопедагогічних ідей для формування старанності і відповідальності учнів, оцінюють активність школярів при перевірці умінь і навичок, за їх участі проводять бесіду, обговорюють відповіді, коментують вправи, роблять висновки, обґрунтовують оцінки. У таких вчителів контроль і перевірка стають спільною справою, колективною роботою, яка виховує у дітей почуття взаємовідповідальності й вимогливості до знань і вмінь, старанності у виконанні будь-якої роботи. Цікавим у цьому плані може стати використання навчального дидактичного матеріалу на уроці читання. До прикладу, оповідання А. Григорука “Хочеш бути щасливим, не будь лінивим”. Цей твір насичений багатьма прислів’ями, тому доцільно дати учням завдання знайти їх у тексті, прокоментувати. За бажанням, учні можуть навести свої приклади прислів’їв про працьовитість. Як заохочення використати оцінку за швидкість виконання завдання. Цілісний підхід до організації такого уроку потребує вмілого використання методів виховання і насамперед методів організації діяльності й поведінки – виховних ситуацій, змагання, ігрових прийомів, схвалення і заохочення.

Підсумовуючи приклади народно-педагогічних ідей щодо формування відповідального ставлення до своїх обов’язків і праці, зазначимо, що народна педагогіка висвітлює ці якості як здатність особистості формулювати обов’язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль шляхом включення в суспільно-корисну, пізнавальну і трудову діяльність, через які набувається морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості слова і прикладу, що досить ґрунтовно проаналізовано в творчості В. Сухомлинського.

1. Извекова Г., Степанова Л. М. Стельмахович про народну теорію і практику трудового виховання дітей
2. Стельмахович М. Виховний ідеал української народної педагогіки // Поч. школа. – 1994. – № 2. – С. 3–6.
3. Стельмахович М. Виховний ідеал української народної педагогіки // Поч. школа. – 1998. – № 6. – С. 1–4.
4. Стельмахович М. Народна педагогіка. – К., 1985. – 312 с.
5. Стельмахович М. Роде мій красний: Наші родинні звичаї і традиції // “Галичина”. – 1994. – 2 лютого. – № 2. – С. 7–8.
6. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ. – 1996. – 180 с.
7. Усатенко А. Етнопедагогіка // Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 274.

In the article the features of the use of folk pedagogical ideas open up in forming of responsible, assiduous relation of junior schoolboys to the duties.

Key words: folk pedagogics, junior schoolboys, qualities of diligence, responsibility.

РОЛЬ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто зміст, мету і завдання образотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Визначено роль образотворчої діяльності в художньо-естетичному розвитку вихованців означеної вікової групи.

Ключові слова: образотворча діяльність, художньо-естетичний розвиток, старший дошкільний вік.

У теорії та практиці сучасної освіти важливе місце посідає проблема творчої діяльності та художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку як необхідна умова формування гармонійної, всебічно розвинутої особистості.

Образотворча діяльність дошкільників, будучи невід'ємною складовою виховного процесу ДНЗ, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Теоретико-практичні проблеми організації образотворчої діяльності дітей з метою забезпечення оптимальних умов для їх художньо-творчого розвитку стали предметом наукових напрацювань багатьох поколінь вітчизняних і зарубіжних учених. Значну увагу цій проблемі приділено в працях учених минувшини, зокрема А.Бакушинського, І.Песталоцці, К.Річчі, К.Ушинського, Є.Фльоріної, Ф.Фребеля, Ф.Шміта. Важливе місце в методиці керівництва образотворчою діяльністю належить напрацюванням сучасних учених – В.Захарової, В.Котляра, О.Малицької, Н.Мацько, Г.Підкурғанної та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях О.В.Запорожця, В.В.Давидова, М.М.Поддякова розкриваються особливості розумового, естетичного та творчого розвитку дітей дошкільного віку. У їх працях доведено, що дошкільники здатні в процесі предметно-чуттєвої діяльності виділяти суттєві властивості предметів і явищ, встановлювати зв'язки між окремими предметами і явищами та відображати їх в образній формі.

Метою нашого дослідження є розкриття змісту образотворчої діяльності дітей дошкільного віку та обґрунтування її ролі в процесі художньо-естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” наголошується, що художньо-естетичний розвиток старших дошкільників відзначається свідомішим і активнішим ставленням до навколишньої дійсності та самих себе. У цьому віці дитина здатна не лише сприймати красу, але й сама прилучитися до її створення: “Малюк не байдужий до проблем краси, взаємин з довкіллям, намагається будувати їх відповідно до моральних норм. У дитини формується здатність сприймати і відтворювати ритм малюнка та музичного твору; виникає інтонаційно-мелодійна орієнтація, розвивається схильність до імпровізації; вдосконалюється просторова уява, закладаються передумови проектно-художнього мислення, розвивається почуття матеріалу” [1, 230].

Для змісту образотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку (шостий - сьомий рік життя) вирішальне значення має здобутий досвід створення зображень у предметному, сюжетному та декоративному малюванні, ліпленні, аплікації, конструюванні, здобутий ними в молодшому дошкільному віці.

Вихованці шостого року життя вже знають, що в різних видах образотворчого мистецтва можна відтворити розмаїття барв і форм навколишнього світу. Вони можуть створювати виразні, естетичні зображення за умови попереднього опанування формотворчими рухами, насамперед, малюванням предметів округлої та прямокутної форм і ліплення куль, овалів, циліндрів. Згодом із них вони складають складніші за формою зображення і досягають успіхів, опановуючи технікою вирізування прямокутної й округлої форм різних пропорцій.

Діти старшого дошкільного віку оволодівають технікою малюнка не лише олівцями й гуашевими фарбами, але й вивчають зображувальні можливості нових матеріалів: акварелі, кольорових воскових крейд, сангіни, вугільних олівців, гелевих ручок, завдяки чому суттєво розширюються можливості для їх творчості та досягнення естетики зображення.

Техніка акварельного живопису вимагає вивчення нових прийомів роботи, зокрема, змочування фарб до початку малювання шляхом крапання пензликом чистої води на фарбу. При цьому необхідно застерегти дітей, щоб вони не доторкалися фарби ворсом пензлика, оскільки акварель м'яка й легко забруднюється. Необхідним у роботі з акварельними фарбами є вміння охайно набирати на пензлик фарбу й промивати його перед зміною кольору. Для роботи дітей з акварельними фарбами необхідне додаткове обладнання, а саме: палітра для випробовування насиченості кольору, вибору потрібних відтінків і складання нових кольорів. Палітрою можуть слугувати білі блюдця, шматочки світлого пластику або ж кахельні плитки. Чистота кольору в малюнку залежить від змінюваності води [6, 8–10].

Керівництво образотворчою діяльністю старших дошкільників спрямовано на формування образних уявлень, розвиток творчих здібностей дітей, їх емоційно-позитивного ставлення до художньо-естетичної діяльності та її результатів [4, 19].

Діти старшого дошкільного віку розширюють свої уявлення про виразні можливості кольору. Завдяки ознайомленню з технологією одержання відтінків у роботі з гуашшю шляхом додавання білил, а в акварелі – води, діти значно урізноманітнюють свої живописні можливості у відтворенні навколишнього світу. Художня мова дитини збагачується також за рахунок вивчення теплохолодності кольору. Використання цієї властивості кольору є особливо цінною у відтворенні кольорового співвідношення між предметами і явищами оточуючої дійсності та передачі емоційного ставлення дітей до зображуваного.

Створюючи сюжетні композиції, старші дошкільники навчаються виділяти смисловий центр засобом контрастності кольору щодо другорядних об'єктів малюнка, відтворювати враження руху, використовуючи ритм, асиметричну й діагональну композицію [5, 122].

У них формуються вміння не лише закомпонувати на форматі кілька предметів, об'єднаних загальним змістом, а й передати їх пропорційні відмінності. Цьому сприяє цілеспрямована педагогічна робота з дітьми задля організації спостереження в повсякденному житті, обстеження предметів, порівняльний аналіз їх форми, розмірів, місцезнаходження в просторі.

Зміст навчальних завдань у роботі зі старшими дошкільниками передбачає продовження відпрацювання малювальних рухів із помірним натиском на олівець. Водночас відпрацьовуються навички довільного регулювання натиску, використовуючи його як засіб одержання кольору необхідної інтенсивності.

До основних завдань декоративного малювання в старшому дошкільному віці відносимо ознайомлення дітей із стильовими особливостями народного декоративно-ужиткового мистецтва України. Під час занять діти дізнаються, що різні види виробів народного мистецтва (кераміка, вишивка, писанкарство, ткацтво та ін.) залежно від регіону виготовлення вирізняються особливостями композиційної побудови візерунка, колориту та мотивів орнаменту [3, 115].

У процесі образотворчої діяльності старших дошкільників удосконалюються й збагачуються рослинні мотиви, а також використовуються образи тварин, птахів, риб, людей. Їхнє відтворення в декоративному малюванні відбувається за певними правилами, які передбачають взаємне поєднання окремих елементів із цілим; підпорядкування основному другорядних елементів; вдалий масштаб зображення; ритмічну організацію елементів, дотримання відповідного поділу об'єкта на окремі частини тощо.

На заняттях із ліплення дітей вчать передавати в пластичних матеріалах складні об'єкти та їх характерні риси. Їхнім зразком слугують твори народного мистецтва із відтворенням образів звірів, птахів, риб, людини тощо. Особливою естетикою відзначаються твори кераміки опішні, народної пластики Гуцульщини.

Виготовлені дітьми різноманітні предмети можна поліхромувати. Вироби, виконані з глини, необхідно просушити 2–3 дні. Далі – гуашшю нанести малюнок і покласти в муфельну піч, у результаті чого виріб стає міцним, набуває естетичного вигляду.

У ліпленні з пластиліну використовуються різноманітні його відтінки. Поліхромність цього пластичного матеріалу сприяє створенню сюжетних композицій, приміром, епізодів із повсякденного життя, персонажів казок тощо [2, 134–135].

Діти старшого дошкільного віку, створюючи зображення в техніці аплікації, удосконалюють уміння вирізати різні предмети за формою та будовою, вчаться вирізати предмети круглої й овальної форми з квадратів і прямокутників, а для створення аплікації використовують власноруч виготовлені деталі.

На цьому етапі опанування образотворчою діяльністю діти виконують завдання з декоративної, предметної та сюжетної аплікації, що значно збагачує їхні уявлення про якісні ознаки предметів найближчого оточення, формується відчуття гармонійного поєднання кольорів.

Наступним етапом удосконалення вмінь у техніці аплікації є навчання вирізати симетричні предмети з паперу, складеного вдвоє. Засвоєння цього прийому відбувається на прикладі вирізання простої вазочки чи глечика із детальним чітким поясненням педагога та його показом. Формування уявлення дітей про половину предмета відбувається завдяки тому, що при обстеженні вихованці спочатку обводять його контури рукою, а потім знову повторюють цей рух, закривши половину предмета із зовнішнього боку. Повторювати рух слід кілька разів, звертаючи увагу дітей на частину, яку необхідно буде вирізати. Потім педагог демонструє процес вирізання, акцентуючи на тому, що тримати папір потрібно за лінію згину. У процесі вирізання дітям варто нагадувати, щоб вони уважно стежили очима за ножицями [3, 131–132].

Після опанування дітьми вирізання простих симетричних предметів, вони можуть приступати до складніших зображень, приміром, метеликів. Навчання вирізання симетричних предметів із паперу, складеного вдвоє, й надалі продовжується, проте тематика занять ускладнюється, підвищуються вимоги до чіткості передачі форми.

Виконання завдань у техніці аплікації старшими дошкільниками передбачає чимало операцій, виконати окремі з яких можна напередодні. Так, спочатку готують основу для майбутньої композиції або ж на одному занятті виконують об'єкт, а на іншому його декор. Водночас необхідно зважати на те, що дітям цього віку досить важко дається зображення багатоеlementної сюжетної композиції. Для них цілком достатньою буде аплікація із смисловим центром і кількома другорядними елементами нескладної форми, які узгоджуються з ним, виконуючи в композиції смислову та декоративну функції [2, 140–141].

Конструювання (індивідуальне, колективне, репродуктивне, творче) в образотворчій діяльності дітей старшого дошкільного віку спрямоване на вдосконалення вмінь вихованців планомірно виконувати свої дії; стимулювання бажання створювати конструкції, використання різноманітних матеріалів (конструктори, папір, природний та підручний матеріали, тканину тощо), формування вміння добирати їх із урахуванням кольору, фактури, форми, пластичності; розвиток просторових уявлень дітей тощо.

Поєднання тематики творчих завдань у малюванні зі змістом споруд, виконаних дітьми старшого дошкільного віку сприяє їх успішному вирішенню в кожному із окреслених видів діяльності.

Вихованці цієї вікової групи, зазначає В.Котляр, опановують різними засобами виконання образотворчих завдань: за зразком моделі, виконаної вихователем; за графічним зображенням; спорудження за пропозицією відповідно інструкції щодо засобів виконання; самостійне виконання та втілення творчого задуму [3, 140].

Вихованці старшого дошкільного віку вдосконалюють уміння в конструюванні з паперу та природних матеріалів. Виконуючи роботи з паперу, вони поєднують конструювання з технікою аплікації, в результаті чого виготовляють деталі споруд, видів транспорту та створюють сюжетні композиції завдяки комбінуванню їх із об'ємними спорудами тощо.

Завдяки збагаченню природного матеріалу, приміром використання плодів горіха, соломи, ячної шкарлупи, пір'я, мушель, старші дошкільники в процесі конструювання можуть зображати реальних і казкових тварин, птахів, створювати оригінальні сувеніри з естетичним і прикладним значенням [3, 141].

Таким чином, здобуті дітьми старшого дошкільного віку знання, вміння і навички образотворчої діяльності, створення сприятливих умов для творчого використання ними художніх можливостей кольору, форми та матеріалу виступає важливим чинником розвитку художніх здібностей та естетичного смаку вихованців. У процесі образотворчої діяльності створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприйняття й емоцій, які поступово трансформуються в естетичні відчуття, що сприяють формуванню естетичного ставлення дитини до оточуючої дійсності.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” /Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.

2. Комарова Т.С. Образотворча діяльність у дитячому садку: Програма та методичні рекомендації. Для занять із дітьми 2-6 років: Пер. з рос. мови. – Харків: Видавництво “Ранок”, 2007. – 176 с.

3. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 200 с.

4. Мацько Н. Уява. Фантазія. Мислення // Дошкільне виховання. – № 1. – 1993. – С. 18–19.

5. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

6. Сірченко Л. Матеріали та обладнання для образотворчості: вимоги і поради // Дошкільне виховання. – № 5. – 2005. – С. 8–10.

This maintenance is considered in the article, purpose and task of graphic activity of children of senior preschool age. It is determined that the role of graphic activity in art development of pupils of this age group.

Key words: *graphic activity, art development, senior preschool age.*

УДК 372.3

ББК 74.1

Неллі Лисенко

ЕТНОПРОСТІР ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ДИТЯЧОМУ САДКУ

У статті визначено психолого-педагогічні аспекти формування етнопростору дошкільної освіти в сучасній поліетнічній Україні. Автор опирається на підхід синтезу науково-методологічного та народнопедагогічного потенціалу у вихованні дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *етнопростір, дошкільна освіта, український дитячий садок.*

Соціально-педагогічна ситуація в сучасній поліетнічній Україні об'єктивно не проста і не однозначна для інтегрування етнопедагогічних здобутків у зміст освіти майбутнього громадянина без урахування його причетності до певного етнокультурного поля. Слушно з цього приводу зауважив М. Каган, наголошуючи на тому, що “...все, що є в людині, постає у ній у вигляді її ж культури” [4].

Отже, імперативом у педагогічній діяльності кожного вихователя дошкільного навчального закладу має слугувати глибоке переконання щодо неподільності між етнопедагогікою, науковою теорією та практикою дошкільної педагогіки, коли йдеться про наміри досягти ефективності процесу виховання зростаючих поколінь.

Якщо спиратись на підхід, за якого науково-методологічний та науково-прикладний аспекти народнопедагогічного і теоретичного осмислення положень про виховання дітей сукупно творять логічно обґрунтовану й технологічну цілісність, тоді, унаслідок такого синтезу, виховання може претендувати на відповідність запитам часу і щодо змістового, і щодо процесуального контекстів.

Таким чином, виховання, що спирається на вище означений синтез народно-педагогічного та наукового потенціалу, це – процес, який об'єктивно керований педагогами. І тут об'єктивність, як це не звучить парадоксально, є цілком об'єктивно виправданою: в Україні проживає понад 130 етносів і лише максимальне наближення педагога до етнічних потреб, зумовлених етнічною культурою кожної дитини зможе дозувати гармонійне співвідношення між такими різними за сутністю педагогіками творення цілісної особистості.

Послідовне сходження кожної дитини від етнічного підґрунтя з неухильним наближенням до національної та загальнолюдської культури шляхом пізнання етноскарбниці інших народів задля розвитку власного особистісного потенціалу – теж керований процес, який плідно функціонує лише з опертям на низку принципів етнопедагогіки.

І, нарешті, прикінцева мета виховання – сформувати в сенситивному періоді особистість із притаманними їй знаннями і вміннями творити в подальшому прекрасне не лише для себе, а й для ближніх, для спільноти загалом на засадах міжетнічної толерантності на тлі сформованого рівня сучасної культури.

За такого підходу до розуміння значущості окресленого вище синтезу різних галузей педагогічних знань, вважаємо, вектор уваги і майбутніх вихователів ДНЗ, і батьків зміститься на особистісний смисл. Отож, таке проектування змісту та моделювання технології взаємодії з кожною дитиною і, відтак, з її сім'єю уможливить розвиток етнічного й загальнолюдського у неподільній єдності – в гармонії з перманентно мінливим і змінюваним соціумом.

Ставлячи такі завдання перед сучасним баченням етнопедагогіки в українському дошкільлі, визнаємо за неухильне дотримання фахівцями ДНЗ і батьками дітей однієї з чільних заповідей великого Василя Сухомлинського: “Як важливо, щоб у школі в процесі дотику людини до людини, розкривалась, захищалась і ніжно зберігалась та неоднаковість волі, думки, почуттів... Щоб одна особистість не гнулася й не ламалася об іншу, а гармонійно узгоджувалась з її особливостями та неповторним рисами” [9].

Власне саме так ми обстоюємо наше бачення значущості етнопедагогіки як науки про живу реальну дитину, що упродовж сторіч формувалася і далі продовжує формуватися як особистість в об'єктивному світі речей і людей.

Безперечно, він, постійно змінюючись, загострює важливість розвитку засадничих, стрижневих особистісних утворень.

Таким чином, практично кожен дорослий, який причетний до виховання дитини має змогу щохвилини вийти за межі реалій і, занурившись у скарбницю етнопедагогічних знань, віднайти у ній відповіді на сучасні проблеми уже вивірені своїм народом засобами, які апробовано упродовж усієї його історії.

Синтез сьогоднішніх педагогічних знань із досвідом пращурів у царині людиновиховання готує майбутніх педагогів і батьків (аналогічно, як і реальних) до творчості, до пошуку оригінальних способів міжособистісної взаємодії з дитиною, тобто з Людиною дня прийдешнього. Адже, як слушно пише Міччіо Каку – епоха відкриттів у науці завершується, натомість починається епоха майстерності [3].

Потрактуюючи етнопедагогіку як колиску людства, в лоні якої народилися й вирости цілі покоління великих творців сучасності для усіх без винятку сфер життєдіяльності, актуальним як і тисячоріччя тому залишається питання: “Як виховати дитину так, аби з неї виросла Людина?”

У пошуках відповіді на таке запитання великий Януш Корчак радив пам’ятати, що немає дітей – є люди, лише з дещо іншим масштабом понять, іншими джерелами досвіду, іншими прагненнями й устремліннями, іншою гармонією почуттів [6].

Отже, сентенція “дитина-людина” є визначальними для етнопедагогіки і аналогічно сутнісними для наукової педагогіки, оскільки зумовлюють такий підхід до виховання в період дошкільних років, коли дитина стає вихідною точкою і центром для всього, як і кінцем цього всього (за Джоном Діюї), що регукується з філософією української народної приказки “Бережи дитя, як зіницю ока”.

Таким чином, виховання дитини є єдиним об’єктивним і найпереконливішим виміром його якості, як спеціально організованого і спрогнозованого процесу.

Задля того, аби застерегти наукову педагогіку від схилення до числа теоретичних наук, які продукують оригінальні й інколи мертві ідеї, концепції й теорії, слід стимулювати її розвиток, уникаючи надмірних перекручень і прагнення викристалізувати лише дидактичні поради, як данину сучасному прогресу: його творить, насамперед, гармонійна Людина. Для дошкільця з цього приводу переконливими є поради Марії Монтесорі. Учена наполегливо радила, якщо наукова педагогіка має народитися з вивчення особистості дитини, то це вивчення слід спирати на матеріали спостережень за дитиною, за процесами її особистісного розвитку [7].

Відповідно, застосовуючи на практиці результати спостережень за життям і діяльністю дитини, педагогіка посилює свій прикладний контекст. Адже з джерельних скарбів усім добре відомо, що етнопедагогіка творилась не інакше, як у реальному житті і з надбань практики реального життя, отже такий її феномен унаслідок цього гідний для безумовного наслідування на сучасному

етапі впровадження наукових педагогічних знань у безпосередню діяльність з дітьми: не словом, а – ділом, спільною працею та у праці гартувати дитину і таким способом готувати її до самостійного життя.

Означений підхід не лише гуманізує взаємодію, він одночасно вчить взаємовимогливості та взаємовідповідальності за прикінцеві результати. Власне життєпис видатних педагогів на прикладі західно-європейських освітніх систем, а також у вітчизняному (українському) просторі підтверджує, що тільки ті педагогічні теорії, які непорушно вивірені реальною практикою освіти тих таки педагогів і дали очікувані результати, зажили собі та їхнім творцям славу на віки.

За змістом текстів їхніх педагогічних творів абсолютно очевидно, що кожен спосіб взаємодії з підопічними ставав ефективним лише тоді, коли багаторазово був апробований за різних життєвих обставин. У цьому й приховано феномен геніальності великих Коменського, Песталоцці, Руссо, Русової, Ушинського та ін.

Що ж до етнопедагогіки, то попри всю багатоманітну палітру національних культур, для них все ж існують об'єднуючі умови, які споконвіків творили основи етнопедагогіки кожного народу і, водночас, були і є спільними для різних народів. Результати порівняльного аналізу змісту, форм, методів і способів виховання та навчання у різних етносів, які проживають на Україні, дозволяють нам стверджувати, що до таких об'єднувачих начал правомірно віднести загальнокультурні норми виховання у сім'ї, навіть попри очевидні відмінності в етнокультурі тієї чи іншої спільноти.

Розглянемо окремі приклади на матеріалах лемківської культури. Так, скажімо, народний лемківський календар, який споконвіків ґрунтувався на багатовікових астрономічних та фенологічних спостереженнях за природою конкретної місцевості і враховував усю сукупність космічних факторів та місцевих ландшафтно-кліматичних умов є цьому переконливим доказом. Народний календар укладено як систему свят та інших урочистостей, дат і подій, які у певній послідовності відзначались упродовж року і супроводжували численними лемківськими звичаями та обрядами. У них адекватно відтворювалась сутність, зміст і особливості явищ у природі, трудовій діяльності й побуті людей.

Усе це всебічно використовували не лише лемки для виховання дітей, прилучаючи їх до праці, до національних традицій, якими наповнювалось життя кожної окремої сім'ї та громади загалом. Народний календар лемків, як і гуцулів чи бойків розглядаємо цінним явищем, у якому відображено знання про природу, осмислення її закономірностей і закономірностей людського життя, виховання дітей тощо. Життєвий уклад землероба визначався, як твердять дослідники, передусім, мінливістю пір року [8].

До прикладу, типовою рисою лемківської родини розглядаємо спільне проживання представників кількох поколінь. Це сприяло збереженню традицій, які передавалися від старших молодшим і були основним виховним засобом підготовки дітей і молоді до самостійного життя. Шанобливе ставлення до батьків було глибоко вкорінене в пам'яті роду і передавалося від покоління до покоління з молоком матері як неодмінний моральний обов'язок кожного.

У родинних виховних традиціях великої уваги надавали вихованню дітей з моменту їх народження. У цей час малюк перебував під опікою матері. Саме їй належала визначальна роль у вихованні дитини, вона була для зростаючої особистості не лише берегинею домашнього вогнища, а й безпосереднім транслятором скарбів духовності й моральності, доброю порадицею, створюючи позитивне психологічне середовище. У процесі спілкування мама взаємодіяла з дитиною і так впливала на формування її цінностей. За традицією лемки, гуцули, бойки у зверненнях до дітей послуговувалися пестливими формами, що впливало на формування доброї вдачі і м'якого характеру.

На зорі історії людина спостерігала циклічність мінливості, зумовленої фазами сонця – зимове й літнє сонцестояння; весняне й осіннє рівнодення (“Лютий холодний і сухий – серпень жаркий”, “Яка зима, таке й літо”). Відповідно виділяли в народному календарі чотири фази: зимовий і літній повороти сонця; весняне й осіннє рівнодення (відомими згодом стали Різдвяні свята і свято Івана Купала, Благовіщення, Воздвиження, а прикмети, заборони, настанови й правила особливої поведінки зумовлювали і узалежнювали від пір року, руху Землі навколо Сонця, що відбивалось на закономірностях періодичності в природі).

Відповідно, у лемківській народній педагогіці, для прикладу, ознайомлення дітей з навколишнім світом, формування і розвиток їхніх пізнавальних інтересів і здібностей, інтелектуальних навичок і вмінь було невід’ємним компонентом розумового виховання.

Згодом виникла і об’єктивна потреба у передачі наступним поколінням емпіричних знань про природу і оптимальні форми взаємодії з її об’єктами та явищами. Соціальні орієнтації цінностей, норми і правила поведінки закріплювались у змісті народних природознавчих традицій та в засобах народної педагогіки – народному календарі, усній народній творчості, обрядах, святах, іграх, іграшках. Згодом вони передавались з покоління до покоління в мові, як одному з найкоштовніших витворів народу. У ній глибоко віддзеркалено самотність його мислення, вірувань і світорозуміння, тобто сукупність найтонших порухів його психічного життя, багатовікової історії життєдіяльності нації.

Як бачимо, на прикладі лемківської етнокультури як і будь-якої іншої, нагромаджений упродовж віків досвід може бути використаний за вдалу раду спеціалістам дошкільного профілю для роботи з дітьми різного віку. Відповідно для вихованців буде забезпечено найкращі умови у навчанні та вихованні, а також їхньому сходженні до скарбів культури свого народу та опанування загальнолюдським національним досвідом.

Кажучи про етнокультуру, як сукупність досліджень певного етносу упродовж певного етапу його розвитку, все ж важливо зазначити, що етнокультура не творить увесь вичерпний здобуток людства на шляху цивілізованого поступу. Таким чином, задля конкретизації поля її компетентності в науковий обіг уведено низку інших понять, дотичних до означеного. Це: “національна культура”, “етнографічна культура” та ін.

