

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 13

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2012

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №12629-1513Р від 24.05.2007р.*

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»

*включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанова Президії ВАК України від 18 листопада 2009 р. №1-05/5)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 13. – 443 с.

У збірнику наукових праць «Педагогічний дискурс» вміщено статті VI Міжнародного науково-практичного симпозиуму «Етнопедagogіка: діалог культур». Авторами статей розкрито: соціалізація і культурний розвиток особистості в умовах євроінтеграційних процесів; народознавство в полікультурній освіті дітей та молоді на тлі глобалізаційних процесів у європейських країнах на початку XXI сторіччя; проблеми і досягнення; моделювання виховного простору для дітей і молоді в міждисциплінарному полі сучасної освіти: процесі соціокультурної ідентифікації, соціальної адаптації і творчої самореалізації особистості; народознавчий та етноідентифікаційний ресурс фахових дисциплін професійної підготовки педагога майбутнього.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Топузов О.М. *доктор педагогічних наук, професор, в.о.директора Інституту педагогіки НАПН України;*
Савченко О.Я. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;*
Бібік Н.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Вашуленко М.С. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Євтух М.Б. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Бурда М.І. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*
Березівська Л.Д. *доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник;*
Берека В.С. *доктор педагогічних наук, професор;*
Гупан Н.М. *доктор педагогічних наук, професор;*
Дорошенко Ю.О. *доктор технічних наук, професор;*
Даниленко Л.І. *доктор педагогічних наук, професор;*
Лисенко Н.В. *доктор педагогічних наук, професор;*
Мацько В.П. *доктор філологічних наук, доцент;*
Пустовіт Г.П. *доктор педагогічних наук, професор;*
Руснак І.С. *доктор педагогічних наук, професор;*
Семиченко В.А. *доктор психологічних наук, професор;*
Ящук І.П. *доктор педагогічних наук, доцент.*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:

менеджмент освіти: *Дарманська І.М. – к.пед.н., доцент; Біницька О.П. – к.е.н., доцент; Гамрецька Г.С. – к.філос.н., доцент; Телячий Ю.В. – к.і.н., доцент; Слюзко В.І. – к.пед.н., доцент;*

дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики: *Пісоцька Л.С. – к.пед.н., доцент; Зданевич Л.В. – к.пед.н., доцент; Машкіна Л.А. – к.пед.н., доцент;*

шкільна педагогіка, психологія та фахові методики: *Ящук І.П. – к.пед.н., доцент; Вовк В.П. – к.психол.н., доцент; Вишинська Г.В. – к.пед.н., доцент; Гасюк І.Л. – к.фіз.вих., доцент; Дорош Г.О. – к.філол.н., доцент; Сусліна І.В. – к.пед.н., доцент; Ткачук Г.О. – к.пед.н., доцент;*

теорія і методика мистецтв: *Балема М.О. – народний артист України; Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; Греськова В.В. – к.пед.н., доцент; Михаськова М.А. – к.пед.н., доцент; Павлішена Л.В. – к.філол.н.; Слоневська І.Б. – к.філос.н., доцент.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №10 від 3 жовтня 2012 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2012

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2012

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2012

ЗМІСТ

Г.М.АБРАМОВИЧ, Л.Г.СОФІЯН Моральне виховання дітей дошкільного віку в світлі надбань української етнопедагогіки.....	7
В.Ф.АЛЕШКО, А.М.БРОДОВСЬКА Використання етнокультурного виховного потенціалу в ознайомленні дошкільників з природним довкіллям.....	11
ANNA ANDRZEJEWSKA Zagrozenia cyberprzestrzeni wśród dzieci i młodzieży nowym użyciem dla współczesnego pedagoga i rodzica.....	15
О.О.АНТИПЕЦЬ Теорія і практика етнізації дітей засобами наукової спадщини М.А.Маркевича.....	19
О.Ю.БАРТАШУК Професійна спрямованість викладання етнології в системі підготовки українських філологів.....	26
JÓZEF BEDNAREK Nowe kompetencje społeczno-medialne XXI w.....	29
О.В.БОЙКО Навчання англійської мови як фактор активізації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.....	32
Н.В.БОРБИЧ Аналіз рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу.....	36
Г.В.БОРИН Формування моральної культури особистості у процесі професійної підготовки.....	43
О.Б.БУДНИК Іван Франко про етновиховання української молоді.....	47
Г.П.ВАСЯНОВИЧ Моральна культура особистості у творчій спадщині Івана Огієнка.....	52
М.В.ВОВК Народнознавчі тенденції Івана Франка в розвитку музичної етнопедагогіки.....	55
М.В.ГРИЖАК Діагностика батьківсько-дитячих відносин як умова надання просвітницької консультативної допомоги неповній сім'ї.....	58
О.І.ГУРЕНКО Полікультурний ресурс професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.....	64
Л.О.ДАНИЛЬЧУК Ризики та небезпеки мережі Інтернет: до проблеми інформаційної захищеності дітей.....	68
О.В.ДВІЖОНА Використання засобів позитивної психотерапії як інтерактивних технологій навчання у підготовці фахівців дошкільної освіти.....	72
Ю.О.ДЕМИДОВА Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності.....	76
Р.В.ДМИТРІВ Професійна підготовка майбутніх педагогів до використання народних рухливих ігор в етновиховному просторі початкової школи.....	80
О.М.ДОБОШ Підготовка майбутніх вихователів дошкільля до формування етичних основ особистості вихованців.....	84
Є.В.ДОЛИНСЬКИЙ Аналіз наукових поглядів на структуру інформаційної компетентності студентів університетів.....	87
О.О.ДОМАНОВА Освітня діяльність дошкільних навчальних закладів нового типу: самореалізація дитини.....	92
О.М.ЄФІМЧУК Специфіка професійної підготовки вчителя хореографії у педагогічному ВНЗ.....	95
Н.ЖОРНЯК Специфіка туристської підготовки канадського корінного населення у провінції Британська Колумбія.....	100
Ю.В.ЖУРАТ Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів: експериментальне обґрунтування.....	109
Э.Р.ЗАРЕДИНОВА, Э.Н.БАКШИШ Социокультурный подход в моделировании учебно-воспитательного процесса в условиях многонационального общества.....	116
Е.Р.ЗАРЕДИНОВА, Р.І.ЗІЯДІНОВА Формування крос-культурних цінностей учнів у школах АР Крим як наукова проблема.....	119
Н.Б.ЗБРОЄВА Виховний потенціал культурних традицій у рамках сучасного японського сімейного виховання.....	123
Л.Р.ІБРАІМОВА Формування міжкультурної комунікації школярів у системі крос-культурних цінностей.....	127
Н.В.КАЗАКОВА, Л.С.ПСОЦЬКА Реалізація принципів педагогічної моралі у професійній діяльності педагога.....	130
ІРИНА КЄЖКОВСКА Етнокультурні цінності у громадянському вихованні учнівської молоді в Польщі.....	134
Н.Р.КИРСТА Формування лексичної компетенції старших дошкільників засобами	137

поетичних творів українських письменників.....	
Г.І.КІТ, І.В.ГРИНДІЙ Підготовка педагогів до використання елементів народної математики в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.....	142
М.В.КЛЕПАР Формування ціннісних орієнтацій у процесі професійного зростання педагога-музиканта.....	145
З.Я.КОВАЛЬЧУК Психолого-технологічні особливості процесу оптимізації навчання.....	148
ANDRZEJ KOKIEL Przestrzeń edukacji aksjologicznej studentów pedagogiki.....	153
Г.Р.КОРИЦЬКА Соціокультурна компетенція школярів: до проблеми використання засобів її реалізації на уроках української мови.....	157
В.І.КОСТІВ Відновлення родинної культури поколінь – основа подолання сучасної кризи сімейних відносин.....	161
Н.С.КРАВЕЦЬ Організаційні аспекти реалізації екологічного виховання у навчально-виховному процесі дошкільних закладів України 90-ті рр. ХХ ст.....	166
В.В.КРАСНА Освітнє середовище як чинник професійної підготовки вчителя музики.....	170
Н.Б.ЛАЗАРОВИЧ Творчо-обдарований дошкільник у полікультурному середовищі.....	174
A.LEWISKA-ZELENT, K.KORONA Empathy among the members of isolated culture.....	177
І.Ф.ЛИЗУН Особливості соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів.....	182
Н.В.ЛИСЕНКО Актуальні напрями удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ: соціальне замовлення сьогодення.....	186
О.М.ЛИСЕНКО Формування професійно-ціннісних орієнтирів у підготовці майбутніх фахівців ДНЗ.....	193
К.М.ЛИСЕНКО-ГЕЛЕМБ'ЮК Саморегуляція особистості в умовах підготовки педагогів до професійної діяльності.....	197
О.П.МАКАРЕНКО Малі фольклорні жанри у гуманістичному ставленні до особистості.....	202
О.М.МАКСИМОВИЧ, О.І.ПОЯСИК Писанка як засіб духовного виховання.....	206
М.М.МАРУСИНЕЦЬ Етнопсихологічні аспекти освіти Закарпатського краю.....	210
Т.М.МАРЧІЙ-ДМИТРАШ Ігрове моделювання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	216
Л.В.МАФТИН Виховні ідеали українського народу у змісті початкової освіти України і європейський контекст.....	220
Л.О.МАЦУК Формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до природи рідного краю.....	222
JOLANTA MACIĄG Organisational factors of the career in the evaluation of female teachers of the early school education.....	226
Л.А.МАШКІНА Теоретичні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур».....	238
В.О.МИКИТИШИН Роль жінок-просвітян м.Хмельницького у культурно-освітньому розвитку краю.....	241
М.А.МИХАСЬКОВА Модель професійної діяльності викладача: категоріальний аналіз проблеми.....	244
О.В.НОВОСЬОЛОВ Сутнісна характеристика змісту поняття «соціокультурні чинники етновиховного простору загальноосвітнього навчального закладу».....	247
Т.В.ОЛИНЕЦЬ Особливості формування крос-культурних цінностей студентів вищих навчальних закладів.....	251
В.В.ОЛІЙНИК Виховання підростаючого покоління на національних, гуманістичних, демократичних засадах у практиці авторських шкіл В.О.Сухомлинського і О.А.Захаренка (50 – 80-ті роки ХХ ст.).....	257
М.І.ОЛІЙНИК Досвід професійної підготовки педагогів дитячих садків в освітніх закладах Румунії.....	262
Л.Б.ПАЛАМАРЧУК Етноідентифікаційний ресурс курсу «Етнопедagogіка».....	266
В.В.ПАШКОВ Українська етнопедagogіка і питання національного виховання.....	269
І.Р.ПЕРЕПЕЛЮК Полікультурне виховання дошкільників як складова професійної підготовки педагогів-вихователів: етнорегіональний досвід.....	272

Л.В.ПОВАЛІЙ <i>Етнопедагогічні джерела педагогіки гуманізму.....</i>	277
О.П.ПОПИК <i>Виховання творчої особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва в позашкільних навчальних закладах.....</i>	281
В.Г.ПОСТОВИЙ <i>Етногенез і етнопедагогіка української сім'ї в контексті глобальних перипетій сьогодення.....</i>	285
О.В.ПРАШКО <i>Застосування форм комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.....</i>	291
В.В.ПРИМАКОВА <i>Виховний потенціал народознавства в професійній діяльності вчителів початкових класів.....</i>	297
О.ПРОКОПЧУК <i>Формування професіоналізму в дошкільній освіті Великої Британії в руслі впровадження нових фахових кваліфікацій.....</i>	302
І.В.ПТАЦУК <i>Виховання дітей засобами слова в українській народній педагогіці.....</i>	305
Г.І.РЕГО <i>Зміст навчально-виховної діяльності в угорськомовних та неугорськомовних дошкільних закладах Закарпаття кінця ХІХ – початку ХХ ст.....</i>	311
А.А.РІДКОДУБСЬКА <i>Теоретичні аспекти соціальної адаптації дітей в процесі творчої діяльності у позашкільному закладі.....</i>	317
В.В.РОЗГОН <i>Тенденції та перспективи розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в першій половині ХХ століття.....</i>	321
К.О.РОМАНЮК <i>Формування міжетнічної толерантності дошкільників: особистісно зорієнтовані технології.....</i>	325
С.З.РОМАНЮК <i>Етнокультурні засади рідномовної освіти зарубіжних українців у полікультурному соціумі англomовних країн.....</i>	329
І.Р.РУДНИЦЬКА-ЮРІЙЧУК <i>Розвиток особистості дитини дошкільного віку в освітньому просторі української діаспори США і Канади.....</i>	331
Л.В.РУСКУЛІС <i>Ознайомлення із національно-культурною специфікою мовленнєвого етикету українців у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми вчителями української мови (практичний аспект).....</i>	336
І.С.РУСНАК <i>Методологічні засади формування етнічної свідомості майбутнього педагога в умовах європейського освітнього простору.....</i>	341
О.С.СЕМЕНОВ, Н.І.СЕМЕНОВА <i>Взаємодія дошкільного закладу і сім'ї у формування здорової особистості дитини 6-го року життя.....</i>	344
Н.І.СИТНИК <i>Українсько-канадські зв'язки як чинник розвитку полікультурної освіти в Україні.....</i>	347
Н.П.СІРАНТ <i>Виховання дітей у молодій сім'ї.....</i>	350
В.І.СЛЮЗКО <i>Роль вербальних засобів у формуванні основ морально-свідомої особистості на засадах народної педагогіки.....</i>	354
О.Є.СМОЛІНСЬКА <i>Професійна ідентифікація майбутнього вчителя в культурно-освітньому просторі педагогічного університету.....</i>	357
IZABELA STELMASIAK <i>The educational potential of Józef Maria Hoene-Wroński's philosophy in the context of post-modernity – contribution to research.....</i>	361
Д.І.СТРУННІКОВА, Я.А.КВАСЕЦЬКА <i>Формування етнічної самосвідомості студентів у процесі фахової підготовки.....</i>	364
Н.В.ТРУШ <i>Народні рухливі ігри в системі засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку.....</i>	369
В.А.ФІЛІНЮК <i>Наповнення народознавчим матеріалом змісту лінгводидактичних дисциплін у підготовці вчителя початкової школи.....</i>	372
Л.І.ФУШТЕЙ <i>Деінституалізація форм соціальної опіки дітей в умовах сьогодення.....</i>	376
С.И.ХАРАХАДЫ <i>Состояние развития устной речи первоклассников в процессе обучения грамоте крымскотатарского языка в учебниках и учебных пособиях.....</i>	382
Т.Я.ХАРУК <i>Мережа закладів соціального виховання в Україні (20-30 роки ХХ століття).....</i>	388
Н.В.ЧАШЕЧНІКОВА <i>Народний танець як фактор формування особистості молодшого школяра.....</i>	391
І.Б.ЧЕРВІНСЬКА <i>Педагогічна взаємодія вчителя та учня в освітньо-виховному середовищі гірської школи.....</i>	394

А.М.ЧЕРНИШОВА <i>Український народний танець як засіб відродження національної культури.....</i>	399
Л.В.ЧУМАК <i>Спорідненість наукової педагогічної деонтології та української народної педагогічної деонтології.....</i>	402
С.В.ЧУПАХІНА <i>Діяльність педагога в умовах інклюзивної освіти в сучасних ДНЗ.....</i>	406
І.М.ШОРОБУРА, О.О.ШОРОБУРА <i>Проблеми полікультурного виховання на сучасному етапі.....</i>	411
К.Й.ЩЕРБАКОВА, Л.В.МАКАРЕНКО <i>Формування навичок безпеки життя в контексті самореалізації особистості дошкільника.....</i>	414
Н.М.ЩЕРБАКОВА <i>Формування пізнавальної самостійності школяра в контексті розвитку його особистості.....</i>	418
KRZYSZTOF JUSZCZAK <i>Edukacja międzykulturowa w działaniu nauczyciela.....</i>	422
Т.М.ЯБЛОНСЬКА <i>Психологічний супровід процесу реалізації рольової перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.....</i>	426
Л.А.ЯКУБОВА <i>Особливості соціально-педагогічної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми та молоддю.....</i>	432

Г.М.АБРАМОВИЧ,
старший викладач;
Л.Г.СОФІЯН,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Моральне виховання дітей дошкільного віку в світлі надбань української етнопедагогіки

У статті узагальнено сутність морального виховання дітей дошкільного віку через призму надбань української етнопедагогіки. Звернено увагу на вимоги сьогодення в дослідженнях сучасних вчених, дослідників та діючої Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі».

Ключові слова: етнопедагогіка, родинна основа, моральна свідомість, моральні почуття, етикет.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В сучасних умовах національного відродження України постає питання про більш ґрунтовне і продумане використання народної педагогіки в кожній ланці системи народної освіти. Особливе значення має народознавча основа у вихованні дітей дошкільного віку. Система виховання та освіти має бути національною. Дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом духовної і матеріальної культури свого народу. Сучасна етнокультурна ситуація в Україні далека від тієї, яка потрібна для повноцінного духовного та інтелектуального відродження народу. Не використовують повною мірою своїх можливостей дошкільні заклади, хоча протягом останніх років і відбулись значні зміни в українському суспільному довіллі. Такими вважається загальний процес демократизації дошкільних закладів освіти, виникнення нових концепцій і напрямків роботи з дітьми, до яких входить використання народознавства в освітньо-виховній роботі дошкільного закладу.

Аналіз досліджень і публікацій... Концептуальні положення та теоретичні засади українського національного виховання, місце в ньому етнопедагогіки визначали В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук. Над проблемою розвитку української дошкільної етнопедагогіки та використанням її здобутків у сучасному дошкільному закладі працює – Н.Рогальська, А.Богуш, Н.Лисенко.

Цій же проблемі присвячені дослідження Т.Макової, В.Супруненко, З.Балторович, О.Волосюк.

Формування цілей статті... Мета даної статті – проаналізувати стан морального виховання дітей дошкільного віку в світлі надбань української етнопедагогіки в сучасному дошкільному закладі.

Виклад основного матеріалу... Мораль – це система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, одна з форм суспільної свідомості. У кожного народу мораль позначається певними особливостями історичного буття, національного характеру, соціально-політичного і культурного розвитку. Особливості різних історичних епох впливають на формування певних моральних уявлень, правил поведінки, виховних ідеалів у моральному становленні особистості.

Дослідники слов'янської старовини, історії Київської Русі і руських князівств доводять, що в народному ідеалі важливе місце відводилося моралі людини. Виховний ідеал людини вже в ті часи ніс, насамперед, віру в Бога, любов до ближнього, смиренство, працелюбність, правдивість, пошану до старших і батьків. Християнська педагогіка ставила за мету виховання у дітей доброти, милосердя, потреби турбуватися про хворих, убогих, сиріт; надавалась увага і вихованню правил культури поведінки. Дітей вчили слухати старших, не перебивати, коритися їм, а до ровесників і менших – любов мати, розмовляти без лукавств, більше думати, не займатись багатослів'ям.

Аналіз історичних і правових джерел свідчить, що у педагогічному ідеалі народу залишається важливим виховання моральних якостей дитини і особливо акцентується увага на формуванні здатності боронити себе, свою родину, рідну землю від ворогів. Цей напрямок залишається провідним протягом XIV-XV століть. Не втрачає він своєї актуальності і у часи виникнення «країни козаків». Багатотисячний визвольний козацький рух сприяв зародженню козацької педагогіки, яка формувала у підростаючих поколіннях почуття патріотизму, вірності своїй Батьківщині, загартовувала національний характер і світогляд, національні і загальнолюдські цінності, прищеплювала високі лицарські якості, пошану до старших людей, жінок, прагнення допомогти іншим, бути милосердними, виховувала фізично загартованих, з міцним здоров'ям захисників рідного народу. Після ліквідації московським царизмом Запорізької Січі – основного

чинника, що стимулював формування почуття патріотизму у молоді, значну роль у передачі героїчних традицій народу відігравали кобзарі. Переборюючи переслідування шляхетської Польщі та царської Росії, кобзарі ходили по селах і доносили до нащадків думи героїчного характеру, які були живим джерелом історії, виховували любов до рідного краю і народу. Ці думи мали виховний вплив навіть на дітей у дошкільному віці.

З початком XVIII століття на формування морального народного ідеалу великою мірою впливала сільська громада. Вона регулювала всі сторони життя селянства, сприяла об'єднанню та боротьбі за свої права проти соціального поневолення. В усій народній творчості відобразились погляди та принципи життя сільської громади: «Більший чоловік громада, як пан», «Що громада скаже, то й пан не pomoже», «Копа переможе й попа», «Дружній череді вовк не страшний», «Що громаді, те й бабі» [4]. Разом з родиною сільська громада утверджувала християнські норми морально-етичної поведінки підростаючого покоління. Насамперед, кожен мав пам'ятати про Бога і, відповідно до цього, поводитись у родині, у спілкуванні з людьми, у церкві.

Сільська громада, зберігаючи рідну мову, традиції, свої повчання дітям, формувала своєрідний світогляд народу як систему поглядів на релігійні, морально-етичні і звичаєві норми поведінки і домагалася їхнього дотримання підростаючим поколінням. Таким чином, мораль обумовлюється соціально-економічними, політичними умовами життя народу, формується на основі наступності, трансформації поколінь.

Аналізуючи надбання народної педагогіки, що стосуються морального виховання дітей дошкільного віку слід відзначити, що у них надається належна увага реалізації трьох головних напрямів: вихованню моральних почуттів, формуванню моральних уявлень і моральних звичок поведінки та формуванню моральної свідомості дітей [2]. Головним методом здійснення першого напрямку, тобто виховання моральних почуттів, було схвалення та осудження поведінки дитини матір'ю і батьком та іншими дорослими найближчого оточення. Звичайно, першорядне значення у становленні моральних почуттів дитини відігравала мати. «Мати народжує тіло дитини, мати народжує й душу» – казали в народі [7]. Мати є першою природною вихователкою своїх дітей: пестить, няньчить, доглядає їх, вчить розмовляти, стежить за фізичним і духовним розвитком. Добре розуміючи природу свого дитяти, особливості та своєрідність його розвитку, матері широко використовували різні форми фольклору для формування моральних почуттів дітей. Коли дитина підросте і почне говорити, для її виховання використовували цілий ряд українських казок про Іванка, Котика і Півника, Лисичку і Вовчика, зміст яких формував у малят позитивні моральні почуття. Традиційно, мати першою вчила дитину «Отче наш». Вважалося, що якщо саме мати навчить молитви, Бог швидше чоловіка чує. Мати ж вперше відводила дитину до школи (щоб наука довше трималась). Саме під дією матері у дитини в ранньому віці пробуджуються й формуються почуття доброти, любові, чуйності, милосердя до інших людей, прагнення спілкування з іншими. Слід відзначити, що народна педагогіка вимагала від матері певного способу поведінки в родині: мати повинна була бути спокійною, доброзичливою, веселою, лагідною, уникати сварок, гніву, суму. Поведінка і вчинки матері були фактичним втіленням ласки і добра, емоційним вираженням схвалюваного і засуджуваного. Поведінка ж батька відзначалася проявами більш стриманих почуттів, слово якого було законом для дітей. Недарма в народі казали «Не навчив батько, не навчить і дядько», а характер батька, зокрема, його стриманість і мовчазність відбито в прислів'ї «Батькова лайка дужча за материнську бійку» [6].

Встановлено, що дошкільний вік – період інтенсивного засвоєння норм і правил поведінки, моральних уявлень, які вироблені у суспільстві та формування особистісної поведінки, власного ставлення до природи суспільства, праці. Засвоюючи моральний досвід своїх батьків, пов'язаний із спілкуванням, ставленням до навколишнього, діти поступово виробляли певні моральні уявлення, що знаходило відображення в їх вчинках, нормах і звичаях поведінки. Про формування моральних уявлень у дітей у великій мірі турбувались і старі люди – діди і бабусі, які через свою старість, слабке здоров'я вже не могли тяжко фізично працювати і більше займались онуками. Формуючи моральні звички і навички поведінки, мудрі вчителі – мати та батько, дідусь і бабуся виховували у дитини пошану до слова. Вчили ласкаво – шанобливому звертання до кожного члена родини, обов'язково на «Ви»: матусю, нене, татку, дідусю. У родині взагалі засуджувалось всяке лихослів'я. Дуже небезпечним вважалося вживання поганих, лайливих слів у хаті. Не годилось згадувати у хаті нечисту силу, особливо проти ночі. Бабуся привчала дитину обов'язково вітатися з усіма. У кожному з традиційних вітань – побажання добра і здоров'я: «Здрастуйте у вашій хаті! Доброго вам здоров'я! Помагай Боже!» [4].

Багато мудрих звичаїв, пов'язаних з ставленням до хліба, дорослі закладали у дітей вже у дошкільний період життя.

У змісті морального виховання дітей дошкільного віку можуть бути виділені такі складові частини: по-перше – це побутове виховання малої дитини засобами відповідної організації її

побуту, раннім прилученням до різних моральних норм поведінки та спілкування. У процесі побутового виховання у дитини формували перші навички культури поведінки, ознайомлювали з навколишнім, членами своєї родини, вчили правилам спілкування з ровесниками та людьми старшого віку. По-друге, звичаєве виховання прилучало дитину до звичаїв, обрядів і традицій нашого народу, які є виявом високої духовної культури українського народу, тисячолітніми накопиченими досвідом наших предків. Зміст його полягає у збагаченні індивідуального морального досвіду малої дитини по засвоєнню народної звичаєвості, обрядів і традицій. Саме завдяки звичаєвому вихованню, моральний рівень селян був досить високий. Як вказував видатний український педагог Григорій Ващенко: «...особливо велике значення у вихованні молоді мають святочні традиції. Урочиста вечір перед Різдом і Водохреще, повні краси колядки і щедрівки, Великодні звичаї та інші – все це залишає свій благодатний слід навіть у душі немовляти» [6].

Релігійне виховання починалось, насамперед, у родині у ранньому віці, коли до дитини ще ніхто, крім найрідніших, доступу не має. Церква ж завжди родину підтримувала і допомагала у цих її починаннях. Отже, сільська родина, за допомогою звичаєвого виховання, засобами релігії, традицій, обрядів і ритуалів прилучала дитину до безгріховного, морального життя, формувала у неї моральну свідомість, терплячість, стриманість, віру в честь, благородство, повагу до старших, вірність традиціям предків, добро, милосердя, вчила жити за християнськими заповідями.

Українці уникали суворого, жорсткого поводження з дітьми, непотрібних покарань, вони намагались розумно формувати характер дошкільників, широко використовуючи словесні засоби – засудження певного вчинку, присоромлення, дорікання, картання, повчання. «Коня керують уздами, а чоловіка словами», «Як слово не допоможе, той кий не дошкулить»; «На битій дорозі трава не росте». Проте, не відмовлялись і від фізичних покарань [4].

Це підтверджують і українські прислів'я: «Кого люблю, того й б'ю», «Б'ють, не на лихо вчать», «Клин клином виганяй», «Ганьбою не візьмеш, так силою діймеш», «Доки ледащо січи, поки дух в нім учеш» [8]. Але слід зазначити, що фізичне покарання, яке часто використовувалось у народі, далеко не завжди себе виправдовує, тому не визнається у офіційній педагогіці.

Важливе значення надавалось у народній практиці вихованню у дитини уміння жити і діяти у дитячому гурті, рахуватися з бажаннями і думкою інших. У значній мірі цьому сприяло спілкування дітей між собою. Матері ще змалку прагнули виховати у своїх дітей дружельність, колективістські якості. Щоб діти – братики і сестрички – дружили між собою, матері залишали меншим дітям доношувати сорочечку старшої дитини. Турбувались і про те, щоб дитина дружила не тільки з рідними, а й зі своїми ровесниками – чужими дітьми.

Значну увагу у формуванні позитивних рис характеру дитини українська родина приділяла вихованню оптимізму, життєрадісності, любові до жартів і кепкувань, доброти та милосердя.

Слід зазначити, що широко розповсюдженими серед українських сільських дітей були прозивалки, дражнилки, які вони використовували у спілкуванні між собою.

Як вказує дослідниця побуту селянських дітей Н.Загледа, діти часто драгували один одного вигаданими прізвиськами та примовками і часто бувало, що таке прізвисьце залишається аж до смерті як вуличне (звуть по-вуличному) [4].

У народній педагогіці знайшло втілення те, в який спосіб можна здійснювати виховання дитини у дошкільні роки її життя як майбутнього громадянина. Громадянські мотиви у вихованні дітей звучать уже в колисковій пісні матері: «Рости, синочку, в забаву – Козачеству на славу. Вороженькам на розправу...» [8].

Етнографічні описи свідчать, що дітей у сільській громаді вважати за маленьких громадян, і тому, дорослі до них і вони до дорослих дуже уважно ставляться. Звичай наказував, щоб дитина, зустрівши старшого, віталася з ним перша. Коли ж хто проходить повз тих, що стоять, повинен з ними привітатися перший, незалежно від свого віку; коли дитина зайде до чужої хати, вітається з господарями, то, незалежно від віку, її прохають сідати [4].

Народна дошкільна педагогіка у вихованні дітей як майбутніх громадян, диференційовано враховувала особливості хлопчаків і дівчаток. Так, у вихованні хлопчиків особлива увага надавалась формуванню лицарських якостей. Воно виражалось: по-перше, в привчання хлопчиків шляхетно-шанобливо ставитись до жіночої статі; по-друге, у формуванні в хлопчиків тих якостей, які стануть у нагоді у майбутньому житті як захиснику Вітчизни. Це, зокрема, таких якостей як сміливості, мужності, витривалості, впевненості. Загальновідомо, що вже дітей старшого віку привчали скакати на коні, стріляти з лука, жити у степу («Степ та воли – козацька доля») [4].

Мудра українська мати часто розповідала своїм дітям про рідну Україну, її захисників-лицарів, збуджуючи у дитячих душах вдячність, шану до них і прагнення продовжити її свободололюбиву боротьбу.

Ефективним засобами посилення цих лицарських почуттів є українські народні приказки,

думи, легенди на патріотичну тематику, де славляться запорізькі козаки, їх мужність і відвага, шляхетність і мудрість, ніжність і ліризм у ставленні до добрих людей, до друзів, до рідних, до Батьківщини [4].

У процесі аналізу філологічного і етнографічного матеріалу встановлено, що народна дошкільна етнопедагогіка на перше місце серед вихователів дитини ставить родину – матір, батька, дідуся, бабусю та сільську громаду. Це і становить основну історично-пізнавальну цінність підходу до морального виховання дитини дошкільного віку. Правомірність цього підтверджується багатьма сучасними науковими психолого-педагогічними дослідженнями. Українська сім'я постійно турбувалася про моральне виховання, прагнула, щоб сприятлива родинна атмосфера впливала на формування позитивної морально-емоційної сфери дитини. Це було головним підґрунтям виховання у дітей моральних почуттів. Не менше значення відводилось формуванню у дітей моральних уявлень та привчання до звичок і навичок моральної поведінки.

Здійснюючи активізацію морального досвіду дитини, родина домагалася пробудження у дітей моральної свідомості. Тому, з позицій сьогодення надзвичайно актуальним є відродити властиве українському народу формування у дітей уявлень про свій рід, родовід і народ. Ця родинна основа не виправдано фактично зруйнована у радянські часи. Але ж відомо, що саме це і становить необхідну основу виховання шанобливого ставлення до рідних і близьких та поваги до старших, а також є однією з підвалин патріотичного виховання зростаючої особистості.

В усі віки дошкільна народна педагогіка в основу морального виховання дітей закладала засади гуманістичної, демократичної та колективістської спрямованості дитини й позитивних моральних рис характеру та волі; формування важливих моральних якостей, необхідних для досягнення успіху в будь-якій діяльності; первинних основ майбутнього громадянина та вихованню культури поведінки. Формування вищезазначених моральних якостей дитини дошкільного віку залишається надзвичайно важливим і на сьогоднішній день.

Висновки та перспективи... Отже, в галузі дошкільного виховання є чимало доробок, що відображають прагнення науковців дослідити і запровадити в практику роботи надбання української етнопедагогіки з питань морального виховання дітей дошкільного віку. Але аналіз нинішнього етапу вирішення даної проблеми потребує її позитивного вивчення та впровадження в практику роботи нових досягнень сучасної педагогічної науки.

Список використаних джерел ь літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / Богуш А. М., Лисенко Н. В. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Освіта, 1993.
4. Заглада Н. Побут селянської дитини: Матеріали до етнології / Н. Заглада. – К., 1929. – № 1. – С. 182.
5. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). – К. : Освіта, 1993. – 16 с.
6. Кракець О. М. Сімейний побут і звичаї українського народу / О. М. Кракець. – К. : Наукова думка, 1966. – 198 с.
7. Макаренко О. П. Роде наш красний: Народознавство як складова педагогічного процесу в дитячому садку / О. П. Макаренко // Дошкільне виховання. – 1991. – № 9. – С. 8–10 ; – 1992. – № 4. – С. 6–7.
8. Рогальська Н. В. Розвиток надбань української народної етнопедагогіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі / Н. В. Рогальська. – К. : Міленіум, 2004. – 122 с.

Аннотація

Г.М.Абрамович, Л.Г.Софіян

Моральное воспитание детей дошкольного возраста в свете достижений украинской этнопедагогике

В статье обобщен народный опыт морального воспитания детей дошкольного возраста с использованием достижений украинской этнопедагогике. Проанализирован исторический аспект развития морального воспитания детей дошкольного возраста с учётом достижений в вопросах морального воспитания украинской этнопедагогике.

Ключевые слова: *этнопедагогика, семейная основа, нравственное сознание, нравственные чувства, этикет.*

Summary

G.M.Abramovich, L.G.Sofiyana

Moral Education of Children of Pre-School Age in the Light of the Achievements of Ukrainian Ethnopedagogics

The folk experience of moral education of children of pre-school age using the achievements of Ukrainian ethnopedagogics is generalized in the article. Historical aspect of development of moral education of children of pre-school age taking into account achievements in the questions of moral education of Ukrainian ethnopedagogics is analysed.

Key words: *ethnopedagogics, family basis, moral consciousness, moral feelings, etiquette.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

В.Ф.АЛЕШКО,
старший викладач,
А.М.БРОДОВСЬКА,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Використання етнокультурного виховного потенціалу в ознайомленні дошкільників з природним довкіллям

У статті розглядається проблема ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям. Акцентується увага на використанні етнокультурного виховного потенціалу у формуванні особистості та використанні народних природознавчих традицій в ознайомленні дошкільників з природним довкіллям.

Ключові слова: *етнокультура, народна педагогіка, природознавчі традиції, народна творчість, краєзнавчий принцип.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Національний компонент змісту дошкільної освіти дає змогу будувати всю навчально-виховну роботу в чіткій системі, послідовності і безперервності. Складові українського народознавства беруть витoki з основних положень Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»).

Педагогічна наука має ґрунтуватися на досвіді багатьох поколінь. Справжнє виховання має глибоко народний характер. Видатний український філософ Г.Сковорода відзначав, що «...правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло в кремені».

Протягом віків, спираючись на знання і досвід народу, формувалася народна педагогіка – галузь науки, що відображається у морально-етнічних ідеалах, поглядах на мету та засоби формування людини, в сукупності народних засобів, умінь та навичок виховання дітей. Народна педагогіка знаходить відображення у рідній мові, народних звичаях, традиціях, святах, обрядах, ритуалах, символах, образотворчому мистецтві, музиці, хореографії, народних дитячих іграх і іграшках, які відображають природне довкілля життя дитини, найближче середовище.

Народна педагогіка розглядає людину як частину природи й виховання підпорядковує її загальним законам.

Аналіз досліджень і публікацій ... Над проблемою етнопедагогічних основ виховання дітей та ознайомлення з природою засобами народної педагогіки працювали видатні педагоги: С.Русова, К.Ушинський, В.Сухомлинський, які є фундаторами національного дошкільного виховання в Україні. Проблема національного виховання, використання етнокультурного виховного потенціалу знайшла своє відображення в працях таких учених: А.М.Богуш, Г.Н.Волков, Т.Д.Демянюк, І.А.Зязюн, Н.В.Лисенко, Р.П.Скульський, М.Г.Стельмахович, А.Богуш, Н.Лисенко [1], Л.Калуська [4] підкреслюють, що розбудова національної системи освіти, її докорінне реформування має стати основою відтворення інтелектуального потенціалу народу. Його стрижнем є поєднання набутого національного педагогічного досвіду минулих поколінь та сучасності. Гармонійне поєднання досягнень сучасної науки про етнокультурне виховання з глибокими народними традиціями сприятиме духовному відродженню нації.

Формулювання цілей статті... Метою статі є висвітлення потенціалу етнопедагогіки та можливості використання народних природознавчих традицій в ознайомленні дітей дошкільного віку з природою.

Виклад основного матеріалу... Одним із принципів Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») є національна спрямованість освіти, яка полягає в її органічному поєднанні з національною історією і традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. Програмою також передбачено нероздільність навчання і виховання, що виявляється у підпорядкуванні організації та змісту освіти завданням формування всебічно розвиненої особистості, перетворення системи моральних і духовних цінностей на важливий чинник виховання підростаючого покоління, відродження духовності українського народу, його менталітету.

Науково-педагогічні дослідження доводять, що першочергові завдання розвитку культури міжнародного спілкування мають об'єднувати в єдину систему моральні, правові, екологічні, етнопедагогічні, етнопсихологічні елементи ефективного розвитку особистості [3, с.89].

Народна педагогіка розглядає людину як частину природи й виховання, підпорядковує її загальним законам. Педагогічний принцип природовідповідності вимагає будувати процес виховання з урахуванням особливостей природи. На підтвердження цього, можна навести

порівняння і аналогію типу «людина – природа», чи «природа – людина», які широко побутують у народних уявленнях, наприклад: «Гни дерево, доки молоде, вчи дитя, поки мале», «На дерево дивись, як родить, а на чоловіка як робить», «Захлопотався як квочка коло курчат». Вік людини нерідко порівнюється з певною порою року: дитинство – весна, молодість – літо, зрілість – осінь, старість – зима. Вік людини порівнюється з певною порою дня: ранок – дитинство, день – молодість, вечір – старість [1].

Г.Н.Волков вперше ввів у педагогічну літературу термін «етнопедагогіка», розглядаючи її як науку «про досвід народних мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; це наука про педагогіку побуту, педагогіку сім'ї, роду, племені, народності, нації» [1, с.5].

Під народними природознавчими традиціями варто розуміти виховний досвід української нації, пов'язаний з природою, звичаями нашого народу, нормами поведінки в природі, що склалися історично і передавалися з покоління в покоління засобами народного календаря, усної народної творчості, через обряди, свята тощо.

Н.М.Горопаха зазначає, що цікаву інформацію про ставлення українського народу до природи малята отримують з народних пісень і пісеньок, потішок та забавлянок. Використання їх допомагає підвищити пізнавальний інтерес, мотивувати працю, пробудити гуманні почуття. Легенди і перекази, ознайомлення дітей з народними символами у живій (квіти, дерева, тварини) та неживій (сонце, небо, місяць, зорі та інше) природі служать джерелом отримання додаткової інформації, яка доповнить спостереження чи розповідь дорослого. Народознавчий матеріал, на зрозумілих дітям образах, відтворює закономірності та взаємозв'язки, що існують в природі. Народні прикмети, загадки, влучні народні назви рослин та тварин допомагають розкрити дітям знайомі явища та об'єкти з нової, часто несподіваної сторони. Діти бажають переконатися, наприклад, чи справді бальзамін – це своєрідний «Ванька-встанька» серед кімнатних рослин і росте вгору з будь-якого положення; дізнатися, що спільного у пеларгонії та журавля; чому одну і ту ж рослину у народі називають і «нечуйвітер», і «яструбина», і «мати-й-мачуха»; звідки мурашки та ластівки дізнаються про наближення дощу. Це спонукає малят детальніше розглядати об'єкти та явища природи під час прогулянок, пошуково-дослідницької діяльності та праці [2].