Пошуки меж кожного наведеного та багатьох інших понять – процес неперервний, адже цивілізаційний поступ людства за щораз жорсткіше регламентує сфери їхнього впливу на особистість.

Сучасну освітню практику в ДНЗ України утруднюють невирішені протиріччя між її змістом (ціннісні орієнтації) і змістом матеріально-зорієтованого соціуму (ринкові відносини; розшарування суспільства за матеріальними ознаками; нівелювання національних чеснот в умовах полікультурності та ін.), а також досить низький рівень культурологічної підготовки педагогів та нівелювання ціннісних орієнтацій в етнопедагогічному вимірі.

Оскільки сучасні педагоги зорієтовані, здебільшого, на предметний результат своєї діяльності, етнопедагогічну спрямованість виховного процесу не лише знівельовано, а й почасти вона опозиціонує зміст виховання лише на загальнолюдських цінностях: сьогодні ввійшли в моду цинічні “круті”, яких ставлять у приклад для наслідування, мотивуючи тим, що будеш, дитино, “сучасною”. Розглядаючи етнопедагогічний контекст сучасного дошкілля, в Україні важливим також розглядаємо еволюційний поступ змісту чинних програм для ДНЗ.

Відомо, що реформа дошкільної та початкової освіти (як і всіх її наступних ланок у загальнодержавній системі) відбулася у своєму, досить особливому варіанті, ритмі й темпах – від дошкільного періоду дитинства відщипнули цілий рік і, як видається творцям реформи, аж тепер все стало на свої місця. Період 90-х рр. XX – початок XXI сторіччя – час становлення і пошуків нових ідей та підходів до освіти, поширення інноваційних ідей європейської освіти, в тому числі альтернативних, які виплекані на не властивому для українців підґрунті. Підсумком стало реанімування освіти, яке не вдалося закінчити у 80-тих рр. XX сторіччя в руслі загальноосвітньої реформи в СРСР. Однак тоді етнопедагогічний вимір змісту освіти, національне виховання й формування громадянина на засадах демократії й гуманізму не виступали такими пріоритетами, якими вони увиразнились в умовах державної незалежності України.

Історія дошкільної освіти за останні десятиріччя підтверджує загострення інтересу теоретиків і практиків до етнопедагогічних ідей. Однак, у коловороті популярних концепцій і теорій виховання, які поглинули український дитячий садок, його становлення як національного за змістом (за Русовою) все ще стримується, він не набув широкого розповсюдження задля реалізації ідей етносадика. Попри те, що юридично оформили свій статус досить знані в країні етнокультури з традиційними і типовими для них закладами дошкільної освіти, обов’язкова присутність традиційно регламентованого духу дитячого садка радянської доби все ще є невід’ємним атрибутом сьогодення.

Автономне, оригінальне, національно-етнічне середовище на рівні офіційного закладу дошкільної освіти все ще не набуло свого гідного визнання. Поодинокі ДНЗ в кожному регіоні, як “Гуцулочка”, “Кобзарик”, “Бойківчанка” – це скоріше формальна данина часу і звітності за реалізовану концепцію національного виховання для високих чиновників. Натомість реальна практика українського дошкілля – антинаціональна і антиетнічна не лише за фор-

мою, а передусім, за змістом. І причина тут не завжди фінансова, корені такого протистояння сягають значно глибше. Біда в тому, що наслідки занадто віддалені в часі. І ось для доказовості можемо розпочати з утвердження рідної мови.

Нажаль її історія була короткотривалою за роки незалежності. Однак за кілька років усе ж вона мала реальний результат: з'явилися перші спроби навчити маленьких українців розмовляти рідною мовою. Дякуючи “Обязательному обучению русскому языку” в дитячих садках України впродовж 70-90-х років ХХ сторіччя нація втратила почуття відповідальності за збереження рідної мови. “Советский народ” знищив національне й етнічне. У підсумку, з роками, надаючи батькам реальне право вибирати мову і вивчати те, що вони вважають за потрібне для своєї дитини, знову призвело до того, що українська мова стала “сиріткою” в освіті українців. Для більшості регіонів вона залишилась мовою звітів і канцелярських приписів.

Характерною особливістю дошкілля початку ХХІ сторіччя знову виступає російська мова. Вона знайшла собі відвертих прибічників в особі педагогів, не кажучи вже про офіційну думку. І як тут не згадати заклик Сергія Гессена з приводу змісту освіти: “Скасувати примус над дитиною можливо не шляхом його спростування, а шляхом виховання у дитини внутрішньої сили особистості та свободи, яка могла би протистояти будь-якому примусу, звідкіля би він не поширювався” [2].

Розглядаючи етнокультуру як структуротворчий компонент дошкільної освіти, ми все ж наполягаємо на тому, що саме за нею майбутнє українського дошкілля. Адже без жодного сумніву, кожна етноспільнота прагне виплекати з кожної дитини свого добровільного і зацікавленого соратника, співучасника, одnodумця в правильності свого ж таки виховання, освіти, особистісного становлення турботливого і відповідального громадянина, який був би рівноправним учасником не лише в педагогічному процесі, а й у житті спільноти і нації загалом.

Обстоювання етнопедагогічного виміру в змісті сучасної дошкільної освіти в Україні по-різному представлено в стратегіях чинних програм попри те, що офіційна позиція все ще стримує на тлі авторитарних тенденцій проти гуманістичного прагнення відносно великої армії освітян. Саме вони намагаються подолати формалізм, активно реалізують варіативний і інваріантний компоненти, що загалом культивує нове ставлення до кожної дитини. Ось власне ним і передбачено визнання етнокультури та надання їй провідної ролі в освіті.

Становлення стійкого інтересу до етнічних витоків, знання про свій рід, сім'ю, родину сприятиме, висловлюємо глибокі переконання, розвитку самобутності кожної маленької особистості, а, надалі, філософії її буття в лоні етно і національної культури. І найбільша відповідальність за таке становлення покладається на батьків і педагогів.

Етнічна пам'ять у лоні етнокультури увиразнює доміанти саморозвитку особистості на наступних вікових етапах, зумовлює її становлення в лоні етнічної картини світу. Чи таке дошкілля не є сьогодні альтернативою дитячих са-

дків за М. Монтессорі, Ф. Фребелем, Р. Штайнером та іншими представниками зарубіжних освітніх систем? Дамо відповідь самотужки – авжеж.

Та чи готові ми радше створити ДНЗ за Марією Монтессорі чи ж бойківський, гуцульський або подільський, ж поліський? Загалом саме це дало б закономірне збагачення змісту теорії й практики дошкільної освіти, зорієнтованої на індивідуальні особливості та здібності кожної дитини. Власне, етнічна культура наголошує на загальнолюдських відмінностях усього етносу, які виявляються у взаємних стосунках між дорослими і дітьми, у стилях творення матеріальних і духовних цінностей. Саме в духовних цінностях віддзеркалюється здатність людини бути суб'єктом свого життя, формує її автономний світ, дозволяє врегулювати почуття та емоції.

Етнокультура, як і саме життя, перебуває в постійному русі, перманентно розвивається і унаслідок цього її не можна транслювати аби як, відтворюючи в різних механічних формах лише здобутки. Етнічна культура, в структурі якої етнопедагогіка скеровує процес міжпоколінневої трансмісії, накладає свої вимоги до її змісту, форм і методів, зумовлює певний рівень відповідності кожного суб'єкта етноспільноти загальному рівню її ж культури та культури цілого соціуму загалом.

У такий спосіб індивідуальна культура кожного представника етносу буде своєрідним відтворенням культури цілого загалу. Діти дошкільного віку сприймають все, що підлягає повідомленню і опановують його потенціалом у руслі реальних досягнень і згідно певних умов. Стрижнем особистості виступає її духовність, однак в дошкільлі вона перебуває на етапі становлення і може бути гармонійною лише унаслідок виховання за умови дотримання гармонійності між природним, соціальним і культурним довіллям. У процесі і внаслідок виховання духовні цінності особистості інтернаціоналізуються і лише до певної міри виступають синтезом етнічного, національного та загальнолюдського.

Відповідно, як стверджував Л. Виготський, процеси формування духовності мають фундаментальне значення з раннього дитинства. Його авторська концепція культурно-історичного розвитку пояснює механізми вrostання малої дитини в певну цивілізацію і утворення гармонійного і логічно завершеного цілого з етно, національного та загальнолюдського.

Входження дитини в контекст культури загалом і етно, зокрема, дуже обмежене в часі. Отож, якщо дошкільник не встигає у відведений йому природою час опанувати базисною культурою певної спільноти (у нашому випадку – етнокультури) дитина залишиться за межами її контексту. Спочатку це буде поза субкультурою, тобто етнокультурою, а надалі межі такого контекста зростуть аж до національної та загальнолюдської: народжується манкурт.

Спираючись на дані видатних психологів, які всебічно вивчили механізми процесів інтеріоризації та екстеріоризації, залучення та інтегрування в культуру є не чимсь іншим, як її опануванням, привласненням, засвоєнням. З приводу цього М. Каган пише, що виховання є формуванням духовних потреб, в числі яких пріоритетною є потреба невгамовного культурного зростання особистості [5].

В аналізі етнопедагогічного виміру педагогіки українського дошкілля за- для використання надбань культури етносу в усій багатоманітності її проявів закликаємо педагогів до організації різних форм діяльності дітей аж до комбінованих чи модернізованих комплексів. Саме вони дозволяють наблизитися до кожної дитини в організованій чи в самостійній діяльності. Цьому сприяє і мобільність витворів культури, динамічність й естетична завершеність її змісту і форм самовиявлення.

Спираючись на етнопедагогічні здобутки, процес виховання попри вище- описані особливості проектує поступове входження в контекст сучасної загальнолюдської культури внаслідок оволодіння її здобутками на основі порівняльного аналізу з етнічною культурою й формування здібностей до творення нового, що увійде у день прийдешній як презентація сьогодення.

Означений вище підхід до виховання дітей у ДНЗ відкриває кожному педагогу, як і батькам широкі можливості для наповнення предметного середовища кожного вихованця витворами справжньої етнокультури. Послугування ними як благами цивілізації розглядаємо за реалізацію принципу культуродоцільного виховання дітей дошкільного віку, оскільки він декларує оновлену характеристику етнопедагогічного змісту дошкільної освіти в Україні на ХХІ сторіччя.

Унаслідок активного реформування українського дошкілля саме до цього напрямку з початку ХХІ сторіччя зросло зацікавлення теоретиків і практиків, адже для них предметно-ігрове середовище, є важливою умовою та запорукою досягнення оптимальних результатів від освіти дітей за період перших шести років їхнього життя. Дидактико-розвивальні функції предметно-ігрового середовища викликали активні й численні дослідження педагогів і психологів паралельно з теоретичним осмисленням функцій його різних матеріалів.

Оскільки в світлі законодавчого забезпечення дошкільної освіти гра та іграшка у житті дошкільника і надалі залишаються беззаперечними пріоритетами для прикладу, спробуємо розглянути типологічні особливості обов'язкового атрибута гри – ляльки. Водночас вона є універсальним педагогічним засобом донесення дітям інформації про етнокультурну їхніх приятелів-вихованців з їхнього ж та найближчих до їхнього дошкільних навчальних закладів оточення.

З давніх-давен іграшка супроводжувала дитину і була невід'ємним атрибутом дитячого життя. В іграшках озивалася сива давнина, надбаннями якої виховувалось майбутнє покоління, у ній визначалося право й обов'язки, проявлявся товариський дух. Для селянських дітей першими іграшками були брязкальця і "торохтілки", адже ці примітивні забавки дуже давнього походження.

Ляльку дослідники правомірно виокремлюють як одну з-поміж восьми типологічних груп української народної іграшки, оскільки у її концепції (зображує людей) відбивається все багатство тематики народної творчості, поліфункціональність її образів, своєрідність трактування етноособливостей тих спільнот, які є визначальними для сучасної української нації. Основу

української народної ляльки становить певне коло образів-персонажів, у яких народ віддзеркалював свою сутність чи її вдалу художньо-мистецьку інтерпретацію.

Існували ляльки-обереги, ляльки на хворобу, врожай, трудову діяльність людини, погоду, свята, ляльки-княгині виготовлялись на весілля: вважалося, що вони принесуть щастя новій сім'ї. Ляльку споконвіку вважали оберегом дитини; її виготовляли під час хвороби, а після одужання закопували у землю. Перед тим, як уперше покласти немовля в колиску, туди спочатку клали ляльку. Існували також суто обрядові ляльки, під час яких використовували свят весняно-літнього календарного циклу. Це Колодій; ляльки, що виготовлялися до Зелених свят – Купала; Дідух – особливим способом зав'язаний пучечок колосся на полі. На завершення обряду ляльок переважно спалювали або топили – вони сприймалися як умираючі воскресючі божества.

Етноляльку обрано важливим педагогічним засобом для вирішення актуальних освітніх завдань сучасного дошкілля в усіх етнографічних районах України (Слобожанщина, Полісся, Волинь, Поділля, Опілля, Покуття, Гуцульщина, Бойківщина, Лемківщина, Закарпаття та ін.) з тих міркувань, що вона притаманна як вираз синтезу культур і для сусідніх європейських народів – поляків, росіян, румунів, угорців, словаків, болгарів та ін.

Образи дорослої людини чи дитини є обов'язковим в сюжетах народного фольклору. Частково в ці образи закладено релігійні вірування, міфічні мотиви, обряди. Загалом вони вирізняються своєю світоглядною спрямованістю. І оскільки етнолялька досить повно віддзеркалює специфіку родинно-господарського облаштування того чи іншого народу і несе широкому українському загалу достовірну інформацію про глибинні підвалини народної духовності нації, хочемо глибше проаналізувати її місце у змісті сучасної дошкільної освіти.

Зауважимо, що практично кожна етнокультура зі 130 поширених в Україні вирізняються досить оригінальним стилем її виготовлення і декорування: від маленького пупсика – до великої ляльки-панни (панянки). По цьому неухильно спираються на естетичні потреби дітей, моделюючи ляльки та проектуючи їхні функції. Окрім традиційних типів іграшок, які притаманні практично для кожної етнокультури і в яку включено ляльку (коники, пташки, свищики), кожна все ж вирізняється ще й оригінальними іграшками, властивими лише для певного народу, скажімо кеглі та крокети для дитини в Англії, а в Німеччині – моделі фортець і млинів. Якість та чистота обробки окремих деталей у фігурі ляльки, рукотворна краса її оздоблення зумовлює введення ляльок в різні види діяльності, які передбачені предметним середовищем і, насамперед, в ігрову.

Завдяки варіативності одного і того ж виду ляльки педагоги і батьки уможливають її багатократне використання для розв'язання навчально-виховних завдань. Народні майстри, художники та шанувальники іграшок і надалі намагаються підтримати та зберегти етнічну своєрідність і неповторність її естетичного оформлення, що і надалі їх принципово різнить із сучасними варіантами, скажімо Барбі.

На теренах України попри традиції виготовлення ляльок у відомих осередках майстрів дитячої іграшки (Хомутець, Опішня, Ужгород, Косів, Яворів, Кути, Коломия) все ж набули поширення традиції народної ляльки притаманні для інших європейських країн – Словаччини, Польщі, Болгарії та ін. Загалом, такі процеси інтегрування унеможлиблюють у сучасних умовах негативне явище згасання народного забавкарства загалом, а не лише ляльки під впливом активного уведення в іграшкову промисловість механізованого виробництва.

Зауважимо, що народне забавкарство у представників різних національностей, які поширені в Україні, попри збереження своїх етнотипологічних ознак, розвивалося в єдиному руслі на тлі полікультурності, збагачуючи водночас інші види народної творчості – гончарство, лозоплетіння, ткацтво, мотлярство, оскільки елементи декорування одягу і, скажімо, виробів з дерева є дуже схожими.

Відповідно в усіх етнографічних районах України з часу особливого поширення ляльки її виготовлення і декорування зумовило взірці, які правомірно сьогодні віднести до пам'яток української народної іграшки. У традиціях її естетичного оздоблення простежуємо успадковані стійкі типи і подібність принципів художнього вирішення декору, що також єднає українські етноси, особливо в місцях їх компактного проживання.

Розширенню діапазону функцій, які почали виконувати ляльки в житті дитини прислужилися і процеси активізації самостійної діяльності малюків поза заняттями з уведенням елементів художньої праці, моделювання. Сьогодні ж художньо-промислові матеріали та інші допоміжні засоби вражають своїм багатоманіттям. Отож і педагогам, і батькам є з-поміж чого вибирати. Водночас завдання полягає не лише в тому, щоб створити правдиві зразки, які варто запропонувати дітям у різних вікових групах для наслідування у виконанні певних процесів, а й використати їх задля обстоювання виховних ідеалів.

Отже, треба не лише викликати зацікавлення дитини до етноляльки, як іграшки та її функцій у грі чи в іншій діяльності, а й розвивати естетичний смак, пов'язуючи малюка з перших років життя з українською духовністю. Таким чином, українська лялька як народна іграшка повинна перебувати під пильною увагою не лише педагогів і батьків, а й громадськості у межах суспільного руху за збереження народної культури.

Щодо порушеної нами проблеми, то спроби активізувати використання етноляльки в предметно-ігровому середовищі сучасного дошкільця зініційовані нашим баченням її функції, як засобу формування міжособистісної толерантності в полікультурному соціумі (це реальність сучасної української держави).

Практично у всіх етнографічних районах України народні умільці виготовляють ляльки з тканини, дерева, глини, пап'є-маше, сухого зілля, ниток та ін. Характерною локальною ознакою кожної ляльки не лише традиційно, а й реально є голова. Природно, що на голові ляльок, які представляють типові риси того чи іншого етносу чітко і суттєво вирізняються, насамперед, форма обличчя та його елементи. Такими увиразненими ознаками може вільно оперувати

педагог чи хтось інший з дорослих, хто хоче показати дітям, чим різниться обличчя, скажімо, в гуцулів, полісян і представників народів Кавказу чи Середньої Азії.

До особливостей роботи з народною лялькою у руслі виховання толерантності, як прояву діалогічної свідомості, відносимо декорування лицьової частини голови ляльки, якщо до початку діяльності добираються ляльки з “порожнім” обличчям. З такими ляльками можна працювати в ДНЗ усіх регіонів України. Правдивість нанесених типологічних особливостей віддзеркалюють обізнаність дітей з ретельно вимальованими рисами обличчя; прояви симпатій до дітей тих національностей, які є поблизу чи образи яких розглядали на фото та ілюстраціях.

Довершувати образно-пластичний образ і типологічну характеристику етноляльки можуть різні види роботи дітей з декорування її одягу, взуття, прикрас. І хоча вони до певної міри і дещо умовно передають ознаки етнокультури, яку представлено в її означених атрибутах: верхній одяг, фартушок, головний убір та ін., все ж репрезентативність художніх якостей кожної етноляльки заслуговує на особливу увагу: діти порівнюють їх між собою, конкретизують закладені в їхні ознаки типи персонажів, їхнє святкове чи буденне вбрання, притаманне для тієї чи іншої місцевості, з якої вони походять. Скажімо, святковий стрій гуцульської чи бойківської ляльки щедро оздоблений вишивкою, бісером, аплікацією, яскравими стрічками.

Етноляльки різняться між собою матеріалом, з якого виготовлене їхнє вбрання, його кроєм, поєднанням компонентів, притаманних для певного етнорегіону.

Кожна етнолялька за такого підходу до її використання існує в певному середовищі, традиційному для тієї чи іншої культури. Очевидно, що ознайомлення з її середовищем, наприклад, побут бойківчанки чи лемкині, угорки чи росіянки передбачає наповнення дидактико-розвивального середовища реальним змістом. Акцентується на особливостях архітектури житла, композиційному поєднанні його споруд та їхньому облаштуванні, оздоблення у будень і в свято, присадиба і таке інше. У цій частині діапазон інформації для дітей визначається лише віковими можливостями щодо її опанування. Вмілий педагог поведе кожного вихованця сторінками пам'яті певного народу, а пересипавши розповідь приказками та прислів'ями (“Яка хата – такий тин, який батько – такий син”) закладатиме підґрунтя тих етно-моральних імперативів, які формують толерантну особистість змалку.

Далі, не менш важливим атрибутом середовища є меблі, посуд, одяг, взуття... Діти самостійно наповнюють кожну ляльку дотичним змістом і просто ляльки оживають як “мама”, “бабуся”, “дідусь”, “тато”, “братики і сестрички”.

У атрибутах середовища, в якому живе не одна лялька, а ціла її етнородина педагоги вміло можуть відтворювати властиві для спільноти традиції, звичаї та обряди, народні обереги, народні та державні символи. Крок за кроком дитина разом з етнородиною ляльки може пізнавати батьківщину і Батьківщину. На певному етапі роботи виникне можливість увести в описане середовище

й обрядову ляльку, а засобами її наповнення вихователь чи батьки зможуть продемонструвати глибоку минувшину певного етносу, елемент культово-магічних дійств певного обряду.

Скажімо, вінок який захищав дівчину від “лихого ока” та від “нечистої сили”. Стрічки також мали свої символи і в'язати їх треба було вміти. Старенькі бабусі розповідають, що найпершою до віночка – посередині – в'язали світло-коричневу стрічку – символ землі-годувальниці. По боках – жовті – символ сонця; за ними світло-зелені – символ краси і молодості. Потім голубі та сині, що символізують небо і воду, далі – жовтогарячу – символ хліба, далі – фіолетову – символ мудрості, малинову – символ душевності, щедрості, рожеву – символ достатку. Білі стрічки в'язали лише тоді, коли їх кінці були вишиті.

Із давніх-давен улюбленим убором подільської жінки була також хустка. Пов'язували її по-різному. Найбільш поширений спосіб – накидання на голову хустки, складеної трикутником. Зав'язували кінці на підборідді або ззаду, коли вони, перехрещуючись під підборіддям, обвивали шию. Хустина відігравала й важливу оберегову, магічну функцію. Чудовим доповненням до зимових форм одягу були яскраві, барвисті хустки з тороками, які зав'язували поверх кожухів та свит дівчата і молоді жінки.

Роль прикрас відігравало намисто – найстаріша й найпоширеніша із шийних оздоб на Поділлі. Найцінніше намисто виготовлялося із справжніх коралів та називалося в народі “добре намисто”, “щирі корали”, “мудре намисто”. Полюбляли подолянки пацьорки – дрібне, різнокольорове намисто й бісерні прикраси. Шийні прикраси носили не лише дівчата, а й заміжні жінки. Разом з намистом був хрестик і монета-дукач.

Монети займали особливе місце серед традиційних нагрудних прикрас. Дукач – це три, п'ять, сім і більше монет, скріплених між собою у вигляді намиста і прикріплених до коралів, а дукач – це прикраса у вигляді великої медалеподібної монети з металевим бантом, прикрашеним камінцями. Він займав центральне місце в усьому комплекті нагрудних прикрас. Неважко здогадатися, що всі намиста та прикраси коштовними речами і для широких мас населення були не завжди доступними.

Навколишня природа України давала багато доброго матеріалу для намиста сільського населення: гарні овочеві коробочки, зерна, кісточка ягід, або й самі ягоди, Таке намисто ще й досі не вийшло з ужитку дітей. Зовсім без намиста дівчатам не можна, бо існувало повір'я, що намисто – це оберег, тому треба носити бодай один разок намиста на шиї. Селяни купували прикраси на ярмарках у місті, збирали впродовж десятиліть і зазвичай передавали як сімейну реліквію з покоління в покоління.

Поширеним і найдавнішим взуттям подолян були постолі – типовий вид стягнутого взуття. Виготовляли їх з одного шматка товстої, однак якомога м'якшої коров'ячої або свинячої сиром'ятної шкіри. Вдамося до опису краси подільського одягу, яку відтворив у своїх роздумах Б. Лепкий: “А жінки! Пригадую собі наше Поділля літ тому сорок. Як гарно виглядали наші господині в

раньтухах, білих – білесеньких, кругом голови та попід бороду зав'язаних, зі спущеним кінцем на плечі.

А дівчата, завітчані, закосичені, з коралями, з дукачами, з уставками на раменах, що хоч на виставку до Лондону чи Парижу посилай! Спідниця або крамна, квітчаста, але в складанки і такого крою, як у селі носять, або хоч би тільки димка, але також місцевого зразку, в тутешніх красках і узорах.

Все чисте, святочне, своє, видно, що народ споконвічний, засиджений на своїй землі, а не якісь зайди, зерно, що з рідного поля росло, а не полова, нанесене вітрами, десь із міських переулків... Гуцул найгарніший у своїм гуцульським убранні, а нашій подолянці найкраще таки в тій ноші, яку дівчата на Поділлію носять”.

Отже, тепер уже відомо, як вдягнути нашу етноляльку. Для того, щоб не добирати готову фабричну тканину для обгортки чи запаски і так не втратити їх неповторність та своєрідність, пропонуємо виготовити їх на саморобному ткацькому верстаті, який легко зібрати у домашніх умовах чи в ДНЗ під час ручної праці.

В такому комплексі однаково цікаво прилучити дітей до обрядів весняно-літнього календарного циклу в різних етнорегіонах України, а відтак, після ляльчиних забав, і самим перейти до реальних свят. І якщо діти до Зелених свят оформляють ляльок пишними квітами й травами, то їхнє вбрання на таких ранках (вишивана сорочечка, стрічки, намисто, віночок на голові) не буде формальною даниною, а реальною обізнаністю з обрядами своїх пращурів. Відтворюючи родинні стосунки, взаємини у спільноті чи в ширшій громаді, дитина безпосередньо готується до реального життя в майбутньому, до виконання певних обов'язків, які покладались на дорослих і малих у кожній сім'ї.

Показово, що в більшості етнокультур на Україні заохочуються ігри дітей саме з ляльками. Традиційно саме так і забезпечувалась передача знань і життєвого досвіду, міжпоколіннева трансмісія національної духовності.

Таким чином, народна етнолялька в усьому багатстві її типологічного й художньо-функціонального призначення формувала гармонійність сприйняття навколишньої реальності кожною дитиною, її естетичні ідеали. Завдяки тому, що вони були глибоко вкорінені в народну культуру, дорослі в минулому, а вихователі в ДНЗ у сьогоденні можуть забезпечувати дітям формування реальних, а не абстрактних світоглядних уявлень; виховних ідеалів.

Попри типові етнориси та етноособливості, загальні художні ознаки з умовним чи детальним трактуванням специфіки етнокультури, в етноляльці синтезовано рукотворну майстерність і світоглядні цінності кожного умільця, народного майстра.

Безумовно, що на кожен витвір в етноскарбниці народу впливає чимало зовнішніх чинників, з поміж-яких важливим є відгомін пращурів і данина сучасності. А вона сьогодні в Україні полікультурна, отже – колористична, неповторна і мінлива. Власне такою своєю специфікою поліетнічність української нації віщує нове життя і очікувані перспективи для етнопедагогіки дошкільця й сучасної родини.

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. – К., 2002.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
3. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні. – Львів: Літопис., 2005.
4. Каган М.С., Холостова Т.В. Культура – філософія – искусство – диалог. – М.: Знание, 1988.
5. Коган Л.Н. Проблемы целостности исследования культуры. – М.: Мысль, 1999.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003.
7. Національна доктрина розвитку освіти України // Педагогічна газета. – 2001. – 37. – С. 2–4.
8. Русова С.Ф. Мої спомини. – Катеринослав, 1918.
9. Свирский Я.И. Самоорганизация смысла. Опыт синергетической онтологии. – М., 2001.