Винятково цікавим і корисним, з точки зору екологічного виховання дошкільників, є вміле використання прислів'їв і приказок, обговорення їх змісту і відповідного тлумачення.

Наприклад: «Земля наша мати – всіх годує», «Хліб – батько, вода – мати», «Доглядай землю плідну як матір рідну», «Без догляду земля – кругла сирота». Їх зміст розкриває значення людської праці, що земля віддячує тим, хто на ній працює. «Не брудни криниці, бо схочеш водиці», «З природою живи в дружбі, то й буде вона тобі у службі», «Не псуй джерела – онуки проклянуть». Їх зміст вчить бачити негативні дії дорослих і дітей у природі, вчить правильної поведінки та бережного ставлення до довкілля. В прислів'ях і приказках відображена пряма залежність між окремими природними явищами і розвитком рослин чи життям тварин. Наприклад: «Без дощу і трава не росте», «Був би сад, а солов'ї самі прилетять», «Де багато пташок – там немає комашок». Таким чином, за допомогою прислів'їв і приказок діти навчаються розуміти причинно-наслідкові зв'язки в природі, усвідомити своє місце серед природи, глибше усвідомлювати цінності природи.

Навколишня природа є чудовим засобом для здобуття знань про флору і фауну. А народна практика виховання і навчання дітей у сім'ї втілює мудрість народних методів виховання. Як підкреслює Н.В.Лисенко, з давніх-давен слов'яни любили і шанували землю, вірили в її силу і щедрість. Кожна епоха збагачувала народну мудрість новими мотивами, образами. Народ набував досвіду, як збагачувати світ природи, прогнозувати і розгадувати її таємниці [4].

Міфи давньославянських народів – прародина українців. Міфи праукраїнців не були фольклором чи календарем свят. Це була система вірувань, що зв'язувала людину через живу Природу з Космосом, який допомагав їй жити у цьому світі, надсилаючи складні психофізичні інформаційні програми. За давньою легендою Небо подарувала нашим предкам золотий плуг. Це зовсім не означає, що на землю впав якийсь предмет й наші пращури почали ним орати землю. Просто надійшла інформація, як зробити, з чого зробити і для чого зробити плуг. Виконавши цю космічну інформаційну установку, давні скити-орачі, за твердженням Геродота, почали вирощувати стільки зерна, що його вистачало навіть на продаж. От чого плуг назвали золотим.

Мабуть виникне запитання: як люди отримували інформацію? Існували священні ліси, гаї, діброви, що правили за храми. Саме в них волхви й отримували космічні настанови.

Люди завжди казали: листя дуба віщує. Це рештки пам'яті про часи, коли волхви-віщунки могли сприймати необхідну інформацію. Більшість давньослов'янських свят втратили свій глибокий космічний зміст, але традиції живуть, люди святкують багато свят пов'язаних з хліборобською працею, рослинами.

Ціла система педагогічно доцільних засобів спрямована на те, щоб дитина зростала міцною та здоровою. Зокрема, щоденне купання немовляти з додаванням у воду різнотрав'я, змашування

дитячого тіла олією після купелі слід розглядати як початкові форми фізичного виховання і зв'язку дитини з природою.

Українці використовували рослини-обереги нашої духовної спадщини: чорнобривці, мальви, руту, вербу, калину, любисток та м'яту. Здавна люди вірили в чудодійну силу рослин, поділяли їх на добрих (любисток, м'ята, барвінок, мальва, верба та калина) і злих (папороть, розрив-трава, нечуйвітер). Рослини – цілители-обереги шанувалися особливо. Вони супроводжували людину, оберігали її від усього злого з дня її народження і до останньої хвилини життя. В першу купіль новонародженого хлопчика клали любисток, гілочку дуба, барвінок та тую, волошки, а для дівчаток – любисток, калину, цвіт яблуні, м'яту. Щоб донька була здоровою і щасливою – колисали її у вербовій чи калиновій люлечці, а хлопчика, щоб був сильний і розумний – у люлечці з явора, ясена чи дуба. Саме за народним звичаєм, не забували під подушечку покласти чебрець, м'яту, хміль, щоб надати сили і здоров'я. Багато народних легенд практично пояснюють виникнення місцевих рослин, розповідають про мужність, відданість, любов до рідного краю.

Наші предки до Природи, тобто, до Сонця, Місяця ставилися як до живого організму. Вони з ними розмовляли, просили про певні блага, освячували, приносили їм жертви, влаштовували на їх честь свята.

Світло і темрява – споконвічно хвилювали думку людини. З давніх-давен наш народ уважно придивлявся до життя природи і помічав залежність її розвитку від небесних світил. Зійшло сонечко – ожила земля, розплющили очі квіти, заспівали птахи. Ніч прийшла – все притихло, заспокоїлося, наче стомилося, відпочиває.

Люди і природа всім своїм існуванням залежать від Сонця. В українській народній поезії сонце називають святим, чистим, праведним.

Серед назв рослинного і тваринного світу можна зустріти такі, що створилися під впливом сонячного знаку. Наприклад, гарна городня рослина дістала назву «соняшник», адже її ясна жовта квітка так схожа на небесне світило. Маленьку комашку з жовтогарячими крильцями народ називає «сонечко».

Глибоко шанують у народі нічні світила. Молодшим братом Сонця назвали наші предки Місяць. Вважалося, що він справляє неабиякий вплив на людей, на рослини і тварин. Таємничою силою наділяли наші пращури у своїх віруваннях молодий місяць (молодик, новий). При його появі кожний, хто перший його побачив, повинен був обернутися до нього обличчям, перехреститися або ж прочитати молитву. На молодика намагалися не починати роботу, наприклад, сівбу. Навпаки, лікарські рослини і трави, зібрані під час молодого місяця, вважались особливо цілющими [4].

Народ розумно підходив до загартування дітей уже дошкільного віку, використовуючи для цього місцеві природні умови – і річку, й невеликі струмки, де кожного малюка вчили плавати і пірнати; від старших дітей малі переймали вміння робити загати. Оскільки вода виступала символом здоров'я й очищення, влітку під час дощу в сільській родині дівчурі зазвичай випускали гольцем на дощ – вважали, що від такого обливання водою з неба хлопчики стануть міцнішими, а в дівчаток краще ростиме волосся (українки славилися своїми косами). Дітей заохочували також ходити босоніж по росі, вмиватися нею, протирати очі – все те люди мали за цілюще джерело здоров'я. Взимку дівчурі більше часу проводила в розвагах на повітрі. Улюбленими були забави на скутій кригою річці, на сніговій гірці. Одні грали у свинку, ганяючи її по льоду, інші – в цурки, ще інші пересували крижинки, заважаючи один одному.

Обійдений офіційною медициною сільський люд захищав і зміцнював здоров'я своїх дітей природними засобами: сонцем, повітрям, водою, глиною, травами. Давні повір'я стверджують їхню помічну силу, яка зміцнює недужих.

Важливим напрямом етнокультурного виховного потенціалу є врахування краєзнавчого принципу, який свого часу відстоював К.Д.Ушинський. Він вказував, що виховання особистості має бути пристосоване до «горизонту кожної місцевості», оскільки дітям властивий, за його висловом, «інстинкт місцевості», любов до краю, де вони народилися і зросли.

Г.С.Тарасенко вважає, що людина упродовж століть у власній свідомості, в духовній культурі відтворювала природу, у неї вироблялося особливе національне відчуття природи, що давала можливість ціннісно сприймати складність навколишнього світу, що впливало на розвиток людської духовності. Краєзнавча робота у дошкільному навчальному закладі повинна створювати у свідомості етноприродний образ рідного краю; формувати загальнозначущі, екологічно цінні погляди неможливо без врахування особливостей етнонаціонального сприйняття природи; необхідно дотримуватися принципу опори на ментальні особливості сприйняття природи задля екологізації мислення майбутніх поколінь. Виховувати образ етноприроди лише засобами розумових тлумачень неможливо. Тут потрібно пробудити сутні сили особистості, її емоційно-чуттєву здатність, хист та здібності. Варті уваги «уроки-милування» рідною природою, що

розвивають і підкріплюють споглядальні особливості українського етнонаціонального характеру; національне мистецтво є могутнім засобом звеличення образу етноприроди у дитячій свідомості, бо в ньому історія власного народу відбивається у взаємозв'язках людини і природи, втілених у художньому образі.

Добираючи зміст спостережень, прогулянок, екскурсій, уроків замилювання, екологічних проєктів, особливу увагу варто звернути на формування ціннісного ставлення до природного довкілля, виховання естетичного сприймання об'єктів природи, ознайомлення з лікарськими властивостями рослин, рослинами-символами, рослинами-оберегами, рослинами-барометрами, рослинами-годинниками. Знайомлячи із парками та іншими екосистемами, вихователям дошкільних навчальних закладів варто звертати увагу на різноманітність ландшафту, його рельєфу, пейзажу, вчити милуватися красою природи, бачити її різноманітність та взаємозв'язки, усвідомлювати значення кожного компонента в житті природи, людини, формувати ціннісне ставлення до природного довкілля, до рідного краю.

Природа рідного краю – це те перше джерело пізнання, яке формує ставлення, викликає подив і замилювання, дає можливість батькам і педагогу пробудити і розкрити у дитині природні прадавні інстинкти пізнання.

Невід'ємною частиною народної педагогіки є ознайомлення дошкільників з традиціями, звичаями та обрядами, які пов'язані з народним календарем, річним циклом народних свят. Урочистості народного календаря збагачені тисячолітнім досвідом, мудрістю людей праці, мають величезний екологічний, морально-етичний потенціал, комплексно спливають на особистість[5].

В.Т.Скуратівський зібрав багатющий матеріал походження назв українських місяців та пов'язані з ними численні прислів'я та приказки, народні прикмети, народні свята, найцікавіші обряди, традиції, що сягають тисячоліть.

А.М.Богуш вважає за необхідне оформлення приміщення дошкільного навчального закладу в національному стилі. На майданчику пропонується розміщувати макети лелеки, криниці-журавля, на квітниках вирощувати чорнобривці, мальви, руту, вербу та калину, які є символами нашого краю.

Відповідно до національних свят, прикрашається групова кімната та дошкільний заклад. На Трійцю – зілля, квіти; на Спаса – спасові віночки, яблука, мак; на Великдень – вербові гілочки, писанки, крашанки та ін. Кожне свято супроводжується обрядовою національною їжею, діти грають в народні ігри, веснянки, тощо.

Вірування, легенди, казки, заклички, примовки, прислів'я і приказки, пісні, декоративний розпис, вишивка – все це «кодувало» зосереджену загальну спрямованість українців на самопізнання через природу. Багатовічні спостереження людей знайшли своє втілення в прикметах і загадках, повір'ях і обрядах, в іграх та піснях, що відображають різні виробничі процеси, екологічні зв'язки в природі. Використання їх у роботі з дітьми розширює уявлення дітей про природу рідного краю, побут свого народу, його культуру і традиції.

Добираючи зміст спостережень, прогулянок, екскурсій, уроків замилювання, екологічних проєктів, особливу увагу варто звернути на формування ціннісного ставлення до природного довкілля, виховання естетичного сприймання об'єктів природи, ознайомлення з лікарськими властивостями рослин, рослинами-символами, рослинами-оберегами, рослинами-барометрами, рослинами-годинниками. Знайомлячи із парками та іншими екосистемами, варто звертати увагу на різноманітність ландшафту, його рельєфу, пейзажу, вчити милуватися красою природи, бачити її різноманітність та взаємозв'язки, усвідомлювати значення кожного компонента в житті природи, людини, формувати ціннісне ставлення до природного довкілля, до рідного краю.

Висновки... Народні природознавчі традиції – це яскравий прояв національного характеру, спосіб пізнання дійсності, що впливає на емоційну сферу дітей, викликає позитивні почуття, повагу до наших предків, а від того, як ми шануватимемо своїх предків, свої кращі традиції, залежатиме наша духовність, наша цивілізованість і майбутнє нашої України.

Список використаних джерел і літератури:

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
2. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей / Н. М. Горопаха. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 211 с.
3. Ігнатенко П. Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. А. Поплужний. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 117 с.
4. Калуська Л. Валеологічна етнопедagogіка / Л. Калуська // Дошкільне виховання. – 1998. – № 9. – С. 18–19.
5. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Н. В. Лисенко. – Львів : Світ, 1994. – 144 с.

6. Сніжко В. Рослинні свята наших предків / В. Сніжко // Українознавство. – С. 13–15.
7. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.
8. Скуратівський В. Т. Місяцелік: Укр. нар. календар / Василь Скуратівський. – К. : Мистецтво, 1993. – 208 с. : іл.

Анотація

В.Ф.Алешко, А.Н.Бродовская

Использование этнокультурного воспитательного потенциала в ознакомлении дошкольников с природной средой

В статье рассматривается проблема ознакомления детей дошкольного возраста с природной средой. Акцентируется внимание на использование этнокультурного воспитательного потенциала в формировании личности и использование народных природоведческих традиций в ознакомлении дошкольников с природной средой.

Ключевые слова: *этнокультура, народная педагогика, природоведческие традиции, народное творчество, краеведческий принцип.*

Summary

V.F.Aleshko, A.M.Brodovska

The Use of Ethnic-Cultural Educational Potential During the Acquaintance of Preschool Children with Nature

The article deals with the problem of the acquaintance of preschool children with nature. It pays attention to the use of ethnic-cultural educational potential in the formation of a personality and the use of folk nature study traditions during the acquaintance of preschool children with nature.

Key words: *ethnic culture, folk pedagogics, nature study traditions, folk creativity, nature study principle.*
Дата надходження статті: «17» вересня 2012 р.

УДК 37.018(045)

ANNA ANDRZEJEWSKA,
doktor
(Warszawa, Polska)

Zagrożenia cyberprzestrzeni wśród dzieci i młodzieży nowym wyzwaniem dla współczesnego pedagoga i rodzica

Funkcjonowanie dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej

Wirtualny świat jest atrakcyjny, daleko odbiegający od rzeczywistości, fascynujący, pociąga niezwykłością wielu ludzi. Życie w wirtualnej wspólnocie pozwala na przewyciężenie alienacji, samotności i izolacji. Kontakty w Internecie są przeważnie mniej stresujące i bardziej odważne niż w świecie rzeczywistym. Ludzie nawiązują sieciowe przyjaźnie i nie traktują tego jako coś przelotnego. Wręcz przeciwnie zdarza się, że osoby zaprzyjaźnione przez sieć składają się grupę osób nam najbliższych. Bliskość emocjonalna w sieci w sieci odzwierciedlana jest przez częstość, z jaką napotykamy inną osobę, a także przez krzyżowanie się dróg np. przez udzielanie się w tych samych grupach dyskusyjnych, korzystanie z podobnych komunikatorów, odwiedzanie analogicznych miejsc. Dzięki temu doświadczają się bliskości [5, s.167-168].

Pojęcie «rzeczywistość wirtualna» (ang. Virtual reality – VR) pojawiło się w późnych latach 80. Dwudziestego wieku. *Wirtualny to według Słownika języka polskiego «tworzony sztucznie za pomocą techniki komputerowej; wykorzystujący rzeczywistość tworzona w ten sposób»*[J. Bednarek, *Aktualność i ważność problematyki człowieka w cyberprzestrzeni*, [w:] A. Andrzejewska, J. Bednarek (red.), *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 27].

W wirtualnych światach chcemy być obecni przez swoje wirtualne reprezentacje. Naszymi reprezentantami stały się nazwy, rysunki, obrazy, ikony, aż w końcu mogliśmy się wcielić w trójwymiarowe obiekty, odgrywające aktywne role w wirtualnym świecie. Te wirtualne wcielenia nazywamy awatarami. Nie są one losowymi, przypadkowymi, czy też formalnymi reprezentantami w wirtualnym świecie. Ich charakter zwykle odzwierciedla jakąś naszą wizję w zakresie cech fizycznych, zachowania, a nawet nastroju [J. Bednarek, *Spoleczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2005, s. 31].

Przekształcanie świata wirtualnego przez realne środowisko społeczne jest oczywiste i nie wymaga dowodu: Internet kształtują żywi ludzie tu i teraz, wnoszą tam swe nawyki, uczucia, wiedzę.... Jest to oczywiście proces zwrotny, ale o tym mniej wiemy, jak rzeczywistość wirtualna transformuje nasze życie, co wynika z tej interpretacji, jakie hybrydy z tego się rodzą, na ile przestrzenie się zlewają na ile

zaś są autonomiczne [M. Krzysztofek, *Nowa planeta: percepcje cyberprzestrzeni*, [w:] M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej, Analizy i interpretacje*, Tom 1, Wyd. Algraf, Olsztyn 2007, s. 229]. Wirtualność może występować co najmniej w potrójnym znaczeniu: technicznym (informatycznym), jako przestrzeń tworzona przez połączone w sieci komputery; potocznym lub filozoficznym. Fascynację rzeczywistością wirtualną zawdzięczamy w dużej mierze pomieszaniu tych trzech znaczeń. W ujęciu filozoficznym wirtualne jest to, co istnieje potencjalnie a nie jako akt, ale co dąży do aktualizacji. Wirtualność wyprzedza więc rzeczywistość lub formalną konkretyzację (drzewo jest wirtualne obecne w nasieniu) W ujęciu filozoficznym wirtualność jest bardzo istotnym wymiarem rzeczywistości. W rozumieniu potocznym termin «wirtualność» oznacza często nierealność, rzeczywistość zakładającą materialne niespełnienie, nienamacalną obecność (teleobecność). Pojęcie «rzeczywistość wirtualna» jawi się wówczas jako oksymoron. Na ogół sady się, że jakaś rzecz powinna być albo rzeczywista, albo wirtualna – nie może więc mieć równocześnie tych dwóch właściwości [M. Krzysztofek, *Nowa planeta: percepcje cyberprzestrzeni*, [w:] M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej, Analizy i interpretacje*, Tom 1, Wyd. Algraf, Olsztyn 2007, s. 223].

Warto także zasygnalizować, że o ile rzeczywista przestrzeń wzbogacona jest o elementy natury, które integralnie łączą się z tym, co stworzył człowiek, to wirtualna przestrzeń jest sztucznie wytworzona przez ludzi, o tyle nietypowa, że trudna do pokazania i umiejscowienia. Przemiany w tym zakresie są tak wielkie, iż ostatnio coraz częściej mówi się o mającej wkrótce nadejść epoce wirtualnej rzeczywistości, która w założeniach zmieni dotychczasowe oblicze naszej cywilizacji. Już teraz próbuje się na różne sposoby przewidywać pozytywne i negatywne konsekwencje owego wynalazku mającego wymiar globalny, a nawet międzykontynentalny [J. Bednarek, *Spółczesność informacyjna i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005, s. 26.].

Dla niektórych osób życie wirtualne jest tak pociągające, iż staje się ono życiem podstawowym. W cyberprzestrzeni tworzą swój własny, zamknięty świat – ograniczony do najbliższej przestrzeni życiowej, składającej się z kuchni, łóżka i komputera. Najchętniej każda wolna chwilę przeznaczają na kontakt z cyberprzestrzenią [A. Andrzejewska, *Świat wirtualny – kreatorem rzeczywistości dziecka*, [w:] A. Andrzejewska, J. Bednarek (red.), *Cyberświat: możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie «Żak» Warszawa 2009, s. 176.].

Cyberprzestrzeń daje poczucie bezpieczeństwa, przebywając w niej jesteśmy władcami. Gdy ktoś nas obrazi, bądź coś nam się nie uda, zawsze możemy to przerwać. Tu łatwo się dowartościować – można się kreować, być ideałem, czego nikt z wirtualnych znajomych nie zweryfikuje. Interaktywny sprzęt pozwala na wytworzenie iluzji uczestniczenia w cyberprzestrzeni w wydarzeniach mniej lub bardziej prawdopodobnych i można tu zrealizować niemalże wszystko, łącznie z zaspokajaniem potrzeb seksualnych, do których można znaleźć partnerki, dla których nie ma znaczenia wiek, wygląd, atrakcyjność [Tamże, s.177].

W dzisiejszych czasach możemy powiedzieć, że świat wirtualny pełni coraz większą rolę w życiu dziecka i jego relacjach z otoczeniem. Przestrzeń wirtualna jest coraz bardziej dla niego atrakcyjna niż rzeczywista. Fikcja wypełniająca ekran komputera, daje pozory realności ze względu na swoją formę przetwarzania rzeczywistości i daje poczucie autentyzmu.

Jednym z kluczowych problemów, budzących niepokój jest relacja między elektronicznie spreparowaną fikcją i rzeczywistością, dokonują się tu bowiem istotne przesunięcia w rozumieniu prawdy i fikcji. Stwarzany jest nowy typ fikcji, która rości sobie prawo do bycia prawdą (w odróżnieniu np. od tradycyjnej fikcji literackiej) [K. Pankowska, *Rzeczywistość zapośredniczona – nowe problemy wzrastania dziecka w przestrzeni multimedialnej*, [w:] J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008, s. 29].

We współczesnym świecie niestety świat wirtualny staje bardzo często alternatywą dla dzieci i młodzieży. Nabral obecnie bardzo dużego znaczenia, ze względu na łatwość dostępu, atrakcyjność oraz popularność. Pochłania im coraz więcej czasu. Dzieci potrafią przebywać w wirtualnej przestrzeni po wiele godzin w ciągu dnia. Odcinają się od rzeczywistych kontaktów z rodziną, rówieśnikami, wyrażają w nim zarówno emocje pozytywne, ale szczególnie także negatywne, dla których realny świat byłby pewną barierą.

Świat wirtualny absorbuje ludzi, odciągając ich od prawdziwych problemów i walorów życia. Dla dzieci rzeczywistość wirtualna może być tym bardziej szkodliwa, gdyż granica między iluzją a prawdziwym światem jest często zamazana, czego dziecko nie jest w stanie zweryfikować na podstawie wcześniejszych doświadczeń. Tworzenie cech uogólnionych na podstawie cech wirtualnych osób, przejawianych i często nie mających wiele wspólnego zarówno z rzeczywistymi osobami, jak i pożądanymi wzorami, w oczywisty sposób w negatywny sposób wpływa na proces konstruowania tożsamości dziecka. Obawa ta wiąże się z krytyką gier komputerowych, których fikcyjny charakter nie do końca może być uświadomiony przez najmłodszych, a także wpływu zawartej w nich przemocy na kształtowanie się postaw i wartości. Bohaterowie gier komputerowych, znajomi z czatu czy forum

internetowego, stanowiąc mogą kontrowersyjne grupy odniesienia, będące poważną konkurencją dla rzeczywistych osób i tradycyjnych więzi [J. Cent, *Nowe media – dylematy rodziców*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 89.].

«Spora część krytyki Internetu i gier komputerowych w odniesieniu do młodego użytkownika dotyczy nie tyle treści, jakie są za jego pośrednictwem przekazywane, ale immanentnych cech tego medium. To krytyka zarówno skuteczna, jak trudna do podważenia, gdyż nie zależy od deklaracji dobrych chęci twórców stron ani od uwagi i ochrony, jaka mogą rodzice objąć surfujące po sieci dziecko. Największymi niebezpieczeństwami będą tutaj:

- negatywny wpływ (jakiegokolwiek formy użytkowania) na rozwój psychofizjologiczny dzieci;
- uzależnienie od Internetu;
- dehumanizacja i alienacja;
- brak umiejętności odróżniania fikcji od rzeczywistości przez dzieci;
- czasochłonność;
- kosztowność;
- łatwość w dostępie do nieodpowiednich treści i kontaktów;
- brak skutecznych zabezpieczeń i możliwości kontroli» [Tamże, s. 88].

Wśród zagrożeń związanych z treściami i kontaktami wynikającymi z przypadkowych i niezaplanowanych działań w Internecie, wymienia się najczęściej:

- pedofilię;
- pornografię;
- cyberseks;
- anoreksję i bulimię;
- agresję i przemoc płynącą z niebezpiecznych gier komputerowych:
- cyberbullying;
- cyberprzestępstwa;
- samobójstwa z inspiracji sieci;
- seksting;
- bigoreksję;
- kontakty z sektami i grupami działającymi na pograniczu prawa i niezgodnie z prawem.

Wpływ świata wirtualnego na dzieci i młodzież możemy dostrzec również poprzez komunikaty, które są przepelnione nadmiarem różnorodnych informacji, a często także pornografią oraz innymi destrukcyjnymi treściami prezentującymi przemoc, pedofilię, samookaleczenia, samobójstwa oraz inne zachowania destrukcyjne. Młodzi ludzie są narażeni na kontakt z nimi czasem przez zupełny przypadek. Ochrona przed nimi staje się wyzwaniem dla współczesnego rodzica i pedagoga.

2. Nauczyciel i rodzic wobec bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni

W cyberprzestrzeni można funkcjonować praktycznie w oderwaniu od świata rzeczywistego, co jest niezwykle niebezpieczne dla młodego, rozwijającego się i wkraczającego w społeczność człowieka.

Zagrożenia, które stwarza korzystanie z cyberprzestrzeni, dotyczą wszystkich. Nie wszyscy jednak w takim samym stopniu je rozumieją i przeżywają. Nie wszyscy też potrafią prawidłowo opisać samo zdarzenie oraz emocje, jakie w nich wywołało. Ochrona przed nowymi zagrożeniami staje się największym wyzwaniem dla wielu środowisk, w tym w szczególności środowiska pedagogicznego i profilaktycznego.

Wykorzystywanie cyberprzestrzeni do świadomej i celowej działalności jest możliwe, wymaga to jednak opracowania programów ochrony przed zagrożeniami mającymi w niej miejsce. Podstawową metodą zapobiegania zagrożeniom jest stosowanie profilaktyki. Według W. Okonia «profilaktyka to ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi» [W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 333].

Analiza zagrożeń pokazuje wychowawcom, nauczycielom, jak wiele problemów rodzą media i cyberprzestrzeń w którą często wpadają dzieci i młodzież. Wzrasta więc funkcja szkoły związana z prowadzeniem profilaktyki, skierowanej na wspieranie psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży. Zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do życia w realnym świecie z innymi, dla innych i wśród innych [G. Miłkowska, *Miejsce szkoły w cyberprzestrzeni edukacyjnej*, «Edukacja», nr 1/2011, s. 45].

W ramach funkcji profilaktycznej ważne są następujące zadania szkoły:

1. ochranianie młodego człowieka przed negatywnymi skutkami uczestnictwa w rzeczywistości wirtualnej;
2. kształcenie umiejętności współpracy, współdziałania i współżycia w realnym świecie, wskazywanie na wartości kontaktów międzyludzkich;

3. pomoc uczniom w rozumieniu sprzecznych wiadomości zawartych w internecie;
4. diagnozowanie i pomoc uczniom uzależnionym;
5. lansowanie zdrowego trybu życia.

Realizacja funkcji i zadań profilaktycznych szkoły, a zwłaszcza ich efekty, są zależne od rodziców. Rola rodziców ważna jest już od pierwszych lat życia dziecka. Zanim osiągnie ono wiek szkolny, powinno mieć wykształcone pewne podstawowe nawyki kształtujące bezpieczną postawę wobec zagrożeń. Rodzice są pierwszymi wychowawcami swoich dzieci, ważne jest, aby zdobywali wiedzę i kompetencje medialne, żeby móc nauczyć dzieci właściwego korzystania z mediów [A. Andrzejewska, *(Nie) bezpieczny komputer od euforii do uzależnień*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 40.]. Aby uchronić dziecko przed zagrożeniami płynącymi z internetu, należy zapoznać się z radami kierowanymi do rodziców:

1. Niech komputer stoi we wspólnym miejscu.
2. Nie karz dziecka za błędy, o których ci mówi.
3. Rozmawiaj z dzieckiem.
4. Nie bój się przyznać do niewiedzy.
5. Baw się siecią, poznawaj ją.
6. Surfuj po sieci ze swoim dzieckiem.
7. Pokazuj dziecku wartościowe miejsca w sieci.
8. Ustal z dzieckiem zasady korzystania z Internetu i egzekwuj je.
9. Porozumiewaj się z rodzicami kolegów i koleżanek dziecka.
10. Ucz dziecko zasad bezpieczeństwa, nie strasz jednak zagrożeniami.
11. Wychowuj do sieci.

12. Wspomagaj się programami filtrującymi [J. Dobrołowicz, *Jak zapobiegać zagrożeniom płynącym z sieci?*, «Nauczanie Początkowe», nr 1/2009, s. 19].

W profilaktyce zagrożeń powodowanych przez cyberprzestrzeń ważne są różnego rodzaju kampanie, konferencje i szkolenia z tego zakresu. Mają na celu uwrażliwienie nie tylko dzieci, ale także rodziców i nauczycieli w tym obszarze. Niewiedza tych wszystkich środowisk na temat uzależnień, patologii i cyberprzestępstw jest niewielka. W trosce szczególnie o najmłodsze pokolenie podjęte powinny zostać wszelkie działania zmierzające do ich ochrony w cyberprzestrzeni.

Podsumowanie

Problemy związane z zagrożeniami cyberprzestrzeni są nowym zjawiskiem w niewystarczającym stopniu rozpoznanym na gruncie nauk społecznych, zwłaszcza nauk o wychowaniu w Polsce. Jednocześnie środowiska oświatowo-wychowawcze (rodzina, szkoła) i placówki profilaktyczne nie są przygotowane do odpowiednich działań. Braki w tym zakresie dotyczą zarówno świadomości, wiedzy i umiejętności w zakresie profilaktyki, rozpoznawania (diagnozy) i terapii.

Nieracjonalne użytkowanie najnowszych mediów cyfrowych i uczestniczenie w cyberprzestrzeni powoduje często zmiany w funkcjonowaniu człowieka w obrębie sfery: intelektualnej, wyzwalając bierną postawę odbiorcy, rodząc bezrefleksyjność i ograniczając twórcze nastawienie do otaczającej rzeczywistości; emocjonalnej, powodując zmiany w sposobie zachowania (np. wzrost poziomu agresji, kształtowanie nie aprobowanych społecznie postaw i zachowań jednostki); społecznej, rozluźniając więzi rodzinne i międzyludzkie, co w konsekwencji może prowadzić do izolacji użytkownika od otaczającego go świata.

Bibliografia

1. Andrzejewska A., *(Nie) bezpieczny komputer od euforii do uzależnień*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
2. Andrzejewska A., Bednarek J. (red.) *Cyberświat możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie «Żak», Warszawa 2009.
3. Andrzejewska A., *Świat wirtualny – kreatorem rzeczywistości dziecka*, [w:] A. Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
4. Bednarek J., *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2010.
5. Bednarek J., *Spoleczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2005
6. Cent J., *Nowe media – dylematy rodziców*, [w:] Bogunia-Borowska M. (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
7. Dobrołowicz J., *Jak zapobiegać zagrożeniom płynącym z sieci?*, «Nauczanie Początkowe», nr 1/2009.
8. Krzysztofek M., *Nowa planeta: percepcje cyberprzestrzeni*, [w:] M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej, Analizy i interpretacje*, Tom 1, Wyd. Algraf, Olsztyn 2007.
9. Miłkowska G., *Miejsce szkoły w cyberprzestrzeni edukacyjnej*, «Edukacja», nr 1/2011.
10. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2007.

11. Pankowska K., *Rzeczywistość zapośredniczona – nowe problemy wzrastania dziecka w przestrzeni multimedialnej*, [w:] Izdebska J. (red.), *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2008.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

УДК 37.017.4:37.013

О.О.АНТИПЕЦЬ,
аспірант
(м. Чернігів)

Теорія і практика етнізації дітей засобами наукової спадщини М.А.Маркевича

У статті розкрито теорію та практику етнізації дітей, засоби етнізації, висвітлено практику виховання національної свідомості дітей засобами наукової спадщини М.Маркевича: історія, мова, фольклор, свята, обряди, звичаї, народний календар.

Ключові слова: етнізація, національна свідомість, дошкільники, молодші школярі, засоби етнізації, наукова спадщина М.А.Маркевича.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Під час трансформаційних процесів, що відбуваються у суспільстві, йде процес відродження національної свідомості громадян, що і є основним напрямком виховання у сучасному суспільстві. Відродження української нації, національної ідеї, пробудження її волі, зміцнення національної гідності, національної свідомості та національної єдності відбуваються сьогодні стихійно, що й викликало необхідність розвитку наукового підходу, у вихованні як до теоретичних, так і до практичних проблем породжених сьогоденням.

Україна переживає сьогодні реабілітацію і запізніле вороття в країну багатьох імен духовних провідників нації. Серед таких великих імен – Л.Українка, І.Огієнко, М.Драгоманов, М.Грушевський, С.Русова – постає постать і М.Маркевича (1804-1860) – історика, етнографа, композитора.

Сьогодні, в умовах змін у соціальному та політичному житті України, постала потреба радикальної перебудови у сфері виховання. Державна національна Доктрина визначає головну мету національного виховання на сучасному етапі – це передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і, на цій основі, формування особистісних рис громадянина України. Першорядне значення надається розвитку духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної, екологічної культури, індивідуальних здібностей та національної свідомості. Любов до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, засвоїти духовну культуру та історію свого народу, високу мовну культуру, оволодіння українською мовою, шанобливе ставлення до культури, звичаїв, традицій як українців, так і представників інших націй, які живуть в Україні, мають стати основою виховання національно свідомих громадян. Тільки за цих умов Україна, як держава, матиме майбутнє і перспективу розвитку.

Тому, одним з найголовніших принципів програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») є її національна спрямованість, що є органічним поєднанням національної історії і традицій. збереження та збагнення культури українського народу.

Засновник теорії народного виховання К.Ушинський зазначав: «Народ сам творить свою історію і виховання є одним із основних шляхів саморозвитку. Тому систему народного виховання не можна вдумати або запозичити в інших народів» [4, с.99].

Нація – таке соціальне об'єднання людей, які розмовляють однією мовою, живуть на одному, більш-менш обмеженому природою, терені; приблизно в одному кліматі, зв'язаних між собою одним темпераментом, однією історичною долею, які розвинулися під багатовіковим впливом одних фізичних умов життя.

Кожна нація вкладає свою, відмінну від інших націй, цінність до загальної скарбниці. Національне виховання спрямоване, перш за все, на формування у населення національної самосвідомості, міжпоколінної трансформації етнічних норм та цінностей, а також забезпечує відтворення етносу, зберігаючи, розвиваючи і передаючи новим поколінням життєвий досвід свого народу і виховуючи дітей на кращих народних традиціях.

Ефективність народного виживання характеризується ступенем сформованості національної самосвідомості українців, рівнем гуманізації, етнічних стереотипів і установок.

Ввібравши в себе духовний спадок попередніх поколінь, виховання формує в молодшому поколінні національну самосвідомість, яка виробляється такими засобами як мова, історія, природа, традиції, звичаї та обряди, народний календар.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичну основу дослідження проблеми національної свідомості складає досвід досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, в яких розкриваються ідеї, сутність, зміст і функції національної самосвідомості, а саме: Ю.В.Дробижева, Р.Ф.Ітс, І.С.Кон, М.М.Кучков, А.Р.Лурія, С.В.Лур'є, А.С.Мильніков, К.І.Хабібулін, Н.Н.Чебоксаров, Т.Ю.Сем, К.В.Чистов, С.Ф.Русова, І.В.Зайченко, М. Фіцула.

На думку М. Фіцули, «концепція українського виховання вибудовується на поєднанні загальних і національних принципів. Ці принципи закорінені в виховних традиціях українського народу, тісно пов'язані з його історичною долею і ментальністю. Найпомітнішими серед них є: народність, природовідповідність, культуровідповідність, демократизація, гуманізація та етнізація» [11, с.142].

Виклад основного матеріалу... Народність – це принцип єдності загальнолюдського і національного. Передбачає національну спрямованість виховання: навчання рідною мовою, формування національної свідомості, прищеплення любові до рідної землі, свого етносу, шанобливого ставлення до його культурної спадщини

Етнізація – наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Принцип етнізації однаково стосується всіх народів України і який передбачає створення можливостей всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну гідність, національну самосвідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, увічнення в підростаючих поколіннях специфічного, що є в кожній нації, виховання дітей як нових носіїв національної культури, продовжувачів справи батьків, невід'ємною складовою соціалізації дітей, і, як зазначав К.Ушинський, «це той фундамент, на якому базується все подальше виховання, виживання, створене самим народом і засноване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає у найкращих системах, заснованих на абстрактних або запозичених в іншого народу» [5, с.99].

Етнічне самоусвідомлення (етнізація) є основою, корінням патріотизму. Етнізація дитини починається з раннього періоду життя в сім'ї, з колискової, казки, з дотримання народних звичаїв, обрядів, з народної пісні тощо. Саме в ранньому віці формується культ рідного дому, сім'ї, предків; фундаментальне значення в процесі етнізації має рідна мова.

Як бачимо, людська спільнота з давніх часів організована за етнічним принципом: людство – це народи. Етнічна спільнота формувалась протягом віків, а, інколи, і тисячоліть, в ході якого накопичувався культурний досвід (норм і стереотипів поведінки, традицій, обрядів і звичаїв, які регламентують відтворення етносу і розвиток його культури, загальне бачення світу, яке передається із покоління в покоління через народне виховання, яке К.Ушинський назвав «живим органом розвитку народу» [5, с.100].

Національна школа у різних народів «...перше свідоме національне почуття виявилось, перш за все, в боротьбі за рідну школу, і рідна національна школа стає для кожного народу його найдорожчим скарбом, джерелом його забезпеченого майбутнього розвитку. Ніколи (після національних рухів 1848 року) так не загострювалось серед вселюдності бажання виявити свою національну свідомість, свою особливість від інших націй і своє право на своє особливе незалежне життя, незалежний світ, культурний розвиток, як в наші часи. Аби розібратися в цих перипетіях різних народів, бажано упевнитися, – зазначає С.Русова, – що саме нація, як розуміє її сучасна соціологія. Наука каже: нація щось вічне. Віра в творчі сили нації підтримує усе життя нації» [9, с.118].

Процес пробудження національної свідомості тісно пов'язаний з утворенням у кожного народу своєї рідної національної школи.

Розвиток народної системи освіти, національної школи і народного виховання в значній мірі залежить від сформованості національної самосвідомості особистості.

Однією з головних ознак сучасності є виховання в суспільному розвитку ролі національного фактора і, зокрема, формування національної самосвідомості особистості.

Реально народи розвиваються за стереотипами поведінки, що склалися впродовж десятиріч і сторіч, і національної самосвідомості. Етнічна свідомість (самосвідомість), національна свідомість (самосвідомість) реалізується наступними засобами та шляхами: історія українського народу, рідна мова, ідея родоvodu, краєзнавство, природа рідного краю, міфологія, фольклор і мистецтво, народний календар, традиції, звичаї, обряди, свята, національна символіка, народні прикмети й вірування, родинно-побутова культура.

Історія українського народу базується на науково обґрунтованих подіях і фактах, і кожне покоління повинно її вивчати, аналізувати і знати. Знання минулого дає змогу пізнати витoki духовності кожної проблеми сьогодення і передбачити майбутнє. Всебічне знання рідної історії – невичерпне джерело історичної пам'яті.

Рідна мова українського народу – одна з найдавніших і найбагатших мов світу. Вона займає першорядне місце серед засобів національного виховання. Рідна мова – це вияв національного буття, універсальна скарбниця духовних надбань і основний засіб передачі їх з покоління в покоління, це засіб мислення, пізнання дійсності і формування національного світогляду й характеру. З цього приводу К.Ушинський писав: «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне і вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя... У мові одухотворяється весь народ. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за іншим плоди глибоких сердечних поривань, плоди історичних подій, вірувань, погляди, плоди пережитого горя і пережитої радості, одним словом, весь слід свого духовного життя народ зберігає в рідному слові», і далі: «Коли зникає народна мова, – народу нема більше» [5].

Родовідне виховання утверджує культ Матері й Батька. Бабусі й Дідуся, культ Роду і Народу, сприяє формуванню милосердя, честі, гордості за своїх предків.

Краєзнавство відіграє провідну роль у формуванні «кореневої системи» духовності. Організація багатогранної краєзнавчої роботи сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості. Різними формами краєзнавчої роботи ми долучаємо учнів до героїки минулих епох, розкриваємо українську націю як націю працелюбів, з мистецькими традиціями, подвижництвом в ім'я вільності народу. Розумно організована робота доповнює і розширює програмний матеріал як з історії, літератури, географії, так і з спеціальних дисциплін.

Природа рідного краю. Національна система передбачає глибоке усвідомлення учнями того, що відображення в свідомості українців рідної природи є корінням національної духовності і культури. Природні фактори обумовили національну специфіку українців. Як і характер, темперамент, так і національний спосіб мислення, формування екологічного світобачення, усвідомлення непорушної єдності людини з природою, сприйняття ідеї вірності й відданості природі батьківського краю – це складова української системи виховання.

Міфологія має велике пізнавальне й виховне значення і складає специфічну сферу духовності народу. Легенди, міфи, балади, перекази з міфологічним підґрунтям – незмінні джерела розвитку творчої уяви, багаті фантазії, художньо-образного мислення, історичної пам'яті. Міфологія – це джерело народного світогляду і характеру, засіб прищеплення любові до рідної землі, природи, творців історії свого народу.

Як зазначає В.Антипець, одним з основних засобів реалізації завдань національної системи виховання є фольклор. У ньому відображено багатогранну і глибоку душу українського народу, його духовне багатство. У фольклорі – першовитoki оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У колискових піснях, забавлянках, чукалках, казках, прислів'ях, скоромовках, лічилках та інших перлинах фольклору у високо поетичній і глибоколіричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу. У фольклорі – вся минувшина і доля України.

Народний календар – це енциклопедія життя і трудової діяльності, культури, побуту і дозвілля народу, могутній і гармонійний комплекс ідейно-моральних, емоційно-естетичних засобів виховання молодого покоління. У змісті дат і подій народного календаря розкрита трудова діяльність, він пов'язаний з багаторічними спостереженнями над явищами природи та й з природою самої людини, взаємозалежністю людини і природи.

Народні свята кожної пори року мають конкретну ідейно-виховну спрямованість. Землеробський тип господарства українців покладено в зміст народного календаря. З покоління в покоління передавалися знання, звичаї і обряди народу.

Традиція – це те, що передається від покоління до покоління як загальноприйняте, загальнообов'язкове, перевірене минулим досвідом, визнане необхідним для забезпечення подальшого існування індивіда, колективу, держави, суспільства. «Етнопедагогічні традиції виховання, – як зазначала в своїй праці Л.Юда, – це своєрідний механізм передачі, засвоєння і розвитку народного досвіду виховання, основа соціально та національно значимих якостей особистості» [12, с.17-18].

Звичай – загальноприйнятний порядок, спосіб дій, загальноприйнята норма поведінки і те, що стало звичним, засвоєним, увійшло у вжиток.

Обряд – це особлива колективна символічна дія, призначена для того, щоб наочно-образними засобами оформити і відзначити важливі події суспільного і особистого життя.

Свято – безпосередній вираз почуттів, настроїв, переживань у зв'язку з пам'ятними подіями в житті суспільства, колективу, сім'ї, особи.

Національна символіка – це культурна спадщина народу, який зберігає філософські, політичні, ідейно-моральні скарби. Автор посібника «Українське народознавство» О. Ковальчук до народної символіки відносить: національні герби та прапори, писанкарство, хрести й ікони, квіти, ремісничі вироби, українські вишиванки, народний розпис [7].

Українська національна символіка виконує історично важливі виховні функції, консолідує націю в єдину етнографічну, культурно-історичну спільноту, символізує об'єднання споконвічних українських земель в єдиній суверенній державі.

Таким чином, етнізація – це наповнення виховання національним змістом, спрямування на формування свідомості громадянина. Принцип етнізації однаково стосується всіх народів України, створення можливостей всім дітям навчатися у рідній школі, розвивати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, увічнення в підростаючих поколіннях того специфічного, що є в кожній нації, виховання дітей як типових носіїв та продовжувачів національної культури, спадкоємців справи батьків. Принцип етнізації є не тільки невід'ємною складовою соціалізації дітей, а й тим підґрунтям, на якому вибудовується майбутнє української держави.

Також визначена послідовність введення системи знань про народ: спочатку пізнавальна, потім творча (образотворча, конструктивна, музична, художньо-мовленнева), в якій діти відображали якість отриманих знань, і, нарешті, відображення цих знань у провідному виді діяльності дошкільників – ігровому.

Створити предметно-розвиваюче середовище, що забезпечує дитині вибір активності, відповідної його інтересам і має розвиваючий характер, залежало від глибини знань педагогів історії краю, його заселення народами, елементів російської народної культури і етнокультур регіону.

Неодмінною умовою успішності виховання національної свідомості, на нашу думку, є проведення роботи підготовленими фахівцями – вихователями, музичними керівниками, інструкторами з фізичної культури, керівниками, які володіють сучасними педагогічними та психологічними знаннями про дитину, знаннями історичного, краєзнавчого, етнографічного і т.п. характеру; в розумінні значення етнізації для розвитку дошкільника.

Нами було відзначено, що чим більше батьки виявляли інтересу до проведеної роботи в дитячому садку, тим якісніше здійснювався педагогічний процес. За допомогою батьків, як уже зазначалося, створювалася предметно-розвиваюче середовище (предмети побуту етносів регіону, зразки прикладного мистецтва, костюми тощо), організовувалися виходи в музей, театр, екскурсії по місту і т.п., створювався відеоматеріал. Батьки відзначали, що знання дітей часто ставили їх в позицію пошуку. Співпрацю з сім'єю вважаємо такою необхідною умовою реалізації народознавства в дитячому садку.

Як зазначає О.Савченко, призначення системи освіти – зорієнтувати особистість в усій різноманітності духовної скарбниці людства і, насамперед, національної [10].

Вивчення рідної мови, природи, історії, прилучення до найвищих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має стати не лише джерелом знань, а й незамінним засобом формування національної самосвідомості.

«Шлях до взаємного міжнародного порозуміння йде через широку і повну націоналізацію освіти, через вільний розвиток національної культури кожного народу. І поки народи не матимуть своєї власної школи, пристосованої до народної психології, економіки і естетики, не може утворитися між різними народами щирого єднання і порозуміння» [10].

Як зазначає автор, М.Маркевич одним з перших розпочав всебічне вивчення народного побуту та фольклору. Саме тому, його етнографічні дослідження надзвичайно цінні та вельми актуальні й сьогодні як першоджерела, на них посилаються народознавці та етнографи [3, с.5].

Згадуючи М.Маркевича, ми не можемо бодай кількома словами не сказати про нього як про історика. Все своє життя збирав він матеріали й документи до історії України, які видав у 1842-1843 р. у п'яти томах. Окрім «Історії Малоросії» він написав цілу низку історичних праць. Чільне місце серед них займають такі: «О козаках», «Мазепа», «О первых гетьманах Малороссийских».

М.Маркевич – знаний етнограф: ще з молодих літ задумав він велику працю про духовне життя українського народу, його культуру, побут. Першими результатами тієї копіткої роботи були «Украинские народные напевки», в яких, за словами М.Добролюбова, «горить любов до батьківщини, блищить слава минулих подвигів».

Великий етнографічно-статистичний матеріал, зібраний М.Маркевичем у Київській, Полтавській та Чернігівській губерніях, мав вийти в світ солідною працею «Внутренняя жизнь малороссіян от 1600 года до нашего времени», але, на жаль, надрукувати її повністю в ті часи було неможливо, і тільки окремі нариси праці побачили світ. Серед них, у Києві (вже після смерті автора) 1860 року стараннями І.Давиденка була надрукована книга «Обычаи, поверья, кухня и

напитки малороссиян», яку, на превелику радість любителів історії та народознавства, 1991 р. перевидало видавництво «Либідь», а 1992 р. – «Час».

Як не прикро, цю книгу мало знають педагоги, особливо сільських шкіл, і майже не використовують класоводи, вважаючи, що вона доступна тільки старшокласникам, бо написана російською мовою. Але хай не лякає це вчителів. Навіть дошкільники і першокласники чудово сприймають багатий, живий етнографічний матеріал.

У «Звичаях...», як і в «Українських мелодіях», серед фольклорних матеріалів переважає календарна поезія. Обряди, пісні та повір'я описані в книзі річним циклом свят – починаючи з Нового року, що дає змогу педагогу використати матеріали книг (як на уроках, так і в позаурочний час) протягом усього року, неодноразово повертаючись до них. Неоцінним скарбом для школярів та класовода будуть зібрані М.Маркевичем етнографічні матеріали про колядки, щедрівки, веснянки, петрівки, Купала, обжинки та ін.

Ось, наприклад, весняний обряд з рястом.

Перші квіти називаються тут ряст. Нарвавши і кинувши їх на землю, топчуть примовляючи: «Топчу, топчу ряст, ряст, Бог здоров'я дасть, дасть. Дай Боже потоптати і того году діждати». Це побажання дожити і до наступної весни. Від цього звичаю пішла така народна поговорка: «Та вже йому рясту не топтати». Так говорять у народі про безнадійно хвору людину, яка не доживе до наступної весни.

Обряд із вербою М. Маркевич описує так: «У вербну неділю, повернувшись із вранішньої служби, той, хто не полінувався встати рано і приніс із собою вербу, приходять до лінивця, що спить, б'є його та примовляє:

Не я б'ю, верба б'є,
За тиждень – Великдень,
Будь великий, як верба,
А здоровий, як вода,
А багатий, як земля» [8, с.17].

Освячену в церкві вербу садили на городі, в саду, на подвір'ї, клали на покуті за образами, а навесні, на Юрія, нею виганяли пасти худобу, а також клали в першу купіль новонародженому.

Автор зазначає, що веснянки співалися дівчатами щодня, ввечері після роботи, у свята після обіду, водили хороводи, діти і молодь грали в різні ігри:

«Король», «Перепілка», «Ворон», «Просо», «Дробушка», «Маю», «Дер-дер». Даємо опис гри «Дер-дер». Забивають кілок на подвір'ї, двох хлопчиків прив'язують за праву ногу до кілка так, щоб вони були кроків на 30 від нього і могли навкруги бігати; одному дають у руки тріскачку, іншому мотузок; обом зав'язують очі. Перший тріщить, тікає, другий, чуючи звук, намагається вдарити першого.

Було надзвичайно цікаво спостерігати, як діти грали в старовинні ігри, записані М.Маркевичем, і вони були для них такими ж веселими і цікавими, як і їхнім ровесникам майже два століття тому.

Вивчаючи з дітьми побут та звичаї українців, неможливо лишити поза увагою такий важливий аспект життя, як харчування. М.Маркевич присвятив йому в «Обычаях...» цілий розділ «Простонародная кухня, десерт и напитки», який стане сьогодні в пригоді для приготування дешевих, простих і поживних страв. Цей розділ дасть відповідь не лише на питання «що їли?», але й «коли їли».

Дізнатися про світоглядні уявлення й народні знання про рослинний і тваринний світ, знання з метеорології, про народний землеробський календар, а також перевірити їх нині й активізувати роботу з календарем природи в народознавчому руслі допоможуть дітям дібрані М.Маркевичем прикмети і повір'я.

Ось декілька з них, які ми використали під час проведення експериментального дослідження у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

На Стрітіння зима з літом зустрічається. Якщо в цей день відлига і вода капає з даху, то зима ще пролежить, якщо ж мороз, то зима настане рано.

На святі Євдокію (1 березня за ст. стилем) байбак прокидається від зимового сну, виходить з нори і свистить.

В день святого Олексія (17 березня) щука пробиває хвостом лід.

У день святого Благовіщення: яка буде погода, така буде й на Світлі свята. Птахи в цей день не в'ють гнізд.

В день святого Гавриїла (26 березня) прилітають ластівки.

В Лазареву суботу сіють горох, щоб був рясний (15 квітня).

На Георгія (23 квітня) збирають вранішню росу і мажуть очі тому, в кого болять, окроплюють нею домашніх птахів. Якщо ворона цього дня заховається в житі, то чекають доброго врожаю. Якщо зозуля закувала до Георгія, а ліс ще не розпустився, то рік буде важким.

Коли до Івана (23 червня) просо з ложку, то буде і в ложку.

Якщо 24 червня гроза, горіхи будуть порожні і буде їх мало.

Якщо на Мокрини (19 липня) піде дощ, то вся осінь буде дощовою.

Після Іллі (20 липня) вже не купаються.

Прийшов Спас (6 серпня) – держи рукавиці про запас.

В день святого Наума (1 грудня) добре починати вчити дітей, наука піде на ум.

На Варвари (4, 5, 6 грудня) кажуть: «Варочка постеле, Савва погладить, а Микола стукне». Варвара ночі вкрала, дня приточила.

Якщо перший грім почувється на заході, буде добрий урожай хліба.

Якщо в перший грім підперти спиною дерево, стіну, ворота, то спина не болітиме.

Дівчата, почувши перший грім, біжать до струмка чи річки вмиватись і витираються чим-небудь червоним, щоб не губити красу, бути багатими. Вони ловлять гусеня і торкаються обличчям, щоб позбутися ластовиння.

Якщо зозуля вперше кує і в цей час у вас в кишені є гроші, то весь рік водитимуться.

Спадщина М.Маркевича є чистим життєдайним джерелом, з якого питиме цілощу чисту воду ще не одне покоління українців, ми в цьому переконані. Вивчення цієї спадщини наповнить навчання й виховання дітей тим змістом, який дасть змогу пов'язати минуле й сьогодення в ім'я майбутнього.

Як бачимо, інтегруючою основою національної системи виховання є спільність історико-географічного походження, мови, культури і традицій, усвідомлення своєї приналежності до українського суспільства. Кожен з цих чинників визначає єдність поколінь сучасних, минулих і майбутніх, сприяє формуванню громадянина-патріота. Науково обґрунтоване, належним чином організоване виховання відображає духовний поступ народу, процес збереження й збагачення його культури.

Формування національної самосвідомості українців дасть змогу консолідувати народ України педагогічним шляхом, тими засобами, які є традиційними для кожного народу а саме: мова, звичаї, обряди, свята та інше. На початку ХХІ сторіччя посилюється ріст етнічності народів світу, який підтвердив відкриття В.Вернадським закономірність, що розвиток їх освіченості і культури народів поглиблює в них національну самосвідомість в тій же мірі, в якій формується почуття причетності до всього людства.

У вітчизняній літературі ідея народної педагогіки одержала поширення від її засновника К.Ушинського. В якості складових «педагогічного генія народу» він розглядав: національну школу, рідну мову, народну культуру, основи наук, що відновлює етнічне середовище, народне виховання, яке формується на основі життєдіяльності народу: традицій, звичаїв, обрядів, національної самосвідомості й етнічні стереотипи поведінки, які реалізують цю самосвідомість в повсякденному житті.

Довгий час народні традиції розглядалися як архаїзми чи пережитки минулого, а не як найбільш ефективний засіб виховання, відчуття джерел народності постало першорядними завданнями, як перед суспільством, так і перед сучасною системою освіти, зокрема. Усі ці обставини висвітлили необхідність знань, які лежать незатребувані у творчій спадщині істинних українців і, зокрема, М.Маркевича. Саме вони на сучасному етапі розвитку суспільства повинні стати основою формування у молодих людей національного характеру, етнічних стереотипів, установок, стати основою етнізації підростаючого покоління.

Висновки... Саме етнографічні, історичні, фольклорні засади, особливості побуту і культури народу, традиції, звичаї та обряди відкривають для педагогів широкі можливості для формування у дітей таких рис національного характеру, які властиві українській спільності.

Тому, на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогіки постає проблема дослідити ті маловідомі сторінки українознавства, які сьогодні майже не вивчені і не задіяні повною мірою у вихованні маленьких українців. Це, насамперед, стосується багатой творчої спадщини історика, етнографа, фольклориста, композитора М.Маркевича. Саме з цих джерел педагогіка може черпати той матеріал, який дасть змогу українській нації розвиватися, а не асимілювати і не зникнути.

Науковий доробок М.Маркевича повинен знайти своє гідне місце серед праць відомих українських науковців і особистостей та повною мірою бути використаним у вихованні національної свідомості і самосвідомості дітей.

Саме М.Маркевич відвів вирішальну роль у формуванні національної самосвідомості особистості педагога. Вихователь є джерелом, з якого дитина черпає допомогу для національного

самовизначення. Якщо предметом уваги дитини стає національне, рідне, а вихователь спонукає дитину поставитись до нього прихильно, то це є нормальний шлях для формування національної свідомості. Вихователь повинен подбати, щоб дитина якнайчастіше стикалася з національними цінностями, і, щоб сам він не був байдужим до них. З національними цінностями дитина зустрічається в сім'ї та дитячому садку, школі. У школі цей процес іде двома напрямками: через навчальні предмети і вдало організовану позашкільну виховну роботу. Ось тут і стануть у нагоді ті засоби, які знаходимо у науковій спадщині М.Маркевича: традиційні – предмети побуту і народного мистецтва, іграшки, тексти фольклорних творів, твори письменників і поетів, що стали хрестоматійними та ін.; нетрадиційні – народний календар, відомості з історії країни і народу, внесок окремих особистостей у розвиток її культури. Особливе місце в педагогічному процесі відводиться міфологічному матеріалу. Роль міфології була визначена нами як засіб, що сприяє розширенню і поглибленню уявлень про культуру народів, що допомагає дитині розвести і сприйняти реальний і вигаданий світ, засвоїти моральні, екологічні, естетичні правила поведінки людини в навколишньому середовищі і т.п.

Список використаних джерел і літератури:

1. Антипець В. П. Фольклор – серцевина національної системи виховання / В. П. Антипець // Національні та регіональні традиції в системі навчання та виховання студентів і школярів / Педагогічні і психологічні проблеми підготовки вчителів. – Чернігів, 1996. – С. 5-6.
2. Антипець О. О. Проблеми етнізації особистості та засоби їх вирішення / О. О. Антипець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. – 2011. – Вип. № 84. – С. 7–10.
3. Антипець О. О. З глибокою шаною і любов'ю / О. О. Антипець // Початкова школа. – 1994. – № 2 – С. 54–56.
4. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. – Т. 1. – С. 99–100.
5. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. Т. 2. – К., 1983. – 242 с.
6. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко. – Чернігів : КП «Видавництво «Чернігівські береги», 2009. – 328 с.
7. Ковальчук О. Українське народознавство / О. Ковальчук. – К., 1993. – С. 123–138.
8. Маркевич М. А. Обычаи, поверья, кухня и напитки малороссиян / М. А. Маркевич. – К. : «Добровольное общество любителей книги УССР», 1991. – 184 с.
9. Русова С. Мемуари. Щоденник / С. Русова. – К. : Поліграфкнига, 2004. – 318 с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – С. 44.
11. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2002. – 192 с.
12. Юда Л. А. Етнопедагогічні традиції виховання та їх значення в процесі розбудови національної системи освіти / Л. А. Юда. – Чернігів, 1996. – С. 23–24.

Анотація

А.А.Антипець

Теория и практика этнизации детей средствами научного наследия Н.А.Маркевича

В статье раскрыто теорию и практику этнизации детей, средства этнизации, показана практика воспитания национального сознания детей средствами научного наследия Н.Маркевича: история, язык, фольклор, праздники, обряды, обычаи, народный календарь.

Ключевые слова: этнизация, национальное сознание, дошкольники, младшие школьники, средства этнизации, научное наследие Н.Маркевича.

Summary

O.O.Antypets

Theory and Practice of Ethnicizing of Children by Means of Scientific Heritage of M.Markiewicz

The article explores the theory and practice of children's ethnicizing, means of ethnicizing, the practice of training the national consciousness of children by means of scientific heritage of M.Markiewicz is shown: history, language, folklore, festivals, rituals, customs, folk calendar.

Key words: ethnicizing, national consciousness, preschool children, primary school pupils, means of ethnicizing, scientific heritage of M.Markiewicz.

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Професійна спрямованість викладання етнології в системі підготовки українських філологів

У статті проаналізовано особливості викладання соціально-гуманітарної дисципліни «етнологія» в аспекті професійної спрямованості підготовки українських філологів; увага переважно зосереджена на висвітленні міжпредметних зв'язків етнології та української літератури

Ключові слова: етнологія, народна культура, звичаї, традиції, національний характер, міждисциплінарні зв'язки, вчителі української мови та літератури

Постановка проблеми у загальному вигляді... У структурі змісту освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури серед інших навчальних дисциплін, що відносяться до блоку професійно-предметної підготовки, етнологія займає особливе місце, оскільки вона є могутнім джерелом пізнання своєрідності національного менталітету, характеру та духовності, в ній знаходять вираження історія народу, його моральні цінності, ідеали, обрядові та господарські традиції і звичаї, звичаєве право, своєрідність побуту та матеріальної культури.

Саме тому, при складанні навчального плану для підготовки філологів зі спеціальності «українська мова та література» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії при виборі між народознавством та етнологією останній дисципліні було надано перевагу. При цьому, насамперед, виходили із тих міркувань, що це наука, яка не лише вивчає повсякденне життя, культуру й побут народів у їх історичній динаміці, але також брався до уваги той аспект, що етнологія найефективніше з-поміж інших наук визначає історичну динаміку трансформації національних культур [1, с.5], а не лише фіксує певний часовий зріз певного культурного чи суспільного явища, що є предметом її споріднених дисциплін – етнографії та народознавства.

Основна мета вивчення етнології в системі підготовки українських філологів – розширити та поглибити знання студентів з історії, культури, побуту українського й та інших народів, що населяють його територію; сприяти поглибленню вивчення народних традицій, світоглядних уявлень, формувати поняття про їх історичну динаміку; подати цілісне уявлення про механізм формування національних цінностей, духовного потенціалу народу, шляхи досягнення міжетнічної злагоди; передбачати хід і наслідки етнокультурних та національних процесів у царині матеріальної та духовної культури [2, с.2].

Аналіз досліджень і публікацій... Прихильниками активного використання здобутків народної педагогіки й дидактики як складових етнології у навчанні та вихованні молоді були провідні педагоги та мислителі минулого (Г.Сковорода, К.Ушинський, І.Огієнко, Г.Ващенко, В.Сухомлинський та ін.).

Потенціал використання знань із царини народної педагогіки в системі підготовки майбутніх учителів та вихованні громадян розглядав визначний подільський науковець В.Струманський [3; 4].

Вперше структуру української народної педагогіки як складової педагогіки визначив М.Стельмахович, розкривши її виховний потенціал як у справі виховання підростаючих поколінь, так і її значення в системі підготовки педагогічних кадрів для національної школи [5].

Найповніше міждисциплінарні зв'язки етнографії у площині взаємодії з іншими предметами соціально-гуманітарного циклу та фаховими дисциплінами при формуванні професійної компетентності студентів мистецьких спеціальностей проаналізував О.Лук'янченко, зауваживши, що особливістю викладання етнографії як соціально-гуманітарної дисципліни в інституті культури є її методична універсальність: з одного боку, це надання академічних знань з предмета, а з іншого – посилення їх практичної значущості, формування професійного мислення в сприйнятті навколишнього світу [6].

В цілому, аналіз літератури засвідчив переважну увагу науковців та методистів до розкриття ролі історії як навчальної дисципліни у системі формування професійної компетентності вчителів української мови та літератури, при цьому предметне поле етнології як однієї із наймолодших історично-гуманітарних наук окремо не аналізувалося, що значно актуалізує предмет нашого дослідження.

Формулювання цілей статті... Саме під кутом зору визначення методичної універсальності даної дисципліни в системі підготовки українських філологів, розглянемо ми етнологію у цій статті, *мета якої* полягає у визначенні потенціалу професійної спрямованості етнології як навчальної дисципліни із зосередженням дослідницької уваги, насамперед, на з'ясуванні ефективності міжпредметних зв'язків етнології й української літератури у процесі підготовки вчителів української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу... Аналіз змісту програми з етнографії свідчить, що знайомство з багатьма темами даної дисципліни передбачає оволодіння знаннями, котрі майбутніх вчителів української мови та літератури вчать мислити з позицій професійних інтересів. До прикладу, суто практичне, а не лише пізнавальне значення має тема «Історико-етнографічне районування України», оскільки збагачує знання студентів розумінням єдності та регіональної своєрідності окремих регіонів України, на що неодноразово буде акцентовано увагу при вивченні творів шкільної програми з української літератури. Зокрема, зануритись у царину народної філософії та побуту українців історико-етнографічних регіонів Карпат та Волині учні мають потребу під час вивчення повісті М.Коцюбинського «Тіні забутих предків» та драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня». Водночас при аналізі даних творів актуалізуються знання з тем «Народні знання та уявлення. Основні види первісних світоглядних уявлень українців: їх характеристика та сучасні ремінісценції. Символічне навантаження першоелементів світу (земля, вода, вогонь) та їх прояви в обрядовості українців» і «Традиційна духовна культура українців, її динаміка. Світоглядні уявлення. Демонологія», оскільки подані авторами художні картини зберегли відбиток законсервованих язичницьких культурних кодів двох етнічних груп українців – гуцулів та волинян: міфічні персонажі; одухотворення природи, закорінені у первісних віруваннях персонажів; культ світових стихій – води, вогню та повітря, що потужно впливають на долю людини. Пов'язана із кліматичними, календарними, ландшафтними станами довкілля українських етнорегіонів і ритуалізована праця персонажів обох творів, що відбувається на лоні природи і є певним священнодійством, як і весь хід життя персонажів.

Вивчення багатьох творів української літератури зі шкільного курсу також тісно пов'язане із темою «Етнічний склад населення України. Народи та народності. Культура та побут національних меншин України. Історичні процеси та міжетнічні взаємини. Поняття «етнос», «субетнос», «етнікос», «національна меншина».

На перетині етнографії та психології розглядаються теми, пов'язані із формуванням уявлення про ментальність та особливості національного характеру українців, у ході якої розроблено систему вивчення основних рис характеру, темпераменту, загальноприйнятих норм і правил поведінки представників різних етнографічних груп та створено їх психолого-етнічні характеристики із залученням уривків із низки художніх творів зі шкільного курсу української літератури та аналізу їх персонажів. Зокрема, ознайомитись із характеристикою особливостей національного характеру та національного виховного ідеалу, що також належать до царини етнології, варто із залученням п'єси О.Коломійця «Дикий Ангел». Образ Платона Ангела, який для сучасної молоді видається надто суворим, аж дещо жорстоким, може стати ілюстрацією постулатів народної педагогіки, влучно викристалізованих у пареміях: «Дитину в сім'ї треба любити так, щоб вона цього не бачила» та «Щоб порядних дітей мати, треба вчить їх працювати».

Звичайно, перша порада, виплекана національним виховним ідеалом, спроможна викликати жваві дискусії в середовищі підлітків. Однак, звернувшись до тексту художнього твору, вони зможуть знайти підтвердження народній мудрості. Допоможе в цьому і порівняльна характеристика виховного впливу обох батьків: «дикого» Ангела, що результатом його виховання стала роботяща, дружня сім'я, члени якої будують своє життя за законами справедливості й поваги до батьків; та спокійного, доброго й справедливого на словах? сусіда Крячка, що виростив ледачого сина-гультая, який «п'є та батька за петельки хапає». Варто співставити результати виховної системи Платона Ангела із українським виховним ідеалом, що містить і такі якості як ощадливість та працьовитість. Майбутні вчителі української мови та літератури повинні усвідомити, що саме міцна, працьовита та дружня родина Ангелів відповідає національному ідеалу, за яким родина завше була найважливішою підвалиною життя суспільного, а значить? і державного.

Серед низки самостійних творчих завдань ми передбачаємо перш за все такі, що мають практичну професійну спрямованість. На даному етапі провідним методом обираємо метод ситуативного моделювання, коли максимально наближуємо процес навчання до реальних умов професійної діяльності, тобто моделюємо ситуацію, за якої мають проявитися отримані знання й уміння з курсу етнології. Наведемо деякі з цих завдань: так під час вивчення теми «Родинні обряди та звичаї, їх еволюція й етнокультурна динаміка» студенти отримують завдання дослідити структуру традиційного українського (в нашому випадку – подільського) весілля. Матеріали

етнологічного характеру рекомендовано знаходити за різними джерелами: як у етнографічній літературі (посібниках, матеріалах українських етнографів, архівних описах, фахових журналах, спеціальних регіональних губернських виданнях ХІХ – початку ХХ ст.), так і в численних художніх творах («Маруся» Г.Квітки-Оснoв'яненка, «НазарСтодоля» Т.Шевченка, «Кайдашева сім'я» І.Нечуя-Левицького, «Земля» О.Кобилянської, «Оддавали Катрю» Григора Тютюнника та ін.).

Аналіз знайдених етнографічних матеріалів про усі три цикли традиційної народної весільної драми (передвесільного, власне весілля та післявесільного) у подальшому матиме практичне застосування при вивченні перерахованих та інших літературних творів зі шкільної програми. Зокрема, актуальними вони будуть під час знайомства із оповіданням Григора Тютюнника «Оддавали Катрю», оскільки проблематика даного твору, по суті, зав'язана на різниці між відзначенням весілля в українському селі «по-старому» та «по-новому».

Етнологія допоможе у пошуках відповіді на питання: чому «Тепер така мода пішла, що нашому вже нічого не роблять», висловлене в цьому ж оповіданні одним із героїв.

Як правило, вивчення еволюції та етнокультурної динаміки родинної обрядовості ілюструється залученням картин похорону Івана Палійчука із твору М.Коцюбинського «Тіні забутих предків», що супроводжується коментарями з позиції різночасової регіональної та локальної своєрідності похоронної обрядовості.

Студенти можуть спробувати зробити висновки про причини значного ритуального спрощення обрядовості календарного циклу при вивченні теми «Календарна обрядовість українців, її еволюція та історична динаміка», наводячи описи календарних циклів чи окремих свят із низки художніх творів («Дитинство», Ю.Яновського, «Зачарована Десна» О.Довженка, «Гуси-лебеді летять» М.Стельмаха та ін.), що активізує їх професійну компетентність та розвиває пізнавальні інтереси.

Не обійтись без залучення художніх текстів із курсу української літератури і під час вивчення теми «Формування національної символіки та джерела її пізнання», коли художні тексти стануть власне одним із джерел такого розуміння, а в кінцевому результаті, етнологічні знання зі сфери народної української символіки сприятимуть кращому розумінню змісту та проблематики самих творів. Доречно знову звернутися до творчості Григора Тютюнника, оскільки, при вивченні новели «Три зозулі з поклоном» вчитель літератури змушений буде звернутися до аналізу інваріативних ознак символу зозулі (порівняти, яка символіка цього птаха в загальноукраїнському контексті, визначити його подільський варіант та окремо зупинитися на аналізі розуміння цього символу у тому історико-етнографічному регіоні, де сформувався як особистість автор новели). Крім того, окремого пояснення вимагатиме символіка числа «три» як у контекстів даного твору, так і в системі сакральних чисел українців.

Висновки... Цілком очевидно, що професійна спрямованість етнології як одна із провідних науково-методичних рис вивчення дисципліни в системі підготовки українських філологів, сприяє розумінню явищ, що вивчаються, їх специфіки в низці суміжних дисциплін, формує спеціальні навички, уміння використовувати отримані знання в системі професійно орієнтованих дисциплін та закріплює професійно значущі характеристики молодих спеціалістів. Не викликає сумніву також те, що міждисциплінарні зв'язки етнології із фаховими дисциплінами, зокрема, із українською літературою, в системі підготовки українських філологів методично обґрунтовані, оскільки їх взаємодія є наслідком цільового, об'єктивного й змістового співпадання, певної бінарності на різних методичних рівнях, як це засвідчив проведений нами аналіз єдності та взаємодоповнюваності знань із багатьох тем курсу «етнологія» з творами шкільної програми з предмета «українська література».

В цілому, реалізація професійної спрямованості у викладанні «етнології» значно активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів філологічного профілю.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані як у русло аналізу ефективності міжпредметних зв'язків етнології з іншими фаховими та загальноосвітніми предметами в системі підготовки українських філологів, так і на практичну реалізацію міжпредметних зв'язків літературних творів та етнологічних матеріалів у контексті реалізації курсових та дипломних робіт зі студентами спеціальності «вчитель української мови та літератури».

Список використаних джерел і літератури:

1. Українська етнологія : навч. посіб. / за ред. В. Борисенко. – К. : Либідь, 2007. – 400 с.
2. Барташук О. Ю. Етнологія : Робоча програма для студентів ІІ ОКР «бакалавр» зі спеціальності «вчитель української мови та літератури» факультету початкової освіти та філології ХГПА / О. Ю. Барташук. – Хмельницький, 2011. – 38 с.
3. Стельмахович М. Народна педагогіка / Мирослав Стельмахович. – К. : Рад. школа, 1985. – 312 с.

4. Струманський В. Педагогіка народно-побутового життя української людності : посіб. для учителів українознавства / Василь Струманський // Рідна школа. – 1996. – №9. – С. 31–50.
5. Струманський В. Структурний зміст виховного середовища української етнопедагогіки / Василь Струманський // Рідна школа. – 2000. – №4. – С. 13–15.
6. Лук'янченко О.Г. Професійна спрямованість викладання «етнографії» в мистецькому виші [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/psmkp/2010_12/Lukjanchenko.html – Назва з екрана.

Анотація

А.Ю.Барташук

Професійна направленість преподавания этнологии в системе подготовки украинских филологов

В статье проанализированы особенности преподавания социально-гуманитарной дисциплины «этнология» в аспекте профессиональной направленности подготовки украинских филологов; внимание прежде всего обращено к междисциплинарным связям этнологии и украинской литературы

Ключевые слова: этнология, народная культура, обрядность, традиции, национальный характер, междисциплинарные связи, учителя украинского языка и литературы.

Summary

O.Yu.Bartashuk

Professional Orientation of Teaching Ethnology in the System of Ukrainian Philologists Preparation

Peculiarities of teaching social-humanitarian discipline “ethnology” in the aspect of professional orientation of Ukrainian philologists preparation are analysed in the article; attention is paid to inter-discipline connections of ethnology and Ukrainian literature.

Key words: ethnology, folk culture, rites, traditions, national character, inter-discipline connections, teachers of Ukrainian and literature.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

УДК 37.014(045)

JÓZEF BEDNAREK,

*profesor nadzwyczajny, doctor habilitowany,
(Warszawa, Polska)*

Nowe kompetencje społeczno-medialne XXI w.

Tworzenie społeczeństwa informacyjnego, a następnie społeczeństwa wiedzy i ich wyzwania rodzą potrzebę kształtowania nowych kompetencji społeczno-medialnych. Ich znaczenie i miejsce w kontekście nowych szans i zagrożeń najnowszych mediów cyfrowych oraz interaktywnych technologii jest szczególne. Ostatnie wyzwania dotyczą najnowszych przemian związanych z zagrożeniami cyberprzestrzeni i świata wirtualnego. Z tego też powodu kompetencje te są wyjątkowo ważne i przydatne, już nie tylko dla pedagogów i nauczycieli, ale także dla każdego człowieka.

Rozwój i zastosowanie mediów cyfrowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych wpłynęło także na największe przekształcenia w edukacji i funkcjonowaniu człowieka. Z tego też powodu nowe kompetencje społeczno-medialne nabierają nowego wymiaru i stają się najważniejszym wyróżnikiem aktywności i innowacji człowieka.

Skutkiem wprowadzenia elektronicznych środków komunikowania masowego, był przekaz audiowizualny który doprowadził do kolejnego, wielkiego przełomu w przekazywaniu informacji i wiedzy. Intensywny rozwój techniki wideo, telewizji satelitarnej, telewizji kablowej powoduje, że urządzenia te stopniowo wypierają i zastępują proste środki dydaktyczne i maszyny. Jednocześnie powstające coraz bardziej złożone urządzenia są systematycznie udoskonalane, a systemy komputerowe, stosowane także w automatyzacji procesu kształcenia, zapewniają optymalizację działań edukacyjnych.

Obecnie mamy piątą, największy i najważniejszy przełom edukacyjny, łączący się z mediami interaktywnymi, Internetem, telewizją cyfrową, telefonią komórkową. Te urządzenia cyfrowe zapewniają nie tylko multimedialną i komunikacyjną łączność, ale także globalny zasięg połączony z interaktywnością. Cechy te mają wpływ na nową siłę reklamy, jej sugestywność, tożsamość każdego podmiotu, stającego się często przedmiotem oddziaływań wychowawczych.

W przyszłości interaktywne media cyfrowe będą miały jeszcze większy wpływ na każdą działalność, która przepelniona informacją staje się podstawowym tworzywem nowoczesnego e-społeczeństwa wiedzy. Z tego powodu znaczenie i miejsce wiedzy w kształceniu i doskonaleniu ustawicznym są tak ważne. Oddziaływanie nowych mediów ma swój kontekst teoretyczny i praktyczny.

Poszerza się zakres problemów aksjologicznych, następuje przełom w rozumieniu sztuki i kultury w ogóle, ma miejsce swoista reinterpretacja zjawisk i pojęć. Dokonująca się prawdziwa cyfrowa rewolucja i jej skutki stwarzają nowe szanse manipulacji postawami, ale i kształtowania w toku wychowania, nauczania-uczenia się kreatywnych postaw społeczeństwa i każdego człowieka.. Nie ulega wątpliwości, że postępująca informatyzacja, cyfryzacja, digitalizacja oraz ich konsekwencje zagrozi w jeszcze większym stopniu tożsamości – tak osobowej, jak i kulturowej.

Najnowsze technologie mają wpływ na szybkie zmiany rynku pracy. Nowe funkcje i zadania komputerów i innych technologii telekomunikacyjne już obecnie rzutują na zmiany struktury rynku i relacje społeczne. Typowa praca fizyczna zastąpiona zostaje przez technologie informacyjno-komunikacyjne i roboty, w tym także roboty humanoidalne, a praca fizyczna przyjmuje charakter intelektualny.

Analizując nowe potrzeby rynku pracy i kompetencje społeczno-medialne należy m.in. uwzględnić:

- charakterystyki i tendencje rozwojowe nowych zawodów związanych z rozwojem nowych technologii i zagrożeniami świata wirtualnego;
- nowe możliwości i zagrożenia technologii interaktywnych;
- bezpiecznych działań w ramach e-handelu, e-zakupów, e-transakcje, e-administracji, e-podpisu, wirtualnego stanowiska pracy itp i innych aktywności społeczno-zawodowych w sieci mogących wywoływać niebezpieczeństwa;
- szanse i niebezpieczeństwa cyfryzacji, telepracy i e-usług, w tym także pracy niestandardowej i tymczasowej;
- digitalizacja tradycyjnej wiedzy i informacji, przestrzeni internetowej, aplikacji multimedialnych przydatnych w doskonaleniu kompetencji społeczno-wychowawczych, komunikacyjno-medialnych i informacyjno-informatycznych.