The psychological and pedagogical aspects of the forming of an ethno-scope of the pre-school education in the contemporary poly-ethnic Ukraine are defined in the article. The author uses the method of synthesis of the scientific and methodological, national and pedagogical potential in the education of pre-school children.

Key words: *ethno-scope, pre-school education, Ukrainian children garden.*

УДК 305..159.923

ББК 88.52

Ліана Яценко

ДО ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Розкривається сутність гендерної соціалізації, охарактеризовані особливості гендерної ідентифікації старших дошкільників і дітей підліткового віку; акцентується на необхідності організації гендерного виховання на принципах андрогинії.

Ключові слова: *гендер, ідентифікація, підлітки, соціалізація, старші дошкільники.*

Гендер – це поняття, яке об’єднує й характеризує соціально сформовані психічні риси, ознаки, властивості суспільної поведінки суб’єкта, детерміновані його статтю. Коли йдеться про гендерні відмінності, маються на увазі не біологічні відмінності жінок і чоловіків, а соціально-психологічна різниця між “жіночими” і “чоловічими” ролями та функціями, які виконують у суспільстві його члени.

У кожному конкретному суспільстві формуються гендерні очікування щодо представників жіночої і чоловічої статі, через які воно висуває вимоги до своїх членів у плані дотримання ними прийнятих у даній культурі норм і цінностей фемінної і маскулінної поведінки. Усталені консервативні очікування певних статево-рольових моделей і якостей поведінки – так звані статеві стереотипи, спричиняють психологічний тиск на формування статевої свідомості, спонукають людину до ідентифікації з традиційними патріархальними моделями поведінки. Останні “протиставляють жіноче і чоловіче як пасивне й активне, як слабке й сильне, поділяючи чоловічий і жіночий світи на предметно-інструментальний та емоційно-регульований з відповідними статевими ролями” [1, с.127]. Досягти гендерної рівноваги можливо не лише через захист

конституційної рівності чи гендерну політику держави, а й через забезпечення належного виховання хлопчиків і дівчаток, їх орієнтацію на партнерство та взаємозамінність у виконанні соціальних ролей.

Сьогодні на пострадянському просторі набуло поширення поняття “гендерна педагогіка”, тоді як у країнах Західної Європи і Сполучених Штатах Америки використовується інший термін – “феміністська педагогіка”. Це заміщення термінології ґрунтується на тезі про те, що в нашій культурі ніколи не існувало протиставлення статей одна одній. Гендерна педагогіка – поняття більш нейтральне. Але для досягнення позитивних результатів вона має орієнтуватися не лише на роботу з дівчатами, а й на роботу з хлопцями. Для розвитку гармонійних гендерних відносин необхідна зміна багатьох життєвих настановлень представників обох статей, адже при спілкуванні дівчини, якій притаманні феміністські настановлення, і хлопця, що характеризується класичними патріархальними поглядами, невідворотно виникає конфлікт.

Специфіка вітчизняної гендерної системи полягає в тому, що, з одного боку, вона формується в умовах традиційного суспільства, а з іншого, – зазнає значного впливу процесів глобалізації, поширення західних норм і стандартів поведінки. Іноді зіткнення цих двох тенденцій призводить до неоднозначних наслідків. Не можна не зважати й на те, що патріархальна свідомість доволі міцно вкорінилася в українському суспільстві, хоча вона все менше відповідає економічним відносинам, демографічним, соціальним і культурним процесам, що характеризуються постійною мінливістю.

У цьому контексті особливої актуальності набуває гендерна соціалізація молодого покоління.

Гендерний розвиток, або за сучасною термінологією гендерна соціалізація – це процес інтеріоризації дитиною соціокультурних нормативів поведінки стосовно певної статі. Через освоєння стереотипів статевої поведінки відбувається соціалізація статевої свідомості та самосвідомості особистості. Причому, як засвідчують результати наукових досліджень (М.Боришевський, Т.Говорун, С.Гурлева, Д.Колесов, С.Кириленко, О.Кікінеджи та ін.), особливості психосексуального становлення людини в дитячому віці є вирішальними для формування підвалин особистого щастя у дорослому житті.

Протягом тривалого часу формуванню здатності людини усвідомлювати власне “Я” і вимоги до себе як представника певної статі надавалося мало уваги. Пріоритет класових цінностей над загальнолюдськими витісняв із змісту навчально-виховної роботи з дітьми жіночість і мужність як характеристики особистої поведінки, вміння і навички, потрібні для успішного виконання гендерних ролей, покладаючи вагу в цьому плані на спрацювання природних інстинктів.

За часи демократизації українського суспільства на зміну сором’язливому замовчуванню проблем сексуальності, приховуванню негативних фактів, пов’язаних зі статевою поведінкою дітей та юнацтва прийшло відкрите їх висвітлення на сторінках періодичних видань, у змісті теле- й кіно продукції. Однак це не поліпшило, а навпаки, погіршило стан гендерної просвіти молодого по-

коління, оскільки “при відсутності системи кваліфікованого контролю змісту інформації посилилася пропаганда сумнівних, спотворених комерцією стандартів гендерної поведінки” [3, с.10].

Отже, сьогодні, коли відбувається реформування національної системи освіти, на порядок денний висувається завдання активізації гендерного виховання особи як чинника забезпечення її належної гендерної соціалізації.

Необхідність адекватного вирішення цього завдання посилюється і тим, що серед педагогічної громадськості й пересічних громадян чималого поширення набула думка про те, що гендерна приналежність індивіда дається йому суто біологічно. Проте гендерна ідентичність, тобто усвідомлення своєї належності до певної статі – результат складного біосоціального процесу, який поєднує в онтогенезі гендерну соціалізацію біологічних засад і розвиток самосвідомості.

Біологічна стаття є “безособистісною” передумовою формування психологічної статі особистості. Різні якості людини в гендерному ракурсі не дані людині від природи, а є проявами індивідуальності, котрі привласнюються і розвиваються в процесі соціалізації. Те, якою буде психологічний гендер особистості, залежить від соціальної статевої ролі – набору повноцінних нормативів, регламентацій та очікувань, що їх висуває певне суспільство до маскуліної і феміної поведінки (манери спілкування, еталони “жіночості” та „чоловічості”, ставлення людини до самої себе, своїх індивідуальних особливостей, а також до соціальних гендерних ролей). Своєю чергою те, якого особистісного змісту набудуть індивідуально-гендерні особливості та соціальні стереотипи, що задаються культурою, значною мірою детермінує формування психологічної статі і гендерної ідентичності – усвідомлення і прийняття особистістю власної гендерної належності, тобто відповідність інтересів і поведінки людини її власним уявленням про жіночість і чоловічість.

Формування гендерної ідентичності відбувається через залучення біологічної статі та її культурних асоціацій у самосприйняття і поведінку дитини. Статеворольове сприйняття передбачає засвоєння якостей, інтересів і поведінки, які приписуються певною культурою особі тієї чи іншої статі. Іншими словами, гендерна ідентичність передбачає визначення дитиною власної статі.

Гендерна соціалізація, освоєння дитиною гендерної ролі й набуття гендерної ідентичності завжди зумовлені нормами і правилами того суспільства, тієї культури, в якій відбувається її життєдіяльність. Сюди належить система диференціації гендерних ролей – гендерний розподіл праці, права та обов’язки чоловіків і жінок, уявлення про те, якою має бути поведінка тих й інших. Ця складна система норм і відносин узагальнюється в релігійно-ідеологічних системах статевого і сексуального символізму. Все це визначає тип гендерної соціалізації, об’єктом якої стає новонароджена дитина, заломлюючись крізь призму її індивідуальних особливостей та соціального оточення.

Перших ознак гендерної ідентичності дитина набуває вже у 1,5 року. Поступово обсяг і зміст ідентифікації змінюється, що почасти пов’язано з розумовим і соціальним розвитком дитини. Дворічний малюк уже знає свою статю,

але ще не вміє обґрунтувати цю атрибуцію. Усвідомлення своєї статевої належності відбувається у нього завдяки наслідуванню дорослих, передовсім батьків. Але розуміння гендерних відмінностей залишається ще обмеженим і нестійким. У 3–4 роки дитина вже досить чітко розрізняє стать оточуючих, але почасти асоціює її за суто зовнішніми ознаками, наприклад, одягом, і допускає можливість зміни статі.

На п'ятому році життя діти мають чіткі уявлення про диференціацію зовнішніх (фізичних) і характерологічних ознак. Поступово в них формується остаточне усвідомлення незворотності статевої належності. Особливістю старшого дошкільного віку є також те, що дитина оволодіває гендерною ідентичністю не тільки на номінативному рівні, а й на рівні переживання себе як представника статі в поєднанні зі статевою поведінкою, тобто виникає таке новоутворення, як статевою ідентичність. Її основу становить „адаптаційний образ Я” як представника відповідної статі, що за змістом збігається з узагальненим чи інтегрованим образом “хорошого хлопчика (дівчинки)”, “справжнього чоловіка (жінки)” [2, с.10].

“Адаптаційний образ Я” формується переважно під впливом традиційних гендерних настанов, тому він насичений стереотипами чоловічості та жіночості.

Дитина не є сексуально нейтральною істотою. Вона має свій „сексуальний досвід”, хоча він і не такий, як у дорослих. В основу цього досвіду покладаються насамперед спостереження за стосунками між батьком і матір'ю, які відіграють важливу роль у самостійному дорослому житті людини, у тому числі й у сфері гендерних відносин. Іноді такі враження носять травмуючий характер, людина намагається захищатися від них, але й у “неусвідомлюваному вигляді вони можуть позначатися на психічному самопочутті дорослої людини та її відносинах з оточуючими, спричинюючи виникнення неврозів і “комплексів”, що підкоряють собі її поведінку і спосіб життя” [4, с.37].

Д.Колесов, вивчаючи психологічні розходження між хлопчиками і дівчатами, виокремлює такі їх різновиди:

1. Розходження у сприйнятті простору і часу.

Ці розходження помітні вже з раннього віку: хлопчики надають перевагу іграшкам, які уособлюють у собі переміщення, вплив, перетворення – машини, літаки, різні інструменти, зброя; дівчат приваблюють ті іграшки, які є імітаційними моделями живих істот – ляльки, звірятка, а також засобів побуту – меблів, посуду та ін.

2. Розходження у спрямованості інтересів.

За цим параметром, дівчата схильні до піклувальної діяльності, міжособистісних взаємин; їхнє тяжіння до всього живого носить інтуїтивний характер і виявляється в будь-який момент життєдіяльності. Вони більш схильні до збереження цілісності речі, надаючи перевагу модифікації її зовнішнього вигляду. У хлопчиків тяга до живого має характер усвідомленого інтересу, їх цікавить устрій іграшки, а вже потім її призначення.

3. Розходження в поведінці.

Загалом рівень морального розвитку індивіда не залежить від статевої належності. Тому “немає ніяких підстав у цьому плані ставити одну стать вище іншої, незважаючи на те, що самі моральні поняття формуються трохи раніше в дівчаток”. Отже, якщо видається, що “дівчатка у вас гарні, а хлопчики бешкетні, неслухняні і т.д. – не зваблюйтеся: значить, ви просто не зауважуєте чогось істотного” [4, с.42].

Щодо відмінностей у поведінці хлопчиків і дівчат, до них Д.Колесов залічує такі: дівчата більше схильні вірити авторитетам, вони більш виконавчі, більш самолюбні й уразливі, більш чутливі до критики. Хлопчики менше покладаються на авторитети і прагнуть у всьому переконатися самі.

Окреслюючи наведені та інші відмінності між хлопчиками і дівчатами, Д.Колесов водночас звертає увагу на те, що хоча чоловіча і жіноча стать психологічно багато в чому різні, загалом вони “рівнозначні та рівноцінні, порізнному доповнюють одна одну в тій чи іншій життєвій ситуації” [4, с.44]. Тому для ефективного виховання ці розходження мають ураховуватися, починаючи від самого раннього віку.

Проведене О.Кікінеджи емпіричне дослідження щодо гендерних уявлень старших дошкільників засвідчило, що в цьому плані діти можуть бути поділені на такі умовні групи:

1. Статевотипізована група. Для цих дітей характерне чітке усвідомлення статевої переваги та орієнтації лише на представників своєї статі. Рівень гендерного “Я” цих дітей позначений наслідуванням, простою імітацією гендерних стереотипів; їм важко визнавати, що чоловіки і жінки можуть бути носіями різних типів поведінки і допустити будь-який відступ від статевої ролі норм і приписів.

2. Індиферентна група. Характерні ознаки: позитивне ставлення до власної статі, середній рівень усвідомлення гендерних особливостей. Демонструючи на словах готовність до емоційного співпереживання і спільної діяльності з представниками іншої статі, у реальній поведінці діти цієї групи виявляють стосовно них нерозуміння й агресивність; їм також притаманні труднощі і конфлікти в іграх і спілкуванні з однолітками обох статей.

3. Андрогінна група. До провідних ознак хлопчиків і дівчаток, віднесених до цієї групи, належать: позитивне сприйняття своєї і протилежної статі, невелика вага стереотипізованих поглядів. Діти демонструють у поведінці та іграх готовність до взаємодії і співробітництва з однолітками як своєї, так і протилежної статі, більш апелюючи до особистісних якостей, що сприяє гнучкості їхньої поведінки, її дестереотипізації, продукує інтимно-особистісний стиль спілкування.

Згідно з одержаними О.Кікінеджи результатами, найбільшою виявилася перша з охарактеризованих груп (84% дітей старшого дошкільного віку), а найменшою третя, “андрогінна” група – 5% дітей. До групи індиферентного типу належало 11% дітей.

Узагальнюючи ці дані, дослідниця дійшла висновку про те, що складові гендерного образу “Я” у свідомості старших дошкільників набувають більшої

дихотомічності, коли стосуються вибору друзів, іграшок, видів діяльності, і збігаються, коли йдеться про дотримання норм моральної поведінки. На її думку, це пояснюється тим, що розвиток психічних процесів (уяви, мислення, уваги, творчості) дитини дошкільного віку ґрунтується на статево нейтральних засадах (нівелювання вимог, які висуваються з боку дорослих до дітей загалом, без урахування статевої особливості), тим часом як “розвиток особистісних якостей, характерологічних властивостей здійснюється на стевотипізованих, традиційних засадах”. Нав’язування традиційних стевих ролей, стверджує О.Кікінеджи, “заважає розвиткові андрогінних властивостей дітей, їх співдружності, формуванню позитивного образу Я” [2, с.12].

Дослідження психологів (М.Арутюнян, І.Кльоцина, Л.Потапова, О.Шнирова) доводять, що критичним періодом для “гальмування” активних життєвих стратегій дівчат і хлопців, зниження планки амбіцій, є період стевого дозрівання (12–15 років), який співпадає з етапами дорослішання і конструювання жіночості та мужності, тобто набуття гендерної ідентичності. У цей час діти стають особливо чутливими і такими, що легко піддаються “навчанню” стосовно моделей мужності і жіночості, які пропонуються культурою соціуму, що їх оточує. Суспільство, залишаючись за своєю сутністю патріархальним, через різні соціальні інститути справляє потужний тиск на особистість кожного підлітка, навчаючи його певного типу гендерних відносин і нав’язуючи гендерні моделі, національні стереотипи “жіночості” й “мужності”.

Підлітковий період є дуже важливим для особистісного становлення. З одного боку, діти цього віку як губки вбирають послання середовища, з другого, – вони все ще мають достатню гнучкість сприйняття, яка дає змогу впливати на розширення їхніх гендерних уявлень, зміщення акцентів із статі на особистість, яка є більш різноманітною і цікавою у своїх проявах, ніж звичні уявлення про поведінку людей жіночої і чоловічої статі. Усе це зумовлене тим, щосаме в підлітковому віці відбувається вторинна гендерна соціалізація, пов’язана як з психофізіологією стевого дозрівання, так і з становленням стевної ідентичності у соціальному сенсі. Гендерна ідентичність відбувається краще і має стійкість, якщо створюються умови, в яких підлітки мають можливість спостерігати за позитивними “поведінковими моделями” на рівні зрілої особистості як чоловіків, так і жінок. Особливу значущість це має для дівчат, адже традиційні гендерні настановлення є найбільш активними й агресивними саме стосовно “жіночої” моделі поведінки.

У попередженні формування у зростаючої особистості стевотипізованих настановлень велика роль належить гендерному вихованню, яке має спрямовуватися на засвоєння дитиною знань про соціальні особливості буття статей. Йдеться не лише про розкриття дитині того, що чоловіки і жінки різняться між собою за біологічними ознаками, а й про забезпечення усвідомлення нею того, що незважаючи на цю різницю, вони мають рівну суспільну цінність (принцип гендерного паритету) – рівні права та обов’язки, рівну відповідальність у сім’ї, суспільстві, одне перед одним.

З педагогічного погляду, для того, щоб реконструювати гендерну соціалізацію, змінювати зміст і методи виховання з метою розширення життєвого простору особистості або коригування конкретного “западаючого” параметра, необхідно в основу виховної діяльності покласти принцип андрогінії – поєднання в індивіді жіночих (фемінних) і чоловічих (маскулінних) соціальних властивостей, що передбачає надання дитині допомоги в усвідомленні та прийнятті своєї статевої належності, опануванні й реалізації відповідних їй соціальних ролей, а також в освоєнні багатьох соціальних ролей, що не зумовлюються статтю.

Ґрунтоване на таких ідеях гендерне виховання, спричинює у зростаючій особистості зовсім інший погляд на світ, на свою роль у суспільстві, на відносини між людьми, з представниками іншої статі, що веде до серйозних трансформацій світогляду. Вихователь, учитель, який прагне пропагувати ідеї гендеру, має не лише погоджуватися з ними, а й повною мірою інтеріоризувати їх, адже якщо під час виховної діяльності він буде говорити одне, а потім, у звичайному житті, репрезентувати зовсім інші погляди, іншу поведінку, діти швидко „відкриють” ці суперечності, що не тільки шкідливо вплине на процес виховання, а й на гендерну соціалізацію загалом.

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Кікінеджи О. Гендерне виховання змалку / Оксана Кікінеджи // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 10–13.

3. Кириленко С.В. Деякі аспекти статевого виховання дітей / С.В.Кириленко // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини [наук.-метод. зб.]. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 7–18.

4. Колесов Д. Хлопчики та дівчинки: психологічні розходження / Д.Колесов // Відкритий урок. – 2007. – вересень. – С. 37–44.

Essence of gender socialization opens up, the features of gender identification of senior under-fives and children of teens are described; accented on the necessity of organization of gender upbringing on principles of androgyny.

Key words: *gender, identification, teenagers, socialization, senior under-fives.*

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 371.382:373.2

ББК 74.100.58

Микола Антонюк,
Валентина Антонюк

ГРА ЯК ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті виокремлено характерні особливості ігрової діяльності, її значення у вирішенні освітньо-виховних завдань у дошкільному навчальному закладі і початковій школі.

Ключові слова: *особливості ігрової діяльності, види ігор, дошкільники, молодші школярі.*

Значення гри з розвитку дитини важко переоцінити. У будівельників є поняття нульовий цикл, що означає перші підготовчі роботи, закладку фундаменту будівлі. Можна сказати, що ігрова діяльність - це теж своєрідний нульовий цикл майбутньої особистості, бо, як зазначав А.С.Макаренко: Яка дитина в грі, такою багато в чому вона буде і в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед у грі. І вся історія окремої людини як діяча і працівника може бути подана в розвитку гри і в безпосередньому переході її в роботу... [3, 72].

Існують різні види ігор: дидактичні, ігри-драматизації, конструктивні ігри та ін. Особливе значення в розвитку дітей дошкільного віку має творча, або рольова гра. Психологи називають гру провідною діяльністю дітей дошкільного віку.

Ігрова діяльність - це не просто маніпулювання предметами, тут кожен предмет має своє призначення, свої функції. Дитина в рольовій грі бере на себе певну роль (лікар, вчитель, військовий тощо) і діє у відповідності з певними правилами. Гра планується наперед. Такі ігри допомагають дитині краще зрозуміти світ дорослих, їх соціальні функції, зрозуміти своє власне місце у стосунках з іншими людьми.

Рольова гра призводить до якісних змін у психіці дитини, в ній закладаються передумови навчальної діяльності, яка стане провідною діяльністю молодшого школяра. В рольовій грі дитина прагне відтворити трудову діяльність дорослих, їх соціальні стосунки.

В грі дитина дізнається про те, що будь-який вид діяльності дає людині певні права і ставить певні обов'язки перед нею. Сутність рольової гри в тому і полягає, що дитина виконує певні обов'язки, покладені на неї роллю, яку вона виконує у грі. Беручи участь у грі, дитина вступає в стосунки з іншими дітьми, вчиться узгоджувати свою діяльність, свою поведінку з поведінкою інших. А це сприяє формуванню моральних почуттів, розвиває самосвідомість дитини.

Якщо сюжет гри дає можливість познайомитися з тією чи іншою діяльністю дорослих, то сам процес гри вчить її, як потрібно поводитися в різних життєвих ситуаціях.

Деякі дитячі психологи (Д.Б.Ельконін та ін.) вважають, якщо дошкільний період дитини не був насичений сюжетно-рольовою грою, якщо вона недогралася, не навчилася входити в різні ролі, то реальною може стати небезпека перетворення її в майбутньому в черствого бюрократа, який не може поставити себе на місце іншого, поспівчувати іншому, у відвертого чи замаскованого егоїста.

Глибокий науковий аналіз гри, як особливої діяльності дітей міститься в працях Д.Б.Ельконіна, Г.О.Люблінської, В.С.Мухіної, А.П.Усової та ін., які виявили характерні особливості ігрової діяльності:

- Гра являє собою форму активного відображення дитиною оточуючого її життя людей. В грі дитина відображає життя дорослих. І чим більша можливість для активної дії, тим цікавіша гра.

- Характерною особливістю гри є сам спосіб, яким дитина користується в цій діяльності. Гра здійснюється комплексними діями, а не конкретними рухами. В ці дії включається мова: старші дошкільники називають задум гри, її сюжет, дійових осіб, висловлюють критичні судження і оцінки поведінки інших персонажів.

- Гра, як і будь-яка інша людська діяльність, має суспільний характер, тому вона змінюється зі зміною історичних умов життя людей. Ігри дітей змінюються, тому що вони відображають життя, яке постійно змінюється.

- Гра є формою творчого відображення дитиною дійсності. Граючись, діти не прагнуть до точного і бездумного копіювання дійсності, а вносять в свої ігри багато власних видумок, фантазії, комбінування.

В творчій грі дітей в неймовірних поєднаннях переплітаються реальність і видумка, прагнення до точного відтворення дійсності (так буває чи так не буває) з різними вільними порушеннями цієї реальності. І чим більше можливостей до такої видумки, творчого перетворення відображуваної дійсності, тим радіснішою буває гра, тим більше вона задовольняє самих учасників гри.

- Гра являє собою оперування знаннями, засіб їх уточнення і збагачення, шлях вправлення, а значить, і розвитку пізнавальних і моральних здібностей і якостей дитини. Грі, як правило, передують спостереження дітей за життям і діяльністю дорослих, які дають їм можливість отримати певні враження про ту чи іншу сторону діяльності людей. Однак ці враження здебільшого бувають глобальними і нечіткими. Засобом аналізу отриманих вражень є для дітей сама гра. Ось чому педагогічно правильно організована гра є ефективним засобом розвитку у дітей спостережливості і пам'яті, мислення, творчої уяви і волі. Взявши на себе ту чи іншу роль, дитина добровільно підкоряється тим правилам, якими в житті регулюється діяльність даного персонажа.

В таких іграх формуються найцінніші якості волі, кращі людські почуття. Гра стає ефективним засобом пізнання дитиною дійсності і розвитку найкращих якостей особистості.

- В розгорнутій формі гра являє собою колективу діяльність. Всі учасники гри знаходяться у відношеннях співробітництва. Розгорнута гра старших дошкільників об'єднує всіх її учасників спільним задумом. Кожний з учасників гри вносить свою долю фантазії, досвіду, активності в розвиток прийнятого всі-

єю групою задуму. В той же час кожна дитина строго підкоряється правилам, котрі диктує їй взята на себе роль. Спільними є і переживання дітей, захоплених спільною творчою діяльністю, грою, що відображає життя, з його пригодами, небезпеками, радощами і відкриттями. І хоча діти завжди знають, що багато чого робиться неначе чи навмисне, це не перешкоджає їм переживати справжні почуття співучасті в житті дорослих людей, яких вони наслідують.

• Розвиваючи різнобічно дітей, сама гра теж змінюється і розвивається. З середини дошкільного віку діти починають виділяти в своїх іграх роль дорослого. Діти відображають тепер уже більш складні і разом з тим детальніше підмічені в процесі сприймання цілісні епізоди з життя людей. Така гра розгортається у відповідності з загальним задумом, який передує грі. Тепер в своїх ігрових діях діти вже не відштовхуються від випадкових предметів, а часто самі готують необхідні для гри речі. Захоплені задумом гри, діти можуть діяти і з уявними предметами (диван перетворюється на автомобіль, який мчить по дорозі, чи корабель, який пливе розбурханим морем і т.п.). Перебіг такої розгорнутої гри - це глибоке емоційне, насичене яскравими і динамічними образами зображення цілої живої картини із життя реальних людей, які приваблюють дітей своїм виглядом, стосунками, поведінкою. Такі ігри можуть продовжуватися годинами і, як правило, повторюються багато разів. Така колективна діяльність доставляє дітям велику радість, згуртовує їх, збагачує їх досвід, готує їх до життя.

В молодшому шкільному віці гра поступається місцем учінню, але, набуваючи певної специфіки, все ж посідає значне місце в житті дитини. Гра зберігає і в цьому періоді дитинства ті величезні освітньо-виховні можливості, які взагалі характерні для ігрової діяльності.

Гра може бути використана педагогом як метод організації життєвого досвіду дітей, як засіб закріплення дії деяких правил поведінки, уточнення окремих моральних понять і моральних оцінок.

Незважаючи на те, що діти-школярі більш самостійні, ніж дошкільники і в своїх іграх намагаються цю самостійність широко використовувати і проявляти, їх ігри вимагають уважного керівництва з боку педагога. Допомога педагога особливо необхідна після гри: він повинен обговорити з дітьми, оцінити ті життєві явища, з якими познайомились діти, бо перенесення позитивних форм поведінки з гри в повсякденне життя не відбувається саме по собі, автоматично.

В ігровій діяльності найбільш інтенсивно формуються психічні якості і особистісні властивості дитини. В грі виникають і розвиваються інші види діяльності, котрі потім набувають самостійного значення.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності психічних процесів. В грі у дітей починає розвиватися довільна увага і довільна пам'ять. В умовах гри діти зосереджуються краще і запам'ятовують більше, ніж в умовах лабораторних досліджень. Свідома мета (зосередити увагу, запам'ятати і пригадати) виділяється у дитини раніше і найлегше у грі. Самі умови гри вимагають від дитини зосередження на предметах, включених в ігрову ситуацію, на змісті розігруваних дій і сюжету. Якщо дитина не хоче бути уважною

до того, чого від неї вимагає ігрова ситуація, якщо не запам'ятовує умов гри, то ровесники її просто не приймають в гру. Потреба у спілкуванні, в емоційному захопленні спонукає дитину до цілеспрямованого зосередження і запам'ятовування.