W zakresie kształcenia i doskonalenia kompetencji nie można pominąć:

- obszaru edukacyjnego, który pozwala na kształtowanie i doskonalenie kompetencji w uczelniach o charakterze humanistycznym, społecznym, ekonomicznym, medycznym, technicznym, przyrodniczym, związanym z zarządzaniem i organizacją oraz wielu innych specjalistycznych;
- technologicznych kompetencji specjalistycznych personelu szkół i uczelni;
- nowych umiejętności informatyczno-medialnych uczniów;
- kształtowanie świadomości społecznej nowych szans i zagrożeń mediów oraz technologii;
- pełne wykorzystanie pracowni informatycznych i innych oraz aplikacji multimedialnych;
- organizację ergonomicznych i multimedialnych stanowisk pracy;
- zdrowotnych aspektów bezpiecznego korzystania z wirtualnej rzeczywistości;
- przedsiębiorczych kompetencji nauczycieli przedmiotów humanistycznych w kontekście nowych możliwości technologii;
- przydatność technologii i aplikacji w pracy zawodowej związanej z: zarządzaniem tym także wirtualnym, biznesem, administracją centralną i samorządową, służbą zdrowia i opieką społeczną, kulturą i sztuką, wolnymi zawodami, niestandardowymi formami zatrudnienia;

Do kluczowych kompetencji ludzi, zdefiniowanych przez Radę Europy zaliczono kompetencje polityczne i społeczne, kompetencje odnoszące się do życia w społeczeństwie wielokulturowym, biegłość w komunikowaniu się, umiejętność uczenia się przez całe życie oraz kompetencje związane z narodzinami «społeczeństwa informacji».

W związku z dynamicznym rozwojem technologicznych możliwości mediów cyfrowych i tworzeniem się zupełnie nowej jakości środowiska cyfrowego, wciąż systematycznie rośnie znaczenie kwalifikacji i kompetencji, w tym ogólnych oraz specjalistycznych nauczycieli. Z tego powodu Unia Europejska podejmuje działania na rzecz nie tylko kształtowania świadomości medialnej, ale także mające na celu lepsze i szybsze zrozumienie przez obywateli najróżniejszych komunikatów napotykanym w mediach. Aktywny udział w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym wymaga od obywateli zrozumienia, w jaki sposób funkcjonują zarówno tradycyjne, jak i nowe media.

Sposób, w jaki korzystamy z mediów ulega zmianie – w obliczu ogromnych zasobów informacji nie wystarczają już umiejętności czytania, pisania lub posługiwania się komputerem. Edukacja w zakresie korzystania z mediów mogłaby wskazać użytkownikom bardziej skuteczne sposoby posługiwania się wyszukiwarkami albo wyjaśnić im, jak powstają filmy bądź w jaki sposób funkcjonuje reklama. W niektórych krajach (np. w Szwecji, Irlandii, Wielkiej Brytanii) umiejętność korzystania z mediów jest już elementem programów szkolnych. Osoby korzystające z mediów muszą być świadome zagrożeń wiążących się z rozpowszechnianiem ich danych osobowych. Im lepiej potrafią się one posługiwać współczesnymi technologiami i im lepiej rozumieją zasady funkcjonowania reklamy online, tym lepiej mogą chronić swoją prywatność. Osoby, które sprawniej posługują się mediami są też w większym stopniu zainteresowane dziedzictwem kulturowym swojego regionu bądź kraju oraz najnowszymi dziełami europejskiej kultury.

Unia Europejska w pełni doceniając znaczenie mediów i ich nową rolę oraz rosnące miejsce w kształtowaniu umiejętności korzystania z nich podejmowała w ostatnich latach wiele inicjatyw i działań w tym zakresie [Komunikat Komisji Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 20.12.2007 r.]. Niektóre w istotnym stopniu dotyczą nauczycieli.

Umiejętność korzystania z mediów jest definiowana jako zdolność do rozumienia i krytycznej oceny różnych aspektów mediów i ich treści oraz porozumiewania się w różnych kontekstach. Ta definicja została zatwierdzona przez większość respondentów biorących udział w konsultacji publicznej oraz członków grupy ekspertów ds. umiejętności korzystania z mediów. Środki masowego przekazu są mediami skierowanymi do szerokiego kręgu odbiorców za pośrednictwem różnych kanałów dystrybucji. Wiadomości medialne obejmują kreatywne i informacyjne treści zawarte w tekście, dźwięku i obrazach, przekazywane za pośrednictwem różnych form komunikacji, w tym telewizji, kina, wideo, stron internetowych, radia, gier wideo i wirtualnych społeczności.

Umiejętność korzystania z mediów staje się ważnym elementem agendy europejskiego i krajowego sektora mediów i komunikacji. Nowa dyrektywa w sprawie audiowizualnych usług medialnych (AVMS) ustanawia np. obowiązek sprawozdawczości dla Komisji w odniesieniu do badania poziomu umiejętności korzystania z mediów we wszystkich państwach członkowskich.

W priorytetach skupiono się na trzech dziedzinach:

1. Umiejętność korzystania z mediów w zakresie informacji handlowych.
2. Umiejętność korzystania w mediach z dzieł audiowizualnych.
3. Umiejętność korzystania z mediów on-line.

W kontekście powyższych analiz Komisja wzywa państwa członkowskie do:

- zachęcenia władz odpowiedzialnych za regulacje w dziedzinie łączności audiowizualnej i elektronicznej do większego zaangażowania i współpracy w celu poprawy różnych poziomów umiejętności korzystania z mediów zdefiniowanych powyżej,
- wspierania systematycznych badań i regularnej obserwacji oraz składania sprawozdań w zakresie różnych aspektów i wymiarów umiejętności korzystania z mediów,
- rozwijania i wdrażania kodeksów postępowania oraz, tam gdzie jest to właściwe, ram współregulacji we współpracy ze wszystkimi zainteresowanymi stronami na szczeblu krajowym oraz wspierania inicjatyw w zakresie samoregulacji.

Nowe kompetencje koniecznie muszą dotyczyć pojawiających się zagrożeń w sieci i z jej inspiracji. Obejmują one nowe funkcje i zadania w zakresie profilaktyki, diagnozy i terapii.

Na zakończenie warto dodać, że nowe wyzwania w kontekście doskonalenia kompetencji społeczno-medialnych, pojawiają się w związku z rozwojem społeczeństwa kontrolowanego i nadzorowanego. Z raportu sporządzonego przez Surveillance Studies Network dla Rzecznika ds. Informacji wynika, że: «Żyjemy w społeczeństwie nadzorowanym. Społeczeństwo nadzorowane już funkcjonuje. We wszystkich bogatych państwach świata życie codzienne jest pełne przypadków nadzoru, nie tylko od rana do wieczora, lecz przez całą dobę i 7 dni w tygodniu. Niektóre z tych przypadków zakłócają ustalony porządek dnia, jak kiedy dostajemy mandat za przejechanie na czerwonym świetle, chociaż jedynym świadkiem jest kamera. Jednak większość z nich stanowi obecnie element składowy naszej codzienności, którego nawet nie zauważamy». Należy zaznaczyć również, iż powszechna inwigilacja odbywa się zarówno w świecie rzeczywistym jak i w wirtualnym.

Wnioski

1. Jest wiele nowych przesłanek wskazujących na największe przeobrażenia cywilizacyjne wyznaczających potrzebę kształcenia i doskonalenia w zakresie nowych kompetencji społeczno-medialnych.

2. Społeczeństwo informacyjnego, budowane były przez teoretyków i praktyków stosunkowo szybko i jego konsekwencją było pojawienie się społeczeństwa wiedzy.

3. Cyberprzestrzeń i świat wirtualny, jako wytwory najnowszych technologii, mogą być niebezpieczne, gdyż ich atrakcyjność i dostęp do różnorodnych funkcji pozwalają na uczestniczenie cyfrowej przestrzeni, a to powoduje wiele nowych zagrożeń i sprzyja licznym uzależnieniom.

3. Nowe kompetencje społeczno-medialne, które należy systematycznie doskonalić, pozwolą w sposób bardziej celowy, odpowiedzialny i bezpieczny korzystać z najnowszych możliwości cyberświata i rzeczywistości wirtualnej, a także prowadzić działania edukacyjne oraz profilaktyczne w tym obszarze.

Bibliografia

1. Andrzejewska A., Bednarek J. (red.) (2009) *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa.
2. Bednarek J., (2010) *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.

3. Beniger J. E., (1986) *The control revolution: technological and economic origins, of the information society*, Harvard University Press Cambridge.
4. Bochniarz H., *Przestańmy odciążać się z cyfryzacją. Internet przyspieszy wzrost gospodarczy*, Dziennik Gazeta Prawna, nr 143 (3281), 25.07.2012.
5. Castells M., (2008) *Galaktyka Internetu. Refleksje nad internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003; D. Barney, *Spółeczeństwo sieci*, Wyd. Sic!, Warszawa.
6. Gajda J., (2008) *Antropologia kulturowa, cz. 2, Kultura obyczajowa początku XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
7. Goliński M., (2011), *Spółeczeństwo informacyjne – geneza koncepcji i problematyka pomiaru*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
8. M. Boni, (2009), *Diagnoza Polska 2030*, Warszawa.
9. Oleński J, (2004) *Elementy ekonomiki informacji. Podstawy ekonomiczne informatyki gospodarczej*, UW, Warszawa.
10. Siemieniecki B.(red.), (2006) *Pedagogika medialna*, t. 1 i 2, Warszawa.
11. *Spółeczeństwo informacyjne w liczbach – 2009*, (2009), MSWiA, Warszawa.
12. Śliwerski B., (2009) *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
13. Tanaś M. (red.), (2007), *Kultura i język mediów*, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków.
14. Tanaś M., (red.) (2005) *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, MIKOM, Warszawa.
15. Wood D. M., *Raport o społeczeństwie nadzorowanym*, www.giodo.gov.pl.
16. Żegnałek K. (red.), (2008) *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, WSP TWP, Warszawa.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

УДК 372.46.(045)

О.В.БОЙКО,

кандидат педагогічних наук
(м.Маріуполь Донецької області)

Навчання англійської мови як фактор активізації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку

У статті проаналізовано комунікативну компетенцію як кінцеву мету мовленнєвої діяльності дошкільників. Розглянуто проблему білінгвізму дітей дошкільного віку в працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, комунікативна компетенція, білінгвізм.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні інтеграційні процеси, входження України до Європейського освітнього простору, міжнародний обмін інформацією в різних галузях знань значною мірою впливають на підвищення статусу іноземної мови як важливого засобу комунікації. Концепція дошкільної освіти передбачає комплексне розв'язання питань розвитку мовлення дітей, серед яких важливе місце мусить посідати навчання іноземної мови. Особливої сьогочасності ця теза набуває у зв'язку з перенесенням терміну навчання іноземної мови з підліткового на старший дошкільний і молодший шкільний вік, що вважається сензитивним до оволодіння іншомовним спілкуванням. У сучасній освітній практиці України вивчення іноземної мови розпочинається в початковій школі з першого класу спеціалізованих шкіл та з другого – загальноосвітніх.

Аналіз досліджень і публікацій... Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать про значні можливості дітей старшого дошкільного віку, особливий вплив навчання та виховання на всебічний розвиток особистості дитини, на сензитивність цього віку до засвоєння іноземної мови. На думку багатьох дослідників (Ш.Амонашвілі, Л.Божович, С.Боднар, С.Будак, І.Гарамова, В.Гінзберг, В.Плахотник, Т.Полонська, С.Соколовська, З.Футерман, Т.Шкваріна, Палмер, Рерскі та інші), досить легке опанування іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку залежить від їх особистісних психофізіологічних особливостей. Сензитивним періодом навчання іноземної мови донині вважався старший дошкільний і молодший шкільний вік (шість та відповідно сім років). Але перенесення терміну навчання в початковій школі на один рік раніше закономірно викликає питання щодо вивчення можливостей опанування іноземної мови дітьми дошкільного віку.

Ураховуючи ці зміни в освітніх ланках, С.Соколовська стверджує, що нині перспективними стають проблеми формування особистості, яка поєднувала б у собі комунікативну компетентність;

прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовленнєвої діяльності; свідомо ставилася б до своєї мовної практики, несла б на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі, яку творчий підхід і рівень творчої компетентності стимулювали б до вдосконалення мовлення, розвитку мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності [3, с.72].

Формулювання цілей статті... Навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах має на меті формування найпростіших навичок усного мовлення на основі засвоєного лінгвістичного матеріалу, а також сприяння загальному розумовому розвитку старших дошкільників. Відповідно з'являється нагальна потреба в осмисленні нових завдань у сфері мовленнєвого розвитку старших дошкільників, тлумаченні суті понять мова та мовлення, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність. Мова та мовлення поєднують і обслуговують всі інші види дитячої діяльності, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок – однієї з базисних характеристик особистості, її компетентності.

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за потрібне звернути увагу на той факт, що до кінця дошкільного дитинства діти практично оволодівають рідною мовою. Саме тому знання педагогом усіх позитивних і негативних виявів розвитку мовлення рідною мовою допоможе навчанню дітей іноземної мови, засвоєння якої має багато спільного з опануванням рідної.

Виклад основного матеріалу... Словникові джерела розглядають компетентність як володіння компетенцією, знанням, що дозволяють доходити певних висновків про щось. У свою чергу, «компетенція» визначається як коло питань, у яких певна особа володіє пізнанням, досвідом, як низка питань, у специфіці яких хтось добре обізнаний. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні звертає увагу на те, що поняття компетентності певною мірою актуалізує зв'язок, який схематично можна зобразити умовним дробом, у числительнику якого – дитина, а в знаменнику – життя. Компетентність розглядається як особистісна, складна характеристика дитини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань, тобто це особистісна якість [1].

Мовленнєвий розвиток старшого дошкільника відображає розвиток його компетентності в соціальній взаємодії. Психічні досягнення мовленнєвої сфери виявляються через поведінку, свідомість і самосвідомість, ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною. Повноцінний мовленнєвий розвиток сприяє появі різних видів спеціальних здібностей дитини, за умови, коли вона володіє здатністю до цього виду діяльності. Мовна компетенція має багато визначень. На думку багатьох дослідників (А.Богущ, Л.Калмикова, М.Львов, М.Пентилюк), мовну компетенцію слід розглядати в органічному взаємозв'язку з компетенцією мовленнєвою, що тлумачиться як поняття комплексне, яке охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й створювати усні, письмові монологічні, діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів, жанрів), необхідних дітям для спілкування у створених мовленнєвих ситуаціях.

Досліджуючи це питання, А.Богущ виокремлює в мовленнєвій компетенції дитини лексичну, фонетичну, граматичну, діалонологічну. Так, під лексичною компетенцією дослідниця розуміє наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, фразеологічних зворотів. Фонетичну компетенцію дослідниця розглядає як вимову всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами; має значення тут і наголос, і добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу та ін.). Граматична компетенція тлумачиться як неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок та ін.), наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм. Діалонологічна компетенція передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [2].

Результатом сформованості мовної та мовленнєвої компетенції повинна стати комунікативна компетенція, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність останнього.

В лінгводидактиці виокремлюються такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні й читанні – одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. Відповідно, говоріння та письмо називають продуктивними видами мовленнєвої діяльності, а аудіювання й читання – рецептивними. З іншого боку, аудіювання та говоріння об'єднують одна матеріальна основа – звукова система мови. Ці види мовленнєвої діяльності входять

до усного мовлення. Матеріальною основою читання та письма виступає графічна система мови. Тому ці види мовленнєвої діяльності стосуються писемного мовлення. Наголосимо, що навчання дошкільників іноземної мови не ставить за мету ознайомлення з такими видами мовленнєвої діяльності, як читання та письмо. Це програмним змістом навчання дошкільників, визначеним Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні – державним нормативним документом.

Із психологічного погляду, мовленнєва діяльність характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю й евристичним характером (Л.Виготський, О.Леонт'єв). Психолінгвістика тлумачить мовленнєву діяльність як цілком самостійну, зі специфічною мотивацією. Її компонентами є мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній цілі діяльності; мовленнєві операції, які входять до складу інших – не мовленнєвих – діяльностей, мовленнєвий акт та мовленнєва ситуація.

У дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів, лінгвістів значна увага приділяється з'ясуванню проблем засвоєння як рідної, так і іноземної мов; педагогічним умовам оволодіння мовами; психологічним особливостям дитячого віку; впливові спілкування на формування в дитини мовленнєвих навичок і умінь у рідній та іноземній мовах. У наукових розвідках порушувалися й різні методичні проблеми, як-от: визначення змісту навчання іноземної мови дітей дошкільного віку (М.Ляховицький, С.Наталііна, З.Футерман, Т.Шкваріна); методична інтеграція розвитку мови і навчання іноземної мови в умовах дитячого садка (Н.Яценко); використання мовних ігор на заняттях з англійської мови (О.Близнюк, О.Матецька, Л.Панова); створення комплексу вправ для навчання англійської мови в дитячому садку (Р.Дольникова, Т.Шкваріна); ігрове моделювання іншомовного спілкування (О.Близнюк, В.Бухбіндер, А.Понімацько); проектування ігрових ситуацій (М.Колкова, О.Негневицька, С.Протасова, Н.Рибаківа); індивідуалізація навчання аудіювання на підготовчому етапі школи (О.Метьолкіна); індивідуалізація навчання іноземної мови (Г.Данилевська-Бабій, В.Кузовльов, С.Ніколаєва); взаємозумовленість мовної та немовної предметно-практичної діяльності, можливість використання інших видів дитячої діяльності в навчанні іноземної мови (І.Вронська) та ін. У зв'язку з цим, виникає проблема білінгвізму (двомовності), що досліджується багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими (Р.Барсук, А.Богущ, У.Ванрайх, Ф.Вернер, Л.Виготський, Н.Імедадзе, Ю.Коваленко, В.Леопольд, Е.Пулгрем, Ж.Ронже, А.Табуре-Келлер, М.Уест, В.Штерн, Л.Щерба, Т.Андерсон, Р.Арнолд, Р.Девіс, С.Ервін, В.Пенфільд). Білінгвізм кваліфікується як процес засвоєння одного коду на ґрунті первинного коду рідної мови. Названі та інші вчені вбачають основу успішного навчання дітей дошкільного віку іноземної мови саме в специфіці психофізіологічних можливостей зазначеної вікової категорії. Адже фізіологічна причина ефективного навчання іноземної мови полягає в тому, що в цей період мозок дитини має специфічну здатність до навчання мови, що зменшується з віком. Приблизники двомовності констатують наявність у дошкільному віці тяжіння до зіставлення, порівняння рідної та іноземної мов. Так, А.Богущ розглядає білінгвізм як володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння й вільного спілкування. Штучний білінгвізм, на думку вченої, створюється шляхом організованого й цілеспрямованого навчання дітей другої мови в умовах дошкільного навчального закладу на спеціальних заняттях із використанням відповідних методів навчання [2, с.33-34]. У контексті навчання старших дошкільників іноземної мови можна говорити про опосередковану двомовність, прикметну тим, що мовець мислить однією мовою, перекладає думки другою, потім вимовляє.

Важливу роль рідної мови в процесі навчання дошкільників іноземної заакцентував З.Футерман. За спостереженнями дослідника, дошкільники при вивченні нового матеріалу іноземною мовою підсвідомо намагаються порівняти тільки-но почутий звук чи слово зі співзвучними в рідній мові. Це – яскравий приклад того, що діти, спираючись на вже відомий словниковий запас у рідній мові, прагнуть (тут уже виявляється першооснова аналітичного мислення) методом зіставлення наблизити іноземну мову до рідної. Автор дійшов висновку, що при навчанні дошкільників іноземної мови надзвичайно важливо з самого початку вчити свідомого розмежування лексики рідної та іноземної мови. На слушну думку дослідника, ні в якому разі неможна погоджуватися із несвідомим (а подекуди – свідомим), хаотичним змішуванням іноземної та рідної мов у процесі навчання [5, с.43-46]. За умови відсутності постійного контролю з боку педагога, дорослих у ході вивчення дітьми іноземної мови, наголошує З.Футерман, мовленнєві відхилення, помилки закріплюються, поступово автоматизуються й відповідно призводять до виникнення «змішаного мовлення».

О.Уланова, розглядаючи особистісні механізми, які впливають на мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку на заняттях з англійської мови, звертає увагу на те, що, зміцнюючи впевненість дитини в собі, не підвищуючи при цьому самооцінки, педагог створює необхідні умови для успішного вивчення іноземної мови. Позитивні уявлення про себе, як вважає дослідниця, активізують бажання дитини спілкуватися з однолітками, дорослими англійською мовою, що

реалізується в процесі створених комунікативних ситуацій, де, як підкреслює автор, створюються умови для виконання різних завдань: побудова дітьми імпровізованих діалогів, опис проблемних картинок та ін. [4, с.75].

На думку більшості теоретиків і методистів (А.Богущ, О.Бігич, В.Скалкін), домінантним методичним принципом навчання іноземної (англійської) мови є принцип комунікативної спрямованості навчання. Саме він повною мірою відображає практичну мету такого навчання – опанування іноземної мови як засобом спілкування, володіння дітьми старшого дошкільного віку первинною комунікативною компетенцією.

Висновки з описаного дослідження... Розвиток мовленнєвої діяльності, формування її якісних характеристик реалізується в процесі мовленнєвого спілкування, що є елементом більш широкої, багатокомпонентної системи соціальної взаємодії членів суспільства. Поступове вдосконалення у дітей мовленнєвих умінь і навичок згодом усе більше впливає на процес спілкування, істотно його збагачує та вдосконалює. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна констатувати, що оволодіння старшими дошкільниками англійською мовою не лише розвиває їх індивідуальні мовленнєві здібності, але й створює передумови для подальшого засвоєння інших мов, виховує толерантне ставлення до носіїв інонаціональної культури, мови загалом. Отже, навчання англійської мови в дошкільних навчальних закладах мусить спрямовуватися на набуття дітьми елементарних навичок і вмінь усного спілкування, на підвищення рівня їхньої мовленнєвої активності. Воно має підпорядковуватися чинній програмі виховання в дошкільних навчальних закладах, бути систематичним, організованим, урахувати загальні дидактичні та суто методичні принципи опанування дошкільниками англійської мови, провідним із-поміж яких вважається комунікативна спрямованість навчання.

Список використаних джерел і літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 47 с.
2. Богущ А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А. М. Богущ. – К. : Вища школа, 1993. – 324 с.
3. Соколовська С. В. Соціальні і психолого-педагогічні передумови навчання іноземній мові дітей п'ятирічного віку / С. В. Соколовська // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 155–163.
4. Уланова О. Б. О личностных механизмах, влияющих на речевую деятельность старших дошкольников : на примере занятий английского языка / О. Б. Уланова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 3. – С. 72–76.
5. Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду : вопросы теории и практики / З. Я. Футерман. – К., 1984. – 144 с.

Анотація

О.В.Бойко

Обучение английскому языку как фактор активизации речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста

В статье проанализирована коммуникативная компетенция как конечная цель речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрена проблема билингвизма детей дошкольного возраста в работах отечественных и зарубежных учёных.

Ключевые слова: *речевая деятельность, коммуникативная компетенция, билингвизм.*

Summary

O.V.Boyko

Teaching of English as a Factor of Speech Intensification of Pre-School Children

Communicative competence as the final aim of speech activity of pre-school children is analyzed in the article. The problem of bilingualism of pre-school children in scientific works of Ukrainian and foreign authors is discussed.

Key words: *speech activity, communicative competence, bilingualism.*

Дата надходження статті: «25» вересня 2012 р.

Аналіз рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу

У статті розглянуто окремі наукові підходи до визначення терміну «соціальна компетентність». Проаналізовано значення соціальної компетентності як провідної характеристики процесу соціалізації особистості. Визначено критерії та рівні сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, соціальна компетентність, студент, критерії, рівні сформованості соціальної компетентності.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Глобальні суспільні зрушення мають систематичний, швидкий, незворотний характер і зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією та комп'ютеризацією, демократизацією суспільного життя у більшості країн світу. У цих умовах, як наголошено в Концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів, найбільш відповідальною є роль освіти як соціального інституту, через який проходить кожна людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця і громадянина. Завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формується людина майбутнього. Все це висуває нові вимоги до проблеми підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної культури. З огляду на висловлене вище, саме компетентнісний підхід є одним із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти та підготовки фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій... Розумінню сутності компетентнісного підходу в освіті сприяли ідеї зарубіжних дослідників Д. Рушен, Д. Вос, М. Скот, Ш. Алан та низка колективних досліджень, адміністрованих ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів та ін.

За останні роки проблема компетентнісного підходу до змісту освіти та окремих його аспектів привернула увагу і відомих вітчизняних учених. Так, вагомим внеском у визначення методологічних засад проблеми є погляди й ідеї К.Абульханової-Славської, П.Анохіна, О.Асмолова, Ф.Василюка, Л.Виготського, В.Давидова, І.Зарубінської, С.Рубінштейна та інших.

Сучасні вчені працюють над дослідженням окремих якостей особистості та соціально-психологічних чинників, що визначають соціальну компетентність школярів, умов і факторів їх соціалізації (А.Венгер, І.Кон, А.Мудрик, А.Петровський та ін), проявів соціальної активності й соціального досвіду (Б.Ананьєв, А.Прихожан, І.Стародубцева, Н.Толстих та ін.), особливостей соціальної адаптації особистості (А.Маркова, Л.Петровська, Т.Снігурова та ін.). Г.Марасанов, Н.Рототаєва здійснили спробу визначити умови розвитку соціальної компетентності як особистісної характеристики в юнацькому віці в процесі професійного самовизначення.

Окремі аспекти формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів розглянуто в наукових дослідженнях І.Зарубінської, О.Михайлова, Р.Скірка, В.Турчанінової, С.Рачевої та ін. Проте формуванню соціальної компетентності майбутніх учителів у педагогічних коледжах приділено недостатньої уваги. Тому потребує уточнення саме поняття соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як педагогічної категорії. Недостатньо обґрунтованою є методика діагностики соціальної компетентності як цілісної особистісної характеристики вчителя, особливо початкової ланки освіти. Така ситуація уповільнює впровадження компетентнісного підходу в практику навчально-виховного процесу педагогічного коледжу. Як наслідок, студенти часто не здатні самостійно ставити та продуктивно розв'язувати завдання, які передбачають активну соціальну взаємодію, не володіють уміньми й навичками соціального мислення, роботи в команді, запобігання конфліктам та вирішенню їх, не завжди здатні актуалізувати механізми професійного й особистісного самовдосконалення.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити сутність соціальної компетентності та обґрунтувати рівні сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу... Соціальна компетентність є складноструктурованим, багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь та навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості.

Соціальну компетентність як набір альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді, що відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою, як аспект індивідуальної свідомості розглядає О.Прямікова. Автор умовно розділяє соціальну компетентність на дві частини:

- 1) те, що усвідомлено особистістю, прийнято нею внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення;
- 2) те, що засвоєне особистістю на рівні стереотипів та прийняте як керівництво до дії [8, с.40-41].

Соціальна компетентність вимагає від особистості як принципності, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності і вміння пристосовуватися і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, котрі постійно змінюються; вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, змушує ліквідувати прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу [6, с.2-4].

Соціальна компетентність, на нашу думку, може стосуватися як однієї конкретної людини, так і всієї соціальної групи і передбачає наявність не лише системи знань, умінь, навичок й досвіду діяльності, а й сформованість життєвих і професійних цінностей, самостійності, певного рівня освіченості та здатності ефективно вирішувати нові, нестандартні завдання.

На думку О.Овчарук, соціальна компетентність тісно пов'язана з суспільним життям, навколишнім середовищем та соціальною діяльністю особистості. У свою чергу О.Гриценко вважає, що соціальна компетентність відображає рівень адаптованості особистості до певних соціальних умов [7, с.9-12].

Отже, соціальна компетентність насамперед пов'язана з соціальним середовищем, суспільним життям і передбачає інтеграцію людини в соціумі, взаємодію з ним, здатність діяти у ньому (співпрацювати з іншими людьми, розв'язувати проблеми в різних ситуаціях, володіти соціальними, громадянськими, комунікативними вміннями й навичками, виконувати соціальні ролі, бути мобільною), тобто є показником якісного рівня соціалізації (процес вивчення загальноприйнятих способів і методів дій та взаємодій, опанування соціальною поведінкою, внаслідок чого індивід стає частиною суспільства).

Досліджуючи структуру соціальної компетентності особистості, ми встановили, що у вчених немає однотайності у визначенні її структурних компонентів. Так, М.Аргайл називає такі складові соціальної компетентності: соціальна сенситивність (точність соціальної перцепції); основні навички взаємодії (репертуар умінь, особливо важливий для професіоналів); навички схвалення і винагороди, що є істотними для всіх соціальних ситуацій; рівновага, спокій як антитеза соціальної тривожності [1, с.18]. І.Зимня виокремила та обґрунтувала інші складники соціальної компетентності: знанневу (володіння знаннями змісту компетенції); мотиваційну (готовність до прояву компетентності); ціннісно-смыслову (ставлення до змісту компетентності й емоційно-вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності); поведінкову (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) [5]. У свою чергу, М.Докторович наголошує, що соціальна компетентність особистості включає когнітивно-ціннісний (наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності); емоційно-мотиваційний (емоційне ставлення до соціуму, розвиток соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів діяльності); інтерактивно-комунікативний (здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами; виконання різних ролей комунікації); поведінково-діяльнісний (вияв міри ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність) компоненти [2, с.5].

У ході дослідження нами встановлено, що соціальна компетентність вимагає від особистості наявності протилежних, часто суперечливих умінь та якостей, а саме: передбачає як уміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, так і достатній рівень конформності, який дозволяє не виходити за рамки соціальних норм; як наявність принципності, вміння відстояти власну думку, протистояти негативним впливам середовища, так і толерантності, вміння пристосовуватися та ефективно діяти в мінливих соціокультурних умовах; характеризується наявністю в особистості як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх в досягненні мети, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу.

Соціальна компетентність розуміється як збереження власної цінності та неповторні особистості, так і вміння поважати права та бажання інших людей, недоторканість їхньої гідності.

Нам імпонує думка Л.Сохань та І.Єрмакова про те, що Соціальна компетентність + Особистісна зрілість + Пропріум (ті аспекти особистості, що роблять її унікальною) = Життєва

компетентність. Тому більшість структурних компонентів життєвої компетентності притаманні й соціальній [3, с.169].

Соціальна компетентність, на нашу думку, є результатом професійної підготовки майбутніх педагогів у коледжі і виявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані з творенням особистості молодшого школяра, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до активного виходження в суспільство.

Відповідно структурі, підґрунтям соціальної компетентності студента педагогічного коледжу є підкомпетентності або ключові компетентності, серед яких нами визначені:

- комунікативна (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);
- професійна/студентська (вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та тягнутись до професійного самовдосконалення);
- моральна (наявність системи морально-ціннісних орієнтацій);
- інтелектуальна (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись і взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);
- громадянська (знання основ законів розвитку громадянського суспільства, ринкових відносин, правових норм тощо).

Соціальна компетентність студента педагогічного коледжу – це якісний ступінь розвитку його особистості в умовах конкретного соціального середовища, що забезпечує творче активне входження студента у різні види діяльності (навчальної, самотворчої, громадсько-корисної, волонтерської, науково-пошукової) і сприяє його соціально-професійному зростанню. Що активніше формується соціальна компетентність особистості студента, то вищим стає його соціальний потенціал, а це, відповідно, сприяє й зростанню соціальної компетентності оточуючого його середовища.

Отже, в процесі розвитку освітнього середовища педагогічного коледжу, його структури, соціальна компетентність як соціальне явище може перетворюватися в інтеграційну якість, узагальнену для аналізу соціальної активності особистості. Звідси випливає, що поняття соціальної компетентності особистості взаємозв'язане зі змістом соціальної компетентності осіб, які оточують конкретну людину, членів певної соціальної групи й суспільства в цілому.

З огляду на це, в контексті вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу важливим показником є не лише результативність їх діяльності, а й особистісні відчуття при цьому та ставлення до людини, до інших суб'єктів (об'єктів) взаємодії.

Критерії оцінювання соціальної компетентності студента педагогічного коледжу мають відображати взаємозв'язки та взаємозалежність між її складовими, розкриватися в специфічних ознаках кожного її структурного компонента і показувати динаміку досліджуваного процесу. З огляду на зазначене, для діагностики реального рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу нами були використані підходи й частково критерії, наведені в науковому дослідженні І.Зарубінської [4, с.103-104].

Тож визначення критеріїв діагностики соціальної компетентності особистості студента педагогічного коледжу ґрунтувалося на її сутнісних характеристиках та загальних положеннях критеріального підходу.

Розглядаючи соціальну компетентність особистості як складне особистісне утворення та беручи до уваги її структуру, вважаємо за доцільне оцінювати рівень її сформованості у студентів педагогічного коледжу за такими критеріями: когнітивним, пов'язаним із соціальними знаннями, навичками та методами пізнання навколишньої реальності; ціннісно-мотиваційним – із соціальними цінностями, потребами, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах, діяльнісно-практичним – із соціальним досвідом, соціальним інтелектом та вміннями соціального функціонування, успішного виконання педагогічних функцій, соціальною активністю; рефлексивно-саморегулятивним, пов'язаним із рефлексивними вміннями й особистісними якостями майбутнього вчителя, що дають змогу інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення особистісно та соціально значущих цілей, розв'язання проблем у процесі міжособистісної взаємодії та здатністю майбутнього педагога до усвідомленої і відповідальної постановки життєвих завдань, професійних цілей й особисту активність у їх досягненні засобами самоорганізації та вольової саморегулятивної діяльності, соціальною зрілістю.

Кожен критерій вимагав розробки набору відповідних показників, на основі аналізу яких можна робити висновки про рівень сформованості соціальної компетентності студента. Так, показниками когнітивного критерію сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу нами визначено: загальну успішність студента, якість світоглядних і людинознавчих знань, ставлення до збагачення й поглиблення соціально-професійних знань,

навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання.

Ціннісно-мотиваційний критерій містить такі показники: чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії.

Показниками діяльнісно-практичного критерію сформованості соціальної компетентності ми вважаємо: усвідомлення професійних дій і рішень, соціальний інтелект, соціальну активність як самодіяльність особи, що має самостійну силу реагування і виявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності, як особливу діяльність – з власного бажання, з власної ініціативи, яка спрямована на «творчу» взаємодію з навколишнім середовищем, його освоєння та зміну.

До показників рефлексивно-саморегулятивного критерію сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу нами віднесено: усвідомлення рольової поведінки, комунікативну толерантність, адекватність самооцінки; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконаленні; самостійність у прийнятті рішень; готовність до саморегуляції, а також рівень соціальної зрілості, зміст якої відтворює лише те, що фактично сформовано в людині як якості особистості, а також те, що із трансформованого ззовні у внутрішню структуру новоутворень особистості безпосередньо реалізується в перетворювальній діяльності, спрямованій на вдосконалення професійної діяльності та стосунків, які формують особистість і впливають на інших людей.

Визначені критерії та показники сформованості соціальної компетентності слугують відправною точкою для визначення рівнів сформованості цієї якості у студентів педагогічного коледжу.

У ході дослідження було визначено п'ять рівнів сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу: початковий, низький, середній, достатній і високий.

Початковий рівень сформованості соціальної компетентності характеризується неусвідомленістю та поверхневістю людинознавчих та світоглядних знань, їх хаотичністю та неповнотою, репродуктивним способом їх одержання, відсутністю навичок володіння науковими методами пізнання навколишньої дійсності, низькою загальною успішністю студентів; відсутністю чіткості в ієрархії цінностей, відсутністю мотивації діяльності, у тому числі й педагогічної; відсутністю прагнення до міжособистісної взаємодії, реалізації потреби в спілкуванні з вузьким колом осіб; відсутністю ініціативи у контактах, стабільністю поведінки, яка не змінюється залежно від ситуації; низьким рівнем соціального інтелекту та соціальної активності (зазвичай лише її зовнішній аспект); неусвідомленням рольової поведінки, низьким рівнем комунікативного контролю, відсутністю навичок активного слухання та конструктивного впливу на партнерів; низькою або вочевидь завищеною самооцінкою; низьким рівнем самостійності, відсутністю готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.

Зазвичай цей рівень, на нашу думку, пов'язаний зі входженням студента в навчально-виховний процес педагогічного коледжу, виконання ним обов'язків щодо навчання та ознайомлення з основами майбутньої професії.

Низький рівень властивий студентам, які мають низьку успішність, та якість соціальних знань. Вони характеризуються відсутністю усвідомленого розуміння світоглядних і людинознавчих понять, репродуктивним навчанням з елементами самостійного пошуку інформації; орієнтацією на загальнолюдські цінності добра, справедливості, краси, однак з відсутністю ієрархії ціннісних орієнтацій; низьким рівнем мотивації досягнення та діяльності; сталою адекватною поведінкою, з можливими помилками та демонстрацією протилежних реакцій – від підлеглості – до залежності; можливою конфліктністю у взаємодії, пасивністю у громадському житті, низьким рівнем соціального інтелекту та соціальної активності; частковим усвідомленням рольової поведінки, низьким рівнем комунікативного контролю; низькою або завищеною самооцінкою; низьким рівнем самостійності, готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.

Середній рівень сформованості соціальної компетентності характеризується наявністю соціальних знань і елементарних навичок володіння науковими методами пізнання (порівняння, аналіз, узагальнення тощо), середньою успішністю, самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю, елементами творчого застосування репродуктивних знань; переважанням індивідуалістичних цінностей, цінностей самоствердження, відпочинку й досягнень, зв'язком цінностей спілкування та взаємодії з дружбаю, належністю до бажаної спільноти чи групи; відсутністю високих вимог до себе та власної поведінки та високого їх рівня до інших; відсутністю альтруїстичних смислів, значущого зв'язку цінностей спілкування з цінностями професійного досягнення; середнім рівнем розвитку мотивації досягнення, присутністю мотивів уникнення

неуспіху як спонук соціальної взаємодії; адекватною поведінкою, ситуативною участю у громадському житті, волонтерській діяльності, середнім рівнем соціального інтелекту та соціальної активності; володінням навичками активного слухання та конструктивного впливу на партнерів; середнім рівнем комунікативного контролю, адекватною самооцінкою, здатністю передбачати поведінку інших учасників взаємодії у традиційних комунікативних ситуаціях, середнім рівнем готовності до саморегуляції та соціальної зрілості; соціальна компетентність та її зміст не є особистісною цінністю.

Достатній рівень сформованості соціальної компетентності властивий студентам з високою успішністю, якісними світоглядними й людинознавчими знаннями, володінням методами наукового пізнання, володінням основним масивом інформації щодо ефективної соціальної взаємодії, творчим застосуванням одержаних соціальних знань; достатнім рівнем значущості цінностей спілкування, прийняттям інших людей, репрезентацією їх на рівні як термінальних, так і інструментальних смислів; зв'язком згаданих смислів із цінностями професійного досягнення та самоствердження, визнанням цінності володіння соціальною компетентністю як особистісною якістю; достатнім рівнем мотивації досягнення; активністю у громадському житті, волонтерській діяльності, вмінням отримувати інформацію про поведінку людей та їх наміри шляхом аналізу вербальної поведінки та співвіднесення її з невербальними проявами; умінням емоційно налаштуватися на спілкування з іншими, спрогнозувати їхні дії; широким репертуаром рольової поведінки, стриманістю в емоційних проявах; достатнім рівнем емпатійності; високою самооцінкою, впевненістю у власних силах; достатнім рівнем комунікативного контролю, достатнім рівнем готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.

Високий рівень характеризується наявністю глибоких і системних оцінних соціальних знань, усвідомленим володінням методами наукового пізнання, усвідомлення закономірностей процесу спілкування, характеру конфліктних і проблемних ситуацій, розумінням шляхів їх подолання; знанням способів пошуку роботи, особливостей самопрезентації та роботи в команді; проявом обґрунтованих показників розвитку соціальної компетентності на найвищому рівні, а також умінням використовувати їх за нових умов і в нетрадиційних ситуаціях; активністю у громадському житті, участю у студентському самоврядуванні, лідерством, високим рівнем соціального інтелекту та соціальної активності; високим рівнем комунікативного контролю; здатністю людини передбачати враження, яке вона справляє на оточення; високою здатністю до ідентифікації; адекватно високою самооцінкою, активністю, комунікабельністю, оптимізмом; високим рівнем готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.

До участі в констатувальному етапі експерименту було залучено 256 студентів педагогічних коледжів Західного регіону. Констатувальне експериментальне дослідження соціальної компетентності цих студентів проводилося покомпонентно і дало змогу визначити п'ять рівнів її сформованості.

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу за когнітивним критерієм проаналізовано загальну успішність; якість суспільствознавчих, людинознавчих і світоглядних знань студентів; з метою визначення усвідомленого розуміння студентами сутності поняття соціальної компетентності особистості, її ролі в професійному становленні, їх ставлення до необхідності формування цієї особистісної характеристики ми запропонували студентам відповісти на деякі запитання щодо професійного росту майбутнього педагога, розкрити власні міркування про поняття «соціальна компетентність», «соціальна компетентність сучасного вчителя», визначити фактори, які впливають формування соціальної компетентності в студентській молоді. У ході бесіди з'ясовано, яким чином студенти пізнають навколишній світ, чи вміють вони працювати самостійно, якими методами наукового пізнання володіють, чи займаються пошуково-дослідницькою діяльністю.

Для дослідження рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу за ціннісно-мотиваційним критерієм ми використовували анкетування, бесіди, спостереження, методику експрес-діагностики соціальних цінностей особистості, методику «Ціннісні орієнтації» М.Рокича. Досліджуючи мотивацію професійної діяльності (методика К.Земфір в модифікації А.Реана, заснована на виявленні внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності), ми прагнули проаналізувати співвідношення мотиваційних комплексів внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів до педагогічної діяльності. Здебільшого внутрішня мотивація проявляється тоді, коли діяльність суб'єкта має для нього першочергове значення. Якщо в основі професійної діяльності лежать інші інтереси, зовнішні відносно змісту самої роботи (наприклад, престижність роботи, зарплата, умови праці та ін.), то в такому випадку буде зовнішня мотивація, яка має два полюси: позитивний і негативний.

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів за діяльнісно-практичним критерієм нами були застосовані анкетування, спостереження, бесіди, аналіз

студентських робіт, а також різноманітні методики: діагностика лідерських здібностей (Є.Жариков, Є.Крушельницький), вивчення творчих здібностей (Б.Федоришин), діагностика соціального інтелекту (тест Дж.Гілфорда і М.Саллівена), комунікабельності особистості (тест В.Ряховського), методика на виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС-1).

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів за рефлексивно-саморегулятивним критерієм були застосовані анкетування, спостереження, бесіди, інтерв'ю, діагностика комунікативної толерантності (В.Бойко), тест на самооцінку комунікативного контролю (соціальна гнучкість), методики дослідження самооцінки та самооцінки психологічної адаптивності, діагностика здатності до співпереживання (С.Дідато), діагностика індивідуальних особливостей саморегуляції, методика оцінки рівня самоактуалізації (за опитувальником А.Шострома) та методика виявлення рівня соціальної зрілості (за Т.Кожевниковою, Н.Стумбрисос, Т.Сундуковою).

В запропонованих нами анкетах були вміщені відкриті та закриті питання, які передбачали вибір студентом однієї чи декількох запропонованих відповідей, але разом з тим їм надавалася можливість, в разі необхідності, висловити і власну думку, яка не співпадала з запропонованими варіантами. З метою використання статистичних методів у процесі обробки та інтерпретації отриманих даних шляхом експертної оцінки була використана рейтингова система, тобто кожна відповідь оцінювалась певною кількістю балів. Аналогічно оцінювалась і виконана студентом творча робота (наприклад, міні-твір, есе тощо). За сумою балів визначався рівень сформованості соціальної компетентності за конкретним критерієм.

У математичному вираженні до високого рівня були віднесені відповіді студентів, які сумарно оцінювалися в 95-100 балів, до достатнього – в 80-94 бали, до середнього – в 70-79 балів, до низького – в 60-69 балів і до початкового рівня – менше 60 балів.

Загальний рівень сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу визначався як середній показник визначених у ході констатувального дослідження рівнів її сформованості за когнітивним, ціннісно-мотиваційним, діяльнісно-практичним і рефлексивно-саморегулятивним критеріями, що демонструє таблиця 1.

Таблиця 1

Рівень сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу (у %)

Рівні	високий	достатній	середній	низький	початковий
Студенти	2,4	22,4	36,6	31,5	7,1

Аналіз таблиці свідчить про те, що студенти педагогічного коледжу переважно володіють середнім (36,6% респондентів) і низьким (31,5%) рівнем сформованості соціальної компетентності. Великим є відсоток тих студентів (7,1%), які мають початковий рівень соціальної компетентності, водночас дуже мало студентів (2,4% опитаних) показали високий рівень сформованості соціальної компетентності.

У ході дослідження нами встановлено, що найкращими показниками сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу є показники за когнітивним критерієм, тобто студенти отримують необхідні для формування соціальної компетентності знання, набувають необхідним умінь і навичок. Хоча, як встановлено, студентам властиве репродуктивне відтворення знань і оволодіння елементарними навичками пізнання навколишнього світу.

Як нами доведено, великий потенціал для формування соціальної компетентності студентів закладено в мотивації досягнення, оскільки навички та вміння ефективної соціальної поведінки розглядаються як спосіб досягнення поставлених цілей незалежно від їх характеру. Отже, велику увагу необхідно приділяти розвитку ціннісно-мотиваційного структурного компоненту соціальної компетентності. Дослідження доводить, що мотиви та цінності ефективної соціальної взаємодії доцільно розглядати у двох площинах:

- 1) як засіб формування соціальної компетентності;
- 2) як мету і результат цього процесу.

Це означає, що, формуючи соціальну компетентність студентів педагогічного коледжу, ми маємо спиратися на провідні для студентства цінності та мотиви і переконливо доводити лінійну залежність їх реалізації від досвіду ефективної соціальної взаємодії. З іншого боку, формуючи соціальну компетентність майбутніх педагогів, доцільно акцентувати увагу на формуванні соціально та професійно значущих смислів і мотивів, зокрема спілкуванні, толерантності, творчості, емпатії, гуманізмі, саморозвитку, самоактуалізації тощо.

У ході експериментального дослідження нами з'ясовано, що студенти зазнають труднощів у пізнанні поведінки інших, часто не в змозі вибрати ефективний спосіб взаємодії, навіть у ситуації,

коли вони й умотивовані до такої діяльності. Рівень сформованості соціального інтелекту майбутніх педагогів ще недостатній для забезпечення розуміння педагогом мовної продукції, невербальних реакцій (міміки, поз, жестів), вчинків і дій дітей, з якими йому доводиться працювати. Зазвичай студенти ще не мають чіткої соціальної орієнтації та сформованих прагнень до соціальної гармонії, недостатньою ще є здатність до колективної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок... Аналіз результатів дослідження показує, що студенти працюють над розвитком об'єктивної самооцінки, формуванням своєї комунікативності, розвитком толерантного ставлення до інших, гуманізацією взаємин. Водночас доведено необхідність зосередження уваги на розвитку рефлексивних умінь, необхідності створення таких ситуацій у навчально-виховному процесі, які б забезпечували набуття досвіду міжособистісної взаємодії та гуманної поведінки; зростання рівня самоактуалізації та соціальної зрілості.

Отже, результати й висновки, сформульовані нами за результатами констатувального етапу дослідження, дають можливість не тільки аналізувати реальний стан досліджуваної проблеми, але й конкретно визначити проблему розробки й експериментальної апробації моделі формування соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу й обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації цього процесу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.
2. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. О. Докторович. – К., 2007. – 20 с.
3. Життєтворчість особистості : концепція, досвід, проблеми : [наук.-метод. зб.] / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2006. – 592 с.
4. Зарубінська І. Б. Критерії та показники розвитку соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів / І. Б. Зарубінська // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві». – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 103–104.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебн. для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
6. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 2–4.
7. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти : досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 5–15.
8. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин : дис. ... канд. социологич. наук. : спец. 22.00.06 / Елена Викторовна Прямикова. – Екатеринбург, 2004. – 166 с.

Анотація

Н.В.Борбич

Анализ уровня сформированности социальной компетентности студентов педагогического колледжа

В статье рассмотрены отдельные научные подходы к определению термина «социальная компетентность». Проанализировано значение социальной компетентности как ведущей характеристики процесса социализации личности. Определены критерии и уровни сформированности социальной компетентности студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: компетентностный подход, социальная компетентность, студент, критерии, уровни сформированности социальной компетентности.

Summary

N.V.Borbych

Analysis of the Level of Development of Social Competence of the Students of Pedagogical College

This article deals with some scientific approaches to the definition of «social competence». The importance of social competence as the leading characteristic of the process of socialization is analyzed. The criteria and levels of social competence of students of pedagogical college are defined.

Key words: competent approach, social competence, student, criteria, levels of development of social competence.

Дата надходження статті: «25» вересня 2012 р.

Формування моральної культури особистості у процесі професійної підготовки

У статті проаналізовано погляди учених на проблему формування моральної культури студента в умовах професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності та окреслено оптимальні шляхи щодо культурного розвитку особистості майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна підготовка, моральна культура особистості, культурний розвиток, професійно-особистісні якості.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі оновлення українського суспільства, відродження духовної культури нації, науковці та практики визначають нові напрями і пріоритети освітньої галузі. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» наголошено на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формування їх професійних умінь. Демократизація навчально-виховного процесу у закладах освіти вимагає підвищення моральної культури педагога. Від рівня його професійної підготовки залежить розвиток інтелектуального потенціалу нашої нації, формування особистості кожного громадянина нашої держави. А це вимагає переорієнтації вищої педагогічної освіти на духовне, культурне та емоційне збагачення студентів, залучення їх до світу загальнолюдських цінностей та спілкування в гуманістичному стилі. Культура є джерелом та вершиною людських діянь, досягнень людства, оскільки повноцінно жити, розвиватись та творити собистість може лише в культурному середовищі.

Аналіз досліджень і публікацій... Учені зосереджують свою увагу на різних аспектах формування моральної культури особистості. Так, у працях І.Зязюна та С.Гончаренка проаналізовано моральні та етичні сторони цієї проблеми. О.Сухомлинська обґрунтувала тезу щодо ролі моральних цінностей як смислоутворювального ядра духовності. Проблема культури особистості як соціокультурного явища, досліджують такі учені як Т.Адуло, В.Біблер, Л.Буєва, М.Гончаренко, М.Кагана, В.Семенова та ін. Питання необхідності формування культури особистості актуалізовано в наукових працях Ю.Аксенова, М.Боровика, С.Бороніна, Н.Крилової, В.Чеснокова та ін. На проблемах забезпечення підготовки до самоаналізу особистісно-професійних якостей зацентровано у працях (М.Войновича, А.Капської, Л.Карамушки, Н.Коломінського, О.Пехоти, П.Подкасистого, М.Портнова, П.Решетникова, Р.Скульського, В.Сластенина, А.Старевої тощо. Зокрема учені акцентують на тому, що готовність до педагогічної професії передбачає формування таких моральних якостей особистості, які забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність. Духовний розвиток особистості є предметом досліджень у галузі педагогіки і психології (І.Бех, Ж.Маценко, М.Піщулін, Е.Помиткін, Ж.Юзвак). Незважаючи на посилення наукового інтересу до означеної проблеми, недостатньо розробленим є питання формування моральної культури особистості в процесі професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

Формулювання цілей статті... В межах дослідження проаналізуємо погляди учених щодо формування моральної культури особистості та окреслимо оптимальні педагогічні підходи щодо культурного розвитку студента у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Загальновідомо, що основним чинником становлення моральної культури суспільства є загальна культура особистості, яку розглядаємо як необхідний комплекс загальнокультурних знань, ціннісних уявлень, універсальних засобів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими неможливі взаєморозуміння, взаємодія та гармонія особистості і суспільства. Жодна людина не народжується соціальною та культурною, моральною чи аморальною, а стає такою лише в процесі своєї життєдіяльності. Все більше учених та педагогів наголошують на тому, що лише освічена та високиморальна людина здатна повноцінно виконувати свої соціальні функції в суспільстві й одночасно реалізовувати себе в своїй професійній діяльності.

У процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності необхідно створити такі умови, які б сприяли формуванню та розвитку особистісно-професійних якостей, що забезпечує підпорядкування зовнішніх і внутрішніх умов саморозвитку особистості в її оволодінні

професійною діяльністю. Як вважає О.Карпенко, емоційно-ціннісні властивості особистості можуть змінюватись впродовж професійної діяльності (під впливом ситуацій, змісту діяльності, категорій батьків вихованців), оскільки вони є психічним особистісним утворенням [1, с.64] і безпосередньо впливають на якість педагогічної діяльності.

Зазначимо, що професійне навчання, як відомо, будується на взаємодії того, хто навчається (студента), і того, хто навчає (викладача). У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студент і викладач перебувають в зонах розвитку особистісного та професійного досвіду. В результаті цього, значущими у професійному навчанні студента стають потреби, мотиви навчально-пізнавальної діяльності, особистісні цілі і здібності, а для викладача – мета, зміст, форми, методи й прийоми підготовки, засоби навчання. Слід також відзначити, що у навчальній діяльності в майбутнього фахівця розвиваються професійно-особистісні якості, які згодом проявляються в професійно-педагогічній діяльності.

У руслі проблеми дослідження, завдання вищого навчального закладу вбачаємо в забезпеченні таких організаційно-педагогічних умов, які б сприяли формуванню позитивної мотивації, інтересу до педагогічної діяльності, завдяки яким студенти могли б набувати необхідних знань, умінь та навичок, формувати і розвивати професійно-особистісні якості, необхідні їм у налагодженні результативної взаємодії з вихованцями.

Якості особистості М.Ярмаченко визначає як загальні якості, які визначаються насамперед здібностями і характером [2, с.513]. *Професійно-особистісні* якості визначаємо як цілісну сукупність елементів внутрішньої структури особистості, що визначають зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей випускника вищого навчального закладу та забезпечують успішність професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження, освіту педагога розглядаємо в загально-професійному та особистісному значеннях. У загально-професійному значенні – це освітній процес у ВНЗ, що визначає можливості розвитку та межі діяльності майбутнього педагога, його ініціативність, компетентність, творчість, спроможність орієнтуватись у мінливій ситуації, ефективно розв'язувати практичні завдання та досягати запланованих результатів. У особистісному – це здатність до самовдосконалення і вміння послуговуватись відповідними засобами задля забезпечення ціннісно-особистісного професійного розвитку.

В очах батьків і дітей педагог має статус «морально вищої» людини [3, с.55]. Особливо це стосується батьків і педагога, він є своєрідним «взірцем для наслідування» не лише для вихованців, а й для батьків, оскільки виконує просвітницькі функції. Тому до майбутнього вихователя ставляться особливі вимоги з формування та розвитку необхідних професійно-особистісних якостей.

Як відомо, студентам ВНЗ під час навчально-виховного процесу притаманна спонтанна поведінка. Майбутні вихователі здебільшого обирають «демонстративний» стиль спілкування, прагнуть подолати «формальні вимоги». Як зазначає В.Семиченко, виникає «подвійна мораль», студенти начебто «грають у педагога» [3, с.56] у процесі моделювання педагогічних ситуацій під час лабораторно-практичних занять та проходження практики, а у вільний час перестають контролювати свою поведінку.

Характер є стрижнем особистості, головним визначальником її індивідуальності. Виділяються дві групи з-поміж рис характеру. Перша виражає систему ставлень до дійсності (до інших людей, праці та її результатів, до самого себе). Риси характеру, в яких виражено ставлення до інших людей, охоплюють такі моральні якості як чуйність, гуманність, чесність тощо. Другу групу характеру становлять вольові риси, що визначають вміння і готовність керувати своєю поведінкою згідно з певними принципами. В особистісних якостях поєднано вроджене і набуте [4, с.351]. Згідно з міркуваннями ученого, інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей функціонують як складові педагогічної культури педагога. Відповідно, учені виділяють наступні моральні якості: любов до дітей, тактовність, прагнення до самоудосконалення, чуйність, безконфліктність, гуманність, толерантність, порядність відповідальність, дисциплінованість, чесність та ін.

У дослідженнях останніх років (Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, О.Пехота, В.Семиченко) з проблем гуманізації педагогічної підготовки педагога наголошено на моральних якостях, які необхідно розвивати в стінах ВНЗ у процесі професійно-педагогічної підготовки: емпатія, толерантність, здатність розуміти і приймати унікальність особистості; прагнення до емоційної підтримки іншого; здатність обґрунтовувати свої вчинки і виділяти мотиви діяльності; рефлексія [5, с.45-48].

Принциповими для нас є міркування А.Старевої [159, с.52] та О.Пехоти [5, с.48-49], які вважають, що у процесі підготовки педагога необхідно формувати *особистісні професійні якості*, в яких відображено загальну і професійно-педагогічну спрямованість. Це відповідальність, любов

до дітей, благородство, доброта, принциповість, правдивість, працьовитість; *емоційно-вольові якості особистості* (витримка, самовладання, вимогливість).

Певний інтерес для нашого дослідження становлять судження В.Семиченко, О.Галус, Л.Зданевич, П.Решетнікова. Учені виділяють *інтегральні якості*, які прямо не співвідносяться з одним певним явищем, однак формуються за участю усіх чинників навчально-виховного процесу, а саме: становлення певної структури характеру; формування індивідуального стилю діяльності; оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей; формування стійкої професійної позиції; загальної гуманістичної спрямованості особистості [6, с.103].

Відповідальність педагога вважаємо однією з найважливіших професійно-особистісних якостей вихователя дошкільного навчального закладу з погляду його обов'язків та професійного становлення, оскільки він несе відповідальність за виховання та розвиток дитини раннього віку у тісній взаємодії з батьками вихованців. Тому відповідальність є не лише важливою моральною категорією, але й має інтегральну характеристику.

Відповідальність – категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства; характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм [7, с.49]. За переконанням О.Чуприни, відповідальність – це співвідношення здатності та можливості людини виступати суб'єктом своїх дій; здатність людини свідомо, добровільно виконувати певні вимоги й здійснювати поставлені перед нею завдання; робити правильний моральний вибір [8, с.175]. У контексті формування професійних умінь та навичок важливість формування відповідальності розглядаємо у таких напрямках: відповідальності педагога перед дитиною за її повноцінний морально-психологічний, фізичний, розумовий розвиток; за підвищення педагогічної культури молодих батьків; за дотримання морально-етичних норм і цінностей, що впливають з суспільних і громадських вимог до особистості педагога-професіонала, здатного впливати на «суб'єктів» (батьків, дітей) педагогічної взаємодії. Це вимагає від майбутнього педагога удосконалення та розвитку відповідних моральних професійно-особистісних якостей, належного рівня сформованості знань та вмінь шляхом наповнення у ВНЗ навчальних курсів науково-теоретичною, культурологічною інформацією, спрямованою на формування професійних цінностей та цілей.

Важливим чинником формування моральної культури особистості є таке середовище, яке уможливує задоволення особистісної потреби у повазі, любові, співчутті, милосерді, толерантності, у забезпеченні спілкування, наповненого красою та духовним змістом. Неабияку роль у цьому відіграє особистість викладача, його вміння невимушено та відверто вести мову про складні поняття, а проблемний зміст практичних занять створює умови для розкриття кожним студентом своїх поглядів та переконань, що дає можливість викладачеві вчасно вносити корективи та певною мірою впливати на формування моральної свідомості та культури майбутніх фахівців.

Належної уваги варто приділяти самоаналізу та самовдосконаленню. Задля цього, під час лабораторно-практичних занять використовували картки обліку рівня сформованості професійно-особистісних якостей. Експертну оцінку доповнювали самооцінкою. Для відстеження рівня професійно-особистісного зростання студентів склали загальну карту розвитку їхніх моральних якостей. Така робота давала можливість більше уваги приділити студентам з низьким рівнем розвитку певної якості. Скажімо, у тих, хто засвідчив низький рівень тактовності, детальніше контролювали рівень опанування ними понятійним апаратом під час засвоєння теоретичних курсів з дошкільної педагогіки, методик дошкільної освіти, основ педагогічної майстерності шляхом проведення семінарсько-практичних і лабораторних занять (вправа «Впевнені, невпевнені, некоректні відповіді»). Давалися різноманітні поради для розвитку тактовності. Аналогічну роботу проводили з іншими групами студентів, в яких було виявлено професійно-особистісні недоліки. Для самодіагностики застосовували різноманітні тести («Діагностика рівня емоційної стабільності і здатності до керування емоційним самопочуттям», «Прагнення до творчої діяльності», «Чи готові ви до співробітництва?», «Опитувальний листок Форверга на контактність», «Уміння слухати і чути», «Як у вас з почуттям гумору?», «Психологічний самотренінг з розвитку навичок емпатії», «Визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію», «Діагностика вивчення студентами якостей толерантності при роботі з сім'ями», «Наскільки Ви толерантні?», «Методика комунікативної установки В.Бойко», «Наскільки Ви терплячі до інших людей?», «Наскільки добре володієте своїм настроєм?»).

Ефективними для формування моральної культури особистості є розвивально-стимулювальні вправи «Скажи про мене щось хороше», «Плітки», «Впевнені, невпевнені, некоректні відповіді», «Скульптура», «Вчимося спостерігати». Праналізуємо деякі з них.

Вправа «Скульптура».

Мета: розвиток професійно-особистісних якостей, зокрема спостережливості.

Завдання:

1. Поділитися на команди (5-6 осіб в кожній).
2. Упродовж 10 хвилин виокремити 2–3 якості особистості, які необхідні дорослому (педагогові, батькам) для успішної взаємодії з дітьми.
3. Продемонструвати цю якість у вигляді скульптури (без слів, із допомогою невербальних засобів спілкування). Студенти з інших команд відгадують, які ж якості відображено в скульптурі.
4. Обговорити результати роботи в групах.

Вправа «*Впевнені, невпевнені, некоректні відповіді*».

Мета: розвиток професійно-особистісних якостей (емпатії, високої моральності, самовладання, відповідальності, тактовності).

Завдання: кожній команді студентів пропонують змоделювати ситуацію, у якій педагог-консультант відповідає на запитання чи прохання батьків так, як відповіла б невихована, нестримана людина (агресивний підхід); невпевнена (пасивний підхід); упевнена людина (дипломатичний підхід).

Ймовірні ситуації:

- Ви дуже поспішаєте, а хтось із колег попросив вас затриматись...;
- Людина, якій ви не симпатизуєте, просить у вас допомоги...;
- Ви вже повторили щось двічі, але колега вас не чує (не розуміє)

Вправа «*Скажи про мене щось хороше*».

Мета: розвиток професійно-особистісних якостей (емпатії, тактовності, самовладання, відповідальності, високої моральності).

Завдання:

1. Студенти діляться на групи по три особи. В трійках один студент стає попереду спиною до двох інших.
2. Двоє студентів отримують завдання впродовж трьох хвилин говорити про третю особу лише хороше.
3. За сигналом викладача учасники міняються ролями.

Бесіда зі студентами після проведення вправи:

- Що Ви відчували, коли про вас говорили?
- Що Ви відчували, коли потрібно було говорити лише хороші слова про іншу людину?
- Чи легко говорити хороше, коли Ви знаєте, що ця людина Вас чує (чи навпаки)?

Таким чином, використання розвивально-стимулювальних вправ сприяло формуванню моральної культури особистості студентів та активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Прийом *співпереживання ситуації* застосовували задля формування моральних якостей (*емпатія, тактовність, відповідальність*) та умінь студентів налагоджувати роботу з вихованцями. Він розрахований на розвиток у майбутніх вихователів здатності не лише аналізувати, а й переживати все, що відбувається з дитиною та батьками .

Висновки... Отож, процес формування моральної культури особистості розуміємо як такий, що відбувається шляхом пізнання людиною самої себе, розвитку потреби самоудосконалення через самоосвіту та самовиховання, відкриття можливостей для реалізації своїх потенційних можливостей, досягнення результатів, осягнення навколишнього світу та свого зв'язку з ним. Таким чином, завдання щодо культурного розвитку студентів можна реалізувати тільки за умови реального зміщення акцентів педагогічної діяльності в бік гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Сучасному суспільству потрібен фахівець, який не лише володіє достатньою сумою знань, а педагог з достатньою професійною та гуманітарною підготовкою, духовний світ якого сформований системою культурних цінностей.

Надалі дослідження означеної проблеми може здійснюватися у напрямі конкретизації тих компонентів педагогічного процесу вищого навчального закладу, які спроможні сприяти формуванню та розвитку моральної культури майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки.

Список використаних джерел і літератури:

1. Карпенко О. Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. – К. : Держ. ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.
2. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
3. Середницька А. Національні пріоритети розвитку дошкільної освіти / А. Середницька // Дошкільне виховання. – 2006. – № 9. – С. 3.
4. Семиченко В. А. / Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / за заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.

5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / [О. М. Пехота, В. Д. Будає, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. Є. Олексюк, О. І. Галицький ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К. : Вид. А.С.К. 2003. – 240 с.
6. Даль В. Толковый словарь : в 4 т. – Т. 4. / В. Даль. – М. : Русский язык, 1982. – 420 с.
7. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера : кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
8. Чуприна О. Проблема відповідальності соціального педагога / О. Чуприна // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: збірник наукових праць / за ред. Т. Завгородньої. – Івано-Франківськ, 2005, – 340 с.

Анотація

Г.В.Борин

Формирование нравственной культуры личности в процессе профессиональной подготовки

В статье осуществлено анализ взглядов ученых на проблему формирования нравственной культуры студента в условиях профессиональной подготовки к педагогической деятельности. Предлагаются пути культурного развития личности будущего специалиста в учебно-воспитательном процессе высшего учебного учреждения.

Ключевые слова: нравственная культура личности, профессиональная подготовка культурное развитие, профессионально-личностные качества.

Summary

H.V.Borin

Forming of Personality's Moral Culture in Professional Training Process

The scientists' opinions to the problem of the student's moral culture forming under the conditions of professional training to future professional activity are analyzed in the article, and the main ways for cultural development of future specialist personality in educational process of higher educational institution are determined.

Key words: personality's moral culture, professional training, cultural development, professional-personal qualities.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 821.161.2 : 37.01

О.Б.БУДНИК,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
(м.Івано-Франківськ)*

Іван Франко про етновиховання української молоді

У статті охарактеризовано провідні ідеї концепції етновиховання української молоді Івана Франка на тлі сучасних глобалізаційних процесів. Значна увага приділена питанням формування національної самосвідомості особистості, підготовки зростаючого покоління до участі в державотворчих процесах на засадах гуманізму та свободи.

Ключові слова: Іван Франко, етновиховання, національна самосвідомість, етнографічна діяльність, українська молодь, національний виховний ідеал, етновиховний простір, етнокультурна ідентифікація, етнічна соціалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальність проблеми етнічного виховання особистості в контексті її соціалізації супроводжується низкою суперечностей між:

потребою суспільства в збереженні національної самобутності народів, котрі проживають на території України, і недостатньою увагою соціально-культурних інститутів до процесів етнокультурної ідентифікації, соціальної адаптації і творчої самореалізації зростаючого покоління;

зростанням національної самосвідомості сучасної молоді, її зацікавленість етнокультурою, з одного боку, та відсутністю педагогічної моделі впливу на процес етновиховання в умовах вищого навчального закладу, з іншого;

наявним рівнем підготовки майбутніх педагогів і реальними вимогами суспільства до реалізації практичних виховних завдань із урахуванням етнокультурних цінностей народу в руслі гуманістичної концепції освіти;

поширенням у молодіжному соціумі радикальних рухів і течій, що негативно впливають на особистість, зокрема, в умовах вищого педагогічного навчального закладу, та неефективною

системою етновиховання в руслі протистояння суспільним негативізмам, відсутністю відповідного соціально-педагогічного супроводу в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Невипадково в «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009 р.) акцентується на «формуванні свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів» [4]. Аналогічні виховні завдання ставились перед педагогічною громадськістю й на початку ХХ сторіччя, коли на перший план виокремились ідеї утвердження самостійної Української держави. Тому, проблема етновиховання молодого покоління, педагогічні та філософсько-світоглядні погляди Івана Франка як українського мислителя, письменника, поета, громадського діяча, культуролога, етнографа, педагога, історика, українознавця, фольклориста, політолога й перекладача були надзвичайно корисними й не втратили своєї актуальності й сьогодні, коли в умовах утвердження національних цінностей та пріоритетів в Україні постають проблеми унеможливлення асиміляції народів, збереження національної ідентичності та самобутності кожної нації, оновлення етнічно-національної філософії освіти. Унікальність творчої спадщини українського генія в тому, що вона багатогранна й цікава для кожної генерації слов'янського світу.

Аналіз досліджень і публікацій... Етнокультурний аспект розвитку вітчизняної освіти й педагогічної думки відображено в дослідженнях А.Бондаря, Л.Березівської, І.Зайченка, В.Кеміня, В.Майбороди, С.Нікітчиної, Н.Побірченко, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та інших учених. Теоретичні аспекти вдосконалення змісту професійно-педагогічної освіти з урахуванням етнографічного компонента частково висвітлено в наукових працях І.Бега, І.Зязюна, В.Кременя, Н.Ничкало, С.Сисоевої. Питання формування етнокультурної компетентності студентської молоді досліджують О.Гуренко, М.Євтух, В.Кириченко, Л.Коваль; традиції етнопедagogіки як засобу формування національної ідентичності та самосвідомості – С.Борисова, Г.Волков, О.Красовська, Р.Осипець, Л.Паламарчук, Р.Скульський, М.Стельмахович, В.Струманийський, Д.Тхоржевський та інші. Педагогічні погляди та проблема вчителя у працях І.Франка представлені в дослідженнях Г.Васяновича, О.Вишневецького, Д.Скільського, В.Смалья, В.Мітюрова та ін.

Формулювання цілей статті... *Мета статті* – визначити актуальні ідеї творчої спадщини Івана Франка в аспекті етновиховання української молоді на тлі сучасних глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу... Провідною у творах І.Франка є ідея національного виховання молоді, її всебічна підготовка до активної творчої участі в розбудові державності, примноженні духовної та матеріальної культури рідного народу. У пролозі до «Мойсея» Іван Якович пророкує здійснення державницької ідеї в Україні, закликає народ «не задрімати в дорозі»:

*Народе мій, замучений, розбитий,
Мов паралітик той на роздорожжю,
Людським презирством, ніби струпом, вкритий!
Твоїм будучим душу я тривожу,
Від сорому, який нащадків пізних
Палитиме, заснути я не можу.*

Великий Каменяр здійснив вагомий внесок у дослідження української народної педагогіки, педагогічної культури Київської Русі, історії вітчизняного шкільництва в Західній Україні (XVIII–XIX ст.) тощо. У своїй праці «Найновіші напрямки в народознавстві» (1895) І.Франко пов'язує сферу вивчення народознавства з іншими спорідненими науками (правом, історією, мистецтвом, художньою літературою та іншими) в руслі міждисциплінарних досліджень. Учений акцентує на проблемі *антропоцентризму*, *потребі системному етнографічному вивченні свого народу*: «...Пізнати народ – то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, їхні фізичні і розумові особливості, їхні інститути й економічне становище, їхні торговельні відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами» [9, с.254].

Етновиховання молоді як механізм ефективної соціалізації виявляється у глибинному вивченні, передусім, родинних традицій і звичаїв. Адже в сім'ї життя примушує дитину вчитися, набувати відповідний соціальний досвід. Засобом досягнення виховних цілей слугує народна спадщина традицій, звичаїв та обрядів. Таким чином, особистість спочатку усвідомлює зміст понять «моральність», «духовність», «працьовитість», «чесність», «свобода», «патріотизм» та інших безпосередньо через практику відповідної поведінки.

Важливим завданням етновиховання української молоді, на думку Каменяра, є *засвоєння збереження національно-культурної самобутності, системи знань про етнокультурну спадщину народу*: «Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіціальних кордонів. І се почуття не повинно у нас

бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні консеквенції. Ми повинні – всі без виїмка – поперед усього пізнати ту свою Україну, всю в її етнографічних межах, у її теперішнім культурним стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знання твердо, до тої міри, щоб ми боліли кожним її частковим, локальним болем і радувалися кожним хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головно, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частиною його» [10, с.401-409]. Основними цінностями істинного українця вчений визначає свідомий патріотизм, гуманізм, високу духовність, вихованість, освідченість, професіоналізм, фізичну й естетичну досконалість, підприємливість, ініціативність тощо.

Процес становлення людини як представника певного етносу через інтеріоризацію тих культурних та соціальних цінностей і відносин, які складають основу суспільного буття етносу, вважаємо етнічною соціалізацією зростаючої особистості, що передбачає опанування нею цінностями, історією, мовою, традиціями рідного народу, усвідомлення своєї національної приналежності, адаптацію в етносередовищі.

Етнічна соціалізація виявляється в народних традиціях організації побуту, ставленні до світу, звичаях, обрядах, святах, ритуалах, етикеті, віруваннях, фольклорі, прикметах, іграх, іграшках, їжі, архітектурі, символіці, ремеслах, старовинних предметах та знаряддях праці, ремеслах і промислах тощо. І.Франко як етнограф був глибоко переконаним в дієвості виховного впливу на молоде покоління народнопедагогічних засобів, якими є рідна мова, традиції, звичаї, обряди, вірування, світогляд, розваги тощо. З цього приводу вчений зазначає: «...Сповняючи свій громадянський обов'язок, знаходимо в народознавстві могутню підпору і навіть збудження і заохочення, бо ж пізнання народу з його мовою, звичаями, віруваннями і поглядами вчить нас разом любити його міцно і працювати для нього дійово і раціонально» [9, с.258].

Значну увагу приділяв дослідник фольклористиці, вбачаючи у народних піснях, приповідках, казках, переказах, легендах та інших скарбах народнопоетичної мудрості невичерпний потенціал для формування та розвитку національних ціннісних орієнтацій молодого покоління. Вивчаючи ритміку в поезіях поета, зокрема цикл із збірки «Зів'яле листя», Ф.Колесса зазначав, що Іван Франко складав ці вірші під мелодії відомих йому народних пісень. Водночас оригінальність поета полягала в тому, що він умів створити свій окремий вірш, свою поетичну мову, свій індивідуальний стиль [3, с.344]. Причому Великий Каменяр здійснив вагомий внесок в утвердження наукових засад збирацько-дослідницької роботи, започаткування наукових досліджень етнографічного характеру, а залучення до такої діяльності молоді не тільки з Львівщини, а й інших регіонів країни, що мало метою «збирання матеріалу з народу» та «періодичні екскурсії в різні сторони краю», сприяло розвитку її національно-патріотичних почуттів, усвідомлення приналежності до свого етносу.

Упродовж 1898-1913 рр. І.Франко керував Етнографічною комісією НТШ, разом із В.Гнатюком редагував «Етнографічний Збірник». До найбільш вагомих праць Франка в галузі народної творчості належать: «Дещо про Борислав» (1882 р.), «Жіноча неволя в руських піснях народних» (1883 р.), «Jak powstają pieśni ludowe?» (1887 р.), «Вояцька пісня» (1888 р.), «Наші коляди» (1889 р.), «Із уст народу» (1894-1895 рр.), «Eine ethnologische Expedition in das Wojkenland» (1905 р.), «Огляд праць над етнографією Галичини в ХІХ ст.» (1928), «Студії над українськими народними піснями» (1913 р.) та інші. Сам факт збирання й популяризації етнографічного матеріалу різними мовами є свідченням не лише його геніальності, але й глибокої прив'язаності до народних джерел, рідних традицій, національних символів, батьківської мови. Він заявив про себе як дійсно талановитий митець і педагог для багатьох слов'янських народів. Це спростовує тезу про сприймання вченого виключно як «містечкового» галицького поета, що мала місце за його життя та в радянську епоху.

У книзі «Невідомий Іван Франко: Грані Измарагду» Т. Гундорова в художній формі описує щирі поривання вченого у пізнанні психології українця, духовного світу, менталітету, почуттів, що спонукало до пошуково-етнографічної діяльності, та широко представлено у його творчій спадщині. «Народна пісня, індивідуальне чуття – осередок вільного людського духу, жіноче серце – океан, рай і пекло водночас, духовність як безнастанне поривання до незвіданого, праця й мистецтво, природа й культура – ці традиційні теми Франко поетизує у своїх сонетах так само щиро, з внутрішнім драматизмом і майже пророчим пафосом» [2, с.19]. У згаданій книзі також вказується на гуманітаризм Івана Франка як особливий спосіб світовідчуження [2, с.8]. З цього приводу поет зазначає: «...Нема нічого, гідного уваги в моєму житті..., крім нахилу спостерігати людське життя в його найрізноманітніших проявах, крім тієї ніколи і нічим не заспокоюваної гарячки, яка змушує мене перейматися стражданнями й radoцями, думками і мріями інших людей» [2, с.24-25].

В «Одвертому листі до гал[ицької] української молодіжі» І. Франко звертається до «молодих приятелів» зберігати українське слово, яке «сковане і закнебльоване», патріот зневажливо

ставиться до тієї «великої часті світлих українців, вихованих в ідеях автократичного доктринерства», що ігнорує свій «український партикуляризм», «в душі стидається його», «дорожить фантомом «великої, неподільної Росії» [10, с.403-404]. Тому активний борець за державність ставить перед українською інтелігенцією завдання «вितворити з величезної етнічної маси українського народу *українську націю*» [Там само, с.404], звичайно акцентується саме на молоді як потужній та найбільш активній силі в державотворенні.

І.Франко вважав, що формування духовності молоді на засадах етнонаціональних та загальнолюдських ідеалів є важливою соціальною функцією передусім педагога. Відтак, вчений ставить низку вимог до особистості вчителя, котрий повинен регулювати свою поведінку згідно визначених цінностей, жити за принципами доброти й милосердя, пошани, гуманності та толерантного ставлення до інших. Так, в оповіданні «Борис Граб» та незакінченій повісті «Не спитавши броду» зображено педагога, який вільно орієнтується в наявній педагогічній літературі, вміло використовує її у професійній діяльності; володіє ґрунтовними знаннями зі свого предмету, виявляє творчість у процесі викладання та стимулює самоосвіту і самовиховання учнів.