Ігрова ситуація і пов'язані з нею дії справляють постійний вплив на розвиток розумової діяльності дитини дошкільного віку. В грі дитина вчиться діяти з замісником предмета - вона дає замісникові нову ігрову назву і виконує дії з ним у відповідності з назвою. Предмет-замісник стає опорою для мислення. На основі дій з предметами-замісниками дитина вчиться мислити про реальний предмет. Поступово ігрові дії з предметами скорочуються, дитина навчається мислити про предмети і діяти з ними у внутрішньому розумовому плані (внутрішній план дій). Таким чином, гра значною мірою сприяє тому, що дитина поступово переходить до мислення в плані уявлень.

У той же час досвід ігрових дій і особливо реальних взаємовідносин дитини в сюжетно-рольовій грі допомагає формуванню здатності приймати точку зору інших людей, передбачати їх майбутню поведінку і на цій основі будувати свою власну поведінку.

Рольова гра має важливе значення для розвитку уяви. В ігровій діяльності дитина вчиться замінювати одні предмети іншими, брати на себе різноманітні ролі. Ця здатність стає основною для розвитку уяви. В іграх дітей старшого дошкільного віку уже не обов'язкові предмети-замісники, так само, як і не обов'язкові і деякі ігрові дії. Діти навчаються ототожнювати предмети і дії з ними, створювати нові ситуації у своїй уяві. Дошкільники грають у школу. Вчителька повинна зробити перерву. Насправді вона її не робить, а описує словами, уявно: Ось я вже пішла, ось я вже пообідала, я вже прийшла, давайте знову працювати.

Вплив гри на розвиток особистості дитини полягає у тому, що через неї вона знайомиться з поведінкою і взаємовідносинами дорослих людей, котрі стають взірцем для її власної поведінки, в ній набуває основних навичок спілкування, якостей, необхідних для встановлення контактів з ровесниками. Захоплюючи дитину і заставляючи її підкорятися правилам, що містяться у взятій на себе ролі, гра сприяє розвитку почуттів і вольовій регуляції поведінки.

В грі розвивається дитяча уява, формується символічна функція, здатність замінювати один предмет іншими, одну особу - іншою. Недорозвиненість уяви дуже небезпечна, бо без яскравої уяви неможливий повноцінний розумовий розвиток дітей, їх творчі можливості в майбутньому будуть обмеженими, а навчання - малоуспішним. Адже будь-яка навчальна діяльність передбачає використання різноманітних символів: літер, знаків, формул, схем, креслень і т.п.

Гра розвиває інтелект дитини, вона вчиться узагальнювати, класифікувати різні об'єкти. Розвивається мовлення дитини, бо вона вступає у контакти з іншими дітьми, а для цього потрібне добре розвинене мовлення. З дитиною, яка погано говорить, не захочуть гратися інші діти, і це стимулює розвиток мовлення дітей.

В процесі розвитку гри її зміст все більше переключається з відтворення предметних дій на зображення відношень людей. У дитини формується здатність регулювати свою поведінку уявленнями про соціальну роль і притаманних їй діях.

Вже на розвинутому етапі рольових ігор дитина вступає у взаємодію з іншими дітьми. Розподіляючи ролі в грі, звертаючись одне до одного у відповідності з взятими на себе ролями, діти засвоюють соціальну поведінку, узгоджування дій, підкорення вимогам дитячого колективу.

На наступному етапі (ігор за правилами) ці риси поведінки зазнають свого подальшого розвитку. При цьому тепер дії дітей вже регулюються вимогами, носієм яких є ігровий колектив. Виникає регуляція поведінки з допомогою певних правил. Оточуючі люди, колектив починають виступати носіями таких правил.

По суті справи, як зазначає Л.Б.Ітельсон, - ...починається вихід із гри. Залишаючись за суспільними ознака грою (не дає корисного продукта), за психологічною структурою діяльності наближується до праці (мета є не сама діяльність, а її результат) і учіння (метою є освоєння гри) [2, 197].

В старшому дошкільному віці створюються передумови для поступового переходу гри у навчання, бо діти цього віку вже розуміють суть завдання: навчитися чогось. В межах ігрової діяльності починає складатися і навчальна діяльність, котра пізніше стає провідною діяльністю. Учіння вводить дорослий, воно не виникає безпосередньо з гри. Адже дошкільник починає вчитися граючись - він і до учіння відноситься як до своєї ролі в грі з певними правилами. Однак, виконуючи ці правила, дитина непомітно для себе оволодіває елементарними учбовими діями. І далі під впливом дорослих у дитини поступово змінюється відношення до учіння, з'являється бажання і початкове уміння вчитись.

Сказане підкреслює актуальність досліджень спрямованих на підвищення виховного потенціалу гри і розкриття невикористаних дотепер її резервів, як методу що найбільше відповідає віковим особливостям дітей.

Цікаво, що більшість сучасних навчальних програм для комп'ютерів розроблені з використанням ігрового методу. Увага тих, хто навчається, спрямована насамперед на ігрову дію, а вже в процесі гри вона непомітно виконує навчальну задачу.

Як свідчить аналіз літератури, використання гри як універсального в багатьох відношеннях методу навчання і виховання має багаті традиції в історичному досвіді вітчизняної і світової педагогіки. Вивчення теорії і практики реалізації цих традицій в школі може стати важливим джерелом збагачення форм і методів гри з метою активізації навчання і виховання.

Оскільки гра є звичною поведінкою дитини, одним із засобів творчості, що характеризується реальними можливостями підвищення активності, можна припустити, що цілеспрямоване її включення в пізнавальний процес буде сприяти свідомому перетворенню учнів в суб'єктів виховання і дозволить удосконалити формування їх творчої активності.

Л.С.Виготський виявив і сформулював своєрідний педагогічний парадокс гри: здається учень в грі робить те, що йому хочеться, але він у грі підкоряється певним правилам логіки, прийнятним умовам.

Постановка питання про роль дидактичної гри в навчально-виховному процесі викликана проблемами практичного характеру: дидактична гра в школі часто використовується нецілеспрямовано, розглядається педагогами здебільшого як засіб емоційної розрядки. Вчителі-практики зустрічаються з труднощами, роблять помилки у використанні таких ігор. В бесідах з вчителями та студентами-практикантами було з'ясовано, що вони нерідко зустрічаються з явищем, коли ігри не приносять очікуваних результатів. Причиною невдач в більшості випадків є недостатня дидактична розробка проблеми використання ігрової форми навчання, відсутність належної класифікації ігор та порівняльного аналізу їх ефективності.

В той же час, як показує аналіз передового педагогічного досвіду, використання дидактичної гри різко інтенсифікує процеси навчання і виховання.

Чому гра так сприятливо впливає на розвиток психічних процесів дитини, засвоєння нею знань, вмінь? У психології встановлено, що внутрішні, розумові дії формуються на основі зовнішніх, матеріальних дій шляхом їхньої поетапної зміни (інтеріоризації) (П.Я.Гальперін). Ці закономірності виявляються не тільки в шкільному навчанні, але й в ігровій діяльності. Але в грі поетапне відпрацювання розумових дій відбувається стихійно і неорганізовано: одні етапи опускаються, інші об'єднуються між собою, так що ефективність формування розумових дій виявляється різною. Проте за відповідних методів педагогічного керівництва ця ефективність може бути підвищена. Отже, важлива роль гри в розвитку психічних процесів дитини пояснюється тим, що вона дає дитині доступні для неї засоби активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій такого змісту, який за інших умов був би недосяжним і не міг би бути засвоєний.

Сучасна дидактика, спираючись на нові дослідження педагогіки, психології знаходить у грі великі можливості для навчання, розвитку особистості в цілому, оскільки гра впливає не лише на пізнавальну діяльність дитини, але й зачіпає її афективну сферу, посилює мотивацію, сприяє розвитку вольових якостей, формуванню характеру. А тому правомірно стверджувати, що ігри можуть ефективно використовуватися для навчання учнів знанням та інтелектуальним навичкам, розвитку інтересів, а також для формування належних міжособистісних стосунків в учнівському колективі, поглиблення соціалізації особистості учнів. Використання дидактичних ігор можна розглядати як один із дієвих засобів подолання формалізму в шкільному навчанні з його традиційною орієнтацією на словесні методи навчання.

Дидактичні ігри використовуються на різних етапах навчання, але найчастіше з метою закріплення і контролю засвоєння вивченого матеріалу. Проте засобами гри можна розв'язувати й інші завдання: у дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз і синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять висновки

і узагальнення. Багато ігор вимагають вміння висловлювати свою думку в зв'язній і зрозумілій формі, використовуючи необхідну термінологію. Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи - пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програмового матеріалу, вчитель має чітко спланувати діяльність учнів, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, вчитель надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає учнів до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність, і творчість, і переживання за себе, за команду - усе, без чого неможлива ігрова діяльність.

Готуючись до уроків, вчитель має заздалегідь підготувати необхідний дидактичний матеріал, продумати послідовність ігрових дій, організацію учнів, тривалість гри, контроль, підведення підсумків і оцінювання.

У процесі підготовки і реалізації дидактичних ігор вчитель повинен враховувати і співставляти можливості таких ігор з метою навчання, розвитком і вихованням учнів, формуванням у них позитивної мотивації навчання. В своїй практичній діяльності вчитель повинен керуватись такими критеріями:

- визначення місця гри та ігрових ситуацій в системі інших форм діяльності учнів на уроці;
- доцільність використання ігрових прийомів на різних етапах уроку;
- врахування дидактичної мети і рівня підготовки учнів при розробці методики проведення гри;
- відповідність змісту ігрової діяльності вимогам розвиваючого навчання.

При використанні гри важливо слідкувати за збереженням інтересу учнів до гри. За відсутності інтересу або згасанні його ні в якому разі не слід примусово нав'язувати гру дітям, бо вона втратить своє дидактичне, розвивальне значення, тому що в цьому випадку з ігрової діяльності випадає найцінніше - її емоційний компонент. При втраті інтересу до гри вчителю необхідно змінити обстановку. Цій меті можуть служити: емоційна мова, привітне ставлення до учасників гри, підтримка відстаючих і т. ін. При наявності інтересу діти працюють з великим ентузіазмом, що сприятливо впливає на засвоєння ними знань.

Психологічні дослідження показують, що засвоєння матеріалу під час гри не вимагає довільного запам'ятання, і це посилює емоційність сприймання, дозволяє уникнути перевантаження учнів. Дидактичні ігри можна використовувати на уроках повторення і узагальнення пройденого матеріалу, контролю знань учнів та ін. На всіх цих уроках актуалізується як новий, так і раніше засвоєний навчальний матеріал, встановлюються зв'язки з іншими предметами. Ігрова форма проведення уроків дозволяє зробити цікавими і привабливими для всіх учнів навіть дуже нудні теми.

Завдання вчителя - продумати методику проведення гри на уроці (це може бути весь урок чи окремі його фрагменти), ввести в гру момент змагання, вибрати систему оцінок (балів), завчасно попередити учнів про умови і правила гри.

Ігрова форма навчання розрахована на урок-діалог, на створення творчої і демократичної обстановки, яка виключає байдуже відношення учня до занять, передбачає обов'язкову його участь в уроці. Таку обстановку можна створити в проблемно-діалогічному спілкуванні, коли вчитель уникає авторитарних методів, діє демократично: обговорює тему, приймає рішення, виставляє оцінку всім, хто виступає.

Ігри створюють певний емоційний фон в учнівському колективі, але їм потребують відповідного емоційного настрою. Проте емоційна сторона процесу навчання ще недостатньо розроблена в методичній літературі, не завжди використовуються можливості, які пропонує педагогам сучасна психолого-педагогічна наука. Серед методів, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів і підвищити емоційний рівень засвоєння знань знайшли широке використання різні дидактичні ігри.

Бажання грати, прагнення до діяльності властиві кожному учневі. В процесі дидактичної гри учні вчаться логічно висловлювати свої думки, послідовно діяти, бути спостережливими, знаходити своїм спостереженням відповідні образні висловлювання. Чим діяльніша поведінка гравця, тим більше приносить вона радості, благотворно впливає на інтелектуальний розвиток учнів, стимулює розвиток пізнавального інтересу.

Наші спостереження показали, що учням подобаються такі ігри, де є можливість показати свої здібності і знання, утвердити себе в класному колективі. Їх приваблюють ігри, які містять елементи змагання. Важливим є не лише процес, але й результат гри: вгадати, знайти правильне рішення і т.п.

Поглиблюючи і розширюючи уявлення і знання учнів, дидактична гра розвиває у них інтерес до більш глибокого пізнання явищ і подій, розвиває допитливість, яка є важливим фактором активізації пізнавальної діяльності школярів в процесі гри. Це підтверджує думку, що організація ігрових форм навчання є важливим резервом підвищення рівня засвоєння матеріалу, а також активізації пізнавальної діяльності учнів в процесі навчання.

Виявленні в психологічних дослідженнях закономірності гри дозволяють педагогам широко використовувати цю цінну діяльність дітей для успішного вирішення багатьох освітньо-виховних завдань. Для цього педагог повинен уміти керувати грою дітей, використовувати її в педагогічній роботі.

1. Ельконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
2. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии. – Владимир, 1970.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми томах. – Т. 4. / Сост. М.Д.Виноградова, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1984.

The main peculiarities of a playing activity and its importance in deciding of educational problems in pre-school and junior school are emphasized in the article.

Key words: *peculiarities of playing activity, kinds of games, children under school age, junior children.*

УДК 37.011.32:878

ББК 74.58

Григорій Васянович

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НАВЧАННЯ У ВИШАХ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми адаптації сучасного студентства до навчання в умовах загальноцивілізаційних змін. Автор визначає характерні риси адаптованої особистості: прагнення до демократичних пріоритетів, установка на визнання їх цінності, соціально значущий й особистісно-смысловий характер інтересів і мотивів діяльності, самостійність тощо.

Ключові слова: студентська молодь, педагогічна адаптація, виші України.

Теоретико-методологічні засади професійної адаптації особистості досліджуються вітчизняними й зарубіжними вченими (Е. Амариді, Д. Андреєва, Г. Балл, В. Брудний, О. Галус, Л. Зданевич, Н. Лозинська, Ф. Меєрсон, Н. Нічкало, С. Селіверстов, В. Семиченко, В. Синявський, Ю. Чернов, В. Штифурак та ін. [1, 7; 8].

Проте питання адаптації студентської молоді до навчання в сучасних умовах залишаються бути актуальними, для психолого-педагогічної науки.

Метою цієї статті є аналіз й висвітлення проблем адаптації студентської молоді до навчання в контексті загальноцивілізаційних змін.

Загальна проблематика. Адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухомі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість необхідну для існування, розвитку і продовження роду. Саме механізм адаптації, вироблений в результаті тривалої еволюції, забезпечує можливість існування організму в постійно змінних умовах середовища.

Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організмом із зовнішнім світом. У зв'язку з цим процеси адаптації включають не лише оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі “організм-середовище”. Процес адаптації реалізується кожен раз, коли в системі “організм-середовище” виникають значні зміни, і забезпечує формування гомеостатичного стану, який дозволяє досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення змінюються постійно, а отже, також постійно повинен здійснюватися процес адаптації. Викладене стосується однаковою мірою, як тваринного світу, так і людини. Проте сутнісною відмінністю людини є те, що вирішальну роль у процесі підтримки адекватних відносин в системі “особистість-середовище”, в ході якого можуть змінюватися усі параметри системи, відіграє психічна адаптація.

Психічну адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи (на рівні “оперативного спокою”), підкреслюючи при цьому її системну організацію. Але при такому підході картина залишається неповною. Необхідно включати у формування поняття потреби. Максимально можливе задоволення інтелектуальних потреб є, таким чином, важливим чинником ефективності адаптаційного процесу. Отже, психічну адаптацію можна визначити,

як процес встановлення оптимальної відповідності особи і навколишнього середовища підчас здійснення властивої людині діяльності, який (процес) дозволяє особистості задовольняти актуальні процеси й реалізувати пов'язані з ним значущі цілі, забезпечуючи одночасно відповідність максимальної діяльності людини, її поведінки, вимогам середовища.

Психічна адаптація включає ще аспекти оптимізації постійної взаємодії особистості із навколишнім середовищем, а також процеси встановлення адекватної відповідності між психічними та фізіологічними характеристиками.

Сутнісним є й педагогічний аспект адаптації, про що свідчать дослідження Д. Андрєєвої, О. Галуса, Л. Кандибовича, А. Новодворскіса та ін. Дидактичний аспект процесу адаптації пов'язаний, по-перше з особливостями пристосування особистості випускника школи, училища, коледжу, до нової системи навчання у вищому навчальному закладі; по-друге, сама система навчання у ВНЗ постійно змінюється, набуває нових характеристик, що викликані специфікою загальноцивілізаційних змін, проблеми якісної освіти тих, хто навчається. Як справедливо зазначає О. Галус “педагогічно важливим моментом є вивчення працездатності студентів як інтегральної характеристики їх адаптації до змісту та методів навчання у ВНЗ” [7, с.77]. На цей бік проблеми звертають увагу й інші вчені (Г. Левківська, В. Сорочинська, В. Штифурак), які формулюють таку закономірність: “чим більш складним є середовище (якісно інший зміст освіти, спільної діяльності, вимог студента, інші форми контролю знань, самостійність тощо) і чим більш кардинальні зміни відбуваються в ньому за короткий проміжок часу, тим важче студентам адаптуватися до нових ситуацій вузівського Життя. Очевидно, що саме велика кількість, значна масштабність і новий рівень змін при переході молодої людини від шкільного життя до вузівського ставить проблему адаптації в центр уваги всього педагогічного колективу вузу” [14, с.44].

За сучасних умов психолого-педагогічна адаптація студентської молоді тісно взаємопов'язана із проблемами: якості освіти; інтелігенцією; вихованістю; творчістю; самодіяльністю; відповідальністю особистості. Розглянемо ці питання докладніше.

Адаптація і якість освіти. Як справедливо зазначає В. Кремень, категорія “якість освіти” змінювалась на кожному етапі розвитку людства і, власне освіти. І нині ми є свідками якісних змін як у розвитку цивілізації, так й обставин життя, а отже, у функціонуванні освіти і розумінні її якості [13, с.7]. Сучасною наукою якість освіти визначається як сукупність соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток, і системи освіти, з допомогою якої людина набуває певних знань та навичок.

Якість освіти є категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші. Якщо за основу визначення, – пише В.О.Зайчук, – взяти вимоги міжнародного стандарту якості, то це поняття можна сформулювати як поєднання властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які спроможні задовольняти освітні потреби усіх суб'єктів навча-

льно-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців, тобто суспільства в цілому [9, с.23], Якісна освіта не може відбуватися без впровадження освітніх стандартів. В них зосереджені основні норми, принципи, вимоги до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Стандарти також містять в собі зміст освіти, який виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, точніше людська культура, що береться в аспекті соціального досвіду, у всій його структурній повноті. У цьому випадку зміст набуває ізоморфних характеристик, тобто аналогічних за структурою соціальному досвіду і включає в себе всі елементи, притаманні людині, що залучена до всього багатства культури. Такий зміст включає, крім готових знань і досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісних відносин. Саме засвоєння цих елементів дозволяє людині не просто адаптуватися до соціальної ієрархії, але й бути в стані змінювати існуючий стан справ.

Стандартизація – це спосіб нормативного втілення змісту освіти на рівні структури особистості студента. Одне із призначень освітнього стандарту – діагностувати досягнення мети. Відповідно до визначення мети вищої освіти інтегрованим показником її досягнення є освіченість – якість особистості, яка формується у людині в процесі трансформації соціального досвіду в особистісний [10, с.168]. Тут поняття “освіченість” ми ототожнюємо із культурним рівнем особистості, її внутрішнім духовним станом. Якщо освіченість людини є суто зовнішньою ознакою, то це означає, що справжньої адаптації особистості до опанування змістом освіти не відбулося. Звідси, на нашу думку, не можна назвати таку освіченість якісною.

З іншого боку, конструктивно-технічний аспект стандартів слід розглядати як систему певних обмежень, що визначають поле широкого конструювання варіативного змісту освіти. Стандарт встановлює ті елементи освіти, без яких неможливо вважати освіту випускника вищого навчального закладу повноцінним. Але у такому розумінні стандарт виступає в ролі “мінімуму”. Вважаємо, що він не враховує індивідуальних особливостей студентів й розрахований на “середньо-статистичного студента”. І тут надзвичайно важливо, щоб останній був зорієнтований на цей “мінімум”, але мав потенційні можливості адаптування до максимуму вимог, як це визначається стандартами вітчизняної і європейської системи освіти.

Зазначимо також, що, наприклад, стандарти підготовки майбутнього вчителя є недосконалими з огляду на відсутність чітко сформульованої мети та й вивчення педагогічних дисциплін. Це стало причиною “розмитості” критеріїв оцінки ступені професійно-педагогічної готовності випускника вищого педагогічного закладу до праці. Номенклатура педагогічних дисциплін виглядає набором випадкових навчальних предметів, не взаємопов'язаних між собою логічно, все це утруднює реалізацію, як міжпредметних, так і міждисциплінарних зв'язків.

Сутнісного удосконалення потребує та частина Держстандарту, яка присвячена педагогічним технологіям. Вона не має чіткої логіки, для неї характерна

фрагментарність, випадковість. Викликає сумнів і засади, за якими класифікуються в стандарті педагогічні технології. В стандарті є недостатня збалансованість кількості годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін на різних факультетах. На цій основі деякі вищі педагогічні заклади вважають за можливе вносити корективи у кількість годин, що відводяться на вивчення культурологічних, психолого-педагогічних і предметних дисциплін. Тим самим не лише дискредитується основна ідея стандартизації – створення єдиного освітнього простору, але й утруднюється процес адаптації студентської молоді.

Адаптація й інтелігенція. Поняття “інтелігенція” у соціальній педагогіці означає підготовленість людини, що займається професійною розумовою працею. У науковій літературі відповідником цього терміну є інтелектуалізм [18, с.153]. У цьому розумінні можна говорити про підготовку викладача у руслі сучасних педагогічних технологій, власне його уміння адаптуватися до новітніх процесів, що відбуваються в освіті і науці. Водночас ступінь цієї реальної готовності сутнісно позначається на адаптації студентської молоді до навчання.

Сучасна педагогічна наука в основу підготовки викладача покладає антропоцентрований підхід, сутність якого полягає у гармонійній єдності професійних і духовно-особистісних його якостей. Це своєю чергою уможливує інтегральність характеристики особистості педагога, до яких передусім належать: гуманістична спрямованість, висока компетентність, емоційна й поведінкова гнучкість. Однією із найважливіших умов розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перебудови свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в праці, отже, підвищення рівня самосвідомості. На цей бік проблеми звертав увагу ще А. Дістервег, який характеризує сутність самосвідомості педагога виділяв такі її складові: висока думка про вартість і значення своєї професії; правильне ставлення до учнів і батьків, повага до керівників і шана їх з боку педагога; доброзичливе ставлення до колег за професією; розуміння того, що йому необхідно поповнювати знання і вдосконалювати свої вміння; усвідомлення необхідності брати участь у подіях свого часу, його рушійних силах; відчуття себе членом своєї нації, вихователем молоді свого народу; глибоке переконання, що він, як педагог, потрібний народові й вартий того, щоб до нього ставилися з повагою і держава, і все суспільство [8, с.309–320].

Традиційна педагогічна наука і практика у погоні за “озброєнням знаннями”, формуванням “умінь і навичок, у кращому випадку – “розвитком інтелекту” й “індивідуальним підходом” йшла поза потребами студентської молоді у пошуках сенсу життя і діяльності. Носієм цих сенсів для студентства, є педагог, успіх діяльності якого залежить від його здатності набути ці смисли, визначити для себе (і для студента) провідні людські цінності. Тому в “зоні найближчого розвитку” професійної самосвідомості майбутнього педагога знаходиться необхідність переорієнтації із особистісно орієнтованого навчання на педагогічну взаємодію в системі “особистість – особистість”. У цій системі озброєння знаннями й уміннями – є базовим, але не головним завданням, яке передбачає формування відносин, особистісних смислів і цінностей життя та

професійно-педагогічної діяльності. Проте все це стає можливим тоді, коли людина володіє елементами особистісної свободи. На відміну від неї для не-свободної людини, як зазначає академік І.А.Зязюн, – характерна вузисть й абстрактність мислення, прагнення відійти від поліваріантних рішень в бік одно-варіантності. Вона відчуває себе некомфортно (отже, на рівні дезадаптації) в ситуаціях невизначеності, новизни [11, с.15].

Інноваційні технології, що все ширше застосовуються у навчально-виховному процесі якраз підтверджують цю думку. Адже значна кількість викладачів виявилася нездатною для сприймання, і тим більше, реалізації новітніх ідей. Проведені нами дослідження серед викладачів Львівської державної фінансової академії (ЛДФА), свідчать, що на питання про те, як часто ними за-проваджуються сучасні педагогічні технології отримали відповіді: надзвичайно рідко – 38%; досить часто – 12%; іноді щось змінюється – 44%; не можу відповісти – 6%. Складність розв'язання цієї проблеми полягає в тому, що по-перше, час і кількість годин, які виділяється для підготовки викладачів є обмеженим, а вимоги до якості їх готовності працювати за інноваційними техно-логіями є досить високими.

По-друге, часто-густо труднощі виникають із-за стану тривоги, невпевне-ності в своїх силах. Адже потрапляючи в нові умови засвоєння інноваційних технологій, педагог переживає значну кількість труднощів, до яких йому важ-ко адаптуватися й подолати їх. Йому приходить освоювати незнайомі для себе способи навчальної діяльності, включатись у невідому освітню ситуацію, знаходити нові шляхи розв'язання дидактичних проблем при застосуванні но-вої технології.

По-третє, існує група психолого-педагогічних труднощів, які пов'язані з установкою викладачів на традиційний стиль діяльності. Вони хотіли б, щоб кожна навчальна дія була чітко регламентованою, вважаючи, що їх завдання – керуватися установкою на відтворення зразка. Творча ж діяльність “тут і те-пер” вимагає додаткової підготовки.

Є й інші труднощі, які гальмують процес опанування викладачами новітні-ми технологіями (слабка матеріальна база, відсутність заохочень тощо). За та-ких умов викладачі слабо адаптовані до потреб сучасного навчально-вихов-ного процесу, оскільки виявляють низький рівень педагогічної компетентності. Зважаючи на те, що освітній процес – це форма соціальної взаємодії суб'єктів, яка виникає в процесі обміну соціокультурними нормами, особистісними й ін-дивідуальними знаннями, смислами й еволюційно-ціннісним досвідом, то на рі-вень адаптації студентської молоді значний вплив має поведінка викладача. З культурологічних позицій поведінка викладача розуміється як досягнення від-повідності нормам моралі, які регулюють відносини учасників освітнього про-цесу. При поведінковому підході освітній процес вивчається через поведінку, в якому педагог виступає як суб'єкт пізнання діяльності й спілкування.