Водночас справжній педагог, яким є в цьому творі Міхонський, вирізняється високим рівнем комунікативної культури: тактовний, з повагою ставиться до співбесідника, уміє вислухати та переконати його, в міру володіє почуттям гумору. А тому учень «Борис, для якого Міхонський зробився правдивим духовим батьком, ані не подумав ніколи про карти та пиятику. Та й ніколи йому було: завсіди навал роботи, та й то роботи такої приманливої, що ніякими картами, ніякою пиятикою його від неї не відтягнеш» [8, с.189]. Виступаючи за демократичний розвиток суспільства, «нове виховання», яке «потребує нових учителів, які повинні отримати належну підготовку і яких не можна у готовому вигляді «виписати собі з-за границі» [12, с.15], саме в активності педагогічної громадськості І.Франко бачає запоруку ефективного національного виховання української молоді.

Пріоритетом етновиховання письменник і філософ вважає подолання духовного відчуження молоді від національно-культурних традицій. «Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування одної нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими» фразами покрити *своє духове відчуження від рідної нації*» [11, с.284].

І.Франко був глибоко переконаний, що «без власних шкіл і без виробленої освітньої традиції», «без свобідної культурної праці, без надії на сильну фалангу вповні свідомих і на висоті сучасної освіти стоячих репрезентантів, що забажають вповні відповідати своїй національній і культурній задачі» неможливим є «здвиження нашої національної будови в усій її цілості» [10, с.404].

Уже в ті часи Великий Каменяр прагнув співпраці з представниками інших народів і культур, їх глибшого пізнання, зокрема до «тісніших, частіших, ближчих зносин з закордоновими українцями» задля формування в молодого покоління «свобіднішого світогляду» [10, с.406].

Отож, етновиховання молоді Іван Франко трактує через призму патріотизму, свободи та щирої любові до батьківщини. Тому звертається до молодого покоління зі словами: «Здобуйте знання, теоретичне і практичне, гаргуйте свою волю, виробляйте себе на серйозних, свідомих і остаточних мужів, повних любові до свого народу і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною, тихою працею. Таких мужів потребує кожда нація і кожда історична доба, а вдвоє сильніше буде їх потребувати велика історична доба, коли всій нашій Україні перший раз у її історичнім житті всміхнеться хоч трохи повна горожанська і політична свобода» [Там само, с.409].

Висновки... В руслі етновиховання української молоді актуальними в сучасних умовах вважаємо наступні положення філософсько-педагогічної концепції І.Франка:

- розвиток української національної еліти, передусім, у сфері освіти й культури;
- високий рівень активності педагогічної громадськості в напрямі національного виховання зростаючого покоління;
- залучення майбутніх учителів до системного етнографічного вивчення свого народу, зокрема, збирацько-дослідницької етнографічної роботи як засобу пізнання рідної етнокультури;
- формування національної самосвідомості особистості, патріотизму, передусім у вищому навчальному закладі;
- плекання працьовитості молоді задля відбудови та розвитку державності України;
- співпраця із зарубіжними українцями у контексті формування української національної культури на засадах гуманізму та свободи; врахування їхнього досвіду полікультурної освіти у професійній підготовці вчителя.

Сьогодні пропагується ідея навчання як діалогу культур, тобто аналіз різнобічних проблем (історико-політичних, соціально-педагогічних) з позицій різних культур, виокремлення подібності в підходах на основі загальнолюдських цінностей та рівноправності усіх суб'єктів педагогічного процесу. Враховуючи складну політичну ситуацію, коли частина громадян України зневажливо

ставляться до державної мови, висловлюють думки щодо порушення територіальної цілісності країни, що суперечить Конституції, принцип полікультурного виховання з опертям на етнічні пріоритети кожного народу може слугувати засобом примирення, але, безумовно, з визнанням прав корінних представників української нації, які споконвіків населяли ці території і нині становлять близько 80 відсотків її мешканців.

Сучасна глобалізація детермінує асиміляцію культур, тому актуальним залишається питання забезпечення рівних умов для етнокультурної освіти молоді різних держав, конструктивного співіснування людини зі Світом; формування соціального досвіду. Методологічною основою виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, на нашу думку, мали б виступати провідні ідеї етновиховання української молоді на засадах патріотизму і свободи, що містяться у поетичних творах та публіцистичних статтях Івана Франка, адже сьогодні прагнемо до формування в особистості вселюдських цінностей на основі національної самосвідомості, почуття громадянина своєї держави з належним ставленням до державних символів, рідної землі, мови, історії, релігії, культури тощо.

Список використаних джерел і літератури:

1. Вишневецький О. Зміст і методи виховання у педагогічних поглядах Івана Франка / О. Вишневецький // Педагогічна думка. – 2005. – № 3. – С. 76–79.
2. Гундорова Т. Невідомий Іван Франко: Грані Измарагду / Тамара Гундорова. – К. : Либідь, 2006. – 306 с.
3. Колесса Ф. Народнопісенна ритміка в поезіях І. Франка / Філарет Колесса // Фольклористичні праці / упоряд. і вступ. ст. В. А. Юзвенко. – К. : Наукова думка, 1970. – 416 с.
4. Концепція національного виховання студентської молоді // Освіта і управління. – 2009. – Том 12. – № 2. – С. 80–82.
5. Мітюров Б. Н. Педагогічні погляди І. Я. Франка : лекція [для студентів-заочників] / Б. Н. Мітюров. – Дрогобич, 1961. – 29 с.
6. Скільський Д. «Учителем школа стоїть»: особа вчителя у творчості Івана Франка / Дмитро Скільський // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 59–62.
7. Смаль В. З. Вчитель у творах І. Я. Франка / В. З. Смаль // Радянська школа. – 1986. – № 8. – С. 89–92.
8. Франко І. Борис Граб / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 18. – К. : Наукова думка, 1978. – С. 177–190.
9. Франко І. Найновіші напрямки в народознавстві / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 254–267.
10. Франко І. Одвертий лист до гал[ицької] української молоді / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 401–409.
11. Франко І. Поза межами можливого / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 276–284.
12. Франко І. Хома з серцем і Хома без серця / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 22. – К. : Наукова думка, 1979. – С. 7–29.

Анотація

Е.Б.Будник

Іван Франко об этновоспитании украинской молодежи

В статье охарактеризованы ведущие идеи концепции этновоспитания украинской молодежи в творчестве Ивана Франко на фоне современных глобализационных процессов. Значительное внимание уделено вопросам формирования национального самосознания личности, подготовки подрастающего поколения к построению государственности на принципах гуманизма и свободы.

Ключевые слова: *Іван Франко, этновоспитание, национальное самосознание, этнографическая деятельность, украинская молодежь, национальный воспитательный идеал, этновоспитательное пространство, этнокультурная идентификация, этническая социализация.*

Summary

О.В.Будник

Ivan Franko about Ethnic Education of Ukrainian Youth

The article gives characteristics of main ideas of concept of ethnic education of Ukrainian youth by Ivan Franko during the processes of globalization. Much attention is given to formation of national consciousness of personality, readiness of young people for the participation in state creation processes on the basis of humanism and freedom.

Key words: *Ivan Franko, ethnic education, national consciousness, ethnographic activity, Ukrainian youth, national model of upbringing, ethnic educational space, ethnocultural identification, ethnic socialization.*

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Моральна культура особистості у творчій спадщині Івана Огієнка

У статті аналізується сутність і зміст, складові моральної культури особистості у контексті творчої спадщини Івана Огієнка. На основі першоджерел доводиться, що видатний педагог, освітянський і релігійний діяч Іван Огієнко – митрополит Іларіон обґрунтовував моральну культуру особистості у нерозривній єдності із свідомістю, діяльністю, моральними відносинами особистості.

Ключові слова: культура, моральна культура, особистість, патріотизм, віра, совість, справедливість, добро, любов, відповідальність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Історичний екскурс. Про те, як «шанували» видатних синів України за радянських часів тепер вже відомо багато. Навіть у самій Україні до незалежності годі було щось позитивне прочитати про митрополита Іларіона – Івана Огієнка. Беру до рук першу Українську радянську енциклопедію (гол. ред. М. П. Бажан), 13-томне видання якої відбувалося у період «відлиги» (60-ті роки минулого століття), але марно тут шукати бодай прізвище Івана Огієнка. Та ж сама ситуація і з 3-томним «Українским советским энциклопедическим словарем» (1988 р.). Хоча в передмові до енциклопедії зазначається, що вона є «універсальним довідником з різних галузей сучасної науки, техніки і культури, загальним зведенням найважливіших надбань вселюдської цивілізації» [9, с.5].

Отже, видатний вчений, релігійний, культурно-освітній діяч Іван Огієнко, який залишив нам, українцям, і всьому людству багатющий культурний спадок, із-за ідеологічної заангажованості упорядників енциклопедії не був зарахований до «вселюдської цивілізації»... Але час часує із майбутнього, і висвітлює людству справді високодостойне, гідне, прекрасне. Із зміною часу змінюється ставлення до цього минулого. Піклуючись про вшанування українських педагогів і діячів освіти Кабінет Міністрів незалежної України прийняв Постанову № 510 від 20 квітня 1998 р., в якій наголошується на необхідності проведення урочистих педагогічних читань, конференцій, присвячених видатним українським педагогам; організації зустрічей фахівців, учених зі студентами, вчителями, батьками, щоб привернути увагу до проблеми розвитку української педагогічної думки; висвітлення в педагогічній і громадсько-політичній пресі творчої спадщини представників української педагогічної думки, праці яких ще недостатньо представлені в педагогіці [8].

7 лютого 2007 р. видано Указ Президента «Про вшанування пам'яті Івана Огієнка» за № 85/2007 р. У п. 2 Указу зазначено: «Кабінету Міністрів України, Раді Міністрів автономної республіки Крим, Київській та Севастопольській міським державним адміністраціям вивчити питання про присвоєння окремим навчальним та науковим закладам і установам ім. Івана Огієнка, а також відповідне найменування чи перейменування в установленому порядку вулиць та площ у населених пунктах України.» Роком пізніше ім'я Івана Огієнка було присвоєно вулицям міст України, а також Кам'янець-Подільському національному університету.

Формулювання цілей статті... Мета статті – здійснити аналіз творчої спадщини Івана Огієнка у контексті сутності і змісту моральної культури особистості.

Аналіз досліджень і публікацій... Творчу спадщину Івана Огієнка у різних аспектах досліджували: І.Верстюк, Д.Гурська, Н.Дічек, О.Завальнюк, Н.Захлопана, Р.Єринюк, Р.Козак, Л.Кудрик, І.Кучинська, Л.Ляхоцька, В.Ляхоцький, А.Марушкевич, Ю.Мулик-Луцик, Н.Огієнко, В.Огієнко-Смирнова, Т.Опанасюк, В.Пашенко, Я.Поліщук, Т.Роняк, М.Слободян, Є. Сохацька, М.Тимошик, З.Тіменик та ін.

Виклад основного матеріалу... Проблемі культури Іван Огієнко присвятив значну кількість праць, але основними серед них є «Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу» [4], «Князь Костянтин Острозький і його культурна праця: Історична монографія» [1], «Дохристиянські вірування українського народу: Історична релігійна монографія» [2], «Філософські містерії» [3] та ін.

Оскільки Іван Огієнко вважав, що мова є душею нації, найяскравішим виявом її культури, то праці про мову: «Наука про рідномовні обов'язки» [5], «Українська літературна мова: Граматичні основи літературної мови» [6], «Український літературний наголос: мовознавча монографія» [7] та ін., можна беззастережно віднести до культуротворчих надбань вченого.

Моральну культуру Іван Огієнко осмислює у контексті реальної моральності, культури особистості. Мислитель пов'язує ці дві взаємодоповнювальні категорії із справжнім *патріотизмом*. Поетичними рядками він висловлює свою любов до Батьківщини:

Я взяв своє серце малими руками
Й віддано поклав Україні до ніг,
І юна любов розцвілася між нами,
І став я орати твердий переліг.
Й нікому вже більше не дав я любові,
Бо другого серця кохати не маю.
І вірним зостанусь, аж дошки соснові
Єдину любов мою спинять без краю.

У відомих афоризмах і сентенціях Іван Огієнко пише: «Я злився із своїм народом. Його рани – мої рани, його болі – мої болі». Усе це ніби перегукується із життєвим кредо М.Шашкевича, який писав: «...Вирвеш ми очі і душу ми вирвеш, а не візьмеш милости і віри не візьмеш, а не видреш любови і віри не видреш, бо руське ми серце та й віра руська!» [11, с.118]. Від цієї життєвої позиції ні М.Шашкевич, ні І.Огієнко ніколи не відступали, як би тяжко їм не було.

Справжній патріотизм, як вияв духовно-моральної культури особистості, вважав Іван Огієнко, базується на *внутрішній глибокій вірі*. На думку митрополита Іларіона, прикладами національного патріотизму переповнена вся Біблія, і вона нас навчає того самого, – українського патріотизму, адже служба народові – це ...головна підвалина науки Христової. Водночас великий мислитель застерігав від проявів вузького націоналізму, шовінізму. Згуртованість, соборність, єдність нації – це її сила. І, навпаки, незгода – це наша історична недуга.

Вищим виявом християнської моралі, культури особистості митрополит Іларіон вважав опанування нею *рідної мови*. Релігійний діяч і вчений доводив до свідомості кожного українця ідею про те, що «мовне винародовлення завжди приводить до морального каліцтва». У цьому пункті думка І.Огієнка є практично ідентичною з думкою великого мовознавця О.Потебні, який писав, що там, де послаблюється, деформується мовна традиція, там неодмінно відбувається денационалізація, втрата національної ідентичності [10].

Особливої уваги у структурі моральної культури особистості Іван Огієнко надавав *совісті*. Він наголошував, що совість – це Око Боже в людині; совість – головна ознака християнської культури; немає совісті – немає й людини. Жити за совістю – це велика мудрість, адже совісний акт веде людину дорогою добра, правди, честі і гідності. Совість, на думку Івана Огієнка, не потребує зовнішніх спонукань, вона має виявлятися в людині природним шляхом. Совість – це внутрішня свобода особистості, це те, що є морально-досконалим. Совість не знає користі, егоїзму, підступництва. Біда сучасної людини якраз і полягає в тому, що вона втратила розуміння сутності совісного акту, а весь її розум вся «освіченість» ніби плаває на поверхні мозку мертвим тілом. Справжня християнська совість – це дорогоцінний і благодатний дарунок Божий людині, вона є живим джерелом відповідальності, справедливості.

Розважаючи про сутність людини, її моральність, культуру, Іван Огієнко застосовує *принцип дихотомії*: з одного боку – людина гріхозна, а з іншого – вона є подобою Божою, здатною досягнути велич створеного Богом Всесвіту та його гармонію. Мислитель бачить, що людська сутність суперечлива, вона щохвилини перебуває у боротьбі між добром і злом, щастям і нещастям, життям і смертю. У цьому земному існуванні людина повинна шукати і знаходити вищий сенс життя. Воно, на думку митрополита Іларіона, в пізнанні і служінні Богові, народу і є смислом життя. Служіння є «ніщо», коли воно нещире, фарисейське, не наповнене духовністю, моральною культурою особистості.

Найбільше щастя – жити з Богом
Усе життя у згоді повній, –
Щоб пахло райським нам Чертогом
У праці відданих, любовній!
Господь і праця для народу –
Життя це нашого основи:
Несімо це у рід із роду,
І дочекаємось обнови!

Рефлексії мислителя, як бачимо, знаходять поетичну форму вияву, вони виразно засвідчують, що щастя людини в натхненній, творчій праці людини на благо інших. Людина без праці – це людина без духовної моральної гідності. Чесна праця – це вже наполовину саме щастя, саме так, наполовину: бо цілісне щастя – не лише в чесній праці, але, більше того, улюбимій справі, у натхненній праці над співтворенням Царства Божого. Безробітність, де б не знаходилося її джерело: в суспільстві, чи самій особистості, принижує людину і робить її нещасливою. Вже лише

одне почуття, що «я в житті незатребуваний» або, що «я нікому не потрібний у цьому житті», що я вигіснений із великого процесу праці, став соціальним пороком – викликає у серці морально й фізично здорової людини всілякі відчуття особистісної образи, розчарованості. Без праці людина втрачає моральність, культуру, вона з презирством ставиться до норм права, і часто-густо його порушує. Як справедливо наголошує митрополит Іларіон, здоровій людині праця потрібна, як повітря, як самоповага, як радість, як молитва.

Отже, у своїх чисельних працях, Іван Огієнко глибоко аналізує соціальні проблеми. Він доводить, що люди рівні перед Богом, але людська недосконалість, гріховність, тваринний егоїзм призводять до тяжкої несправедливості у відносинах між людьми. Принагідно зазначимо, що великий келих несправедливості цьому високому достойнику прийшлося випити сповна. Проте митрополит Іларіон ніколи не втрачав віри в справедливість. Більше того, *справедливість* він вважав одним із важливих складників моральної культури особистості. Справедливість не можна знайти ні у вигляді загальних правил, ні у вигляді державних установ. Вона не «система», а життя. Її митрополит Іларіон уявляв як потік живої і предметної любові до людей. У житті найважливішим є живе серце – загальна впевненість, що люди дійсно щиро прагнуть творчої справедливості і чесно шукають її. Втім Іван Огієнко підкреслював, що рівність людей перед Богом не означає того, що всі люди однакові. Є очевидні речі: люди народжуються різними за статтю, вони є різними за здібностями і схильностями, вони набувають різних духовних і моральних якостей тощо. І справедливість вимагає, щоб до них ставилися відповідно їх індивідуальності, неповторності: безвільному – більше строгості; чесному і щирому – більше довіри; герою – більше шани і т. ін. Але за будь-яких умов, справжня моральна культура особистості не дозволить їй ставитися до іншої зневажливо, з ненавистю. Дух смирення, взаємної поваги, шани має панувати серед людей моральних, культурних. Ненависть виліковується любов'ю, і лише любов'ю. У стосунках часто-густо треба мати мужність визнати власну вину. Якщо Я-людина переоцінює саму себе, якщо внутрішньо відмовляється від того, що вона «найрозумніша», «найкраща», то вона завжди буде готовою до визнання власної вини, до відповідальності. Саме тому, мабуть, Іван Огієнко у *моральній відповідальності* людини вбачає потужний елемент моральної культури. Вчений розглядає моральну відповідальність особистості у перспективному й ретроспективному аспектах, надаючи перевагу першому. Його думка у цьому питанні чітка і виразна, а тому цілком зрозуміла: людина є відповідальною перед Богом, іншими людьми, перед самою собою. А тому людина як духовна істота, повинна добре усвідомлювати свої дії, вчинки, власну поведінку. Отже, перше, що потрібне людині яка бажає творити моральну культуру, і культуру взагалі, потрібне почуття відповідальності. Це почуття призводить до самозвільнення, до усвідомлення того, що Людина покликана, зобов'язана бути образом і подобою Божою, отже людиною високої моральної культури. Сила нації, наголошує Іван Огієнко, – в силі її духовності і культури.

Висновки... На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Творча спадщина Івана Огієнка продовжує досліджуватися сучасними вітчизняними і зарубіжними вченими. Проте ці дослідження все ще носять фрагментарний характер, а життя нагально потребує цілісності, універсальності.

2. Іван Огієнко зробив цінний внесок у царину людського Духа, моральної культури особистості, яку вибудовував на засадах віри, любові, добра, совісті, справедливості і відповідальності.

Потребує подальшого дослідження питання моральної культури в сім'ї, суспільстві, церкві тощо.

Список використаних джерел і літератури:

1. Мит. Іларіон. Князь Костянтин Острозький і його культурна праця : Історична монографія / Мит. Іларіон. – Вінніпег : Віра й культура, 1958. – 216 с.
2. Мит. Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу : Історична релігійна монографія / Мит. Іларіон. – К. : Обереги, 1991. – 424 с.
3. Мит. Іларіон. Твори. Філософські містерії / Мит. Іларіон. – Вінніпег : [б. в.]. – 1957. – Т. 1. – 336 с.
4. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / Іван Огієнко. – К. : Вид-во книгарні Є. Череповського, 1918. – 272 с.
5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. – Львів : Фенікс, 1995. – 46 с.
6. Огієнко І. Українська літературна мова: Граматичні основи літературної мови / Іван Огієнко. – Вінніпег : Sascatoon : The Vospelpres, 1951. – 520 с.
7. Огієнко І. Український літературний наголос: Мовознавча Монографія / Іван Огієнко. – Вінніпег : Наша культура, 1952. – 304 с.
8. Педагогічна газета №5 (47) травень, 1998 р.
9. Передмова // Українська радянська енциклопедія. : в 13 т. / гол. ред. М. П. Бажан. – К. : Академія наук укр. рад. соц. республіки, 1960. – Т. 1. – С. 5–6.

10. Потебня А. А. Язык и народность / А. А. Потебня // Мысль и язык. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
11. Шашкевич М. Твори / упоряд. М. Й. Шалата. – Київ : Дніпро, 1973. – 190 с.

Анотація
Г.П.Васянович

Нравственная культура личности в творческом наследии Ивана Огиенко

В статье анализируется сущность и содержание, составляющие нравственной культуры личности в контексте творческого наследия Ивана Огиенко. На основе первоисточников доказывается, что выдающийся педагог, образовательный и религиозный деятель Иван Огиенко – митрополит Иларион обосновывал нравственную культуру личности в неразрывном единстве с сознанием, деятельностью, нравственными отношениями личности.

Ключевые слова: культура, нравственная культура, личность, патриотизм, вера, совесть, справедливость, добро, любовь, ответственность.

Summary

H.P.Vasianovych

Moral Culture of Personality in the Creative Legacy of Ivan Ohienko

The article analyses the essence, the contents and components of moral culture in the context of Ivan Ohienko's artistic legacy. On the basis of original sources the author proves that outstanding teacher, educational and religious figure Ivan Ohienko – Metropolitan Ilarion grounded moral culture of the personality in the indissoluble connection with his/her consciousness, activity and moral relations.

Key words: culture, moral culture, personality, patriotism, faith, consciousness, justice, good, love, responsibility.

Дата надходження статті: «4» вересня 2012 р.

УДК 37:78-054

М.В.ВОВК,

кандидат педагогічних наук, професор
(м.Івано-Франківськ)

Народознавчі тенденції Івана Франка в розвитку музичної етнопедагогіки

У статті на основі вивчення, аналізу і систематизації матеріалів автор розкриває народознавчі тенденції розвитку музичної етнопедагогіки у творчості Івана Яковича Франка

Ключові слова: творчість, музика, традиції, обряди, народна педагогіка.

У новому столітті Україна взяла на озброєння нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на збереження та розвиток національної ідентичності, розкриття творчого потенціалу особистості, її самореалізації. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ ст. указує, що вона повинна опиратися і черпати свої досягнення з культурно-історичних цінностей української нації, її звичаїв, традицій, що стимулюються її духовною культурою, споконвічною мудрістю, прагненням жити в незалежній та багатій державі.

З цього погляду, українська нація потребує вдосконалення системи музичної освіти й виховання, адже саме музично-естетична спадщина, її розвиток визначають рівень духовної культури українців.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У справі підготовки молоді до життя і праці, її гармонічного розвитку, велику роль відігравали в минулому й продовжують відігравати в наш час традиції народної педагогіки. Вагоме місце у системі народної педагогіки, як сукупності емпіричних знань у справі виховання, посідає музична етнопедагогіка, наповнена дидактичним змістом, пов'язана зі звичаями, обрядами, святами, що супроводжують найважливіші події у житті нації, кожної окремої особи.

Українська етнопедагогіка епохи І.Франка, незважаючи на її емпіризм, становить цілісну систему, в якій велику нішу займає музична етнопедагогіка. Вона має свої ідеали, принципи й традиційні методи, вироблені, виплекані в народних традиціях і звичаях. Народна педагогіка з її методами виховання підрастаючих поколінь українців стала джерелом педагогічної науки. Народна пісня завжди була основою музичної етнопедагогіки Каменяра та впливала на світоглядний розвиток майбутнього поета.

Формулювання цілей статті... Ціль дослідження полягає в тому, щоб на основі вивчення матеріалів про життя і творчість Івана Франка, розкрити педагогічну діяльність письменника в галузі народознавства й музичної етнопедагогіки української нації.

Виклад основного матеріалу... Серед титанів педагогічної думки України возвеличується постать Івана Яковича Франка – письменника, поета, філософа, фольклориста і борця за кращу долю українського народу. У загальному комплексі літературної творчості Каменяра перед нами вирізняється його педагогічна діяльність у галузі народознавства, музичної етнопедагогіки української нації.

Будучи глибоко обізнаним у музичному фольклорі, вчений-літератор виявляв великий інтерес до музичного виховання засобами народної пісні, танцювальної та інструментальної музики. У цьому зв'язку в усій величі перед нами постає його збирацька, дослідницька та видавнича діяльність, що проявилася переважно в організації й участі у фольклористичних наукових центрах, обговоренні теоретичних питань народознавчої науки, в якій вагоме місце займає музична етнопедагогіка.

Будучи учнем Дрогобицької гімназії, де музичні традиції були досить розвинені, юний Франко навчався співу, що позитивно вплинуло на формування його музичного слуху й співочого голосу.

Пізніше він співає в чоловічому квартеті та в хорі. «Русини Дрогобицької гімназії за моїх часів мали досить гарний хор, якого традиція тяглася ще від часів, давніших від моєї шкільної науки» [7, с.162]. Там він уперше ознайомився із творчістю українських композиторів М.Вербицького, М.Лисенка, П.Ніщинського, О.Нижанківського. Гуртові та хорові співи гімназиста Франка були невід'ємною частиною його побуту. Про це він згадує в мемуарному оповіданні «Гірчичне зерно». «Ми читали наголос поезії та драми, дебатували про порушені там думки – звичайно десь на вільнім місці за містом і кінчали вечір співом, що лунав широко над сонним Дрогобичем» [10, с.16].

Музичні знання й уподобання юнацьких років створили певну основу для подальшого формування його музичної етнопедагогіки, яку Іван Якович тісно пов'язував з українським народознавством.

Навчання І.Франка на філософському факультеті Львівського університету (1875 р.) зблизило його з музичною громадськістю Львова через співпрацю в студентському товаристві «Академічне братство». У ньому він засновує етнографічно-статистичний гурток, де організовує студентські вакаційні мандрівки по Галичині, Буковині, Поділлі. Під час мандрівок студенти організовували поширення й пропаганду української літератури та музичного мистецтва. І.Франко з цією метою підбирав здібних музикантів і співаків, сам читав реферати на музично-декламаційних вечорах.

На Каменяра великий вплив мали композитори Віктор Матюк та Остап Нижанківський, з якими він познайомився в «Академічному братстві». Віктор Матюк пише до драми І. Франка «Три князі на один престіл» музику й здійснює її постановку силами студентів-аматорів. У 1884 році хор «Академічного братства» вперше виконує твір, написаний для чоловічого хору «Гуляли, гуляли» й перед цим виконанням Франко виголошує доповідь про революційні події 1848 року.

У 1885 році Іван Франко вперше зустрівся і познайомився з Миколою Лисенком під час його поїздки до Києва. М.Лисенка захопила музична обдарованість поета та його обізнаність із народнопісенною творчістю України. Лисенко від нього записав понад 20 народних пісень Галичини, які пізніше ввійшли в IV випуск його збірника.

І М.Лисенко, й І.Франко розуміли, що література та музика володіють великим виховним потенціалом. Загальні етнопедагогічні принципи Івана Франка зумовили і його ставлення до музичного мистецтва, позначилися на його поглядах на роль і значення музики в житті суспільства. Розглядаючи етнопедагогічні погляди Франка в розвитку української музики та її ролі в народознавстві, слід поглянути на його вклад у збереження народної творчості в галузі музичного фольклору.

Відзначаючи великий вплив музичної етнопедагогіки на виховання українця, він у рецензії на збірник пісень К.Паньківського «Рускій Співанник» писав: «Українці – як простий народ, так і його інтелігенція – належать до народів, співаючих при кожній нагоді. Отже, не дивно, що цей народ протягом віків створив таку велику кількість надзвичайно характерних пісень і надзвичайно оригінальних мелодій, більша частина яких – можна сказати сміливо – служила канвою для таких митців, як Бетховен і Ліст, а останнім часом дає матеріал і зразки для створення окремої національної школи української музики» [10, с.44].

Звертаючись до питання навчання і виховання, Франко обов'язково наголошував на значенні в цьому процесі народної музики. Доказом цього є численні селянські хори, приватні школи співу з нот для селян і народні поети-самородки, які під знані й улюблені мелодії підкладають свої власні пісні на сучасні суспільно-політичні теми, несучи в них свіжу не раз думку або принаймні вуличні лозунги, які виражають те, що всі відчувають, що всіх болить» [12, с.248].

Тому, де тільки міг, він стимулював збирачів і дослідників усної народнопісенної творчості. Його музична етнопедагогіка не обминула село Лолин, де Іван Якович часто бував. Він залучив до

цієї праці Ольгу й Михайлину Рошкевич. Ольга збрала латканки та весільні обрядові пісні, які були видані й опрацьовані Іваном Франком (1883 р.) у польському фольклорно-етнографічному видавництві «Zbiór wiadomości do antropologii krajowej» (орган Антропологічної комісії Краківської академії наук) «Obrzedy i piesni weselne ludu ruskiego w Lolinie powiatu Strzyckiego Zebrana Olga Roszkiewicz, opracował Iwan Franko» [12, с.248].

Розвиток професійної музики в Україні, вважав Франко, може відбуватися тільки на базі використання скарбів народної музичної творчості.

Погляди Франка збігалися з поглядами М.Лисенка, який разом із західноукраїнськими музичними діячами О.Нижанківським, Ф.Колесою, Й.Роздольським, Д.Січинським, С.Людкевичем займався збиранням і записом народних музичних творів. Франко звертався з відозвами й особистими листами, запитуючи: «Чи не могли б ви або хто там де видати збірник галицьких пісень з нотами? Ми обов'язково приладимо матеріал на досить обширну книжку» [4, с.201], – звертався він до М.Драгоманова.

У редактованому письменником журналі «Народ» поміщено звернення «Про записування галицько-руських простонародних пісень, їх текстів і мелодій». У журналі «Жите і Слово» Леся Українка з допомогою Франка опублікувала свою працю «Купала на Волині», де наголосила на значенні запису мелодій у народних піснях. Письменник схвально відгукується на працю П.Бажанського «Русько-народна музикальна гармонія». У статті «Musyka polska i ruska» Франко наголошував, що «надрукування того збірника повинні галицькі українці уважати за одно з найпочесніших завдань своєї народної гордості». У цей час світ побачив другий збірник народних пісень Й.Роздольського та С.Людкевича «Галицько-руські народні мелодії». На цю збірку пісень Франко пише схвальну статтю, яку опублікував «Літературно-науковий вісник», де поет відзначив точність запису мелодій і те, що «збірка Й.Роздольського має привілеї абсолютної вірності, оскільки її може досягнути механічна репродукція» [11; 6; 5]. Етнопедагогічна цінність цих збірників була дуже велика, бо, відтворюючи нотний матеріал у поєднанні з поетичним текстом, давала змогу посилювати навчальне та виховне значення народної усної творчості.

Найкраще й найбільш жанрово творчість Івана Франка лягла на талант **М.В.Лисенка**. У творчості М. Лисенка ми знаходимо шість романсів і два хорові твори, в основному вони були написані до 25-річного ювілею письменницької діяльності Каменяра. «Вічний революціонер» став піснею-символом у боротьбі за державну незалежність України.

Ці твори мали великий педагогічний вплив на навчання музикантів-співаків і виховання української молоді.

Зважаючи на те, що українська музична етнопедагогіка в другій половині XIX – в першій половині XX ст. існувала на емпіричному рівні як для дітей, так і для молоді, все-таки на сторінках педагогічної преси того часу появляються окремі праці П.Куліша – «Записки про Південну Русь» (1856–1857 рр.), «Козаки по відношенню до держави і суспільства» (1877). М.Грушевський у праці «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу» з родинно-побутового життя в селах Київщини (1889–1890 рр.) і яку опублікував З.Кузеля у Львові. Вагомий вплив на наукову розробку цього питання мали етнографічні та народознавчі праці І.Франка «Про жіночу долю в українських народних піснях», «Найновіші напрямки в народознавстві», «Студії над українськими народними піснями» [2; 3; 9; 8].

Музична етнопедагогіка знайшла своє місце в працях М.Сумцова «Хліб в обрядах і піснях», П.Чубинського «Праці етнографічно-статистичної експедиції в Західно-Руський край», В.Шухевича «Гуцульщина».

Висновки... Зважаючи на те, що жодна етнопедагогіка, а тим більше музична, не може розвиватися ізольовано від інших етносів, український народ створив свою оригінальну педагогіку в умовах бездержавності, яка допомогла вижити й виховати багато поколінь і стала загальнолюдським досягненням. Вона породила титанів народознавчої думки, яка взяла на себе функції національно-культурного самоутвердження. Народна пісня й музика стали на сторожі асиміляції і знищення українського етносу, оскільки в них були закладені етнопедагогічні ідеї, основані на християнській моралі й народних традиціях. Студіювання народознавства дало змогу І.Франку з'ясувати багато проблем родинної етнопедагогіки та суспільно-громадського життя галичан.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бажанський П. Русько-народна музична гармонія / П. Бажанський. – Львів, 1900.
2. Грушевський М. С. Матеріали до українсько-руської Етнології / М. С. Грушевський // Етнографічний збірник. Наукове товариство імені Шевченка. – Львів, 1906–1907. – Т. 8–9.
3. Загайкевич М. П. Іван Франко і українська музика / М. П. Загайкевич. – К. : Держвидав, 1958. – С. 32.

4. Листи І. Франка до М. Драгоманова // Франко І. Зібрання творів : у 50-ти т. – К., 1980. – Т. 42. – С. 201.
5. Літературно-науковий вісник. – Львів, 1907. – Т. 38. – Кн. IV. – С. 177–178.
6. Роздольський Й. Галицько-руські народні мелодії / Й. Роздольський, С. Людкевич // Етнографічний збірник. Наукове товариство імені Шевченка. – Львів, 1906–1908. – Т. XXI–XXII.
7. Франко І. Я. Спомини із моїх гімназійних часів / І. Я. Франко. – Львів : Життя, 1912. – Вип. 2. – С. 162.
8. Франко І. Я. Студії над українськими народними піснями / І. Я. Франко // Записки Наукового товариства імені Шевченка. – Львів, 1969. – Т. 75. – Кн. 1. – С. 14.
9. Франко І. Я. Твори в двадцяти томах / І. Я. Франко. – К. : Держвидав, 1956. – Т. XIX. – С. 143–144.
10. Франко І. Я. Твори в двадцяти томах / І. Я. Франко. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1956. – Т. XI. – С. 242.
11. Kurjer Lwowski. – Львів, 1892. – № 240.
12. Prawda. – Варшава, 1888. – № 21. – С. 248.

Анотація

М.В.Вовк

Народоведческие тенденции Ивана Франко в развитии музыкальной этнопедагогики

В статье на основании изучения, анализа и систематизации архивных материалов, раскрываются народоведческие тенденции развития музыкальной этнопедагогики в творчестве Ивана Яковлевича Франко.

Ключевые слова: творчество, музыка, традиции, обряды, народная педагогика.

Summary

M.V.Vovk

Folk-Studying Tendencies of Ivan Franko in the Development of the Music Ethnopedagogics

On the bases of study, analyses and systematization of archival materials, folk tendencies of development of music ethnopedagogics in Ivan Franko's creation are revealed.

Key words: creation, music, traditions, customs, folk pedagogics.

Дата надходження статті: «22» вересня 2012 р.

УДК 37.013.42 + 173.7

М.В.ГРИЖАК,

здобувач

(м.Івано-Франківськ)

Діагностика батьківсько-дитячих відносин як умова надання просвітницької консультативної допомоги неповній сім'ї

У статті розкриваються проблеми діагностики батьківсько-дитячих стосунків як передумови надання просвітницької консультативної допомоги неповній сім'ї, охарактеризовані методики для вивчення батьківсько-дитячих відносин, мікроклімату сім'ї, сформованості особистісних якостей дітей із неповних сімей, а також стану надання такої допомоги сучасній неповній сім'ї.

Ключові слова: неповна сім'я, просвітництво, консультативна допомога, батьківсько-дитячі стосунки, діагностика сімейних взаємин.

Постановка проблеми у загальному вигляді.... В умовах збільшення кількості неповних сімей в Україні (сьогодні до повноліття проживає у певних типах неповної сім'ї близько 70 відсотків усіх дітей) проблемою постає виховання дітей із таких кризових сімей. Консультативна допомога неповній сім'ї виступає одним із кардинальних шляхів розв'язання багатьох виховних проблем різного типу неповних сімей – позашлюбної, осиротілої, розлученої, дистантної.

Неповною сім'єю, за визначенням В.Костіва, вважають динамічну малу соціальну групу людей, що складається з одного із батьків з однією чи декількома неповнолітніми дітьми, які спільно проживають або тимчасово відсутні, поєднані родинними відносинами (кровної спорідненості), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю [2, Т.1, с.13].

За підрахунками вчених, сьогодні 11% дітей до повноліття втрачає одного з батьків і проживає в осиротілій сім'ї; 2) позашлюбна народжуваність з 1990 р. до 2009 р. зросла від 11,2 (у 1995 р. – 13,2, у 2000 р. – 17,3) до 21,2 на 100 народжених, тобто нині до 16 років приблизно 12-20% дітей переходить через позашлюбну сім'ю; 3) співвідношення кількості розлучень до кількості шлюбів

становило – 72% у 2000 р.; 46% у 2009, 55% у 2010 р., тобто, розлучається приблизно кожна друга сім'я; 38% домогосподарств мають дітей (з однією дитиною – 64,1%, двома – 30,2%; 4,3% домогосподарств мають 3 дітей, 0,9% – 4, 0,5% – 5 дітей і більше); звідси, приблизно третина всіх дітей до повноліття переходить через розлучену сім'ю; 4) якщо Україну за останні 20 років покинуло близько 7 мільйонів громадян, то без батьківського піклування за цей період проживало приблизно 7,5-9 млн. неповнолітніх; таке перебування дітей у дистантній сім'ї складає приблизно 14% до повноліття. Загальна картина: до повноліття через відповідний тип неповної сім'ї приблизно переходить: 11% – осиротіла сім'я, 15% – позашлюбна сім'я, 35% – розлучена сім'я, 15% – дистантна сім'я; разом – 76% усіх дітей) – [2].

За таких обставин надзвичайно важливим завданням усіх навчально-освітніх закладів постає вивчення проблем неповної сім'ї, зокрема, з'ясування рівня встановлення батьківсько-дитячих стосунків у цій специфічній категорії сімей, що безпосереднім чином впливає на формування особистості майбутнього сім'янина, громадянина, трудівника, творця.

Аналіз досліджень і публікацій... Вирішенню проблем життєдіяльності неповних сімей, наданню соціально педагогічної допомоги вихідцям із цих сімей присвячені дослідження різних учених: філософів, соціологів (Ю.Вавілов, В.Солодніков, А.Харчев та ін.), психологів (М.Буянов, Е.Ейдеміллер, І.Лангмейер, З.Матейчек, К.Обуховський, М.Раттер, М.Співаковська, Г.Хоментаскас, І.Юрченко, В.Юстицькіс), педагогів (І.Гребенніков, М.Докторович, Н.Клімкіна, Л.Ковальчук, В.Костів, Ю.Літвінене, Т.Лютова, А.Макаренко, О.Максимович, В.Постовий, В.Синякова, М.Стельмахович, В.Сухомлинський) та ін. Однак, просвітницько-корекційний підхід до вирішення проблем неповних сімей, специфіка діяльності соціального педагога в консультативній допомозі членам різних типів неповних сімей ще не стали предметом спеціального дослідження.

Фактично усі дослідження, присвячені розв'язанню виховних проблем неповних сімей, показують значні труднощі і проблеми батьківсько-дитячих стосунків у цих сім'ях. Зазначимо тільки окремі з них: 1) у таких сім'ях руйнується нормальний стиль взаємовідносин усіх членів сім'ї; виникає напруженість у взаєминах дітей і батьків, особливо у випадках конфліктних відносин із тим із батьків, котрий проживає окремо; 2) відбувається зміна морально-психологічного світу та поведінки дитини (сумування за батьком, очікування зустрічі з ним тощо; виникнення комплексів різниці, неповноцінності, Попелюшки тощо); 3) у дітей проявляються і зростають невпевненість, замкнутість, плаксивість, неухважність на заняттях; розлади сну, перепади настрою, нейротизм; виникає збудженість, непослух, безпричинна образливість, агресивність, озлобленість, впертість, зухвалість; 5) проявляється накладання багатьох несприятливих обставин, що непосильним тягарем водночас діють на психіку дитини; 6) трапляються крайні прояви материнського/батьківського ставлення до дитини: то віддаленість від неї, коли вона стає тягарем, який ускладнює перспективи матері/батька, то бездумна материнська любов і надмірне суворе ставлення до дитини в ситуації депресивного стану матері; 7) відсутність у сім'ї одного з батьків ускладнює процес ідентифікації дітей з батьківським (чоловічим) і материнським (жіночим) прикладом, позбавляє їх можливості спостерігати відповідну модель подружніх і різнобічних інших родинних відносин; цей вакуум негативно впливає на підготовку дітей до майбутнього сімейного життя.

Пошуки шляхів ефективного впливу всіх причетних до справи виховання молодого покоління задля забезпечення нормальних умов для ефективного розвитку дітей-вихідців із неповних сімей постають першочерговим завданням для психолого-педагогічної науки і соціально-педагогічної практики.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення підходів до вивчення виховних проблем неповної сім'ї, розкриття методик з'ясування першопричин відхилення поведінки вихідців із цієї сім'ї та встановлення можливостей поліпшення мікроклімату сім'ї.

Виклад основного матеріалу... Система діагностичних методик для виявлення стану батьківсько-дитячих стосунків у неповній сім'ї дає змогу взаємоперевіряти отримані відомості про рівень розвитку особистості дитини за окремими показниками. У процесі дослідження ми переконалися, що з метою забезпечення максимальної об'єктивності, отримання достовірних даних, важливим у вивченні є застосування певного порядку у використанні тих чи інших дослідницьких методів-прийомів.

Тільки в сукупності використовувані методики дають змогу визначити всебічно вихованість досліджуваних дітей, що послужило для нас основою для вибору конкретних видів діяльності, методів і форм роботи, забезпечило досягнення покладених виховних завдань.

У методиці традиційно використовуються усні й письмові інтерв'ю з учнями, вивчення їхніх творів на задані теми, анкетування (за методом самооцінки), фіксування реакцій дітей на

моральні дилеми чи альтернативні завдання, спостереження за учнями під час дискусій та діалогів, а також у різних життєвих ситуаціях.

Звичайно, не можна зводити вивчення рівня сформованості окремих якостей особистості до поінформованості, усвідомлення учнями міри прояву тієї чи іншої якості. Так, нерідко самооцінка учня або навіть висловлена позиція щодо тих чи тих дилем, ситуацій не дає об'єктивної картини. Є підстави довіряти більше постійним спостереженням за реальними діями учнів, оцінюючи їх за певними критеріями і показниками. Традиційно в народній педагогіці виявлення якостей здійснювалось через спостереження і фіксування їх наявних ознак, якими охоплювались всі види діяльності особи, її навчання, праця, громадська діяльність тощо. Тому з найдавніших часів основним методом вивчення різнобічної культури особи є метод спостереження в різних ситуаціях за її життєдіяльністю. Такі ситуації стають «індикаторами», які засвідчують реальний процес у механізмі функціонування ціннісно-смыслові регуляції поведінки особи (на етапі конкретної дії). Сукупність таких циклів поведінки особи подає істинну картину сформованості її якостей, які проявляються в сфері різнобічних відносин. Добре, коли ці відносини фіксуються в сфері життєдіяльності особи та її спілкування. Вчителі успішно використовують і спеціально створені складні, екстремальні (для учня) педагогічні ситуації, щоб виявляти рівень вихованості школярів у процесі спеціальних «зрізів».

Наведемо сутність і зміст окремих апробованих методик, які дають змогу оперативно з'ясувати рівень сформованості певних якостей дітей із неповних сімей, встановити необхідний мінімум надання просвітницької консультативної допомоги неповній сім'ї.

Методика PARI використовується для визначення ставлення батьків щодо різних сторін сімейного життя (вибір батьками сімейних цінностей та виконання ними сімейних ролей). Автори – американські психологи Е. Шефер і Р. Белл, адаптована Т. Неццет [3, с.328-339; 6, с.188-198].

У методиці виділено 23 аспекти-ознаки, які торкаються різних сторін ставлення батьків до дитини й життєдіяльності сім'ї. З них – 8 ознак описують *ставлення до виконання сімейних ролей* та 15 – торкаються *батьківсько-дитячих стосунків*. Ці 15 ознак діляться на 3 групи: 1) оптимальний емоційний контакт; 2) зайва (надмірна) емоційна дистанція з дитиною; 3) надмірна концентрація уваги на дитині.

Ставлення до сімейної ролі описується з допомогою 8 ознак: обмеженість інтересів жінки рамками сім'ї, турботами виключно про сім'ю (3); відчуття самопожертви в ролі матері (5); сімейні конфлікти (7); надавторитет батьків (11); незадоволеність роллю господині дому (13); байдужість чоловіка, його невключеність у справи сім'ї (17); домінування матері (19); залежність і несамостійність матері (23). *Ставлення батьків до дитини*: оптимальний емоційний контакт (складається з чотирьох ознак, їх номери в опитувальному листі – 1, 14, 15, 21): спонукання словесних проявів, вербалізація (1); партнерські стосунки (14); розвиток активності дитини (15); вирівнювальні стосунки між батьками і дитиною (21).

Надмірна емоційна дистанція між батьками та дитиною (складається з трьох ознак, їх номери в опитувальнику (8, 9, 16): роздратованість (8); суворість, надмірна строгість (9); ухилення від контакту з дитиною (16). Надмірна концентрація уваги на дитині (описується 8 ознаками, їх номери в опитувальнику 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20, 22): надмірна турбота, встановлення відносин залежності (2); подолання опору (4); створення безпеки, боязкість образити (6); виключення позасімейних впливів (10); придушення агресивності (12); придушення сексуальності (18); надмірне втручання у світ дитини (20); прагнення прискорити розвиток дитини (22). Кожна ознака вимірюється за допомогою 5 суджень, врівноважених з погляду вимірювальної здатності і значущого змісту. Вся методика складається зі 115 суджень.

Методика дає змогу оцінити специфіку відносин всередині сім'ї, особливості організації сімейного життя: господарсько-побутові стосунки, організація побуту сім'ї (шкали 3, 13, 19, 23); подружні стосунки, пов'язані з моральною, емоційною підтримкою, організацією дозвілля, створенням середовища для розвитку особистості, власної та партнера (шкала 17); відносини, що забезпечують виховання дітей, «педагогічні» (шкали 5, 11).

Проаналізувавши цифрові дані, можна скласти «попередній» портрет сім'ї. Дуже важлива шкала 7 (сімейні конфлікти). Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про конфліктність, перенесення сімейного конфлікту на батьківсько-дитячі стосунки й відповідну ідентифікацію дитини з конфліктним вирішенням подібних ситуацій у її наступній життєдіяльності.

Високі оцінки за шкалою 3 свідчать про пріоритет сімейних проблем, про вторинність інтересів «справи», зворотне можна сказати про шкалу 13. Для осіб, які мають високі оцінки за цією ознакою, характерна залежність від сім'ї, низька узгодженість у розподілі господарських функцій. Про погану інтегрованість сім'ї свідчать високі оцінки за шкалами 17, 19, 23.

Модифікації соціометричної методики. Для діагностики взаємин дітей із неповних сімей у середовищі ровесників, нами використовувались модифікації соціометричного методу [5, с. 315–326].

Соціометричний метод вивчення взаємовідносин підлітків із дистантних сімей у середовищі однокласників дає змогу встановити рівень задоволення окремих потреб особистості (потреби в успіху, визнанні серед інших, потреби в емоційному контакті серед ровесників тощо).

Учня пропонується на листку поставити цифри зверху вниз за кількістю учнів у класі. Дослідник (класний керівник) називає порядковий номер і прізвище за своїм списком, підготовленим заздалегідь, а присутні в класі учні проставляють знак плюс (+) поруч з цифрою, якщо вони симпатизують названому учневі, мінус (–) – якщо він викликає антипатію, або нуль (вагаються, що проставити, у них – нейтральне ставлення до нього). Особливість цієї методики полягає у тому, що кожний учень визначає своє емоційне ставлення до всіх однокласників.

У процесі обробки даних дослідник розділяє відповіді на групи хлопчиків і дівчаток із повних та неповних сімей. Таким чином, виділяються чотири групи. Список учнів класу тепер складається таким чином (зверху вниз): хлопчики із повних сімей, дівчатка із повних сімей, хлопчики із неповних сімей, дівчатка з неповних сімей. У таблицю-матрицю заносяться результати опитування.

У кожній горизонтальній лінії кожного ряду вираховується кількість позитивних (+) і негативних (–) відданих зв'язків. Показники нейтрального ставлення можна не враховувати, оскільки при наступних обрахунках число множиться на нуль.

Місце учня в класі або його соціометричний статус (S) визначається за такою формулою:

$$S = \frac{\sum R}{N - 1},$$

де R – алгебраїчна сума позитивних і негативних виборів, які отримав даний учень; N – кількість учнів, що брали участь у дослідженні.

Межі індексів умовно визначаються від +1 до –1, або від +100% до –100%. Чим вищий індекс із позитивним знаком, тим більший авторитет учня в групі. І навпаки, чим вищий індекс з негативним знаком, тим нижчий його соціометричний статус. Індокси у межах від +20% до –20% означають серединне місце учня у групі, найчастіше нейтральне, з поєднанням байдужого ставлення до нього ровесників.

Для визначення індексів емоційної сприйнятливості у групах хлопчиків та дівчаток із неповних сімей, а також рівня взаємовідносин між ними, вся матриця ділиться на 16 прямокутників. Один із них означає взаємні оцінки хлопчиків із повних сімей; другий – оцінки хлопчиків із повних дівчатками із неповних сімей; третій – хлопчиків із повних хлопчиками із неповних сімей; четвертий – хлопчиків із повних дівчатками із неповних сімей; п'ятий – дівчаток із повних хлопчиками із неповних сімей; шостий – взаємні оцінки дівчаток із повних сімей; сьомий – оцінки дівчаток із повних хлопчиками із неповних сімей; восьмий – дівчаток із повних дівчатками із неповних сімей; дев'ятий – хлопчиків із неповних хлопчиками із повних сімей; десятий – хлопчиків із неповних дівчатками із повних сімей; одинадцятий – взаємні оцінки хлопчиків із неповних сімей; дванадцятий – оцінки хлопчиків із неповних дівчатками із неповних сімей; тринадцятий – дівчаток із неповних хлопчиками із повних сімей; чотирнадцятий – дівчаток із неповних дівчатками із повних сімей; п'ятнадцятий – дівчаток хлопчиками із неповних сімей; шістнадцятий – взаємні оцінки дівчаток із неповних сімей.

Індокси емоційної сприйнятливості виділених груп визначаються за формулою:

$$J = \frac{\sum R_{j^+} + \sum R_{j^-}}{N(N-1)},$$

де $\sum R_{j^+}$ – сума всіх позитивних зв'язків, а $\sum R_{j^-}$ – негативних.

Для визначення індексів взаємних емоційних зв'язків між виділеними групами у знаменнику множимо число членів однієї групи на кількість членів іншої групи.

Наприклад, емоційне ставлення хлопчиків із неповних сімей до всіх дівчаток (або до дівчаток з повних чи неповних сімей) визначається за формулою:

$$J_{x \rightarrow g} = \frac{\sum R_{j^+(x \rightarrow g)} + \sum R_{j^-(x \rightarrow g)}}{N_x \cdot N_g},$$

де $\sum R_{j^+(x \rightarrow g)}$ – сума позитивних відданих переваг

дівчаткам з боку хлопчиків із неповних сімей; $\sum R_{j^-(x \rightarrow g)}$ – сума несприйнятливості дівчаток з боку хлопчиків із дистантних сімей; N_x – кількість хлопчиків із неповних сімей, що брали участь у дослідженні; N_g – кількість всіх дівчаток із повних і неповних сімей, яких оцінювали хлопчики із неповних сімей.

Аналогічним способом можна визначити емоційне ставлення дівчаток із неповних сімей до всіх хлопчиків, хлопчиків із повних сімей до всіх дівчаток і дівчаток із повних сімей до всіх хлопчиків (з метою порівняння).

Таким чином, порівняно нескладна процедура соціометричного тесту дає змогу одночасно визначити не тільки позицію (статус) кожного учня класу, але й виявити рівень психологічної сумісності як класу, так і окремих груп хлопчиків і дівчаток із повних і неповних сімей, а ще важливіше визначити рівні взаємності між хлопчиками і дівчатками, що виховуються у неповних сім'ях.

Звичайно, отриманий індекс лише фіксує факт відносин між однокласниками, що склалися, але не розкриває істинних причин і мотивів надання переваг або несприйняття того чи іншого учня чи первинних груп у класі. Вони орієнтують соціального педагога на фон, що складається у взаємних стосунках, підказують, де і в якому напрямі потрібно розібратися у причинах ігнорування окремих учнів, щоб винайти засоби для підняття їх авторитету в групі.

Тест незавершених речень [4, с.60-63; 6, с.67-70].

Учням пропонується доповнити нижче вказані незакінчені речення так, щоб виразити свої справжні почуття.

Ключ до тесту розрізняє дію різних чинників соціалізації дітей:

- 1) ставлення до матері, батька сім'ї – 3, 17, 50; 7, 11, 32, 45; 22, 27, 38;
- 2) ставлення до друзів та їх сімей – 23, 46, 39;
- 3) ставлення до школи, вчителів – 14, 24, 28, 31, 62;
- 4) ставлення до праці – 47, 52, 63;
- 5) про бажання, інтереси, потреби – 5, 10, 13, 19, 25, 33, 41, 42, 48, 53, 55, 57, 60, 64, 66, 67;
- 6) морально-правові погляди – 1, 2, 3, 8, 12, 16, 26, 29, 34, 37, 43, 51, 56;
- 7) про себе, про свої реакції, спогади – 4, 9, 15, 18, 20, 21, 30, 35, 36, 40, 44, 49, 54, 58, 61, 65.

Методика «Проблемні твори». За допомогою методик цього типу вивчається сімейний мікроклімат у сприйнятті дітей, життєві плани та ідеали сім'ї, окремі сторони виховного процесу сім'ї. Твір – звичне для школярів заняття і тому психологічний бар'єр при цьому створюється незначний, дослідник отримує можливість працювати над твором неодноразово, піддаючи його багатоплановому аналізу; конкретні завдання твору задаються у прямій чи непрямій формі. Проблемні твори співставляються з даними інтерв'ю (з учителем, батьками, з однокласниками), результатами анкетувань, характеристик. Вони проводяться, як правило, анонімно чи «умовно анонімно». Учнів просять писати дуже відверто. Реальне дослідницьке завдання розкривається повністю при умові: встановлення особливо довірливих стосунків, при повній анонімності, при постановці теми, що не викликає бар'єру. План твору, як правило, не дається, хоча може бути наведений у формі усного коментаря до розкриття теми.

Методика визначення шляхів надання допомоги неповній сім'ї з допомогою діагнозу та прогнозу: Використовується щокроковий підхід у «наданні допомоги» неповній сім'ї. На основі результатів діагностики:

- а) визначаються виховні можливості сім'ї;
- б) фіксуються домінуючі позитивні риси характеру, умови взаємодії домашнього, шкільного і позашкільного оточення дитини;
- в) виявляються «западаючі ланки», відхилення у рівнях сформованості інтегральних якостей, у задоволенні основних життєво необхідних потреб особи.

На основі проведеного діагнозу здійснюється прогноз за різними напрямками: 1) усунення; 2) відновлення; 3) компенсація; 4) нейтралізація і т. ін. [2, Т.1].

У психодіагностиці родинних взаємин значну роль відіграють експериментальні психодіагностичні методики, застосування яких дає змогу кількісно виражати різні особливості людей, що визначають їхні внутрішні стани, особистісні якості та взаємини з оточенням. Це досягається шляхом організації спеціального стимульного середовища, в яке включається людина, шляхом реєстрації тих чи інших показників реакцій обстежуваного та правил перетворення зареєстрованих показників в оцінку діагностованих властивостей.

За участі практичного психолога, соціального педагога у вивченні проблем неповних сімей виникла нагальна потреба автоматизації їхніх різних рутинних операцій, що стосуються психологічного діагностування та консультування: інструктаж обстежуваного, пред'явлення стимулів та реєстрація відповідей респондента, ведення протоколу, обрахунки, видання результатів і т. ін. За рахунок такої автоматизації підвищується рівень стандартизації, точність і швидкість отримання вихідних діагностичних даних, оперативність обробки інформації, можливість у стислі терміни проведення масштабних психодіагностичних обстежень. Усе це разом сприяє різним стратегічним і тактичним цілям та завданням працівників загальноосвітньої

школи, а в практичному плані-моніторингу розвитку особистісних якостей вихідців із неповних сімей.

Позитивними чинниками, що ефективно сприяють практичній сімейній психодіагностиці у цьому випадку такі: 1) швидке отримання діагностичних результатів вкрай необхідне в таких галузях, як психологічне обстеження чи консультування; 2) експерт звільнюється від трудомістких рутинних операцій і може сконцентруватися на вирішенні суто професійних завдань; 3) немаловажним є точність реєстрації результатів, а також суттєва відсутність помилок в обробці результатів, або в зіставленні результатів декількох тестів; 4) оперативність обробки даних у комп'ютерному експерименті дає змогу в стислі терміни проводити масові психодіагностичні обстеження шляхом паралельного тестування багатьох піддослідних. Крім цього, застосування комп'ютерів сприяє підвищенню рівня стандартизації умов психодіагностичних експериментів за рахунок однакового інструктування обстежуваних і пред'явлення завдань, які не залежать від статі, віку, міри привабливості, настрою та упередженості як експериментаторів, так і самого обстежуваного; конфіденційність автоматизованого тестування дає змогу обстежуваному бути більш відвертим і природним під час експерименту; корисною є можливість приховати від обстежуваного особливості експерименту, технологію отримання результируючих показників; складні алгоритми обробки інформації полегшують великі об'єми обчислень; ведення банку даних, в якому нагромаджуються результати психодіагностичних обстежень, дає змогу значно прискорити процес отримання достовірних, емпірично обґрунтованих тестових норм для різних категорій обстежуваних; наявність банку психодіагностичних даних створює передумови для широкого використання діагностичного підходу; важливою цінністю сучасних комп'ютерів є розвиток засобів відображення інформації на екрані дисплея чи у виді твердої копії в звичній для психолога формі профілю особистості, графіка чи таблиці, у вигляді діаграм і гістограм розподілу значень заданого психодіагностичного показника; апофеозом комп'ютерної підтримки методики є отримання розгорнутого й обґрунтованого психодіагностичного висновку у вербальній формі, як для обстежуваного, так і професійного висновку для спеціаліста-психолога [Дюк В., 1994, 20-28].

Висновки... Таким чином, виокремлені нами підходи щодо діагностики міжособистісних стосунків неповних сімей, опис призначених для цього методик, використання інших апробованих нами методик – розроблені для цього анкети для батьків, комп'ютерна самооцінка та оцінка рівня сформованості особистісних якостей вихідців із неповних сімей, побудована на технологічній основі «Кваліметричний профіль», діагностика батьківсько-дитячих взаємовідносин (автори Е.Ейдеміллер, В.Юстицкіс) та ін. – все це разом сприяє наданню якісної консультативної допомоги неповній сім'ї, побудованої на основі результатів діагностики.

Перспективу подальших досліджень в означеному контексті вбачаємо в уточненні структурних елементів, виділених для вивчення міжособистісних стосунків у неповній сім'ї з метою надання її представникам консультативної допомоги, відборі та розробці нових ефективних методик діагностування.

Список використаних джерел і літератури:

1. Дюк В. Компьютерная психодиагностика / В. Дюк. – СПб. : Братство, 1994. – 364 с.
2. Ковбас Б. Родинна педагогіка : у 3-х т. / Ковбас Б., Костів В. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, 2006. – Т. 1. Основи родинних взаємовідносин. – 288 с. ; Т. 2. Основи родинного виховання. – 288 с.
3. Комінко С. Крайні методи психодіагностики / Комінко С., Кучер Г. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – С. 328–339.
4. Костів В. Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей / В. Костів. – Івано-Франківськ, 1996. – 132 с.
5. Костів В. Соціометричний метод вивчення взаємовідносин підлітків із неповних сімей у середовищі однокласників / В. Костів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – Вип. 3. – Ч. 2 – С. 325–336.
6. Лучшие психологические тесты для проотбора и профориентации / отв. ред. А. Кудряшов. – Петрозаводск : Петроком, 1992. – 318 с.

Анотація

М.В.Грижак

Діагностика родителсько-детских отношений как условие предоставления просветительской консультативной помощи неполной семье

В статье раскрываются проблемы диагностики родителсько-детских отношений как предпосылки предоставления просветительской консультативной помощи неполной семье, охарактеризованные методики для изучения родителсько-детских отношений, микроклимата семьи, сформированности личностных качеств детей из неполных семей, а также состояния предоставления такой помощи современной неполной семье.

Ключевые слова: *неполная семья, просветительство, консультативная помощь, родителсько-детские отношения, диагностика семейных взаимоотношений.*

Summary

M.V.Hryzhak

Diagnostics of Paternal-Child's Relations as Means of Rendering of Educational Consultative Help to Incomplete Family

The problems of diagnostics of paternal-child's relations as pre-conditions of rendering of educational consultative help to incomplete family are highlighted in the article. The methods of studying of paternal-child's relations, microclimate of family, formed personal qualities of children from incomplete families, and also state of rendering of such help to modern incomplete family are characterized in the article.

Key words: incomplete family, education, consultative help, paternal-child's relations, diagnostics of family mutual relations.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК: [378.147+37.013.42]: 008

О.І.ГУРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Бердянськ Запорізької області)

Полікультурний ресурс професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів

У статті розкрито сутність полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів; на основі аналізу навчального плану з напрямку підготовки «Соціальна педагогіка», типових та робочих програм визначено теми навчальних дисциплін, дотичні до проблем полікультурності та підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у полікультурному суспільстві; продемонстровано полікультурний ресурс дисциплін варіативної частини навчального плану.

Ключові слова: полікультурна освіта, майбутній соціальний педагог, полікультурний соціум.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Процес модернізації вищої школи в Україні спрямований на входження у Європейський освітній простір. Оновлення освітньої парадигми висуває принципово нові вимоги до підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі, від компетентності яких залежить результативність протікання соціальних процесів, урегульованість суспільних відносин, потужність діяльності соціальних інститутів, реалізація міжнародних та державних соціальних програм та проєктів, готовність молоді до прояву активної громадянської позиції, особливо в умовах полікультурного простору.

Соціально-педагогічна практика показує, що у вирішенні соціальних проблем полікультурного суспільства, яким є Україна, (етнокультурне відродження, позитивне міжнаціональне спілкування, віротерпимість, етнічна толерантність та інші), необхідна участь соціальних працівників (у соціальних установах) та соціальних педагогів (освітні заклади). Адже, саме ці фахівці постійно співпрацюють із представниками різних національностей (національні меншини, мігранти, біженці тощо), надають їм посильну соціальну допомогу, створюючи умови для соціальної адаптації у новому полікультурному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурної маргінальності й міжнаціональних конфліктів.

Отже, існує необхідність спеціальної полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в поліетнічному середовищі. Зміст та методика такої підготовки лежать у основі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. У науковому просторі термін «полікультурна освіта» трактується як складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, націоналізму, расизму (Л.Гончаренко, О.Гукаленко, Г.Дмитрієв, В.Кузьменко, Л.Пуховська та інші).

Аналіз досліджень і публікацій... Полікультурна освіта як наукова проблема розглядалася в зарубіжних концепціях мультикультурної освіти (Д.Бенкс та ін.), міжкультурної освіти (П.Бателаан, Г.Ауернхаймер, В.Нике та ін.), глобальної освіти (Р.Хенві), міжкультурної комунікації (Н.Іконников, Р.Льюїс, К.Сторті, С.Тер-Мінасова та ін.), освоєння чужої культури (М.Беннет), взаємодії культур (Н.Крилова, В.Тішков та ін.), соціалізації (Д.Дьюї), міграційної педагогіки (О.Гукаленко, Г.Солдатова та ін.), етнічної і крос-культурної психології (Н.Лебедева, Т.Стефаненко та ін.).

У роботах російських дослідників (Є.Бондаревська, Г.Дмитрієв, Ю.Давидов, О.Цокур та ін.) обґрунтовані методологічні передумови для розуміння сутності і закономірностей розвитку поліетнічної культури (культурологічна концепція освіти, концепція полікультурного освітнього простору, концепція взаємодії регіонального соціокультурного середовища і полікультурної освіти).

Наукові дослідження, пов'язані з підготовкою майбутніх педагогів до професійної діяльності у полікультурному середовищі, здійснювали В.Вітюк (професійна підготовка учителів-предметників), Л.Волик (підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів), Л.Гончаренко (формування полікультурної компетентності юного покоління та спеціальна підготовка майбутніх педагогів, здатних діяти у поліетнічному регіоні) та інші. Проте, сьогодні без належної уваги науковців залишається проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в полікультурному середовищі.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає у обґрунтуванні полікультурного ресурсу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. **Завдання статті:** 1) на основі аналізу навчального плану напряму підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка», типових та робочих програм визначити теми навчальних дисциплін, дотичні до проблем полікультурності та підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у полікультурному суспільстві; 2) розкрити полікультурний ресурс дисциплін варіативної частини навчального плану.

Виклад основного матеріалу... Термін «полікультурна освіта» є калькою, сформованою в західній інтелектуальній культурі в 1970-і роки поняття «Multicultural education». Перші спроби дефініції цього поняття були зроблені авторами міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 році, які кваліфікували феномен «Multicultural education» як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення терміну «Multicultural education» в педагогічному вимірі представлено в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно розглядається як «педагогічний процес, в якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [6].

Питанням полікультурної освіти в Україні стали надавати великого значення лише на рубежі ХХ-ХХІ століть. До цього в радянському суспільстві, до якого належала Україна, офіційна ідеологічна доктрина базувалася на таких поняттях, як «інтернаціоналізм», «дружба народів». Вважалося, що в СРСР всі народи рівні, їх культури «процвітають», а національні або міжнаціональні проблеми в основному дозволені; культура кожного народу Радянського Союзу є «національною – за формою, соціалістичною – за змістом». Метою «ленінської національної політики» було поступове зближення і, в перспективі, «злиття» національностей і народів СРСР. Проголошувалося, що в результаті такого «зближення» вже виникла «нова історична спільність людей – радянський народ». Реальні проблеми національно-культурної взаємодії ігнорувалися. На їх дослідження і обнародування існувала неофіційна заборона. Тільки з початку 90-х років ХХ століття виникли умови для кращого усвідомлення і розв'язання національно-культурних і освітніх проблем [1].

На сучасному етапі в науковій літературі немає єдиного визначення полікультурної освіти. Проте, ученими розглянуті різні аспекти цього феномена. Наприклад, у дослідженні Г.Дмитрієва полікультурність розглядається як дидактичний принцип: виховувати учнів у дусі міжкультурної толерантності, розвиток культурного плюралізму, багатокультурного балансу в змісті навчального процесу. Реалізація цього принципу, як відзначає учений, повинна здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання, відбору знань, умінь, етико-естетичних цінностей, оцінки змісту освіти, потреб учнів і суспільства, а також у практичній діяльності педагогів на всіх рівнях [5, с.3-12].

Українські вчені Л.Голік, Т.Клинченко, М.Красовицький, Т.Левченко вважають, що полікультурна освіта і виховання учнів загальноосвітньої школи – організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності школярів, взаємостосунків, що забезпечують ознайомлення з культурою народів, які проживають в одній країні, створення умов для встановлення між ними довіри і солідарності, уміння взаємодіяти [4, с.3-4]. В.Болгаріна, І.Лощенова стверджують, що полікультурна – це така освіта, ключовим поняттям якої є культура як загальнолюдське явище; це спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів в їх прагненні до світу, прогресу через культурний розвиток [3, с.2-6].

Російський дослідник А.Белогуров стверджує, що в розвитку освіти важливо спиратися як на загальноцивілізаційні орієнтири, так і враховувати історично задану етнічну багатомірність соціуму. Саме в діалектиці «глобального» і «регіонального» в останнє десятиліття ХХ століття стала формуватися нова освітня політика, в основі якої закладаються ідеї полікультурності і поліконфесійності соціального простору. Поряд з цим, науковець визначає функції полікультурної

освіти: філософсько-культурологічну, спрямовану на формування етнічної самосвідомості особистості як складової частини планетарної свідомості; етико-гуманістичну, що враховує ідеї полікультурності суспільства і етики міжнаціонального спілкування, відображає з позицій гуманізму в змісті освіти і способах учбової діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах; гуманітарно-гностичну, спрямовану на формування активного пізнавального інтересу до рідної і зарубіжної культур; рефлексивно-виховну, орієнтовану на сприйняття і усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості й прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх в стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки; особистісно-розвиваючу, в процесі якої прокидається і розвивається інтерес людини до себе, системи потреб, інтересів, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу [2, с.43-51].

Погоджуємося з Ж.Шайгозовою, яка висуває такі вимоги до змісту полікультурної освіти: відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; інформація про самобутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкриття в культурах різних народів загальних елементів, традицій, що дозволяють жити в мирі і злагоді; залучення молоді до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації. Ми вважаємо, що у змісті полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів має бути матеріал про особливості існування полікультурного соціуму та соціально-педагогічні технології професійної діяльності у полікультурному просторі.

Виходячи з вищезазначеного, ми трактуємо полікультурну освіту майбутнього соціального педагога як складовий компонент його професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення.

Розглянемо змістову складову полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як полікультурний ресурс їх професійної підготовки. Особливий інтерес представляє для нас блок дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки. Прокоментуємо дисципліни та теми, дотичні до проблем полікультурності та методики соціально-педагогічної діяльності у поліетнічному середовищі. Так, у межах педагогіки та історії педагогіки майбутні соціальні педагоги опановують тему «Зарубіжна школа і педагогіка першої половини ХХ ст.», в якій представлені особливості систем освіти у зарубіжних країнах. У темі «Національне виховання» розкривається поняття «національне виховання», сутність і особливості національного виховання, принципи національного виховання; висвітлюється проблема національного виховання як фактору цілісного формування особистості; визначаються напрями національного виховання та основні шляхи реалізації національного виховання. Аналіз змісту освіти зарубіжної школи комплексно представлений у темі «Зміст освіти в національній школі».

У темі «Етнічна специфіка і етапи формування соціально-сімейних відносин» навчальної дисципліни «Етнопедагогіка» розкривається специфіка міжетнічних стосунків у різноетнічній родині; зміст та причини конфліктів між її членами; особливості проведення корекційної роботи соціального педагога в різнонаціональній родині.

«Соціальна психологія» різноаспектно розкриває національні відносини у темах «Суспільні відносини та соціальні ролі» та «Особливості функціонування етнічних груп та націй».

Навчальна дисципліна «Основи соціалізації особистості» містить теми «Культура як система: види, форми, рівні, соціальні функції» та «Етнізація як складова процесу соціалізації», у яких розглядаються проблеми: взаємодія культур; соціально-етнічні процеси в Україні: стан та проблеми; національна ментальність та її вплив на процес соціалізації особистості тощо.

Питанням релігії та її впливу на соціалізацію юного покоління звернена увага в курсі «Соціальна молодіжна політика». Так, тема «Молодіжна політика релігійних інститутів» розкриває свободу віросповідань і свободу конфесійної належності як складової категорії свободи совісті.

Полікультурний аспект правового виховання висвітлює навчальна дисципліна «Основи соціально-правового захисту особистості». У темі «Соціально-правовий захист школярів» наголошується на тому, що держава і суспільство несуть відповідальність за те, щоб права дітей поширювались на всіх без винятку, незалежно від статі, віку, кольору шкіри, добробуту сім'ї.

Соціально-етнічні спільноти як соціальну сферу суспільного життя та глобалізацію як тенденцію сучасного розвитку суспільства розглянуто у межах навчальної дисципліни «Людина у сучасному соціумі».

Найповніше феномен полікультурності представлено в навчальній дисципліні «Етнопсихологія» у межах таких тем, як: «Соціально-педагогічний та психологічний аспекти поняття Етнос», «Сучасний розвиток етносів в Україні», «Ментальність як етнопсихологічний феномен», «Мова як етноформуюча ознака етносу: соціально-психологічні та педагогічні аспекти», «Сім'я та шлюбно-родинні стосунки в етнічних культурах», «Національна та світова культура як об'єкт втілення національної психології народів», «Етнічні конфлікти – причини виникнення та способи урегулювання».

Без належної уваги питання полікультурності залишаються у решті дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки майбутніх соціальних педагогів: «Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка», «Геронтологія», «Педагогіка сімейного виховання», «Основи соціально-педагогічних досліджень», «Технологія соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Соціальний супровід сім'ї», «Методики соціально-виховної роботи», «Основи красномовства», «Загальна психологія», «Теорія та історія соціального виховання», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Технологія роботи соціального гувернера», «Соціальна робота в сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Технологія соціально-педагогічної діяльності», «Теорія і методика діяльності дитячих і молодіжних організацій», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи». Ми не наполягаємо на тому, що ці дисципліни обов'язково мають розкривати проблеми полікультурності та методика соціально-педагогічної роботи у полікультурному соціумі. Проте, ми вважаємо, що більшість з цих дисциплін мають для цього ресурси. Наприклад, у межах «Технологій соціально-педагогічної діяльності» можна розглядати технології соціально-педагогічної діяльності в умовах полікультурності (ТСП роботи з біженцями та мігрантами, ТСП роботи з національними меншинами тощо).

Аналіз навчальних та робочих програм дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки дозволяє стверджувати, що найповніше проблеми полікультурності та соціально-педагогічної роботи можуть розкрити спеціально розроблені дисципліни, тобто дисципліни варіативної частини навчального плану. Наприклад, спецкурс «Соціально-педагогічна робота в полікультурному соціумі», що має на меті сприяння становленню полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів шляхом формування у них готовності до здійснення соціально-педагогічної діяльності у поліетнічному середовищі. Завданнями курсу є: формування у студентів системи знань про полікультурність, її проблеми та особливості соціально-педагогічної роботи у полікультурному соціумі; виховання у майбутніх соціальних педагогів етнічної толерантності, культури міжнаціонального спілкування; розвиток позитивного соціального потенціалу: соціального інтересу, соціальної чутливості, соціальної уяви; здатності до емпатії, співчуття, співпереживання. Дисципліна містить такі теми: «Полікультурне суспільство в епоху глобалізації», «Поліконфесійність сучасної України», «Виховання етнічної толерантності в юного покоління», «Соціально-педагогічна робота з виховання культури міжнаціонального спілкування», «Технологічний аспект соціально-педагогічної діяльності в умовах полікультурності», «Технології соціально-педагогічної роботи в полікультурному соціумі» та інші.

Висновки... У статті з'ясовано, що у вирішенні соціальних проблем полікультурного суспільства, яким є Україна, необхідна участь соціальних педагогів, як то надання посильної соціальної допомоги представникам іноетнічного населення, створюючи умови для соціальної адаптації у новому полікультурному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурної маргінальності й міжнаціональних конфліктів. Встановлено, що зміст та методика полікультурної підготовки лежать у основі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, яку ми трактуємо як складовий компонент їх професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етної групи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення. На основі аналізу навчального плану напряму підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка», типових та робочих програм визначено теми навчальних дисциплін, дотичні до проблем полікультурності та підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у полікультурному суспільстві та доведено, що найповніше проблеми полікультурності та соціально-педагогічної роботи можуть розкрити спеціально розроблені дисципліни, тобто дисципліни варіативної частини навчального плану, наприклад, спецкурс «Соціально-педагогічна робота в полікультурному соціумі».

Перспективою подальших пошуків у напрямі дослідження є реалізація полікультурної складової у зміст професійної освіти майбутніх соціальних педагогів та аналіз одержаних результатів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полі культурності в системі середньої

освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 96 с.

2. Белогуров А. Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А. Ю. Белогуров // Проблемы поликультурного образования: [международный сборник научных статей]. – Махачкала : ДГУ, 2001. – С. 43–51.

3. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.

4. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клиниченко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.

5. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.

6. International Dictionary of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994. – P. 3963.

Аннотація

О.І.Гуренко

Поликультурный ресурс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов

В статье раскрыта сущность поликультурного образования будущих социальных педагогов; на основе анализа учебного плана направления подготовки «Социальная педагогика», типовых и рабочих программ определены темы учебных дисциплин, касающихся проблем поликультурности и подготовки будущих социальных педагогов к деятельности в поликультурном обществе; продемонстрировано поликультурный ресурс дисциплин вариативной части учебного плана.

Ключевые слова: поликультурное образование, будущий социальный педагог, поликультурный социум.

Summary

O.I.Gurenko

Polycultural Resource of Professional Training of Future Social Teachers

The essence of polycultural education of future social teachers are revealed in the article. On the basis of the analysis of educational programs of the direction of preparation «Social pedagogics», general and work programs the topics of educational disciplines are defined, problems of polycultural and training of future social teachers to activity in polycultural society are considered. The polycultural resource of disciplines of a variation part of the educational plan are shown.

Key words: polycultural education, future social teacher, polycultural society.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 37.013.42

Л.О.ДАНИЛЬЧУК,

докторант, кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Луцьк)

Ризики та небезпеки мережі Інтернет: до проблеми інформаційної захищеності дітей

У статті розглядається загальна характеристика мережі Інтернет. Визначаються основні ризики та небезпеки, які існують у мережі. Виділяться поради та правила Інтернет-безпеки та Інтернет-етики для дітей.

Ключові слова: Інтернет, всесвітня мережа, інформаційна безпека, кібербулінг, кібергрумінг.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У ХХІ столітті одним із ключових понять, що визначають його специфіку й характер, стала інформація. За оцінками фахівців, за останнє століття людство додало до загальної суми знань інформації більше, ніж за всю свою попередню історію. Особливість інформації полягає в тому, що, незважаючи на безупинно зростаюче її використання, вона постійно нагромаджується в обсягах, що збільшуються. Саме це стимулює розвиток та вдосконалення технології експлуатації інформаційних ресурсів, серед яких концептуальною, начасі, називають мережу Інтернет.