Викладач своєю діяльністю, поведінкою може або позитивно впливати на адаптаційні процеси студентської молоді, або, навпаки, утворювати на їх шля-ху серйозні бар'єри. Позитивний вплив викладача на студентів сприяє не лише

розвиткові їх інтелектуальних можливостей, творчій самореалізації, але й розвою емоційно-почуттєвої, вольової сфер.

На нашу думку, особливо важливим елементом поведінки викладача є етичний компонент. Саме він забезпечує дотримання норм професійної етики. Без моральних почуттів немає і не може бути ні моральних переконань, ні моральної свідомості, ні моральних відносин.

Вибудовуючи свою поведінку, своє ставлення до студентської молоді, викладач має тримати в полі зору її інтелектуально-етичні ідеали. Вони, як свідчить практика, змінюються не лише у позитивному, але негативному вимірах. Значна частина студентської молоді не шукає ідеалів у художній літературі. Так, лідером у рейтингу художніх жанрів студентів ЛДФА є любовні романи – 47%, далі йдуть детективи та пригоди – 31%, історичні романи – 18,8%, фантастика – 18,6%, поезія – 14,6%. Серед іншого були названі також жахи та анекдоти. Можна простежити тенденцію зниження інтересу до любовних романів від першого до п'ятого курсів (відповідно – 63% та 36%).

Подібні результати отримано в ході дослідження, яке проводили у 2003 р. у Кіровограді: 44% опитаних віддають перевагу пригодницькій літературі, 33% – любовним романам, 32% – фантастиці і 22% – детективам.

Хотілось би думати, що два інтелектуально-етичні ідеали повинні приваблювати сучасних студентів: християнський і світсько-інтелігентський. Проте проведені дослідження засвідчили, що ставлення молоді до релігії і церкви не є таким, як би бажалося: справді вірую, дотримуюсь християнських обрядів, не уявляю життя без церкви – 10%; у церкві буваю рідко, обрядів не дотримуюся, оскільки вважаю, що Бог в душі, а не в церкві – 65%; не визначив свого ставлення до релігії і церкви – 15%; атеїст, не відчуваю релігійної потреби – 10% [15, с.65]. Ці дані свідчать, що образи Христа й християнських подвижників не сприймаються в якості зразків. Більш привабливим орієнтиром став образ інтелігента. Так, 65% виходців із інтелігентських сімей хочуть бути інтелігентами і лише 5% не бажають цього. Із виходців із неінтелігентських сімей 23% бажають бути інтелігентами, а 75 – ні.

Таким чином, частка молодих людей, що заперечують інтелігентський ідеал за тих чи інших міркувань, всього становить 12%.

Викладене наводить на думку, що викладач повинен вивчати ідеали студентської молоді для того, щоб допомогти їх реалізації, або ж корекції, і тим самим запобігти дезаптаційним процесам, які характерні для людей, що не мають ідеалів, втрачають сенс буття. З іншого боку, якщо студент не може адаптуватися до зразків поведінки та вимог викладача, то порушується процес його соціалізації взагалі, а поведінка студента стає соціально дезадаптованою. Особливо це стосується осіб, для яких характерним є низький рівень розвитку моральних уявлень та соціально-схвалюваних навичок поведінки. Засвоївши негативні стереотипи стосунків у батьківській сім'ї (відсутність емпатії, довір'я, взаємоповаги, емоційної підготовки, почуття захищеності тощо), студент неусвідомлено переносить їх на спілкування з однокурсниками, що призводить до непорозуміння з боку останніх, вони уникають спілкування з ним, або під-

дають глузуванню, нехтуванню. У цьому випадку педагог має володіти технікою психокорекції й застосовувати її з метою полегшення процесу адаптаційної студента у зоні його найближчого оточення. Крім того, викладачеві слід уникати ситуацій, які б провокували негативну поведінку студента, створювали б умови для вияву конфлікту. У цьому випадку саме педагог мусить переглянути свою поведінку.

Вихованість, виховання й адаптація. Процеси адаптації студентської молоді значною мірою залежить від вихованості й системи виховання. Вихованість особистості – це результат виховання. До визначальних характеристик вихованості вчені відносять: високий рівень усвідомлення особистістю загальнолюдських цінностей, інтелегентність, колективізм, креативізм, почуття гідності, самостійність і свобода в судженнях, прийняття рішень стосовно здійснення вчинку, відповідальність тощо.

Система виховання як психолого-педагогічний і соціально-культурний феномен має складну структуру. Її основними компонентами є: а) висхідна концепція, тобто сукупність ідей, діяльність, що забезпечує їх реалізацію; б) суб'єкти діяльності, що її організують і беруть у ній активну участь; в) середовище, що освоєне суб'єктами; г) управління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів в єдину цілісність; д) інноваційний лад розвитку. Жодна система виховання не може продуктивно працювати без певної уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення ситуацій, що повторюються, без єдності думки і дій її суб'єктів. Головним критерієм ефективності розвитку гуманістичної системи виховання є саморозвиток особистості [3, с.124–180].

У цьому контексті, розвиток молоді особистості, її адаптованість до навчання й системи виховання, залежить від рівня вихованості з яким вона прийшла у ВНЗ зі школи, а головне – із сім'ї. Практика й проведені наукові дослідження свідчать, що в останні роки інститут сім'ї зазнав значних втрат. Це пов'язано не лише із станом безробіття, еміграції, але й загальним упадком моральності, зростанням бездуховності. Про цей бік проблеми С. Русова ще наприкінці 20-х років ХХ століття писала: “Тепер, коли родина далеко менше плакає свою дитину, коли господарські (економічні) умови життя гонять батьків геть із своєї хати на фабрику, в контору, скрізь, де вони можуть найти заробіток, дитина або виростає на вулиці без усякого виховання, або йде в школу, і школа, починаючи з дитячого садка, мусить заступити дитині родину. Це значно ускладнює завдання школи, але разом з тим дає їй велику вартість: їй родина, громадянство доручають своїх дітей не на саме навчання, а на суцільну підготовку до життя. Із сучасної школи має вийти молодь не лише з умом, повним загальнонаукового знання, не лише морально піднесена в розумінні своїх обов'язків, як в особистому, так і громадському житті, але й певною професійною вмлістю” [17, с.154–155].

Нині ця проблема є настільки серйозною, що нею змушена займатися організація об'єднаних Націй. Про це свідчить концепція основних документів ООН, прийнятих у зв'язку з проведенням Міжнародного року сім'ї і святкування його 10-річчя (2005 рік). На виховний потенціал української сім'ї здійс-

ною негативний вплив суперечливість соціально-економічного розвитку, його розбалансованість, значні масштаби соціального розташування, втрата багатьох моральних орієнтирів і цінностей. Все це призводить до того, що кількість розлучень наблизилось до кількості шлюбів. У таких сім'ях, як правило, панує жорстокість, бруталність спілкування, і дитині важко, часто неможливо адаптуватися навіть у родинному середовищі. Минає час і молода людина приходить з надломленою психікою у вищий навчальний заклад де є своя субкультура, відносини і т. ін. Зрозуміло, що такій людині особливо складно адаптуватися у цьому середовищі.

Польська вчена І. Вільш, яка тривалий час досліджує вплив середовища на адаптацію особистості, робить висновок про те, що середовище позитивно впливає на адаптацію тоді, коли існує відповідність усіх сталих рис особистості (перетворювальність, відтворювальність, талант, толерантність, емісійність) та змінних рис до вимог конкретної професії. Водночас, до ситуацій, що створюються професійним середовищем, коли людина не може адаптуватися через свої сталі індивідуальні риси у сфері інтелектуальних функцій вона відносить такі, які:

- людині з великою перетворювальністю обмежують перетворення великої кількості інформації;
- змушують людину з малою перетворювальністю до перетворення надто великої для неї кількості інформації;
- роблять неможливим для людини з великою відтворювальністю швидке відтворення інформації;
- змушує людину з малою відтворювальністю до надто швидкого для неї відтворення інформації;
- роблять неможливим для людини виконання роботи, відповідної її таланту.

Крім того, це ситуації, коли:

- людину з великої перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з малою перетворювальністю;
- людину з малою перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з великою перетворювальністю;
- людину з великою перетворювальністю змушують до співпраці з малою відтворювальністю;
- людину з малою перетворювальністю змушують до співпраці з людиною з великою відтворювальністю;
- людину, обдаровану в певній галузі, змушують до співпраці з людиною, яка не обдарована талантом у даній галузі;
- людина, яка не має таланту в певній галузі, змушують до співпраці з людиною, яка обдарована талантом у даній галузі або в цілковито іншій.

До ситуацій, створюваних професійним середовищем, коли людина не може пристосуватися через свою емісійність, яка є найважливішою в галузі міжособистісних стосунків, вчена зараховує ті, які:

- роблять для людини неможливим для людини з великою позитивною емісійністю несприхване вираження власних почуттів і уявлень, змушують до

послуху, працьовитості, дисциплінованості, систематичності, виконання ролей виконавця, організатора і людини, наділеної владою;

- роблять неможливим для людини із середньою емісійністю привертати до себе увагу оточення, а також коли її змушують до реалізації організаційних завдань та застосування влади;

- робить неможливим для людини з нульовою емісійністю дотримуватись правил, порядку та виконувати обов'язки, а також коли її змушують до порушення загальноприйнятих правил чи виконання ролі творця або інтерпретатора творчості;

- роблять неможливим, для людини із середньою від'ємною емісійністю організувати корисну діяльність, а також коли її змушують виконувати роль творця та інтерпретатора творчості;

- роблять неможливим для людини з великою від'ємною емісійністю організовувати корисну діяльність, а також, коли її змушують виконувати роль творця та інтерпретатора творчості;

- роблять для людини з великою від'ємною емісійністю застосовувати владу, вільно приймати рішення та володіти необмеженою силою в соціальному середовищі, яке її оточує, а також, коли її змушують до виконання ролі творця, інтерпретатора творчості та ролі виконавця [6, с.28–29]. Виховні можливості вищого навчального закладу є досить потужними, але не завжди вирішальними, оскільки молода людина перебуває не лише в його середовищі (воно також значною мірою є zdeформованим: хабарництво, зверхність ставлення викладачів до студентів, некомпетентність), але й у широкому соціальному середовищі, яке відчужене від інтересів, потреб особистості.

Із самого початку, наприклад, університет розглядався як вогнище національного виховання (В. Гумбольдт, М. Пирогов, В. Каразін, М. Максимович, М. Ломоносов, Ф. Шеллінг, Ф. Шлейєрмахер). Класики “ідеї університету” вважали, що в ньому зосереджена моральна культура нації. Нині сама “ідея університету” значною мірою zdeвальвована. Навіть університети, які мають назву національних, за своїм змістом діяльності далеко йому не відповідають. Виникає питання, на яких підставах класичний університет визнано “вогнищем національного виховання”? Досліджуючи історію розвитку “ідеї університету”, Ю. Хабермас відповідає на це питання таким чином: духовне виховання особистості досягається завдяки “тоталітарній силі науки”, її “культуротворчої сили”, в якій віддзеркалюється у концентрованому вигляді вся “світожиттєва реальність” в її цілісності [18, с.11].

Отже, уявлення про те, що наука має потужний духовно-моральний потенціал, оскільки дає імпульс для розвитку розуму (а в ньому закладена висока моральна сила), призводить до висновку про необхідність високої наукової компетентності викладача. Чим вищий рівень цієї компетентності, тим більше у нього можливостей залучати студентську молодь до самостійних наукових досліджень. А це і є одним із справжніх чинників адаптаційного процесу студентства. Інша річ, що далеко не всі керівники ВНЗ розуміють це, і не сприяють розвиткові науки, а іноді просто гальмують її. Є такі керівники, які вва-

жають наукову діяльність викладача і студента їх особистою справою. Таким підходом вони перешкоджають активній адаптації студентської молоді.

Дещо заперечуючи думку про те, що розум виховується засобами науки американський економіст і соціолог Т. Верлен вважав, що вища освіта повинна сприяти більш легкому пристосуванню до сучасної економічної ситуації. Університет, відповідно його теорії, повинен вбудовуватися в соціально-економічну структуру суспільства і виховувати особистість, здатну адаптуватися у сучасній соціальній системі. Розвиваючи цю думку, іспанський філософ, професор вищої педагогічної школи в Мадриді Хосе Ортега-і-Гассет ставить питання таким чином: адаптація студента до навчально-виховного процесу є неодмінною умовою виховання професіоналів у стінах університету. Професіонал – це не просто людина, яка має високі фахові знання; це культурна людина, яка осмислила своє професійне й життєве призначення.

Адаптація й творчість. Варто зазначити, що викладач не завжди реалізує свій творчий потенціал. Тут мають місце, як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Однією із суб'єктивних причин є та, що викладач слабо знає наявність власне особистісних прихованих резервів. Зазначимо, що творчий потенціал особистості педагога – це багатогранна і динамічна характеристика, яка включає принаймні три найбільш сутнісні компоненти: ціннісний, когнітивний, діяльнісний. У зміст кожного із названих компонентів входять специфічні, притаманні саме педагогічній професії риси.

Ціннісний компонент викладача взаємопов'язаний із його світоглядною позицією, особистісним пріоритетом. Він віддзеркалює визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей в якості орієнтирів в долі і в професії, у багатьох інших питаннях аксіологічного характеру.

Педагогові, діяльність якого за визначенням і покликанням є творчою необхідно усвідомити ціннісну природу самої творчості. Вона полягає передусім у можливості опису з позицій творчості всіх трьох проектів картини світу (минуле, сучасне, майбутнє), їх співставлення, переходу із одного стану в інший, багатомірності неоднозначності видимих і прихованих причинно-наслідкових зв'язків. Через призму творчості ми яскравіше бачимо й відчуваємо всю складність смислового насичення часового простору.

Реалізація творчого потенціалу викладача – це завжди творчий акт. Цікавою у цьому аспекті є думка М. Бердяєва, згідно з якою творчий акт не ослаблює людину, але підносить її, дає нові сили: “Творчість не є переходом могутності того, хто творить в інший стан і тим ослаблює попередній стан – творчість існуючої [2, с.355]. В іншому місці філософ стверджує, що без творчого акта неможливим би був розвиток особистості і цілого світу. Творчий акт людини є постійною змінною, динамічною сутністю, у процесі якого вона здобуває нові цінності.

Когнітивний компонент творчого потенціалу викладача виявляється передусім у визнанні вирішальної ролі знань на поведінку суб'єкта навчання. Центральним тут постає питання про, те, наскільки організація знання впливає

на творчість особистості, можливості її адаптування в середовищі і характер діяльності.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу викладача розкривається через його активне ставлення до навколишнього світу, навчально-виховного процесу, змістом якого є доцільна зміна і перетворення їх на основі освоєння та розвитку існуючої в певних конкретно-історичних умовах культури, науки освіти.

Як свідчать теоретичні дослідження з проблем оволодіння викладачами педагогічною діяльністю, це відбувається на декількох рівнях: від репродуктивного до творчого, новаторського, причому лише вищі рівні є адекватними сучасним вимогам до педагогічної діяльності. Згідно з даними О. Виговської, яка дослідила рівні та стилі педагогічної діяльності, типологію вчителів, що зумовлені основною їх функцією серед учителів України виявлено, що “контролери” і “спостерігачі” складають 21,4%, діячі – 27,6%, “вихователі” – 16,1% “творці” – 13,5% [5, с.380].

Нині час вимагає розумного поєднання традиційної системи навчання з особистісно адаптованою технологією. Досліджуючи цей взаємозв'язок Г. Анохіна намагається сформулювати відмінність особистісно адаптованої технології від традиційної. На думку вченої відмінність полягає в тому, що:

- головна мета заняття (озброєння знаннями, вміннями, навичками) – це лише побічний продукт вчення. Процес пізнання є набагато важливішим ЗУНІВ, що засвоєні учнями, студентами під час навчання, це засіб саморозвитку особистості. Спільна праця на заняттях і під час поза навчальної діяльності спонукає до відкриття нового знання, до самостійної пошукової діяльності;

- реалізується суб'єктивність того, хто навчається: можливість вибору шляхів і способів пізнання, розв'язання задач відповідно до індивідуального стилю мислення; дотримується закон таких занять: “роби все самостійно, виходячи із своїх здібностей, інтересів й особистого досвіду, й коректуй сам себе”;

- забезпечується участь студента в розв'язанні проблемних ситуацій, коли аналізуються і долаються перепони, труднощі, враховується життєвий досвід;

- відбувається співпраця викладача й студента, коли викладач разом зі студентами проектує діяльність тих, хто навчається;

- творча пошукова діяльність здійснюється в малих групах, її результати пропонується обговорити всій групі, щоби викликати у студентів почуття власної значущості й повагу до їх гідності;

- відсутність оцінювання і зняття низьких самооцінок створюють спокійну робочу атмосферу, викликаючи у студента не лише бажання навчатися, але й розуміння того, що навчатися необхідно, що учіння не лише задоволення, але й нелегка праця [1, с.70–71].

Адаптація й самодіяльність. Розвиток особистості, його адаптація до навчально-виховного процесу відбувається не інакше, як у процесі самостійного пошуку раціональних методів учіння. Сходження до нового знання перетворює учіння студента в його власний досвід. Відповідно до цього, зазначає М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволо-

діння засобами недирективного впливу на їх особистісний розвиток. У такому контексті особливе місце в розвивальному методі посідає навчання самоорганізації. Кожний студент вибирає для себе освітнє завдання чи проект, партнерів для його реалізації, вирішує, буде він працювати один чи ввійде в групу. Основним принципом такого учіння є визначення людини як центрального суб'єкта, що інтегрує й організовує свій процес навчання [16, с.57]. Це означає, що нині важливо встановити дидактичні закономірності становлення суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, представити її мовою й поняттями дидактики і технологій навчання. Необхідність розробки специфічних дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння зумовлені тим, що загальнонавчальні принципи в силу своєї широкої загальності лише в загальному й цілому торкаються цього аспекту навчання. Вони відносяться до індивідуальної діяльності, у той час як суб'єктивність учіння характеризується неоднозначністю й багатогранністю. У самотійній діяльності учіння віддзеркалюється структура мисленнєвого процесу, в якому шляхом висунення гіпотез й установаження критеріїв оцінки їх коректності конструюється крок за кроком первісно невідомий результат пошуку, спрямований на вирішення проблеми, що міститься в задачі, на видобуття тієї інформації, яка в задачі є відсутньою.

До числа найважливіших дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння передусім слід віднести сходження до нового знання, керуючись яким, студент розкриває внутрішню логіку свого учіння, спирається на засвоєні раніше знання і предметну діяльність, на досвід попереднього навчання.

Реалізація цього принципу дозволяє студентові ефективно діяти без стороннього керівництва й допомоги. На думку відомого дослідника цієї проблеми В. Козакова, "... значення рівня сформованості самотійності студентів для навчання важко переоцінити, оскільки саме самотійність є основою:

а) активності – посиленого діяльного стану людини, що здатна сама прийняти рішення щодо дій і сама буде домагатися їх виконання;

б) ініціативності – здатності людини до планування самотійних дій;

в) творчості, яка базується на здатності самому визначати межу, потребі особистого саморозвитку, умінні самотійно вчитися;

г) наполегливості – потяг до незалежності;

д) радикалізму, в основі якого бажання все аналізувати самому, бажання все розуміти самому;

г) самодостатності – здатності особистості до саморозвитку. Та якщо серед студентів лише п'ята частина особистостей із такою рисою, як самотійність, то ефективність активних способів навчання, з огляду на означене, стає проблематичною" [12, с.15]. Як свідчать дослідження психологів, у процесі самотійної діяльності студентів знижується поріг уразливості, тривожності, страху. Натомість формується почуття впевненості, зникає "комплекс неповноцінності", набувається стан душевної рівноваги, комфорту. Це й означає, що у таких студентів процес адаптації відбувся без травмування психіки.

Сутнісним дидактичним принципом індивідуального учіння студента є рефлексивність. Рефлексія – це роздуми про знання із наявністю сумнівів, невизначеності, коли необхідно проаналізувати й уточнити висхідні позиції, розчленування знання на складові, усвідомити роль кожного елемента. Рефлексія – це не просто актуалізація певних знань, а широке охоплення предметної ситуації й умов задачі, при якій цілісно постає вся картина явища, величини, що його характеризують, методи розрахунку тощо.

Наступним дидактичним принципом індивідуального учіння є інтелектуальна активність студента, головною ознакою якої О. Леонт'єв вважав двофазову діяльність, коли пізнавальна самостійність піднімається до рівня переходу об'єкта, що пізнається із відомої, засвоєної системи зв'язків в іншу сукупність відносин і на цій основі виявляється та, яка раніше не враховувалася, ніби приховані властивості. Інтелектуальна активність виявляється в уміннях розв'язувати одну й ту саму задачу багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, виявляти незалежність мислення. Принцип інтелектуальної активності не впливає безпосередньо із дидактичного принципу активності студентів у навчанні. Він стосується, прихованого і головного аспекту навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Здійснення самостійної діяльності уміння є неможливим без саморегуляції й самоконтролю за її процесом з боку того, хто навчається.

У найбільш розвиненому вигляді самостійна діяльність учіння здійснюється в формі прогнозування результату пошуку. Кінцевий результат такої діяльності піддається самоперевірці й самоконтролю. Варто звернути увагу ще на один аспект цієї проблеми: самостійна діяльність суб'єкта учіння має бути природовідповідною, як такою, що відповідає здібностям, нахилам, реальним можливостям особистості.

Адаптація й відповідальність. Адаптація студентської молоді значною мірою залежить від усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Ще у недалекому минулому відповідальність за навчання майже повністю покладалася на викладача. Такий стан речей у деяких ВНЗ панує й сьогодні. Вважаємо, що такий підхід є хибним. Студент ще в стінах закладу повинен усвідомити свою відповідальність не лише за навчання, але й майбутню діяльність. Тому важливо, щоб він умів не лише самостійно набувати знання із різних джерел, але й володів навичками працювати з інформацією; відбирати й конструювати необхідні способи пізнавальної діяльності, адекватні цілям і задачам учіння; застосовувати знання на практиці; взаємодіяти з викладачами. Отже, мета навчальної, пошукової, творчої діяльності студента – це: передбачуваний результат; предметна проекція майбутнього; суб'єктивний образ бажаного, який випереджував би віддзеркалення подій у його свідомості. Це означає, що суб'єкту учіння притаманною має бути перспективна морально-правова відповідальність. Під перспективним аспектом морально-правової відповідальності особистості розуміється високе усвідомлення сучасного і майбутнього розвитку нації і людства, цілеспрямованої, вільної діяльності людини [4, с.30].

Зацікавленість, самостійність, свідомість й активність тих, хто навчається значною мірою залежить від характеру й організованості їх діяльності, від форм і методів контролю, самоконтролю, а іноді взаємоконтролю, від їх ставлення до своїх результатів. І чим краще сконструйована і систематизована сукупність знань, які належить освоїти, тим в більшій степені студентам стають зрозумілими цілі навчання, тим краще і міцніше ці знання засвоюються, а уміння формуються.

Кардинальною проблемою підвищення ефективності результативності й відповідальності процесу становлення спеціаліста у ВНЗ, є ставлення до своєї майбутньої професії. Ставлення може бути позитивним і негативним, породжуватися активним станом одних якостей особистості (наприклад, почуття обов'язку, відповідальності) і пасивним – інших (наприклад, зацікавленість, потреба в цій діяльності); активністю одних блоків особистості (наприклад, творча діяльність) і пасивність тощо. Все це при одному й тому ж змісті діяльності студента зумовлює різну ступінь ефективності її впливу на процес адаптації, професійне ставлення й розвиток особистості, на формування у неї потреб і досвіду неперервної освіти.

Викладене дає можливість сформулювати такі висновки:

1. Проблема адаптації студентської молоді залишається бути актуальною, і як такою, що потребує подальшого дослідження.

2. Загальноцивілізаційні зміни, які охоплюють усі сфери життя і діяльності людини посилюють необхідність саме психолого-педагогічного підходу до питань студентської молоді у ВНЗ.

3. Психолого-педагогічна адаптація студентської молоді тісно взаємопов'язана із проблемами: якості освіти; інтелігенцією; вихованістю; творчістю; самодіяльністю, відповідальністю суб'єктів навчально-виховного процесу.

4. Для адаптованої особистості характерні такі риси: прагнення до демократичних пріоритетів, установка на визнання їх цінності, принциповість, гуманізм, чесність, почуття відповідальності й обов'язку, діалогічність, дисциплінованість, соціально-значущий й особистісно-смісловий характер інтересів і мотивів діяльності, самостійність, активність та ініціатива.

До подальшого дослідження окресленої проблеми відносимо: роль здібностей і мотивації учіння у їх взаємозв'язку із адаптацією студентської молоді; питання якісного управління процесами адаптації; обґрунтування технологій психолого-педагогічної корекції на різних курсах навчання тощо.

1. Анохина Г.М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 66–71.

2. Бердяев Н.А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества // За ред. В.С.Степина. – М.: Изд-во "Правда". – С. 254–534.

3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

4. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія, вид. 2. – Львів: ЛДФІ, 2002. – 232 с.

5. Виговська В.І. Дослідження творчого потенціалу сучасного вчителя: функціональна модель // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н.П.Ничкало. – Харків: НТУ "ХПІ", 2007. – С. 379–386.

6. Більш Іоланта. Детермінанти професійного, пристосування // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 21–32.
7. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: Монографія. – Хмельницький: ХТПА, 2007. – 473 с.
8. Дистервег А.О. Самосознание учителя // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедгиз, 1956. – С. 309–320.
9. Зайчук В. О. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. Київ. – 2007. – С. 22–29.
10. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 168–221.
11. Зязюн І.А. Структурні компоненти свободи особистості в умовах динаміки її освіченості та вихованості // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За ред. Н.Г.Ничкало. – Харків: НТУ “ХП”, 2007. – С. 14–24.
12. Козаков В.А. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 7–20.
13. Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – С. 7–16.
14. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник. – К.: ЗАТ “ВПОЛ”, 2001. – 128 с.
15. Соколов А.В. Интеллектуально-этические идеалы современного студенчества // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 64–71.
16. Солдатенко М.Л. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск 2. – С. 54–66.
17. Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого. – Частина 1. “Несторка української педагогічної літератури...” / Упорядники О.Джус, З.Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – С. 154–160.
18. Хабермас Ю. Идея университета. Процессом обучения // Вестник высшей школы). – 1994. – № 4. – С. 10–18.

The urgent problem of adaptation of contemporary students to the education in the conditions of general-civilized changes is grounded in the article. The author determines the main features of adapted personality: aspiration for democratic priorities, their values, social importance of interests and motives of activities, independence etc.

Key words: *the youth of students, pedagogical adaptation, universities of Ukraine.*

УДК 371.382:373.2

ББК 74.100.585.4

Наталія Гавриш

ГРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлено тему гри як способу життя дитини та засобу її самовираження в сучасному освітньому просторі дошкільного навчального закладу, що характеризується інноваційністю та інтеграційністю. Автором запропоновано методичні рекомендації щодо проведення різних видів ігрових занять: заняття-гра, сюжетно-ігрові заняття, заняття у формі гри-стратегії і под.

Ключові слова: *освітній простір, українське дошкільня, ігрова діяльність, навчально-ігрове заняття.*

Сьогодні ми живемо у фантастично мінливому, нестабільному світі. Безперестанно трансформуються соціальні структури, і суспільство, позбувшись консервативних рис, перестало бути гарантом будь-якої стабільності, надійності. Влучно охарактеризував труднощі нашого часу відомий російський психолог В.Кудрявцев: “Старий “підручник життя”, за яким вчилися ще наші батьки, вже не підлягає черговому перевиданню, а новий ще не написано, та й незрозуміло, як його писати” [1, с.70]. Повною мірою ця ситуація характеризує і процеси, що відбуваються в різних ланках освітньої системи.

У світлі сучасних перетворень освіта опановує новий соціокультурний простір, що відрізняється інноваційністю та інтеграційністю. Він не просто кардинально змінює (не питаючи чи готові ми до цього) форми, методи навчання, реалії взаємин суб’єктів навчального процесу, він вимагає принципового оновлення сутності важливіших понять і категорій педагогічної науки. Зокрема, поняття освіта (від слова “освітити”, “висвітлити”) сьогодні пов’язується з процесом і результатом висвітлення, розкриття в особистості кожної людини найпотаємнішої, глибинної її суті, формування нею образу свого Я. Таке трактування поняття освіта передбачає принципово іншу методологію навчального процесу, орієнтовану на інші цінності, інше розуміння ролі особистості в навчанні, яка не лише на декларативному рівні, а реально має стати не просто суб’єктом навчання на певних ланках освіти, а суб’єктом життєдіяльності. Провідною мовою цього є пізнання, освоєння досягнень культури людства (І.Бех, А.Богущ, О.Кононко, В.Кремень, Д.Ліхачов, Й.Лернер, М.Киященко та інші).

Суть освіти і місія педагога в ній, як і тисячоліття тому, усвідомлюється як сприяння **формуванню особистості** людини, ліпленню нею образу власного Я шляхом привласнення культурних здобутків за допомогою різних навчальних засобів.

Отже, розмірковуючи над сутністю інноваційних процесів у сучасній освіті, ми, в першу чергу, повинні вбачати їх не в змістовному чи технологічному аспектах, що самі по собі є також надзвичайно важливими, а у прийнятті нової філософії освіти та відповідних їй цінностей і смислів, що виявляються в побудові особливих взаємин суб’єктів освітнього процесу, визначенні кожним з них своєї прогресивної позиції і місії. Відтак, в освітньому процесі сучасного дошкільного закладу має змінитися багато чого. Незмінним лише повинно залишитися право дитини обирати ті види діяльності, які найбільше сприятливі для її самореалізації.

Тема гри як способу життя дитини, засобу її самовираження, гри, різної за видами, характером, способами організації й перебігу завжди буде актуальною і життєдіяльністю дітей. Грі присвячені не лише трактати, численні наукові праці (дисертації, монографії, статті), методичні розробки. І все ж таки відчуваємо, що ця тема залишається відкритою.

Гра займає центральне місце в організації життєдіяльності дітей у дошкільному закладі. Гра насичує кожен день, кожную вільну від організованого процесу хвилину життя дошкільника. Гра є однією з найпродуктивніших форм на-

вчання і розвитку дітей. Проте дорослі не завжди коректно визначають свою роль, своє місце в дитячій грі, намагаючись нав'язати малюкам власні сюжети і правила. Водночас гру в жодному разі не можна й ігнорувати, необхідно навчитися розумно нею керувати, стимулювати ігрову діяльність дітей, забезпечити так би мовити підготовчу роботу, що допоможе дітям самовизначитися в ігровій ситуації. Способів включення дорослого в підготовку до розгортання гри може бути безліч. Охарактеризуємо лише окремі з них.

Грі можна присвятити тематичний інтегрований тиждень “Місто грай”. Метою такого тижня буде закріплення та збагачення уявлень дітей про різні види ігор, значення гри для підтримки дружніх взаємовідносин між дітьми, необхідністю дотримуватися правил гри, діяти справедливо. Виховувати вміння ділити радість з другом, співпереживати невдачам. Виховувати в дітей прагнення вести здоровий образ життя, смак до фізичної активності. Протягом “ігрового” тижня діти засвоюють значення слів: гра, ігрове поле, лічилка, ігрова роль, змагання, естафета та інші. Наведемо приблизну тематику інтегрованих занять, які можна провести з дітьми протягом тижня.

Так, на занятті “Це веселе слово “гра” діти можуть обговорити з педагогом, у які ігри цікаво грати самому, а в які разом, взяти участь в інтерв'юванні “Моя улюблена гра”, малюванні на тему “Діти грають”, розглянути картину “Діти грають” та скласти за її змістом розповідь.

Протягом тижня можна провести ігровий конкурс “Юні архітектори” - на краще архітектурне спорудження за різних умов: за планом, запропонованим вихователем, за зразком, за слуховим завданням тощо. Сюжетно-ігрове проектування в ході занять соціально-природознавчого спрямування виявиться також корисним для обігравання “дорослих” ролей у суспільній ситуації, скопійованої дітьми. Корисними виявляться й діалоги про значення правил у грі, дотримання правил, складання алгоритмів правил до різних видів гри. Неодмінною складовою такого тижня має стати день народних ігор, на якому діти зможуть розучити нові та пригадати тексти відомих народних ігор, організувати розваги за участю ровесників і дорослих. Доречним також буде проведення Малих олімпійських ігор зі спортивними змаганнями, естафетами, призерами тощо. Прикрасити організацію такого ігрового тижня в окремо взятій групі чи в дитячому садочку допоможе виставка улюблених дитячих іграшок, а також виготовлених дітьми атрибутів до ігор, складання альбомів з описами дитячих ігор, надиктованих вихователю та ілюстрованих дітьми.

В освітній процес дошкільного закладу, особливо в роботу з молодшими дошкільниками доречно вписується навчально-ігрове заняття, в якому для вирішення навчальних завдань (тобто навчити чогось) активно застосовують елементи ігрової діяльності. В основу такого заняття може бути покладено ігровий чи літературний сюжет, в який заплетені різноманітні навчально-розвивальні завдання, вправи, монологізовані фрагменти, через які вихователь повідомляє дітям про невідоме чи маловідоме. Навчально-ігрове заняття, як вже відзначено, найбільш поширене в молодших групах і допомагає спрямува-

ти малюків на організовану пізнавальну діяльність, сформувати через систему ігрових завдань первинні навички навчальної діяльності.

Різновидом навчально-ігрових занять можуть бути сюжетно-ігрові заняття, які відрізняє наявність єдиної сюжетної лінії, що є стрижнем всього заняття та визначає його логіку. Ігрові елементи можуть бути представленими театралізацією, драматизацією, ігровими ситуаціями, рухливими, словесними іграми тощо. Сюжет заняття може бути підказаний змістом будь-якого літературного чи фольклорного твору. Наприклад, за мотивами української казки “Рукавичка”. Пригадавши сюжет відомої казки, діти під керівництвом вихователя створюють дошку об’яв у лісі, на яку містять повідомлення про різні знахідки (можна почати з тієї ж рукавички, яку звірі по черзі знаходили на галявинці та прагнули знайти її господаря). Об’яви для дошки можуть супроводжуватись малюнками, розрахунками (вказівками на кількість, розмір, форму тощо). Педагог організує розігрування діалогових ситуацій (розмова по телефону, зустріч, допомога тощо). Змістова спрямованість сюжету заняття може бути визначена будь-якою життєвою ситуацією, наприклад, відвідування крамниці (ярмарку, виставки, базару), святкування дня народження, мандрівка, організація роботи ательє, служби спасіння “911”, бюро знахідок, підготовка циркової вистави тощо.

Даний вид заняття має свої характерні особливості. По-перше, всі навчальні, розвивальні завдання вирішуються у процесі розгортання сюжету, під час ігрової ситуації, тобто приховані від дітей, що дає змогу забезпечити високий рівень пізнавальної активності та інтересу на протязі всього заняття. По-друге, характерною є логічна структура, що складається з вступної частини - входу в сюжет, визначення загальної мети руху (дій, пошуку тощо), розподілу обов’язків та ролей; основної частини - власне розгортання ігрового сюжету, виконання дітьми відповідних дій; та заключної частини, в якій обов’язковим елементом є післядія, обговорення підсумків гри, складання карти, запису розходів, створення пам’ятного альбому чи щось інше. Сюжет передбачає застосування різних видів завдань, водночас дії дітей і вихователя у процесі виконання завдань не жорстко регламентовані, як у сценарному шоу-занятті. Сюжетне заняття вимагає облаштування середовища відповідно до задуму. Воно відбиває величезну внутрішню спільну роботу дітей і дорослих, не розраховану лише на зовнішній ефект. Сюжетне заняття має величезний розвивальний ефект й водночас дарує дітям задоволення від спілкування, смислоутворюючої взаємодії. Проте вихователь не може планувати його часто.

Ігрове заняття також відрізняється своєю специфікою. Передусім зазначимо, що, незважаючи на безперечне, безумовне домінування ігрових елементів у заняттях як формі навчання дошкільників, більшість вихователів, коли йдеться про використання гри в навчальному процесі, забуває про єдність, цілісність її структури: задуму, ролей, сюжету, правил, дій, підсумків тощо, підкоряє гру вирішенню навчальних завдань. І тоді ігрове заняття може стати навчальним заняттям з використанням ігрових елементів.

Специфічним видом заняття на основі гри є заняття-гра, яке може бути побудовано на основі певного сюжету - ігрового. Окрім ігрового сюжету, це заняття повинно мати всі інші ознаки гри: ігрові ролі, ігрові правила, ігрові дії, підведення підсумків гри. На відміну від попереднього виду, заняття-гра носить тренінговий характер, діти вправляються у застосуванні тих чи інших способів дії, закріплюють, уточнюють чи поширюють одержані раніше знання. Якщо в сюжетному занятті вихователь виступає ключовою фігурою, то в занятті-грі його роль - диригувати грою, допомагати дітям створювати та розгортати ігровий сюжет. Наведемо приклад організації такого заняття "Збори на острів". Спонукаючи дітей до обговорення в першій частині гри списку необхідних речей, вихователь не заперечував проти тих речей, які в ситуації життя на острові вбачались зайвими (холодильник, ліжко, кашпо з кімнатною квіткою та інше). Пізніше, на наступних етапах гри діти самі зрозуміли свої помилки та виправили їх. Принципова відмінність заняття-гри від ігрового заняття полягає в тому, що діти приймають задану ігрову ситуацію як реальну і щиро проживають її в наступних ігрових діях. Вихователю необхідно виявляти надзвичайну коректність, щоб зберегти цей настрій. Післядія такого заняття може відчуватися ще протягом цілого тижня і навіть більше. Так, одного разу гра в життя на безлюдному острові спонукала до встановлення у груповій кімнаті намету і розгортання ігрового сюжету, якому було підпорядковано і зміст навчальних занять, і режимні моменти на цілих два тижні! Які то були цікаві дні!

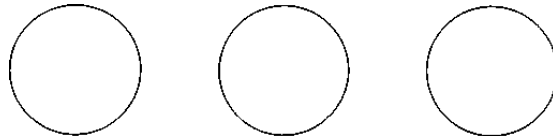
З метою здійснення контролю за якістю засвоєння дітьми знань, сформованості відповідних умінь та навичок періодично проводять контрольні заняття у формі заняття-змагання. Заняття-змагання не обов'язково має бути спортивного характеру. Це можуть бути інтелектуальні змагання - турнір знавців чи вікторина з будь-якої галузі знань. Це може бути художній конкурс, виставка, учасники якої демонструють свої художні таланти. Зауважимо, що, враховуючи психологічні особливості дітей дошкільного віку, доцільність занять-змагань очевидна лише стосовно старших дошкільників, причому саме процес презентації досягнень, а не результат повинен домінувати.

Гра природно вписується в організацію свят і розваг для дітей. Можемо простежити це на наступному прикладі. Наведемо план проведення ігрової розваги з теми Дівчатка, хлопчики та їхні батьки.

У плані представлено лише загальну канву такого свята. Кожний педагог може змінити запропонований план проведення частково чи цілком залежно від реальних умов.

1. Привітання хлопчиків, дівчаток і їхніх батьків. Вступне слово організатора, пропозиція пограти в цікаву гру: в житті нам часто ніколи грати, ми зайняті важливими справами. Але сьогодні - зовсім інша справа.

2. Пропонується гра Навпаки. Дорослі стануть дітьми, хлопчики почнуть робити все те, що вміють дівчатка, а дівчатка на годинку стануть хлопчиками. Але передусім слід визначити, хто такі хлопчики, дівчатка та дорослі.



- Поміркуйте, що треба зробити, щоб ці голови стали головами дівчинки, хлопчика і дорослої людини. Кожну картинку можна запропонувати домалювати парі дітей. Під час виконання цього завдання педагог продовжує розмову з іншими дітьми:

- Хто такі дівчатка? Що ми про них знаємо? Чим вони відрізняються від хлопчиків? Від дорослої жінки? Що можуть робити і люблять робити дівчатка?

Далі можна запропонувати дівчаткам виконати відому пісеньку, танок, можна провести гру-змагання, у якій дівчатка продемонструють свої особливі вміння - у малюванні, музикуванні, вишивці, кулінарії тощо.

Хто такі хлопчики? Чим вони відрізняються від дівчаток? Що подобається робити хлопчикам? У чому вони майстри? Хлопчики можуть виконати будь-яку чоловічу пісню, продемонструвати спортивні вправи, відгадати складні загадки; можна провести будь-яку спортивну гру-змагання, наприклад, перетягування канату чи бій на руках.

Хто такі дорослі? Чим вони відрізняються від дітей? Що вони вміють робити? Можна запропонувати батькам виконати пісню самостійно чи разом із дітьми, краще б таку, яку співають у родинях. Батьки багато чого можуть зробити, а от грати, можливо, вони й розучилися. Можна провести естафету з обручами, м'ячами.

Танцювати красиво вони, напевне, також не вміють. Пропоную їх навчити танцювати Вальс дружби (танець у парах, які стоять у колі, з переходом).

Тепер ми все знаємо про дівчаток, хлопчиків, дорослих. Давайте пограємо у гру Навпаки. Діти промовляють чарівні слова за ведучим, двічі обертаються навколо себе. Давайте поглянемо, здійснилось чаклунство. Чи зможуть дорослі, як діти, наприклад, швидко вивчити вірш після двох повторів? Зможуть дівчатка провести машинку за віршовочку і не збити прапорці? Чи зможуть хлопчики загорнути ляльку у пелюшку? Після виконання завдання діти знову промовляють чарівні слова, щоб знову стати тим, ким вони є. На завершення всі виконують разом пісню.

Окреме місце в освітньому просторі дошкільного закладу повинна зайняти гра-стратегія як інтерактивна форма навчання дошкільників, що дає змогу спонукати формування суб'єктності як надзвичайно важливої особистісної якості дитини.

Гра-стратегія як ситуативна гра - складна, багатопланова діяльність, що передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й певну послідовність спрямованих сукупних дій усіх учасників гри, з якими необхідно домовитися, об'єднати зусилля, неодноразово визначитися в особистісному та колективному моральному й інтелектуальному виборі.

Стратегічна гра стає можливою за умови здатності її учасників передбачити можливі наслідки своїх дій, готовності до планування послідовних кроків, уміння визнавати помилки та власно корегувати їх, знаходити нестандартні способи розв'язання проблеми. Гра-стратегія має всі структурні компоненти гри: задум, ігрові ролі, відповідний сюжет, ігрові дії, результат гри. Передусім у її основу покладено інтригу, реальну проблему, визначено загальну мету, для реалізації якої й необхідно об'єднати спільні зусилля, обговорюючи всі подальші кроки. У процесі гри вихователь кілька разів ускладнює завдання, чинить перепони, які діти мають подолати. Гра-стратегія надає вихователям унікальну можливість спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей, їхніми ціннісними пріоритетами, особистісними проявами в зовсім не простих, наближених до реальних ситуаціях, має можливість оцінити здатність кожної дитини до конструктивних рішень, самостійного вибору тощо. Проілюструємо сказане на прикладі методичних рекомендацій щодо проведення заняття у формі гри-стратегії Робимо покупки (книжки, іграшки, продукти і т. ін.).

Мета: створити ситуацію необхідності самостійного вибору на основі визначення значущості предмета. Вправляти в умінні домовлятися, переконливо доводити власну думку іншим, терпляче сприймати позицію, що відрізняється від власної.

Гру можна проводити на різноманітному матеріалі, тобто діти можуть купувати книжки, іграшки для групи, продукти на сніданок або вечерю для групи чи сім'ї, подарунки на день народження тощо. Оскільки суть гри виявляється у можливості вибору, то вихователю необхідно надати дітям можливість вибору. Ускладнюють ситуацію вибору обмежені покупні можливості дітей. Пояснимо це на прикладі.

1. Етап орієнтації у завданні. На початку гри вихователь пропонує дітям зробити покупки. Для цього в банку треба взяти гроші. Грошима у грі слугують фішки, наприклад, жовтого кольору. Вихователь пояснює, що в банку є також більш крупні гроші - так, фішка синього кольору коштує 10 фішок жовтого кольору, а одна фішка червоного кольору коштує 5 фішок синього кольору. У крамниці також можна придбати товар за різними цінами: дорожче і дешевше. Проте, попереджує вихователь, треба дивитися не тільки на коштовність товару, а й на його значущість для самого покупця, запитати себе: Чи мені це потрібне? Якщо це мені не потрібне, чи хочу я придбати це для моїх близьких або знайомих?

2. Етап ознайомлення з можливостями вибору. У зручному місці вихователь розташовує крамницю, яка може бути представлена предметними картками із зображенням предметів-товарів, іграшками та предметами, муляжами; для дітей, які вже вміють читати, назви товару можуть бути надруковані на окремих картках чи на дошці. Біля кожного товару є цінник із зображенням кольорової фішки або декількох фішок та цифри. Товар може коштувати, наприклад, три, п'ять жовтих фішок, або одну червону, дві сині фішки (їх можна обміняти в банку за певну кількість жовтих фішок). Розглядання товару супроводжується обговоренням його вартості, можливостей його застосування, ві-

кової приналежності тощо.

3. Етап вибору. Роль банкіра та продавця бере на себе дорослий. Кожна дитина отримує у банкіра, наприклад, по сім (п'ять, десять) фішок жовтого кольору. Вихователь пропонує дітям самотійно оглянути товар та зробити вибір, що вони можуть та хочуть купити. Частина невпевнених у собі і несамостійних дітей нехоче брати на себе відповідальність за власний вибір, віддає гроші педагогу, товаришам, прагне об'єднатися з друзями, навіть відмовляється від гри: Мені тут нічого не потрібно. Вихователю важливо підтримати таку дитину в момент вибору, запропонувати свою допомогу: Хочеш, ми разом вирішимо, що ти будеш купувати.

Здебільшого частина дітей спочатку орієнтується лише на **хочу**, потім починає розуміти, що бажання повинно збігатися з можливостями і починає шукати вихід із складного становища. Так поступово виникає складна, багатовекторна ситуація вибору: а) вибрати те, що коштує дешевше, але мені не потрібно. І то буде лише моя покупка; б) домовитися з іншими, об'єднати гроші і придбати кошовну й потрібну, цікаву річ. Проте вона буде належати всім; в) попросити у товаришів гроші, яких не вистачає на покупку; г) випросити, обмінити на щось фішки, яких не вистачає або навіть відняти. Дітям, які вирішили об'єднати свої кошти, треба домовитися, що вони будуть купувати. Адже разом із збільшенням покупних можливостей, збільшується також варіативність вибору.

4. Етап підсумковий. Вихователь, не нав'язуючи дітям свого рішення, пропонує оцінити правильність вибору, переконатися, що була куплена потрібна річ. Нерідко діти саме на цьому етапі висловлюють бажання почати гру ще раз, жалкують за поспішним вибором, намагаються виправдати невдалий вибір, висловлюють бажання виправити помилки.

Методичні рекомендації до проведення заняття у формі гри-стратегії Пакуємо речі

Мета: вчити дітей планувати власні дії, передбачаючи їх можливі наслідки, враховуючи зовнішні обставини, що можуть впливати на розвиток подій. Вправляти в умінні домовлятися, переконливо доводити власну думку, співпрацювати з однолітками.

Варіантів сюжетної лінії може бути безліч: нас запросили на свято новорічної ялинки до Києва; збираємося на рибалку (зимову, літню) на вихідні; на одноденну прогулянку до лісу влітку; кататися на лижах у зимовому лісі на два дні. Залежно від обраної сюжетної лінії вихователь проводить підготовчу роботу з дітьми, у ході якої намагається допомогти дітям представити більш наочно, яскраво місце, до якого вони збираються, врахувати всі можливі ситуації, з якими стикається людина у відповідних випадках. Наприклад, якщо йдеться про запрошення на свято до Києва, то педагог обговорює вимоги до одягу дітей на святі, пропонує продумати кожному не тільки свій костюм, а й те, як його краще довести, щоб не зім'яти, нагадує. Запрошення на свято передбачає подарунки для господарів, їх треба підготувати. Їхати до Києва треба потягом, отже, у святковому вбранні не поїдеш, тобто необхідно передба-

чити також ситуацію подорожування. Причому вихователь спрямовує дітей на командний підхід, за умови якого кожен думає про всіх, розраховує не тільки на себе, а й на інших. На практичному етапі діти залюбки *будуть вправлятися в акуратному складанні речей, домовлятимуться про те, хто, які речі буде нести, за що відповідати*. Окремий етап може складати вибір з декількох можливих варіантів святкового вбрання, прикрас для нього. Для цього педагог пропонує дітям розглянути ілюстрації, малюнки, фотографії, на яких зображені елементи дитячого спортивного, буденного, робочого, святкового одягу для різних пір року. Завдання можна ускладнити, запропонувавши дітям відобразити спільну тематику святкового одягу, наприклад, всі одягають костюми лісових звірів, але щоб вони не повторювалися або обирають для усієї команди космічну тематику. У такому випадку діти можуть об'єднатися для придумування костюмів, їх зображення, висловлювання пропозицій одне одному.

Гра-стратегія надає вихователям унікальну можливість спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей, їхніми ціннісними пріоритетами, особистісними проявами у зовсім не простих, наближених до реальних ситуаціях. Вихователь має можливість оцінити здатність кожної дитини до конструктивних рішень, самостійного вибору тощо. Аналіз результатів спостережень зумовлює подальші виховні дії педагога. І в цьому особлива користь гри.

Методичні рекомендації щодо проведення інтелектуальної гри “Знавці”

Мета: Розвивати і схвалювати допитливість, життєву компетентність дітей, вміння висловлювати та обстоювати власну точку зору. Вчити знаходити різні можливі варіанти розв'язання інтелектуального завдання, аргументувати свою відповідь, розвивати пояснювальне мовлення. Вправляти дітей в усній лічбі, виконанні арифметичних дій, закріплювати знання про склад чисел.

Матеріал: фішки-гроші (1-2-3 гривневі), картки із запитаннями, аркуші паперу, фломастери; набір товарів для другої частини гри (враховуючи кількість гравців, можливості групи), цифри-цінники

Організаційні процедури

Заняття-гра складається з двох взаємопов'язаних частин: перша - заробляння грошей власним розумом, а друга - розподіл заробленого на інтелектуальні потреби. Для проведення гри потрібні заготовлені запитання та фішки-гроші. За основну відповідь Дитина може отримувати три фішки, за кожну додаткову - одну. Правило - не повторювати відповіді, висловлювати свою думку - виходить з головного дидактичного принципу організації гри - припустимість багатоваріантних рішень. Приймається та сплачується тільки поширена, а не однослівна відповідь. Картки із запитаннями можуть бути складені у конверти, заховані у скриньку, розкладені на столі, дошці тощо (всі варіанти можливі). Краще, якщо діти сидять обличчям один до одного - краще чути, можна доповнити відповідь, дивитися в очі тому, кого прагнеш переконати, вчитися культурі бесіди. Для активізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності вихователь обмірковує різні варіанти ситуації, що аналізується.

Перша частина заняття - інтелектуальна гра. Педагог пропонує дітям зайняти місця за столом та пояснює правила гри: - не починати відповідь раніше, ніж поставлене запитання; якщо хочеш сказати, покажи це загальним знаком; не повторювати чужу думку; не перебивати іншого мовця, не викрикувати з місця.

Починати гру можна, скориставшись будь-яким способом вибору запитання (колесо, лічилка, стрілка тощо).

1. Чим можна скористатися, що забити цвях в дошку? Якщо ти вдома? Якщо на прогулянці в лісі? Якщо на березі річки або моря? Якщо це малесенький цвяхок; величезний цвях? Чи будуть розрізнятися засоби?

(варіанти відповідей можна зобразити у вигляді малюнка)

2. Що тобі допомагає вибрати ляльку для гри, що ти враховуєш? Коли тобі легше вибрати ляльку для гри, якщо в тебе їх тільки дві чи цілих п'ять? Чому, поясни?

3. Легше зробити воду холодною чи гарячою? Назви декілька способів зробити воду холодною? Які способи найшвидші? Чому? Якими для цього можна скористатися предметами?

4. Уявіть собі багатоповерховий будинок. Як можна дістатися верхнього поверху? Що дає змогу ліфту пересуватися з нижнього до верхнього поверху? Чи можна перебратися за допомогою ліфта з однієї сторони будинку на другий, тобто впродовж поверху?

5. Якими речами ти не можеш скористатися, якщо вимкнути світло? Для чого можуть бути корисними електричні речі, якщо ні до чого їх підключити? Уяви. Наприклад, як на безлюдному острові можна пристосувати холодильник чи пральну машинку? Поміркуй, якими речами ти б міг замінити електричні прилади.

6. Як ти вважаєш, коли білок яйця більше, коли яйце варене чи сире? Чи змінюється розмір жовтка? Як ти вважаєш, це можна перевірити за допомогою експерименту? Що можна запропонувати? Що відбудеться з білком та жовтком, коли яйце покласти в окріп?

7. Коли легше кори статися ложкою, коли тримаєш її однією рукою чи двома? Для яких цілей можна застосовувати ложку? Визначить, як розрізняються ложки за розміром? Для яких цілей яка за розміром ложка зручніша? Назви декілька випадків, коли ложку зручніше тримати двома руками. Які б досліди ти б запропонував провести своїм друзям, щоб довести свою правоту.

8. Чи може муха іти по стелі знизу вгору або навпаки? Кому це зручніше робити: коту чи мусі? Поясни, чому.

Друга частина гри-заняття - Вибір. Після першої частини вихователь пропонує дітям порахувати, хто скільки грошей заробив, пропонує вирішити, як можна використати гроші - кожен буде витратити гроші сам, скільки заробив, чи всі разом і для всіх.

Може бути три варіанти розвитку подій: 1) діти залишають за собою право витратити гроші. Тоді можна запропонувати їм запросити в порадики до себе дітей, які не отримали грошей взагалі; 2) діти вирішують об'єднати

гроші і витратити їх разом, для всіх, обговорюючи доцільність кожної покупки; 3) діти відмовляються від вибору покупки і доручають вихователю потратити гроші.

В будь-якому разі вихователь спонукає дітей зробити вибір самостійно, почати обговорення, вибір покупки. Дорослий за допомогою запитань спрямовує дії дітей, допомагає визначити доцільність покупки, порахувати кошти, якщо потрібно, пропонує об'єднати кошти для сумісної покупки.

На дошці або столі, полиці розміщують товар (картки із зображенням; просто речі; книжки; картки із словами). На кожному предметі - визначена ціна. Загальну кількість зароблених грошей визначати не обов'язково. Вирішивши зробити покупку, діти просто підраховують чи вистачає в них таких грошей, якщо ні, пропонують об'єднати кошти для сумісної покупки, або роблять інший вибір. Гра триває до тих пір, поки весь товар не буде продано.

Впродовж гри діти вправляються в усній лічбі, закріплюють знання цифр, складу чисел, вчаться доводити, міркувати. Сумісні дії допомагають дітям навчитися радитися, переконувати, запрошувати, пропонувати, уступати, міркувати, аргументувати, робити вибір і відповідати за нього, спорити, застосовуючи соціально прийнятні способи переконання.

Покупки можуть бути тематичні, наприклад, література для дітей, іграшки, побутові речі та прилади. Можна зупинитися на продуктах. Але тоді варто запропонувати дітям вибрати продукти з конкретною метою - для відпочинку в лісі, святкування дня народження, для хворої бабусі.

Отже, варіантів включення гри в організацію життєдіяльності дітей в дошкільному закладі безліч. Головне для дорослих ставитися до дитячої гри з величезною повагою і терпінням.

The theme of a game as a way of child's life and a mean of self-determination in the present pre-school which are characterized by its innovation and integration is defined in the article. The author suggests methodological recommendations for different kinds of playing lessons: a lesson-game, a lesson with a plot, a lesson in the form of strategy game etc.

Key words: *educational scope, Ukrainian pre-school, playing activity, educational-playing lesson.*

УДК 378.147:372

ББК 74.580.0

Тетяна Максим'юк

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ДНЗ В УКРАЇНІ

У статті аналізуються основні аспекти та вимоги до фахової підготовки керівників дошкільних навчальних закладів; здійснено аналіз моделі професійної підготовки менеджерів ДНЗ.

Ключові слова: *підготовка майбутніх керівників дошкільної освіти, фахова підготовка, дошкільний навчальний заклад.*

Напрями модернізації вищої освіти в Україні і вимоги щодо підготовки майбутніх менеджерів дошкільної освіти визначені в Національній доктрині розвитку освіти, Законами України “Про вищу освіту”, “Про освіту”, а також низці інших нормативно-правових документів із управління дошкільними та загальноосвітніми навчальними закладами. За їхню основу взято надбання видатних педагогів і громадських діячів та визначено державну політику, яку спрямовано на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання і професійної підготовки громадян України.

Суспільно-політичні, економічні перетворення у нашій державі та процеси інтегрування вищої освіти України у світову систему освіти з особливою гостротою виявляють існуючі суперечності між назрілою потребою у висококваліфікованих фахівцях-управлінцях дошкільної освіти і низьким рівнем їх підготовки як управлінців, так і недостатньою готовністю випускника вишу до управлінської діяльності.

Одним із найважливіших завдань, що стоїть перед вищими педагогічними навчальними закладами, вважаємо підготовку сучасного типу керівника дошкільного навчального закладу, здатного креативно мислити, виробити життєву позицію, формувати стійкий світогляд, оснований на ставленні до людини як до найвищої цінності саме тому, що їх діяльність здійснюється у постійній взаємодії з людьми. Що зумовлює у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів дошкільної освіти виникнення проблеми пошуку та застосування інноваційних форм навчання, які б давали можливість вишам краще озброювати майбутніх фахівців знаннями, вміннями, враховуючи темпи розвитку науки і техніки, підвищувати самостійність та самовдосконалюватись, а з іншого – впроваджувати інновації у повсякденне життя вищої школи, викликані входженням освіти української держави до єдиного європейського і світового простору.

Метою статті розглядаємо різносторонній аналіз особливостей сучасної системи підготовки керівників ДНЗ в Україні із урахуванням генези дошкільної освіти в державі у руслі євроінтеграційних процесів

Наше завдання убачаємо в тому, щоб системно подати сучасні вимоги до менеджера дошкільної освіти.

Фахова управлінська підготовка менеджерів дошкільної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України здійснюється за таких умов. Це:

- підготовка педагогів спеціальності дошкільна освіта – освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”, “спеціаліст”;
- підготовка педагогів із базовою вищою освітою спеціальності дошкільна освіта, освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”;
- підготовка педагогів базової вищої освіти спеціальності дошкільна освіта, освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” за напрямом “спеціальна категорія” спеціальності “Управління навчальним закладом”;
- підготовка педагогів-керівників із кадрового резерву в інститутах післядипломної педагогічної освіти

Концепції стандартів із педагогічного менеджменту України розробляються із початку XXI сторіччя, враховуючи при цьому спрямованість управлінської освіти на всебічний й особистісний розвиток людини – найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових й фізичних здібностей, управлінських якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Державний стандарт підготовки майбутнього керівника є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки менеджера ДНЗ, який розглядається як унормований результат освітньої діяльності, потрібний для даного суспільства в певний історичний відрізок часу, освітній ценз, рівень який має досягти особистість для одержання певних документів про освіту, де державна компонента визначає структуру, напрями і спеціальності, за яким здійснюється фахова підготовка управлінця, визначається рівень професійної компетентності, мірило управлінських можливостей і водночас зміст навчання менеджера навчального закладу.

Стандарти вищих навчальних закладів є добре відомими нормативно-методичними документами, що регламентують навчальну роботу у ВНЗ – навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо.

Галузева компонента державних стандартів освіти опирається на державний компонент та включає освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), і освітньо-професійні програми (ОПП). ОКХ, трансформовані у моделі підготовки фахівця, що подаються у вигляді складової стандарту вищої освіти та освітньо-професійних програм підготовки. У цій складовій встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки фахівця у вигляді системи модулів змісту навчання [1].

Хоча ОКХ та ОПП, навчальні плани, підручники, посібники та інші документи випускників широко розроблені. Однак з огляду на те, що освіта України ввійшла до Європейського освітнього співтовариства, то як наслідок, освітньо-професійні програми майбутніх менеджерів потребують оновлення: сучасних технологій, відповідних змін і доповнень. Їхня вагомість і значущість зумовлені потребами розвитку суспільства XXI сторіччя. І "... за загальними визначеннями, є століттям освіти, і вперше у віковій історії виходить на практичну реалізацію завдання використання суспільних ресурсів на потреби розвитку та життя людини" [2]. Саме тому, великого значення у розробці ОПП мають набути питання стратегічного менеджменту, розвитку організації й управління людськими ресурсами, оволодіння навичками комунікативності, презентації, самоменеджменту, іміджу, організації та керівництва.

Вважаємо, що необхідно докорінно переглянути рівень науковості та практичної спрямованості змісту лекційно-практичного матеріалу, унаслідок впровадження новітніх творчих форм, інноваційних технологій у проведення практичних і семінарських занять із студентами, та створення нових освітньо-професійних програм.

Ми поділяємо думку Л. Влодарскої-Золи [3] про доцільність впровадження стандартів досягнень випускника, які б визначали бажані результати навчання, а саме: знання, розуміння, уміння. Досі існували тільки програмні ста-

ндарти, що визначають мінімальні вимоги викладання навчальних предметів. Ці стандарти стали б новою формою керування якістю фахової підготовки менеджерів дошкільної освіти у вишах. Вони визначають вимоги до майбутніх управлінців за трьома категоріями професійних досягнень: мінімальні, середні і високі та такими кваліфікаційними вимогами як: загальнотеоретичні знання, спеціалізовані, пов'язані із спеціалізацією, загальні уміння, що забезпечують гнучкість випускника на ринку праці. Стандарти досягнень випускника для професійних напрямів створюють представники різних професій, які добре володіють найновішою інформацією про попит на ринку праці та обізнані із змістом останніх.

Доцільним, на нашу думку, при опрацюванні ОПП для майбутніх менеджерів дошкільних навчальних закладів буде ознайомлення з програмами MBA (Master of Business Administration) – визнаної у світі професійної форми навчання менеджерів. Вона передбачає:

- знання охоплені системно, інтегровані у міжнародному обсязі;
- стимулювання підприємливості та інноваційності;
- набуття і розвиток кількох умінь, це і: лідерство; ухвала самостійних рішень та комунікабельність; вміння ризикувати, і що найважливіше, вміння підстраховувати; співпраця у колективі та поза ним; проведення переговорів й вирішення конфліктів; стратегічне мислення; відчуття назрівання етичного конфліктів в управлінській діяльності і вміння його вирішувати [4].

Під час підготовки ОПП для керівників дошкільних навчальних закладів (їх мета особистісно-орієнтоване практичне спрямування), вважаємо за потрібне створення оптимальних умов для залучення всіх студентів до управлінської діяльності, враховуючи наступні принципи [5]:

1. *Активність.* Мінімізація використання в навчанні лекційного повідомлення матеріалу й максимально широке використання методів активного навчання, що вимагають високого ступеня активності та особистої включеності тих, хто навчається в навчально-виховний процес (аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, тренінгові вправи);

2. *Орієнтація на практичне використання отриманих знань,* тісний зв'язок змісту занять із щоденною управлінською практикою. Цій меті слугують групові обговорення й завдання, які керівники в процесі навчання проробляють у малих;

3. *Командна робота.* Основне завдання керівника полягає в організації роботи інших, отож оволодіння навичками командної роботи має особливе значення для майбутніх керівників і осіб, що знаходяться в резерві на керівні посади;

4. *Проектна робота* як форма закріплення отриманих знань і навичок командної роботи.

Обґрунтування концептуальних положень процесу професійної підготовки менеджера освіти спираються на моделі професійної діяльності та моделі майбутнього спеціаліста – праобраз їхньої управлінської діяльності, відповідно вони набувають важливого теоретичного і практичного значення і передбачають збагачення працівників освіти надбаннями культури управління, пере-

довим педагогічним досвідом на основі вивчення сучасних управлінських та педагогічних програм, новітніх концепцій управлінських технологій, теорії виховання й навчання, уявлень про можливі моделі нових типів навчальних закладів, поглибленням спеціальних знань, умінь і навичок інноваційного характеру групах.

Модель професійної підготовки менеджерів ДНЗ дослідники розглядають з різних точок зору, і кожен із дослідників бачить і розуміє структуру професійної підготовки по-своєму. Так, В. Волкова вважає, що визначальним у формуванні професійної спрямованості студентів – менеджерів є початковий етап, який характеризується відсутністю вихідної понятійної бази зі спеціальності.

Автор вважає за необхідне включити до моделі підготовки спеціаліста-менеждера наступні основні професійні якості й уміння: готовність до навчання, засвоєння нових знань, прийомів роботи, активність, лідерство, вміння працювати в колективі, креативність, здатність сприймати, аналізувати та систематизувати інформацію, вміння планувати діяльність і переключатися на нові її форми [6].

З точки зору О. Капітанця, зміст фахової підготовки керівників представляє систему професійно-спрямованих педагогічних понять і знань, яка містить: характер фахової діяльності і дій менеджерів; повноту предметної області фахової педагогічної підготовки спеціалістів; предметну структуру педагогічних наукових знань; інваріантно-особистісний чинник; диференціацію змісту педагогічної підготовки керівників [7].

На думку Н. Коломінського, структура підготовки менеджера освіти повинна відповідати діагностичним, прогностичним, проектувальним, організаційним, комунікативним, мотиваційним, емоційно-вольовим, оцінюваним, мовним, моральним, фізіологічним, гностичним вимогам [8].

Технологію підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті на рівні здійснення управлінської діяльності керівника розкриває Г. Закорченна, відзначаючи що найбільш ефективна підготовка, та яка здійснюється у спеціально організованих умовах навчання, що концентрують пізнавальну активність майбутніх фахівців у єдності трьох аспектів: *змістового*, що адекватно відображує специфіку дошкільного закладу, як системного об'єкта професійної діяльності; *операційного*, що озброює менеджерів знаннями сутності, функціональної структури, засобами здійснення управлінської діяльності; *ціннісного*, що розкриває особистісний зміст і стимулює потребу керівника в неперервному самовдосконаленні як суб'єкта управління. Оскільки менеджер дошкільної освіти є носієм розумової праці, то його професійна діяльність спрямована на: аналіз інформації щодо ринку освітніх послуг та можливостей об'єкта в просторі, розробку маркетингової концепції; пошук і створення інновацій; проектування майбутнього стану розвитку педагогічної системи через генерування нових ідей та постановку більш перспективних цілей; планування оптимальних шляхів їх досягнення, зокрема через реалізацію комерційних операцій, бізнес-плану; добір, організацію і стимулювання учасників конкретних дій і заходів; контроль ефективності їх реалізації, оцінку й са-

мооцінку якості одержаних результатів. Метою професійної діяльності менеджера дошкільної освіти є продуктивність функціонування дошкільного закладу. Для цього він змушений постійно забезпечувати баланс між витратами і одержаними ефектами, боротися за досягнення найбільшого успіху при мінімальних витратах ресурсів педагогічної системи, якою він управляє [9].

Питанню гуманізації професійної підготовки менеджерів майбутнього присвятила І. Герасимова. Вона визначила, що гуманістична спрямованість управлінця представляє діалектичну єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, що ґрунтується на ставленні до людини як до найвищої цінності, відповідних діях та прагненні до надбання знань, виявляється у ставленні до суспільства в цьому, до інших та до себе [10].

Г. Альтшуллер визначив типові риси творчої особистості керівника майбутнього. Автор виділив шість якостей, які потрібно розвивати у кожного керівника при підготовці до управлінської діяльності, а саме: наявність нової або недосяжної цілі; наявність критеріїв; наявність плану досягнення цілі та контролю напрацьованих результатів; висока працездатність (потреба в праці); уміння вирішувати творчі завдання; уміння “тримати удар”, працювати, незважаючи на невдачі, обмеження, перешкоди, відсутність визнання [11].

Управлінська діяльність керівника ДНЗ – система дій, що має певну методологічну, управлінську концепцію і спрямована на вирішення організаційних, педагогічних, соціальних завдань, пов'язаних із досягненням позитивних результатів у процесі функціонування і розвитку дошкільного освітнього закладу.

Набуті знання, рівень сформованості управлінських умінь і навичок, визначають ступінь підготовленості керівника до управлінської діяльності, суттєво впливають на готовність, ефективність та продуктивність до праці майбутнього менеджера освіти. Т. Сорочан виділяє п'ять рівнів готовності менеджера до управлінської діяльності [12]:

- *інформаційний* : керівник обмежується збиранням інформації щодо питань управління і повідомлення педагогічному колективу цієї інформації, тобто передача без відпрацювання, без особливого осмислення й аналізу, репродуктивно;

- *адаптивний*: менеджер виявляє здатність виділяти суттєві моменти в роботі вихователя, методиста, концентрує на них увагу педагогічного колективу; трансформує одержану інформацію щодо свого навчального закладу на досягнення поставлених цілей та завдань, з урахуванням індивідуально-професійних особливостей кожного; здатен оцінити свої знання і уміння й навички, потенціал педагогічного колективу;

- *локально-моделюючий*: управлінець виявляє здатність моделювати, проте лише в певних галузях, питаннях методики, дидактики, управління й працювати з педагогічним колективом, у колі локальних, окремих питань освітнього процесу та керівництво ним;

- *системно - моделюючий*: керівник вміє моделювати системний розвиток навчального закладу, управляти на основі концепції, програми, виділяти актуальні питання функціонування і розвитку дошкільної освіти;

- *ексрополяційний*: виявляє здатність висувати перед педагогічним колективом моделі перспективного, випереджального розвитку дошкільного закладу, управляти ним на основі вивчення всієї сукупності тенденцій процесу розвитку суспільства.

Метою професійної підготовки управлінців у системі неперервної освіти, на думку В. Береки [12], є створення оптимальних умов для професійно-особистісного формування менеджера освіти, його професійного росту й удосконалення. Реалізація цієї мети дозволить забезпечити підготовку фахівця, здатного на високому професійному рівні вирішувати завдання професійної діяльності, бути конкурентоздатним, мобільним в умовах інтенсивного розвитку змісту, форм, технологій і сфер професійної, соціально-педагогічної діяльності.

Автор виділяє наступні компоненти підготовки менеджера майбутнього в умовах неперервної освіти. Це і *змістовий компонент*, який відображає сутність фахової підготовки менеджерів освіти і зумовлюється цінностями та сенсом управлінської діяльності, загальною метою системи неперервної освіти, конкретними цілями і завданнями підсистем, а також рівнем розвитку теорії та практики соціально-педагогічної діяльності; *діяльнісний компонент* визначає можливість підготовки майбутніх управлінців за умов оптимального поєднання практичного і теоретичного компонентів професійної підготовки; залучення керівників майбутнього до вирішення проблем, завдань та виконання дій соціально-педагогічного характеру; *функціональний компонент* неперервної фахової підготовки менеджерів зумовлений необхідністю підготовки майбутніх керівників до компетентного виконання функцій, завдань і ролей; *технологічний компонент* полягає у доборі оптимальних технологій через вибір змісту, форм методів підготовки, моделей навчання, що сприяє актуалізації мотиваційних компонентів самовизначення, професійної підготовки, створенні можливостей для професійного росту і удосконалення; *організаційно-управлінський компонент* полягає у визначенні державного стандарту фахової підготовки менеджера, розробці нормативних документів, що забезпечують регламентування і стандартизацію процесу фахової підготовки менеджерів освіти; *організаційно-управлінський компонент* базується на нормативно-законодавчій основі й передбачає створення належних умов діяльності навчальним закладам; *професійно-особистісний компонент* освіти зумовлений тим, що суб'єктам управлінської діяльності мають бути властиві професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим у світовому співтоваристві професійним цінностям; *мотиваційно-кореляційний компонент* виявляється в моніторингу досягнутих результатів, співставленні їх метою функціонування як системи в цілому, так і окремих структурних компонентів та внесенні, у разі потреби, відповідних корективів у їх діяльність.

Метою діяльності вищих навчальних закладах, які здійснюють фахову підготовку управлінських кадрів дошкільної освіти, є створення оптимального освітньо-особистісного формування майбутнього фахівця, забезпечення пролонгованої діагностики з метою визначення відповідності рівня професійної

підготовки згідно освітньо-професійних стандартів та визначення майбутнього місця роботи.

Фахова підготовка майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у вишах забезпечується:

- комплексом соціально-економічних, гуманітарних, професійно-практичних і вибіркових дисциплін, які формують освітній та кваліфікаційний рівень керівника ДНЗ;
- поглибленим вивченням психолого-педагогічних основ управління освітою;
- професійним спрямуванням вивчення дисциплін управлінського змісту;
- залученням до науково-дослідницької роботи;
- практичною підготовкою під час стажування в навчальних закладах, установах, а також у процесі лабораторно-практичних занять.

Ураховуючи загальні професійно-кваліфікаційні вимоги визначимо зміст та підготовку висококваліфікованих управлінців дошкільної освіти виділивши низку основних напрямів. Вони об'єднуються в блоки навчальних дисциплін та результати реалізації кожного напрямку, які ми розглянемо в наступних публікаціях.

1. Венедиктов В.С., Петренко В.Л., Чуб В.І. Ціннісні парадигми освіти. – Х.: Видав, гр. “Основа”, 2004. – 128 с.

2. Тимчук І.С. Гуманізація навчання студентів – важливий напрям удосконалення вищої освіти в Україні // <http://www.rusnauka.com/PRINT/Pedaqoqika/timchuk/doc/htm>

3. Володарська-Зола Л.Р. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00 / Ін-т педагогіки і психології проф. Освіти АПН України. – К., 2003. – 24 с.

4. Національні стандарти бізнес – освіти. Що американські учні мають знати про бізнес і вміють робити в бізнесі // GEUME. – GEUME, 2002. – 124 с.

5. Магула М. Навчання керівників / М. Магула // Управління освітою. – 2008. – № 14 (182) – С. 17–20.

6. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.В.Волкова. – Луганськ, 2000.-19 с.

7. Капітанець О. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.04 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2001. – 19 с.

8. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [монографія] / Наум Львович Коломінський. – М.; МАУП, 2000. – 286 с.

9. Закорчена Г.М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” // Г.М.Закорчена – Одеса 2000. – 19 с.

10. Герасимова І. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 2002.-18 с.

11. Альтшуллер Г.С Поиск новых идей:от озорения к технологии: теория и практика решения изобретательных задач / Г.С Альтшуллер, Б.Л. Золотин, А.В. Зусман и др. – Кишинев: Карта Молдовеняске,1989. – 381 с.

12. Сорочан Т. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: Монографія / Т.М.Сорочан // за ред. Т.М.Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

13. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія / за ред. А.Й. Сиротенка. – Хмельницький: ХГПА,2008. – 482 с.

In the article basic aspects and requirements are analysed to professional preparation of leaders of preschool educational establishments; the analysis of model of professional preparation of managers of DNZ is carried out.

Key words: preparation of future leaders of preschool education, professional preparation, preschool educational establishment.

УДК 372.461:373.2

ББК 74.100.414

Марина Савченко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито сутність поняття комунікативні уміння дітей старшого дошкільного віку у психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: спілкування, комунікативні уміння, класифікація комунікативних умінь, особливості комунікативних умінь, комунікативний простір.

Вдосконалення дошкільної освіти як принципова складова освітньо-виховного процесу передбачає гуманізацію всієї сукупності відносин: дитина – дитина, дитина – вихователь, дитина – батьки і т.д. Перехід до системи освіти зорієнтованої на дитині, робить проблеми культивування людської гідності, збереження здоров'я, адаптації до навколишнього середовища першочерговим. Розв'язуються вони в процесі спілкування – це на даному етапі можливість захисту людині від негативних проявів суспільства: зберегти своє здоров'я, свою психічну повноцінність, забезпечити можливість розвитку [1].

Проблеми спілкування розглядаються науковцями різних наук – істориками, філософами, соціологами, психологами, лінгвістами, педагогами. У дослідженнях психологів обґрунтовується теоретична і практична значущість спілкування. Аналізуючи здібності до спілкування, Р.С.Немов наголошує, що без уміння адаптуватися до людей, вірно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними і налагоджувати хороші взаємостосунки в різних ситуаціях, нормальне життя і розвиток особистості були просто неможливі [7].

Положення про вирішальну роль спілкування в психічному розвитку дитини було висунуте і розроблялося Л.С.Виготським, який неодноразово підкреслював, що “психологічна природа людини представляє сукупність людських відносин, які є функціями особистості і формами її структури” [3].

У роботах Л.С.Виготського визначено взаємозв'язок і взаємозалежність відносин “дитина – дитина” і “дитина – дорослий” в психічному розвитку дітей: “Дитина в змозі за допомогою наслідування в колективній діяльності під керівництвом дорослих зробити набагато більше і, притому, зробити з розумінням, самостійно” [3].

Сучасні дослідження з проблеми відзначають, що спілкування служить встановленню спільності між людьми, регулює їх спільну діяльність, є інструментом пізнання і основою свідомості для окремої людини, служить самовизначенню особистості, без чого людина відокремилася із спільної діяльності і виявилася б поза людством втраченою і безпорадною [1].

Внесок у дослідження мовленнєвого спілкування мали праці таких дослідників О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєва, Т.В.Ахутіна та ін. На органічний зв'язок навчання і виховання із спілкуванням, як одним з видів людської діяльності і на творчу природу спілкування вказують роботи Л.П.Буєвою, М.С.Кагана; аналіз культури спілкування розглядається І.А.Ільєсовим; етичні основи спілкування виділяються А.І.Тітаренко.

Метою статті є висвітлення проблеми формування понять, класифікації і умов формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Важливою умовою для формування комунікативних здібностей є формування у дітей певних умінь та навичок спілкування як з дорослими так і з однолітками. Уміння є однією з найважливіших категорій педагогіки і психології. Вітчизняні психологи виходять з основних положень психологічної концепції діяльності, відповідно до якої уміння – це окремі акти, компоненти діяльності (Л.С.Виготській, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн).

Є різні підходи у визначенні поняття “уміння” немає єдності думок дослідників. Умінням називають і самий елементарний рівень виконання дій, і майстерність людини в даному виді діяльності.

Формування комунікативних умінь є однією з провідних сучасних наукових проблем. Її розв'язанню приділяється значна увага з психологічних, педагогічних, лінгводидактичних, психолінгвістичних позицій. В останніх психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються особливості формування комунікативних умінь дітей дошкільного віку (Т.О.Піроженко, 2002), першокласників (Н.В.Притулик, 2004) учнів старших класів (А.Ф.Курінна, 2005), майбутніх учителів (О.П.Яковліва, 2002), курсантів (М.М.Ісаєнко, 2002).

Комунікативні уміння формуються у процесі спілкування (В.В.Давидов, Н.В.Кузьміна, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, А.А.Петровська, В.О.Сластьонін), як творче самопочуття особистості в спілкуванні (О.Л.Кононко, Е.А.Мілерян, А.В.Платонов, К.І.Чорна. Отже, комунікативні вміння забезпечують одночасну активну взаємодію, самопрезентацію особистості в цілому, а саме її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості моральних якостей [8].

Комунікативно-мовленнєві уміння та навички як об'єкт вивчення представляють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища.

Слід підкреслити, що у вчених немає єдиної думки щодо визначення поняття комунікативних умінь. Зокрема Е.В.Семенова визначає комунікативні уміння як “якості суб'єкта спілкування, які дозволяють йому здійснювати педагогічне спілкування на оптимально високому професійному рівні”; О.І.Киліченко називає комунікативні уміння “складовим структурним компонентом особистості вчителя, який виражає здатність вчителя управляти спілкуванням дітей і своїми взаємостосунками з ними”; Н.М.Косова називає їх здатністю керувати своєю діяльністю в умовах рішення комунікативних завдань; В.Д.Ширшов розуміє їх як комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості і які дозволяють творчо використовувати комунікативні знання і навички для точного і повного віддзеркалення і перетворення дійсності.

Л.Р.Мунірова пропонує наступну класифікацію комунікативних умінь:

Група інформаційно-комунікативних умінь складається з умінь вступати в процес спілкування (виражати прохання, вітання, поздоровлення, запрошення, ввічливого обігу, дружньої розмови); умінь орієнтуватися в партнерах, ситуаціях спілкування (почати розмову із знайомою і незнайомою людиною, дотримувати правила культури спілкування у відносинах з товаришами, вчителем, дорослими, зрозуміти ситуацію, в яку ставляться комуніканти, наміри, мотиви спілкування); умінь співвідносити засоби вербального і невербального спілкування (вживати слова і знаки ввічливості, емоційно і змістовно виражати думки, використовуючи жести, міміку, символи, одержувати і забезпечувати інформацією про себе і інші речі, користуватися малюнками, таблицями, схемами, групувати матеріал, що міститься в них).

Група регуляція-комунікативних умінь складається з умінь погоджувати свої дії, думки, установки з потребами своїх товаришів по спілкуванню (здійснення само- і взаємоконтролю навчальної і трудової діяльності, обґрунтування спільно виконуваних завдань і операцій в певній логічній послідовності, визначення порядку і раціональних способів виконання сумісних навчальних завдань); умінь довіряти, допомагати і підтримувати тих, з ким спілкуєшся (допомагати тим, хто потребує допомоги, поступатися, бути чесним, не ухилятися від відповідей, говорити про свої наміри, давати поради самим і довіряти порадам інших, довіряти як одержуваній інформації, так і своєму товаришу по спілкуванню, дорослим, вчителю); умінь застосовувати свої індивідуальні уміння при рішенні сумісних задач (використовувати мову, математичні символи, музику, рухи, графічну комунікацію для виконання завдань із загальною метою, фіксації і оформлення результатів своїх спостережень, цілеспрямованого користування художньою, науково-популярною, довідковою літературою, словником в підручнику); умінь оцінити результати сумісного спілкування (оцінити себе і інших критично, враховувати особистий внесок кожного в спілкування, обговорювати, розуміти результати спілкування, ухвалювати правильні рішення, виразити згоду (незгода), схвалення (несхвалення), оцінити відповідність вербальної поведінки невербальному, чи сприяє це залученню інших партнерів по спілкуванню).

Група афектно-комунікативних умінь ґрунтується на уміннях ділитися своїми відчуттями, інтересами, настроєм з партнером по спілкуванню; проявляти чуйність, чуйність, співпереживання, турботу до партнерів по спілкуванню; оцінювати емоційну поведінку один одного.

Особливу роль в розробку теорії формування комунікативних умінь дітей внесли роботи О.В.Безкровної, И.В.Забродіної, В.Г.Кисарчук, Т.А.Ладиженської, Х.І.Лійметс, В.Ю.Ліпатової, Н.А.Лошкарьової, Л.Н.Марковец, В.Н.Мещерякової, А.В.Мудріка, Л.Р.Мунірової, Р.А.Порошиною, Е.І.Пассова.

Надзвичайну значущість формування комунікативних умінь визначалося також Т.А.Антоною, Я.Л.Коломінським, М.И.Лісіною, В.С.Мухіною, Т.А.Рєпіною, А.Г.Руською, Р.К.Терещуком) в контексті дослідження природи спілкування дошкільників з однолітками, динаміки їх комунікативної діяльності, ко-

мунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності [9].

Т.А. Антонова як основні характеристики комунікативних умінь виділила:

- ступінь адресованості висловів партнеру, уміння привернути його увагу до себе;
- ступінь доброзичливості;
- аргументованість висловів, що характеризується наявністю або відсутністю значущих для однолітка обґрунтувань в них;
- співвідношення позитивних і негативних оцінок і інших експресивних актів, уміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності.

Істотний внесок в розробку теорії комунікативних умінь як чинника психологічної готовності дитини до школи внесла М.Г. Маркіна. Вона розробила показники комунікативної готовності до шкільного навчання і ознаки їх прояву, як які виділені комунікативні уміння:

1. Здатність до конструктивного ведення діалогу:

уміння слухати партнера і адекватно розуміти значення його висловлювання;

уміння знаходити суперечності і слабкі місця в міркуваннях партнера і піддавати їх конструктивному обговоренню;

уміння втілювати власну думку у форму логічно стрункої узагальнюючої думки, доступної для сприйняття оточуючих.

2. Адекватність орієнтування в комунікативному просторі: уміння конструювати образ “Я” на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе;

уміння створювати “образ партнера” по комунікації; уміння адекватно сприймати суть конкретної взаємодії.

3. Компетентність в моделюванні акту міжособистісної взаємодії:

уміння знаходити тему і планувати хід майбутнього спілкування;

уміння проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці;

уміння уникати можливих конфліктів в спілкуванні і пов’язані з ними емоційно-психологічні напруження.

Таке основне бачення вітчизняних педагогів і психологів. Вони розуміють комунікативні уміння розуміються як індивідуальні якості або структурні компоненти особистості дитини, тісно пов’язані з мовною діяльністю.

У дослідженнях Л.Р. Мунірової доводиться можливість щодо формування даних груп умінь у дітей старшого дошкільного віку і розроблена методика. Ця методика заснована на загальнодидактичних етапах формування загальнонавчальних, складних комунікативних умінь є конкретною допомогою вихователів і вчителів, зокрема:

- розкриття що вчиться значення комунікативних умінь в процесі організації комунікативної діяльності;
- ознайомлення умінь, що вчаться зі змістом і структурою;
- включення завдань, що вчаться у виконання, по оволодінню комунікативними умінями;

- вдосконалення у засвоєваних комунікативних умінь, що вчать, в творчій діяльності.

М.Г.Маркіна умовами формування комунікативної готовності дітей до навчання в школі вважає:

- організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх школярів за допомогою її діалогізації;
- спрямованість педагогічної дії на оволодіння дітьми способами розуміння внутрішнього стану людей;
- використання ігрової діяльності як ведучою у вдосконаленні прийомів довільної регуляції власних відносин з дорослими і однолітками.

Питання формування комунікативних умінь простежувалися деякими дослідниками і у зв'язку з вихованням етичних якостей особистості дошкільника, формуванням дружніх взаємостосунків. Т.А.Маркова вивчала питання про особливості цієї сторони дитячих взаємостосунків, які характеризуються як дружні, мають гуманний зміст, необхідні як при вибіркового спілкуванні однієї дитини з іншими, так і з всіма дітьми групи. Показником гуманних, дружніх якостей, що формуються, є вирази їх дітьми із власної волі, незалежно від безпосередньої дії вихователя і його присутності в групі [5].

У дослідженні Л.А.Пеньєвської виявлено різноманіття форм дитячої взаємодопомоги і зроблена її класифікація. Ця діяльність виражається в безпосередніх діях, в допомозі один одному, в умінні поділитися річчю, матеріалом, іграшками, в приєднанні своїх зусиль при виконанні загальної роботи, потрібної для всіх, в активній моральній підтримці, діяльності, направленої на передачу свого досвіду іншому.

Дослідження В.Г.Нечаєвої мали своїм завданням з'ясувати значення організованості поведінки у формуванні колективних взаємостосунків дітей [4].

Між дітьми в іграх і трудових процесах встановлюються такі взаємостосунки, при яких їм необхідно домовлятися в ході гри, погоджувати дії в трудовому процесі. Це створює умови для формування основ організованості поведінки і виступає в дитячих взаємостосунках як важлива якість колективних відносин, що формуються.

Т.В.Пуртова, вивчаючи педагогічні умови формування довільності в спілкуванні у дітей дошкільного віку виділила як такі:

1. Поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності, що відповідають специфіці психологічного віку.
2. Організація спільної діяльності дітей і дорослих, де кінцевий результат буде для дитини наочною оцінкою успішності її взаємодії з іншими людьми.
3. Використання адекватних віку ігрових форм активності дитини.

В результаті екскурсу в проблему формулювання понять, класифікації і умов формування комунікативних умінь ми визначили дану групу умінь у старших дошкільників таким чином:

Комунікативні уміння – це складні і усвідомлені комунікативні дії, засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості дитини до спілкування.

Характеризуючи дане визначення, ми хотіли б підкреслити:

- комунікативні уміння є складними, що включають прості (елементарні) уміння;
- прості (елементарні) комунікативні уміння в ході постійних вправ автоматизуються і доводяться до навичку;
- комунікативні навички входять до складу комунікативних умінь і конкретизують останні своїм змістом;
- комунікативні уміння є усвідомленими комунікативними діями дітей, що виявляється в здатності дошкільників будувати спілкування відповідно до завдань, адекватно комунікативної ситуації і партнерам, аналізувати і оцінювати комунікативні контакти з однолітками і дорослими;
- комунікативні уміння засновані на теоретичних знаннях і практичній підготовленості, які включають цілеспрямовану роботу із створення мотивації на спілкування і придбання комунікативних умінь, ознайомлення дітей із засобами і способами спілкування, практичне здійснення дій в умовах комунікативної діяльності.

Комунікативні уміння включають знання, елементарні уміння, навички, необхідні в процесі спілкування для вибору і здійснення адекватних комунікативної ситуації дій.

Таким чином проаналізувавши деякі підходи до проблеми формування комунікативних умінь, ми відзначаємо, що в педагогіці, зокрема дошкільній, не розроблена єдина концепція, що характеризує дану групу умінь тому потребує подальшої деталізації, визначення міри значимості і складності для дітей старшого дошкільного віку, виявлення рівня володіння старшими дошкільниками комунікативними уміннями.

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
4. Богуш А.М. Обучение правильной речи в детском саду. – К.: Рад. школа, 1990. – 212 с.
5. Культура спілкування / За ред. Щербаня П.М. – К.: ІЗМН, 1997. – 328 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1998. – 456 с.
7. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 688 с.
8. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія: ТОВ “Нора-прінт”, 2002. – 309 с.
9. Русская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989. – 216 с.

In the article essence of concept is exposed communicative abilities of children of senior preschool age in психолого-педагогічній to literature.

Key words: *intercourse, communicative abilities, classification of communicative abilities, feature of communicative abilities, communicative space.*

УДК:371.11:796.011.3

ББК 60.5.,78

Олександра Цибанюк

ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розглянуто й охарактеризовано питання планування та організації роботи з дитячого туризму в умовах сучасного дошкільного закладу. Автором запропоновано практичні розробки й матеріали щодо організації туристичного походу, виокремлено етапи підготовки до туристичної діяльності з сторони педагогічного колективу, визначені напрямки співпраці педагогів-дошкільників та викладачів ВНЗ.

Ключові слова: пішохідні прогулянки, дитячий туризм, вміння й навички, маршрут, етапи.

Постановка проблеми. Формування, зміцнення та відновлення здоров'я підростаючого покоління, збереження майбутнього нації – одне з основних завдань держави. Особливо актуальним воно є щодо дітей дошкільного віку, оскільки негативний екологічний вплив навколишнього середовища, неефективність системи охорони здоров'я, зниження життєвого рівня переважної більшості родин призвели до погіршення здоров'я людей від самого народження. Сьогодні як ніколи гостро стоїть проблема переорієнтування змісту освіти в бік оздоровлення дітей, створення умов для повноцінного, всебічного розвитку особистості. Сприяти розв'язанню цієї проблеми на рівні дошкільних навчальних закладів може раціональна організація системи фізичного виховання, в тому числі використання дитячого туризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Умови впровадження фізичної культури в навчально-виховний процес дошкільної установи аналізували С.Лайзане, О.Вікулов, І.Бутін, М.Єфименко, проблемою перспективного планування займались Е.Вільчковський, Л.Пензулаєва та інші. Питання туристичної діяльності в дитячих дошкільних закладах проаналізовані Т.Дмитренко, Н.Пангелова, Д.Мазоха; дитячий туризм як суспільне явище розглядав Ю.Кан, аспекти оптимізації рухової активності дітей старшого дошкільного віку в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності – Т.Круцевич [2, 3, 4].

Метою дослідження визначаємо аналіз планування і організації туристичної діяльності в умовах дошкільної установи, а також висвітлення аспектів авторської програми “За здоров'ям з рюкзачком”, що опрацьовується на даному етапі педагогічним колективом ДНЗ №48 м. Чернівці, фізкерівником в якому працює автор статті.

Отже, завдання даного дослідження полягає у вивченні і теоретичному обґрунтуванні умов та аспектів планування та організації туристичної діяльності дошкільнят.

Виклад основного матеріалу. Туризм як нетрадиційна форма відпочинку та оздоровлення формування життєвої компетентності набув сьогодні великого поширення. Пішохідні прогулянки та екскурсії за межі дитячої установи представляють собою вид дитячого туризму. У походах та переходах, як пра-

вило, комплексно реалізуються екологічні, краєзнавчі, тренувальні, оздоровчі та власне туристичні завдання.

Завдання оздоровлення в туристичних походах розв'язуються через правильну побудову розпорядку дня, раціонально організоване проходження маршруту з дотриманням оптимального чергування фізичного навантаження та активного відпочинку, доцільне використання впливу природних чинників на всі системи організму, дотримання правил особистої та громадської гігієни.

Дитячий туризм дає змогу не тільки коригувати розвиток рухової сфери дошкільнят, а й формувати їхні особистісні якості, зокрема сприяє формуванню здатності прогнозувати результати власної діяльності та поведінки, створює умови для розвитку прагнення пізнати навколишній світ, самих себе, свої можливості. Таким чином, туризм як форма роботи складається з трьох важливих аспектів: оздоровчого, виховного й пізнавального.

Виокремлюємо такі форми і види туристичної діяльності, як пішохідні переходи, прогулянки-походи, екскурсії, цільові прогулянки, походи вихідного дня разом з батьками тощо. Під час яких діти ознайомлюються з правилами поведінки у природі, на маршруті, набувають початкових навичок орієнтування на місцевості, опановують основні елементи техніки туризму, освоюють основи топографії (план, карта місцевості, вивчають умовні знаки на карті, складають план спортзали, групової кімнати, території дошкільного навчального закладу тощо, беруть участь в іграх-пошуках, де необхідне вміння читати і креслити плани та карти місцевості).

Тетяна Андрущенко, методист лабораторії дошкільної та початкової освіти Черкаського ОПОПІ визначає два етапи організації та проведення туристичних походів і свят. А саме:

- Етап 1 (підготовчий) – під час якого з дітьми проводять попередні бесіди, тематичні заняття, розробку маршрутів для кожної групи та інше.
- Етап 2 (основний) — організація і проведення свята з участю казкових персонажів, з використанням ігрових атрибутів [1, с.24–25].

На нашу думку варто виокремити більшу кількість етапів враховуючи мету кожного. Завдання першого – підготовчого етапу, полягає в детальному плануванні та розробці маршруту для кожної вікової категорії із місцями зупинок та змістом діяльності на них; у визначенні вимог до одягу та взуття, туристського спорядження та фізкультурного обладнання, необхідних для проведення заходу, враховуючи пору року.

Другий етап – організаційний, включає в себе проведення попередніх бесід з батьками і дошкільнятами, різноманітних конкурсів малюнків на туристську тематику, краєзнавчих занять, екологічних проектів. Разом із вихователями, під час трудової діяльності виготовляються маршрутні стрічки та картки. На заняттях з фізичного виховання необхідно провести ігри-вправи з прийомами страховки і самостраховки.

Основний етап – це, власне, етап проведення туристичного походу, результат та ефективність якого залежить від двох попередніх. І наступний, під-

сумковий, це етап презентації заходу малятам, батькам, колегам, оформлення стендів і стінгазет тощо.

Програма походу, як правило, включає: виконання різноманітних завдань по дорозі; подолання смуги перешкод; розгортання та згортання біваку; театралізовані ігри, співи, хороводи; туристичний обід; відпочинок; різноманітні конкурси та змагання тощо.

Відомо, що одноманітні тренування з будь-якого виду спорту призводять до швидкої фізичної і психічної втоми спортсменів. Туризм є однією з найбільш ефективних форм організації оздоровлення і фізичного виховання саме завдяки різноманітності походів, змагань, зльотів, позитивному емоційному сприйняттю природи на маршрутах. Спеціальні вправи допомагають відпрацьовувати технічні й тактичні прийоми, розвивати необхідні фізичні якості в невимушеній обстановці. В аспекті системи фізичного виховання дошкільнят, за вище визначеними етапами, педагогічним колективом ДНЗ №48 м. Чернівці спільно з викладачами кафедри фізичного виховання та спорту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича розроблено програму по туризму “За здоров’ям з рюкзаком”. Необхідні в туристичному поході вміння й навички установки біваку, складання рюкзака, розкладання багаття, пересування на місцевості, подолання перешкод, надання першої медичної допомоги, педагоги закладу пропонують набувати в умовах занять з фізичного виховання і розвагах в спортивному залі і просто неба. Пропонуємо перелік деяких заходів даної програми протягом навчального року.

В розроблену програму увійшли як загальні заходи, так і суто фізкультурні заняття і розваги.

Вересень	“Посвята в туристи” “Подорож в казковий ліс”	Свято Фізкультурна казка (прийоми самостраховки)
Жовтень	Ігри туристичної спрямованості “Легенда про клен і берізку” “Туристська ігротека”	прогулянки Фізкультурне заняття Екологічний брейн-ринг
Листопад	“Робінзонада”, “Наш друг рюкзачок”	Фізкультурна розвага Бінарне заняття
Грудень	Ігри туристичної спрямованості “Підготовка до лижного походу” “Знавці медицини” Ігри туристичної спрямованості	прогулянки Фізкультурне заняття Заняття з валеології
Січень	“В гості до Сніговика” “Компас-помічник”	прогулянки Спортивне свято Бінарне заняття
Лютий	“Як Зима і Весна зустрічались” Ігри туристичної спрямованості	фізкультурна розвага прогулянки
Березень	Ігри туристичної спрямованості	прогулянки

Весняний період (квітень-травень) в дошкільній установі пов’язаний із великою кількістю заходів: музичних свят (“Мамин день”, “Великдень” “Ви-

пускний”), звіту музичних керівників, тестування підготовленості 6-их дітей до школи, насамперед, фізичного, звіту про виконання державних тестів шести річками, підсумкових засідань методичних об’єднань, проведення спортивних свят “Перші кроки” тощо. Тому планування на вище означений період включає в себе “День здоров’я” та ігри туристичної спрямованості на прогулянках та заняттях з фізичного виховання.

Звичайно, краєзнавча робота є невід’ємною частиною такої діяльності, проте заході цього прямування знаходяться в стані розробки, опису та опрацювання.

Умови проведення кожного заходу викладені в “Положенні про організацію та проведення туристичного свята (походу)”. До організації та проведення туристичних походів і свят необхідно залучати батьків, фахівців туристичних клубів, вчителів ЗОШ, викладачів з фізичного виховання тощо.

Дитячий туризм – не лише надійний засіб фізичного розвитку й оздоровлення дошкільнят, а й у поєднанні з краєзнавством – чудова можливість для закріплення знань про історію та природні особливості місцевості, проведення природоохоронної роботи. Рекомендуємо проводити екскурсії та цільові прогулянки за відповідною тематикою: воєнно-історичною, краєзнавчою, природознавчою, мистецькою тощо.

Висновки. Отже, туристично-краєзнавча діяльність у дошкільних навчальних закладах – не тільки цікава форма організації дозвілля дітей, а й ефективний засіб розв’язання фізкультурно-оздоровчих, природоохоронних, пізнавальних та екологічних завдань виховання. Піші переходи з дітьми віком 5-6 років необхідно проводити на відстань 3-4,5 км, тривалістю одна година.

1. Андрущенко Т. Туризм – нетрадиційна форма оздоровлення / Тетяна Андрущенко // Дошкільне виховання, 2007. – № 7. – С. 19–20.

2. Круцевич Т.Ю. Оптимізація рухової активності дітей старшого дошкільного віку в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності / Круцевич Т.Ю. // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, ПП “СКД”, 2008. – С. 88–90.

3. Пангелова Н.Є., Мазоха Д.С. Фізична підготовка дітей старшого дошкільного віку в процесі занять з елементами туризму / Пангелова Н.Є., Мазоха Д.С. // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, ПП “СКД”, 2008. – С. 98–100.

4. Проблемы совершенствования физического воспитания дошкольников: [под ред. Бондаревского Е.Я.]. – М., 1988. – 213 с.

In article the question on planning and the organization of children’s tourism in modern children’s establishment is considered and characterized. The author offers practical development and materials, stages of preparation of pedagogical collective to tourist activity are allocated, directions of cooperation of teachers – preschool children and teachers high school are determined.

Key words: *foot walks, children’s tourism, skills, a route, stages.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Зайченко Іван.</i> Проблеми фізичного виховання у творчій спадщині Г. Ващенко (1878-1967).....	3
<i>Мацук Людмила.</i> Ідеї правового виховання у філософсько-педагогічних системах.....	12
<i>Медвідь Оксана.</i> Сім'я як фактор збереження національної ідентичності українців США	19
<i>Мельничук Марія.</i> Проблеми розвитку позашкільної освіти у другій половині ХХ століття	23
<i>Нечай Світлана.</i> Ретроспективний огляд становлення системи підготовки фахівців з дошкільної освіти до професійної діяльності у вищій школі	26
<i>Прокопчук Ольга.</i> Актуальність поглядів Роберта Оуена щодо виховання дітей для українського довкілля.....	33
<i>Стасюк Вікторія.</i> Ретроспективний аналіз системи суспільної дошкільної освіти на Буковині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)	37
<i>Терлецька Уляна.</i> Загальноосвітня навчальна програма Воздвиженської сільськогосподарської професійної школи Чернігівської губернії у 1920-х рр.....	41

ВИЩА ШКОЛА

<i>Біницька Олена.</i> Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти: на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії	45
<i>Гнесь Наталія.</i> Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації спортивно-масової роботи зі школярами як педагогічна проблема	51
<i>Дидик Віктор.</i> Особливості створення та використання мультимедійних презентацій з курсу “Безпека життєдіяльності”	55
<i>Кульчицька Олена.</i> Підвищення якості туристичної освіти шляхом вузької спеціалізації навчання на прикладі Польщі.....	60
<i>Лах Мар'яна.</i> Аналіз проблеми формування готовності майбутнього педагога до впровадження інноваційних технологій в освіту	65
<i>Лисенко Олександра.</i> Етнопедагогічна підготовка майбутнього педагога: стан і проблеми.....	69
<i>Онофрійчук Лілія.</i> Аналіз стану підготовки студентів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін дошкільного циклу.....	80
<i>Плетеницька Лідія.</i> Етнографічний аспект професійної підготовки майбутніх освітян початкової школи.....	85

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Асмоловська Дарія.</i> Формування духовної культури підростаючого покоління на дидактичному матеріалі фортепіанної музики Василя Барвінського.....	92
<i>Будник Олена.</i> Етновиховний простір у школах української діаспори: реалії і перспективи	97
<i>Дубина Анастасія.</i> Використання народної мудрості – відповідального ставлення до своїх обов'язків і праці – у формуванні старанності до молодших школярів.....	107
<i>Кузенко Петро.</i> Роль образотворчої діяльності в художньо-естетичному розвитку дітей старшого дошкільного віку.....	112
<i>Лисенко Неллі.</i> Етнопростір дошкільної освіти в сучасному українському дитячому садку.....	116
<i>Яценко Ліана.</i> До проблеми гендерної соціалізації особистості.....	130

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Антонюк Микола, Антонюк Валентина.</i> Гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку і як засіб навчання молодших школярів	137
<i>Васянович Григорій.</i> Проблема адаптації студентської молоді до навчання у вишах України	145
<i>Гавриш Наталія.</i> Гра в освітньому просторі дошкільного закладу	159
<i>Максим'юк Тетяна.</i> Особливості сучасної системи підготовки керівників ДНЗ в Україні	169
<i>Савченко Марина.</i> Теоретичні засади формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.....	177
<i>Цибанюк Олександра.</i> Планування та організації туристичної діяльності дошкільника в умовах сучасного закладу освіти	183

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Zaychenko Ivan.</i> The problems of physical education in G. Vashchenko's heritage (1878-1967)	3
<i>Matsuk Lyudmyla.</i> The ideas of legal education in the philosophical-pedagogical systems	12
<i>Medvid' Oksana.</i> Family as the factor of preservation of national identity of Ukrainians in the USA	19
<i>Mel'nychuk Mariya.</i> The problems of developing the extra-scholastic education in the 2 nd part of the 20 th century	23
<i>Nechay Svitlana.</i> The retrospective survey of formation the system of training the experts of the preschool education for professional occupation in higher school	26
<i>Prokopchuk Olga.</i> The actuality of Robert Owen's ideas about the education of children for Ukrainian surroundings	33
<i>Stasyuk Viktoriya.</i> The retrospective analysis of the system of social preschool education in Bukovina (the 2 nd part of the 19 th century – the beginning of the 20 th century)	37
<i>Terlets'ka Ulyana.</i> Curriculum of general education of Vozdvyzhens'ka agricultural professional school of Chernihivs'ka province in 1920s.....	41

HIGHER SCHOOL

<i>Binyts'ka Olena.</i> Professional training of the future managers of education after the example of Khmel'nyts'ka Pedagogical Academy	45
<i>Hnes' Nataliya.</i> Training of the future teachers of physical education for the organizing mass-sporting work with pupils as the pedagogical problem.....	51
<i>Dydyk Viktor.</i> The peculiarities of working and using multimedia presentations of the course of studies “The safety of vital activity”	55
<i>Kul'chyts'ka Olena.</i> The extension of quality of the tourism education by particular speciality of education after the example of Poland	60
<i>Lakh Mar'yana.</i> The analysis of the problem of forming the future pedagogue's preparedness for introduction the innovative technologies into the education	65
<i>Lysenko Oleksandra.</i> Ethno pedagogical training of the future pedagogue: the state and problems	69
<i>Onofriychuk Liliya.</i> The analysis of the state of training of students for administrative activity in the process of teaching professionally-oriented subjects of the preschool curriculum	80
<i>Pletenyts'ka Lidiya.</i> Ethnographical aspect of the professional training of the future teachers of the elementary school.....	85

THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Asmolovs'ka Dariya</i> . The forming of inner culture of the rising generation on the didactic material of Vasyl' Barvins'kyy's piano music	92
<i>Budnyk Olena</i> . Ethno upbringing surroundings in the Ukrainian Diaspora's schools: realities and outlooks	97
<i>Dubyna Anastasiya</i> . Using the folk music (responsible treatment of the duties and work) in forming the sedulity of the pupils of the elementary school.....	107
<i>Kuzenko Petro</i> . The role of the imitative activity in artistic and aesthetic development of children of the senior school	112
<i>Lysenko Nelli</i> . Ethno surroundings of the preschool education in the modern Ukrainian nursery school.....	116
<i>Yatsenko Liana</i> . The problem of the gender socialization of the person.....	130

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Antonyuk Mykola, Antonyuk Valentyna</i> . Game as the main activity of the children of the preschool age and as the means of education of the pupils of the primary school	137
<i>Vasyanovych Hryhoriy</i> . The problem of adaptation of students for studying in the institutes of higher education in Ukraine.....	145
<i>Havrysh Nataliya</i> . Game in the educational surroundings of the preschool institution	159
<i>Maksym'yuk Tetyana</i> . The peculiarities of the modern system of training directors of the preschool institutions	169
<i>Savchenko Maryna</i> . The theoretical bases of forming communicative skills of children of the senior school.....	177
<i>Tsybanyuk Oleksandra</i> . Planning and organization of tourist activity of pre-school children in conditions of modern educational institution	183

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лїве – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника

ПЕДАГОГІКА
Випуск XXXIV

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XXXIV Issue

Published since 1995

Publishers address: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: Головчак В.М.
Літературний редактор: Будник О.Б.
Комп'ютерна правка: Андрусак У.М, Дмитрів Р.В., Кузишин Г.В.
Комп'ютерна верстка: Дмитрів Р.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435

Здано до набору 12.05.2010 р. Підп. до друку 25.05.2010 р
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 12,00. Тираж 100 прим. Зам. 40.

Видавець
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК 2718 від 12.12.2006 р.