Аналіз досліджень і публікацій... Визначена проблема на сучасному етапі розвитку активно досліджується науковцями різних країн світу (Ю.Іжванов, Г.Клейман, Н.Краудер, С.Пейперт, В.Скіннер, О.Спірін, О.Ястребцев), оскільки, на сьогоднішній день Інтернет – це практично нескінченний інформаційний ресурс, він є всесвітнім джерелом знань, глобальним і загальнодоступним по своїй суті.

Формулювання цілей статті... У статті більш детально зупинимося на загальній

характеристиці Інтернету як засобу масової комунікації та зробимо спробу визначити основні ризики, пов'язані із всесвітньою мережею.

Виклад основного матеріалу... Слово «Internet» (походить від англійського «International Net») перекладається як Всесвітня (Міжнародна) мережа. Витоки комп'ютерних мереж можна знайти з 60-х років попереднього століття, коли американські науковці проводили експерименти з поєднання комп'ютерів між собою через телефонні лінії. Під час цих експериментів виникла необхідність створення таких протоколів зв'язку, які б дозволили з'єднувати комп'ютери між собою через складні мережі. Для пересилання інформації через ці мережі розробили метод, суть якого полягає в упакуванні інформації у невеликі пакети на відправному кінці та розпакуванні їх на приймальному кінці. Цей метод покладено в основу Протоколу управління пересиланням інформації TCP (Transmission Control Protocol) та протоколу Інтернету IP (Internet Protocol) – TCP/IP.

Початковою метою цього дослідницького проекту була розробка такої інформаційної мережі, яка б вистояла у такому вигляді, якою вона існує нині. Вже пізніше (у 80-х роках), коли використовувались нові фантастичні можливості Інтернету, цій мережі мереж почали надавати фінансову підтримку урядові комерційні установи. Університети США, а згодом Європи, Австралії, деяких країн Африки і Азії, підключивши до мережі потужні ресурси своїх обчислювальних центрів, буквально на очах створили інформаційний кібер-простір з властивостями звужувати до розміру дисплея персонального комп'ютера та поширюватись на всю нашу планету за лічені секунди. Сьогодні Інтернетом не охоплені лише деякі країни світу [2].

Інтернет, як зазначалось, існує вже багато років, проте лише в останні кілька років спостерігається гігантське його зростання. Це пов'язано з появою Всесвітньої павутини www (World Wide Web), коротко павутини (Web), з якою, останнім часом, асоціюється і сам Інтернет. Нині Всесвітня павутина – це гігантське неорганізоване зібрання гіпермедійних документів, які загалом містять зв'язки (Links) з базами даних, сторінками, звуковими файлами, відеокліпами тощо.

Причиною популярності www і наступного інформаційного вибуху стала простота її використання. Доступ до Павутини здійснюється за допомогою графічних програм перегляду сторінок Browser («to browse» (англ.) означає «переглядати»), яку назвемо у нашому випадку – переглядач. Він використовує мову протоколу передавання гіпертексту HTTP (Hiper Text Transfer Protocol), яка дозволяє серверові та клієнтові (комп'ютер користувача, увімкнений до мережі) легко обмінюватися гіпермедійною інформацією (текст, графіка, відео кліпи тощо).

Павутинний переглядач (Web-browser) комп'ютера-клієнта (далі – клієнта) посилає замовлення до сервера на перегляд документа з певною мережною адресою. Після одержання цього замовлення сервер відправляє необхідний документ переглядачеві клієнта, а сам водночас підтримує замовлені ним гіпермедійні документи за допомогою свого програмного забезпечення. Таким чином, завдяки наявності переглядача, і також іншого програмного забезпечення, яке повинно міститися на твердому диску комп'ютера-клієнта можна стати активним учасником мережі. У Павутині можна читати газети та журнали (очевидно, їх електронні аналоги), дізнаватись про погоду у будь-якому місті, здійснювати віртуальні подорожі тощо [3; 5].

Доречно зазначити, що сучасні дослідники характеризують Інтернет як універсальний ресурс для спілкування, навчання, розвитку, розваг. Учні та студенти вже не уявляють собі дня без спілкування з друзями або підготовки домашнього завдання без допомоги Інтернету. При цьому, не маючи життєвого досвіду дорослих, діти часто не помічають онлайн-загроз; активно розвиваючи послуги з передачі даних і доступу до Інтернет ресурсів.

Від самого початку мережа Інтернет розвивалася неконтрольовано, на сьогодні у ній міститься величезний обсяг інформації, серед якої багато небезпечної. У зв'язку з цим, а також тому, що вік, в якому людина починає працювати з Інтернетом, стає дедалі молодшим, постає проблема інформаційного захисту дітей.

У відповідь на ситуацію, коли українська громадськість не до кінця усвідомлює всі можливі ризики в Інтернеті, у 2008 році компанія «Майкрософт Україна» ініціювала створення Коаліції за безпеку дітей в Інтернеті. Першим кроком Коаліції став запуск у квітні 2008 року веб-сайту «Онляндія – безпечна веб-країна». На цьому сайті представлені матеріали для дітей, їхніх батьків та вчителів: інтерактивні ігрові сценарії, короткі тести, готові плани уроків, завдяки яким діти та дорослі зможуть засвоїти основи безпечної роботи в Інтернеті. Також сайт пропонує зрозумілу та перевірену на практиці інформацію про Інтернет-безпеку, після ознайомлення з якою навіть користувачі-початківці зможуть ефективно використовувати ресурси мережі та захистити себе від небажаного контенту.

Ще одним кроком Програми став запуск безпечної електронної пошти «Онляндія» – першого в Україні спеціального поштового сервісу для дітей. Електронна пошта створена на сайті

«Онляндія» і базується на безкоштовному веб-сервісі Microsoft – Windows Live Mail. Інтерфейс поштового домену @onlandia.org.ua не містить реклами, а електронна скринька захищена від несанкціонованого СПАМу та вірусів. При цьому діти можуть не тільки надсилати електронні листи, але й спілкуватися з друзями в режимі онлайн за допомогою сервісу обміну миттєвими повідомленнями.

Дослідження проведені компанією «Майкрософт Україна» констатують, що впродовж останнього року кількість дітей віком 10-17 років, які опанували Інтернет, становила 96%, але про те, які ризики існують в мережі і як на них реагувати, знає менше половини. Багато дітей безтурботно розміщують особисту інформацію і ходять на зустрічі з віртуальними знайомими [1].

Окрім того, Інтернет є важливим інструментом для особистого спілкування. Однак ним можуть також зловживати, наприклад, використовувати для розсилання комп'ютерних вірусів і небажаної пошти, отримання інформації особистого характеру для крадіжок, шантажу, переслідувань, розповсюдження і залучення до порнографії, інформування про сайти небезпечні для дітей, наприклад, про секти, наркотики та їх виготовлення, суїциди, різні види насильства.

Програма компанії «Київстар» «Безпека дітей в Інтернеті» завдяки комплексному підходу до вирішення проблеми дозволила досягти значних результатів і сприяла широкому інформуванню громадськості про дитячу безпеку в Інтернеті й формуванню культури поведінки в Мережі. Ініціаторами програми створено «білий список» рекомендованих дитячих сайтів (спільно з Інститутом психології ім. Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України); видано перший в Україні науково обґрунтований посібник для батьків «Діти в Інтернеті: як навчити дітей безпеці у віртуальному світі»; проведено всеукраїнську компанію соціальної реклами; створено War-версію сайту www.onlandia.org.ua у рамках партнерства з Коаліцією за безпеку дітей в Інтернеті; проведено семінари з безпеки дітей в Інтернеті для близько 4 000 батьків в усій країні; запущено нову послугу компанії «Батьківський контроль», яка гарантує захист дітей від онлайн-загроз під час виходу в Інтернет з мобільного телефону [1].

Однак, вище зазначені дії не зменшують проблеми наявності ризиків, які пов'язані з мережею Інтернет. Серед найнебезпечніших, фахівців називають *кіберзлочинність*, а саме: *кібербулінг та кібергрумінг*.

Кіберзлочинність. У зв'язку із глобалізацією віртуального простору обумовлюється можливість перенесення злочинних дій, пов'язаних із проблемою торгівлі людьми, у всесвітню Мережу. У тих випадках, коли у віртуальному (кібер) просторі здійснюються певні дії, які несуть суспільну небезпеку, можна говорити про кіберзлочинність.

Кіберзлочинність включає в себе сукупність передбачених карним законодавством злочинів, які посягають на інформаційну інфраструктуру, інформацію, а також здійснюваних по відношенню до інших об'єктів у кіберпросторі чи з використанням його можливостей [8].

У Повідомленні Європейської Комісії «На шляху до спільної політики по боротьбі з кіберзлочинністю» 2007 р. [7] кіберзлочинність визначається як комплексне поняття, яке включає як традиційні категорії кримінальних дій (шахрайство, хакерство та інш.) так і нові (кібербулінг, кібергрумінг та інш.) Останні обумовлені тенденцією глобалізації віртуального простору (насамперед, соціальних мереж) об'єктом деструктивних дій у якому, все частіше стає саме людина. Найбільшу небезпеку такі дії представляють для дітей.

Кібербулінг (анг. *cyberbullying*) – залякування і цькування користувачів мережі Інтернет шляхом направлення адресату відповідних текстів, зображень, звукових файлів із погрозами, приниженнями і т.д. за даними дослідження EU Kids Online II (2010 р.) 6% дітей у віці 9-16 років зіткнулися з фактами боулінга в Інтернеті. У більш ранньому дослідженні EU Kids Online (2006-2009 р.р.) агрегований показник наражання підлітків агресивній поведінці в Мережі, включно: залякування, напади, скрите переслідування тощо, склав 18 %.

Кібергрумінг (анг. *cybergrooming / child grooming*) характеризує використання мережі Інтернет злочинцями для розшуку дітей, встановлення довірливих контактів з метою подальшого вступу з ними в статеві стосунки чи здійснення по відношенню до них інших дій сексуального характеру. Останнє кваліфікується як кіберзлочин. Метою зловмисників є особиста зустріч з подальшим: фізичним нападом, сексуальним насиллям, знуцанням та інш. Окрім двох форм названого деструктивного впливу в дослідженні EU Kids Online вирізняють також інші он-лайн ризики, а саме: відслідковування/використання персональних даних, отримання небажаних сексуальних коментарів, порад із причинення собі шкоди, небажані зустрічі із незнайомцями [7].

За таких обставин, на нашу думку, виникає нагальна потреба у створенні спеціальних методичних рекомендацій, програм для дітей, а також для дорослих (батьків, учителів) щодо інформаційного захисту дітей у всесвітній мережі.

Аналіз джерел інформації, зокрема сайту Національної бібліотеки України для дітей дозволяє виділити поради та правила Інтернет-безпеки та Інтернет-етики:

- ніколи не давайте приватної інформації про себе (прізвище, номер телефону, адресу, номер школи) без дозволу батьків;
- якщо хтось говорить вам, надсилає вам, або ви самі віднайшли у мережі щось, що бентежить вас, не намагайтеся розібратися в цьому самостійно. Зверніться до батьків або вчителів – вони знають, що треба робити;
- зустрічі у реальному житті із знайомими по Інтернет-спілкуванню не є дуже гарною ідеєю, оскільки люди можуть бути дуже різними у електронному спілкуванні і при реальній зустрічі. Якщо ж ви все ж хочете зустрітися з ними, повідомте про це батьків, і нехай вони підуть на першу зустріч разом з вами.
- не відкривайте листи електронної пошти, файли або Web-сторінки, отримані від людей, яких ви реально не знаєте або не довіряєте;
- нікому не давайте свій пароль, за виключенням дорослих вашої родини;
- завжди дотримуйтеся сімейних правил Інтернет-безпеки: вони розроблені для того, щоб ви почували себе комфортно і безпечно у мережі;
- ніколи не робіть того, що може коштувати грошей вашій родині, окрім випадків, коли поруч з вами батьки;
- завжди будьте ввічливими у електронному листуванні, і ваші кореспонденти будуть ввічливими з вами;
- у електронних листах не застосовуйте текст, набраний у верхньому регістрі – це сприймається у мережі як крик, і може прикро вразити вашого співрозмовника;
- не надсилайте у листі інформації великого обсягу (картинки, фотографії тощо) без попередньої домовленості з вашим співрозмовником;
- не розсилайте листи з будь-якою інформацією незнайомим людям без їхнього прохання – це сприймається як «спам», і звичайно засмучує користувачів мережі;
- завжди поведіться у мережі так, як би ви хотіли, щоб поводитися з вами [4].

Висновки... Таким чином, знання загроз та небезпек які існують в мережі Інтернет, правил Інтернет-безпеки та Інтернет-етики – сприятиме захисту дітей від небажаного контенту в мережі, удосконалюватиме ефективно використання великої кількості Інтернет-ресурсів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Безпека дітей в Інтернеті Портал для дітей, батьків, учителів / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.onlandia.org.ua/Social>.
2. Булгаков В. Б. Золотий век бесплатного «Интернета» / В. Б. Булгаков // Компьютер. – 1999. – №11 (11) 15 марта – 19 марта.
3. Интернет [Электронный ресурс] / С. Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/> – 2.11.2011 г. – Загл. с экрана.
4. Національна Бібліотека України для дітей. Правила Інтернет-безпеки та Інтернет-етики для дітей та підлітків / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.chl.kiev.ua/default>.
5. Новые информационные технологии. – М. : Дрофа, 1999. – С. 48–67.
6. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council and the Committee of the Regions of 22 May 2007 «Towards a general policy on the fight against cyber crime». – Brussels, 22.5.2007. COM(2007) 267 final.
7. Safer Internet Programme: Empowering and Protecting Children Online / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/index_en.htm.
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vachss.com/guest_dispatches/grooming.html

Анотація

Л.А.Данильчук

Риски и опасности сети Интернет: к проблеме информационной защищенности детей

В статье рассматривается общая характеристика сети Интернет. Определяются основные риски и опасности, существующие в сети. Выделяются советы и правила Интернет-безопасности и Интернет-этики для детей.

Ключевые слова: Интернет, всемирная сеть, информационная безопасность, кибербулинг, кибергруминг.

Summary

L.O.Danyl'chuk

Risks and Dangers of the Internet: to the Problem of Informational Security for Children

The article deals with the general characteristics of the Internet. Key risks and dangers that exist in the network are identified. Advices and rules for Internet security and Internet ethics for children are marked out.

Key words: the Internet, worldwide network, information security, cyberbullying, cybergrooming.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

Використання засобів позитивної психотерапії як інтерактивних технологій навчання у підготовці фахівців дошкільної освіти

У статті автор пропонує техніку поєднання різних психотерапевтичних напрямів, позитивної крос-культурної психотерапії, арт-терапії та психодрами для проведення практичних занять з практикуму з психології та педагогіки у підготовці фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова тренінг, шірінг, позитивна крос-культурна психотерапія, арт-терапія, психодрама, інтерактивні технології навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У зв'язку з модернізацією освіти здійснюється перехід до нових стандартів, програм і підручників. Все більшої популярності набуває використання нетрадиційних методів навчання, тобто інтерактивних технологій навчання. Також важливе значення має отримання студентами, напряду підготовки дошкільна освіта, не лише практичного досвіду, а й певного ресурсу, позитивних відчуттів та емоцій, усвідомлення власної цілісності та гармонії у процесі навчання. Зокрема, вивчення навчальної дисципліни «Практикум з психології та педагогіки».

Завдання – визначити специфіку використання засобів позитивної крос-культурної психотерапії як інтерактивних технологій навчання. Розкрити роль застосування інтерактивних технологій навчання у підготовці фахівців напряду дошкільна освіта.

Аналіз досліджень і публікацій... Використання інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах представлені в роботах В.П.Беспалько, В.І.Євдокимова, М.В.Кларіна, Е.Н.Пехоти, Г.К.Селевко, В.В.Серікова, С.А.Сисоевої, І.С.Якиманської; теоретичні й практичні аспекти в наукових працях Е.Н.Пехоти, Є.І.Пометун, Л.В.Пирожено, А.Панченкова, Т.Ремех, О.Саган, О.Стребной та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського та ін. Проблема інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М.М.Богомолової, Б.Ф.Ломова, Р.С.Немова, Л.А.Петровської, Л.І.Уманського та ін. [1; 3; 4].

Формулювання цілей статті... **Мета** – проаналізувати можливість впливу інтерактивних методів навчання на підвищення якості знань студентів з напряду дошкільна освіта у процесі викладання навчальної дисципліни «Практикум з психології та педагогіки».

Виклад основного матеріалу... Сучасний викладач у навчально-виховному процесі повинен намагатися вдосконалювати свою роботу, використовувати нові форми, методи, засоби, прийоми у проведенні практичних занять. Враховуючи думку народної мудрості: «Не навчайте дітей так, як навчали нас. Вони народилися в інший час», майстерний викладач повинен розглядати кожного студента як окрему особистість з його поглядами, переконаннями, почуттями. Саме інноваційні технології, зокрема інтерактивні, передбачають розв'язання цього питання. Звичайно, що впровадження даних технологій не є легкою справою навіть для досвідченого викладача зі стажем і потребує ґрунтовної підготовки (підбір матеріалів, складання плану, ретельне вивчення індивідуальних особливостей студентів, групи та ін.).

Тренінг – є одним із найрозповсюдженіших видів інтерактивних технологій. Основна мета якого полягає у формуванні в студентів міжособистісної складової майбутньої професії шляхом розвитку психодинамічних властивостей особистості і формування емоцій, інтелекту та мета-компетентності.

Інтерактивне навчання сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь студентів, допомагає створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу [5, с.81].

З цією метою пропоную ряд вправ, які допоможуть викладачу у практичній груповій роботі зі студентами у процесі проведення занять з навчальної дисципліни «Практикум з психології та педагогіки».

Інструментарій: приміщення достатньо просторе, каримати (подушки), притча «Де шукати щастя?» роздрукована на аркуші А4, планшети, аркуші прозорого паперу, ручки, ватман, фліп-чат, маркери кольорові, кольорова крейда воскова, роздруковані на смужках метафори, ДАО роздруковане за кількістю учасників.

Тривалість: 2 год.

Перше коло привітання, про внутрішній стан, про очікування.(5 хв.)

Обговорення Притчі «Де шукати Щастя?» (за книгою Пауло Коельо «Алхімік»).

Один купець відправив свого сина до найголовнішого Мудреця за секретом щастя. 40 днів юнак йшов по пустелі, поки не побачив на вершині гори красивий палац. Там і жив Мудрець, якого він шукав. Палац, попри всі очікування юнака, був повен народу, посередині стояв стіл з розкішними їстами.

Мудрець вислухав юнака, чому той прийшов, але відповіді не дав, мовляв, нехай побродить по палацу і вернеться в зал через дві години. «І ще одне прохання. Візьми з собою цю ложку, і дивись, не розлий олію», – сказав Мудрець.

Юнак, не зводячи очей з ложечки, став підніматись і спускатись по сходінках палацу, а через дві години знову постав перед Мудрецем.

– Ну як, чи сподобались тобі персидські паласи в столовій залі? Дерева, квіти, бібліотека? – спитав Мудрець. Засмучений юнак знітився і признався, що нічого не бачив, оскільки увага його була прикута до крапель олії.

– Іди знову і оглянь всі чудеса в моєму домі. Не можна довіряти людині, поки не пізнаєш, де і як вона живе, – сказав Мудрець.

З ложкою в руці юнак знову вирушив по залах і коридорах. На цей раз він був не такий скутий і розглядав всі диковинки і прикраси. Повернувшись до Мудреця, він докладно перерахував все, що бачив.

А де ж ті дві краплі олії, які я просив донести і не пролити? – спитав Мудрець. І тут юнак побачив, що краплі проліті.

Ось це і є та єдина порада, яку я мав тобі дати. Секрет щастя в тому, щоб....

(бачити все, чим славетний і чудесний світ, і ніколи при цьому не забувати про дві краплі олії), – сказав Мудрець.

Методичний коментар.

Готової відповіді Мудреця спочатку не говорити. Дати можливість учасникам самим закінчити думку Мудреця. Задати запитання:

1. Що ви розумієте під двома краплями олії?
2. В чому, на вашу думку, полягає секрет щастя?

Тривалість 10 хв.

Вправа «Країна щастя». Поеднання психодрами та арт-терапії

Тренер пропонує учасникам уявити ніби вони потрапили у країну щастя. Всі піднімаються і, уявивши собі ніби то блукають цією Країною, зустрічаючись один з одним, вітаючись, посміхаються.

А тим часом тренер розповідає учасникам що вони бачать у Країні щастя: зустрічають приємних людей, чарівних діточок, успішну роботу, достаток, кохання, радість, задоволення тощо. І кожен все про що він мріє він обов'язково це там бачить і відчуває себе щасливим (2-3 хв.).

Наступним завданням є те, що тренер пропонує всім учасникам сісти на обрані місця і намалювати на прозорому папері спеціальною восковою крейдою те, що вони бачили і відчували під час своєї умовної прогулянки (сюжетний малюнок, який нав'яла така прогулянка) (5-7 хв.).

Коли кожен учасник завершив свою роботу, група із окремих малюнків формує спільну сюжетну картину. З умовою, що кожен наступний учасник має свій малюнок підкласти під той який уже лежить на підлозі (можна повністю підкласти весь малюнок, а можна лише його частинку). (2-3 хв.)

За отриманим сюжетом спільної картини, учасники придумують п'єсу. Обираючи свої ролі із зображень на картині, яка вийшла. А також складають послідовність їх виконання. (7-10 хв.)

Придумавши сюжет і ролі учасники проводять невеличку виставу. У виставі бере участь кожен учасник. Тому ролі можуть бути рухомі і нерухомі, зі словами і без слів. Наприклад: Ліхтар, дівчина, диван, фонтан, пташки тощо (10-15 хв.).

Після програного сюжету, учасники знову сідають за планшети і малюють на прозорому папері ті відчуття, які отримали під час програвання вистави (5-7 хв.).

Далі, знову складається спільна картина, за тим самим принципом «підкладання» (2-3 хв.).

Проходить групове обговорення побаченого у новій картині. Кожен висловлює свою думку з приводу того, що він побачив і зрозумів для себе. Що йому сподобалося, а що не сподобалося під час воркшопу? Що бере для себе в свій особистий досвід? (7-10 хв.).

Тренер дає зворотній зв'язок. (АПЛОДИСМЕНТИ)

Вправа «ДАО – щастя».

Тренер роздає учасникам «Диференційно-аналітичний опитувальник (ДАО)» за методом Позитивної крос-культурної психотерапії і пропонує відзначити ті здібності, які на думку учасників демонструють їхнє щастя. Ті здібності які вже є розвинуті, відзначають в одній

колодочці, ті здібності, які ще варто розвивати в іншій колодочці. Ті здібності, які заважають бути щасливим, в третій колонці.

Наступне завдання: подумати над тим, як я можу розвивати в собі здібності які мені необхідні, і що я можу зробити з тими здібностями які мені не допомагають бути щасливим. Учасники думають і записують свої точки зору.

Проводиться обговорення.

Що кожен для себе зрозумів із цієї вправи?

Що було легко зробити?

Що складніше?

Що думає далі з цим робити?

(Тривалість: 15 – 20 хв.)

**Диференційно-аналітичний опитувальник (ДАО)
за методом Позитивної крос-культурної психотерапії**

(с) Український Інститут Позитивної крос-культурної психотерапії та менеджменту, 2008-2009

№ п/п	Актуальні здібності			
	Вторинні			
1	Акуратність (порядок)			
2	Охайність (чистота)			
3	Бережливість (економність)			
4	Пунктуальність			
5	Точність (педантичність, скрупульозність)			
6	Стриманість (ввічливість, тактовність)			
7	Прямота (чесність, щирість)			
8	Вірність (відданість)			
9	Справедливість (об'єктивність)			
10	Старанність(сумлінність ретельність)			
11	Цілеспрямованість (досягнення)			
12	Слухняність (послух підпорядкування)			
13	Надійність			
14	Обов'язковість (добросовісність)			
	Первинні			
1	Любов-прийняття (емоц, ставлення «+»)			
2	Наслідування (зразок, приклад)			
3	Терпіння			
4	Час (відчувати – розподіляти - приділяти)			
5	Довіра			
6	Контакт (входити-бути-виходити) (злиття - диференціація - відокремлення)			
7	Ніжність			
8	Сексуальність			
9	Впевненість {у правоті, «в ОК-ейності»}			
10	Впевненість у здібностях			
11	Надія			
12	Сумнів (у традиціях / авторитеті /досвіді)			
13	Віра/Смисл /Релігійність			
14	Цілісність/Єдність			

Вправа «Афоризми про щастя»

Спочатку тренер пропонує учасниками придумати власний Афоризм про щастя і записати його.

Далі тренер пропонує кожному учаснику обрати кольорову смужку на якій написані вислови (афоризми) про щастя. Кожен з учасників зачитує той афоризм який обрав і висловлює свою точку зору. (10 хв.)

Будь справедливий, і будеш щасливий. Ж.Руссо

Людина щаслива, лише коли вона на своєму місці. Люк де Вовенарг

Счастье это путь в жизни, а не конечный пункт назначения...
Зазвичай щастя приходить до щасливого, а нещастя – до нещасливого. Ф.Ларошфуко
Ми буваємо щасливі, тільки відчуваючи, що нас шанують. Б.Паскаль
Звідки такий гуркіт? Кожен кує своє щастя.
Щастя – вінець відважних. Французьке прислів'я
Жити щасливо і жити згідно з природою – одне і теж. СЕНЕКА
Те, що достатньо для нашого щастя, часто недостатньо для нашого задоволення.
Щастя... велике і багатогранне; той хто позбавлений можливості бути щасливим в одному, знайде своє щастя в іншому. Леонід Миколайович Андреев
Щасливий той, хто щасливий у себе вдома. Лев Миколайович Толстой
Більшість людей щасливі настільки, наскільки вони вирішили бути щасливими. Авраам Лінкольн
Щастя – це міцне здоров'я і коротка пам'ять. Ернест Міллер Хемінгуей
Мить – це одиниця вимірювання щастя. Володимир Михайлович Жемчужников
Найбільше щастя в житті – це впевненість у тому, що тебе люблять. Віктор Марі Гюго
Існує тільки один шлях до щастя – перестати турбуватися про речі, які не підвладні нашій волі. Епіктет
Не ганяйся за щастям: воно завжди перебуває в тобі самому. Піфагор Самоський
Важливо не щастя, а процес руху до нього. Мілен Фармер
У щастя немає завтрашнього дня, у нього немає і вчорашнього, воно не пам'ятає минулого, не думає про майбутнє, у нього є тільки сьогодні, – і то не день, а мить. Іван Сергійович Тургенев
Щастя не в тому, щоб робити завжди, що хочеш, а в тому, щоб завжди хотіти того, що робиш. Лев Миколайович Толстой
Щасливого життя немає, є тільки щасливі дні. Андре Тер'є
Щастя, принаймні одного разу, стукає в кожні двері. Вільям Хезлітт
РЕФЛЕКСІЯ Зустріч завершується ширингом, під час якого учасники стисло діляться своїми емоціями й почуттями, враженнями про бачення отриманого досвіду і висновками від роботи у групі(5-7 хв).

Висновки... Отже, реалізація ідей інтерактивного навчання, зокрема, використання засобів позитивної крос-культурної психотерапії при підготовці фахівців напряму підготовки дошкільна освіта, сприяє набуттю студентами навичок майбутньої професійної діяльності, дозволяє підтримувати діалог між усіма учасниками навчального процесу, що сприяє накопиченню досвіду роботи студентів із великим обсягом інформації, представленої у різних формах, формуванню комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності. Зазначені якості конче необхідні сучасному фахівцю для ефективної професійної діяльності, самореалізації у професії, саме тому перспективним уявляється нам розробка сценаріїв занять, побудованих на засадах інтерактивної взаємодії, за всіма дисциплінами навчального плану.

Список використаних джерел і літератури:

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.Н.Н., 2002. – 136 с.
2. Кирилов И. О. Введение в позитивную психотерапию / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.positum.net/file/PPPIntro.pdf>. – Назва з екрану.
3. Паянок В. О. Інтерактивне навчання як інноваційний підхід у навчальному процесі / В. О. Паянок // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 5 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – С. 209–215.
4. Пехота О. М. Освітні технології / О. М. Пехота. – К., 2001. – 255 с.
5. Як стати майстерним педагогом : навч.-метод. посіб. / [Ковальчук В. І., Сергеева Л. М. та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ТОВ «Етіс плюс», 2007. – 184 с.

Анотація

О.В.Движона

Использование средств позитивной крос-культурной психотерапии как интерактивных технологий обучения в подготовке специалистов дошкольного образования

В статье автор предлагает технику сочетания разных психотерапевтических направлений, позитивной крос-культурной психотерапии, арт-терапии, и психодрамы для проведения практических занятий по практикуму из психологии и педагогики в подготовке специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: *тренинг, ширинг, позитивная крос-культурная психотерапия, арт-терапия, психодрама, интерактивные технологии обучения.*

Summary

O.V.Dvizhona

The Use of Facilities of Positive Cross-Cultural Psychotherapy as Interactive Technologies of Teaching in Preparation of Specialists of Preschool Education

The author of the article offers the technique of combination of different psychotherapy directions, positive cross-cultural psychotherapy, art-therapy, and psychodrama for conducting practical lessons on practical work in psychology and pedagogics in preparation of specialists of preschool education.

Key words: training, shiring, positive psychotherapy, art-therapy, psychodrama, interactive technologies of teaching, cross-cultural psychotherapy.

Дата надходження статті: «27» вересня 2012 р.

УДК 372.361 (045)

Ю.О.ДЕМИДОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Маріуполь Донецької області)

Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструкторній діяльності

Відповідно до теми статті, автор зосереджується на розгляді пізнавальної самостійності як якості особистості. На основі проведеної діагностичної методики автором було визначено власне поняття пізнавальної самостійності старших дошкільників та підкреслено вплив конструювання на її формування.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, конструювання, діагностична методика, дошкільники.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна система дошкільної освіти спрямована на створення умов, що відкривають дитині можливість самостійних дій у пізнанні навколишнього світу. Впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти зумовлює необхідність розвитку дітей у різних сферах їхнього життя, зокрема сфери «Я сам». Відповідно до цього, необхідно акцентувати увагу на тому, який ступінь самостійності виявляє дитина при оволодінні знаннями, вміннями та навичками, як часто звертається до власного досвіду, чи використовує раціональні засоби досягнення мети, яке ставлення вона виявляє до запропонованих пізнавальних та практичних завдань[1].

Організація навчання та виховання дітей дошкільного віку потребує від педагога, перш за все, забезпечити підтримку природного прагнення дошкільника до виявлення активності, здатності діяти за власним бажанням, самостійним вибором, а також нести відповідальність за прийняте рішення.

Аналіз досліджень і публікацій... Дані науки (І.Кон, О.Кононко, Ф.Ізотова, С.Ладивір та інші) свідчать, що центром уваги повинна стати дитина, яка б характеризувалась достатнім рівнем пізнавальної самостійності. Головною метою організації навчання має бути створення сприятливих умов для активної пізнавальної роботи дитини, надання їй можливості самостійно мислити, досліджувати, експериментувати, використовувати у самостійній діяльності раніше набуті знання й життєвий досвід, розвивати власні творчі здібності та ініціативу. Сучасна педагогіка свідчить, що активізація самостійної пізнавальної діяльності – це основний засіб реалізації зазначеної мети [3].

Наукові дослідження з вивчення особливостей процесу навчання старших дошкільників (Л.Виготський, В.Давидов, О.Запорожець, В.Котирло, О.Фунтікова та ін.) свідчать про те, що пізнавальна самостійність трактується як якість особистості, що виявляється у готовності та вмінні здобувати нові знання з різних джерел, оволодівати засобами пізнавальної діяльності [2,5].

В свою чергу К.Платонов та С.Рубінштейн характеризують самостійність як усвідомлене мотивування дій та їх обґрунтованість, невідокремленість від сторонніх впливів, прагнення та здатність діяти відповідно до особистих переконань. Розглядаючи самостійність як вольову властивість особистості, дослідники стверджують, що вона здатна систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва.

Більш повне визначення самостійності дають психологи А.Ковальов та В.Кузьменко, які розглядають її як важливу особистісну якість, підґрунтя для формування самосвідомості, почуття

власної гідності, впевненості у собі. Відповідно до цього, автори виділяють такі складові самостійності, як: ініціативність (уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст); незалежність (уміння обходитися без допомоги дорослого, приймати самостійне рішення, робити власний вибір) та критичність (уміння адекватно або позитивно оцінювати себе та інших).

В останнє десятиріччя проблема пізнавальної самостійності розглядається не тільки у зв'язку із розвитком інтелектуальних видів праці, але й підкреслює значення практичної діяльності, до якої і належить конструювання (П.Гальперін, Л.Парамонова, М.Поддьяков та інші) [4].

Виклад основного матеріалу... Старший дошкільний вік є сензитивним періодом щодо розвитку конструювання та формування пізнавальної самостійності. Саме в цьому віці дитина набуває здатність не лише розуміти мету, поставлену перед нею, але й самостійно її реалізувати. Крім того, у дітей шостого року життя виникає усвідомлена здібність до довільного запам'ятовування, яке відображається у збільшенні інтересу до конструктивної діяльності (прагнення навчитися тим чи іншим засобам конструювання).

Поряд з тим, що проблему пізнавальної самостійності можна характеризувати як одну з актуальних, педагогічна практика відчуває значні труднощі в організації роботи з дітьми з формування цієї якості.

Як показали наші дослідження, педагоги недостатньою мірою володіють методикою організації конструктивної діяльності дітей і формуванням у них пізнавальної самостійності.

З метою вивчення особливостей сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників нами було проведено експеримент, в якому брали участь діти шостого року життя, вихователі, завідувачі, методисти та батьки вихованців. Загальна кількість дітей, які стали учасниками експерименту – 226, педагогів 112 (вихователі, завідувачі, методисти), батьків – 341. Дослідженням було охоплено сім дошкільних навчальних закладів (10 груп дітей старшого дошкільного віку) з двох областей України (Донецької та Запорізької).

Експеримент проходив у два етапи:

– перший етап був спрямований на визначення індивідуального рівня сформованості пізнавальної самостійності дитини. Його було проведено відповідно до розробленої нами діагностичної методики, де головним було виконання вихованцями спеціально розроблених експериментальних завдань;

– другий етап проводився з метою виявлення умов, що дозволяють проявляти та розвивати пізнавальну самостійність дитини в дошкільних навчальних закладах та сім'ї.

Діагностична методика передбачала:

1. Виконання експериментальних завдань дітьми старшого дошкільного віку.
2. Спостереження та аналіз самостійної конструктивної діяльності дітей, з метою виявлення пізнавальної самостійності та умов її формування.

Крім того, було вивчено та проаналізовано педагогічну документацію в дошкільних навчальних закладах, у яких відображено зміст, форми та методи формування конструктивної діяльності, що забезпечать формування пізнавальної самостійності дітей. Проведено анкетування вихователів та батьків дітей шостого року життя.

Для виявлення рівнів сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників було використано п'ятнадцять завдань діагностичної методики. Діяльність кожної дитини оцінювалась за п'ятибальною системою. Максимальна кількість балів, яку б могла набрати дитина – 75. За повну позитивну відповідь або правильне виконання завдання – 5–4 бали; за неповну відповідь або деякі помилки у виконання – 3–2 бали; за неправильну або негативну відповідь чи відмову від діяльності – 1 бал.

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень і враховуючи особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку, визначено компоненти пізнавальної самостійності таким чином: емоційно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-перетворювальний. При цьому нами враховувався взаємозв'язок між ними.

Виходячи з компонентної структури пізнавальної самостійності дітей старшого дошкільного віку визначено критерії її сформованості та відповідні показники:

1. *Ставлення до пізнавально-практичної (конструктивної) діяльності:*
 - виявляє стійкий пізнавальний інтерес та прагнення досягти успіху;
 - виявляє бажання розпочати діяльність та готовність до виконання завдань;
 - нестійкий інтерес, займається діяльністю за потребою;
 - без задоволення займається конструктивною діяльністю або взагалі відмовляється від її виконання.
2. *Наявність знань та способів дій, які притаманні конструктивній діяльності:*

- наявність конструктивного досвіду в роботі з різним видом матеріалу (папір, природний, будівельний, підручний);
- має усвідомлені знання та вміння в роботі з різним видом матеріалу, правильно розуміє завдання;

- має деякі вміння та навички аналізувати пізнавальні завдання, однак, досягає лише умовного результату (виконує роботу не точно, припускається помилок);

- ситуативні уривчасті знання, не усвідомлені вміння.

3. Особливості сформованості вольової сфери дитини:

- виявляє ініціативність, незалежність та самостійність мислення при розв'язанні проблемних ситуаціях; усвідомлює процес виконання завдання;

- вміння самостійно відтворювати знання, застосовувати їх в інших умовах, здійснювати контроль та самоконтроль, надавати адекватну оцінку та самооцінку;

- ситуативний прояв самостійності, має завищену самооцінку, не завжди проявляє самоконтроль, але намагається робити без допомоги дорослого;

- залишає роботу незавершеною; досягає мети за допомогою дорослого; виконує завдання тільки за зразком; має нестійку увагу, не вміє здійснювати самоконтроль.

Так, у першому блоку завдань (емоційно-мотиваційний компонент) з'ясувалися нахили дитини до різних видів продуктивної діяльності, а також відношення дитини саме до конструювання в цілому. Розмовляючи з кожною дитиною індивідуально, ми пропонували відповіді на такі запитання: «Які заняття бувають в дитячому садку?», «Яке твоє улюбленіше заняття?», «Чи подобається тобі заняття з конструювання? Чому?», «Чи подобається гратися з конструктором? З яким саме?», «Чи маєш ти вдома конструктори та які саме?».

Бесіда супроводжувалась дидактичними картинками, що сприяло активізації уваги.

Другий блок діагностичної методики мав на меті визначити рівень когнітивно-змістовного компоненту пізнавальної самостійності. Дітям було запропоновано 5 завдань на виявлення знань, умінь та навичок з конструювання. Зокрема, такі: «Відбери матеріал» та зроби будь-яку будівлю (іграшку); «Склади з геометричних фігур обраного звіра»; «Склади будинок зі спеціальних заготовок»; «Зроби конструкцію з «Лего» за кресленням»; «Збудуй будь-яку власну конструкцію з будівельного матеріалу, попередньо відібравши матеріал».

В третьому блоку діагностичної методики також було 5 завдань. Мета даних завдань полягала у визначенні рівня розвитку таких вольових якостей, як цілеспрямованість, активність, наполегливість, ініціативність, самостійність.

До процесуально-вольового компоненту входили наступні завдання: «Доведи конструкцію (зображення) до кінця»; «Здійсни самоконтроль щодо виконаного завдання»; «Склади за зразком»; «З лічильних паличок зроби фортецю»; «Навчи іншого робити фортецю».

Одержані результати за трьома компонентами дали можливість поділити дітей на три групи за рівнем сформованості першооснов пізнавальної самостійності: достатній, середній та низький.

Діти віднесені до **достатнього** рівня, характеризуються сформованістю інтересу до конструктивної діяльності; активно приймають участь у виконанні завдання; діти цієї групи мають навички в роботі з різним видом конструкторів; виконують завдання як за зразком, так і без нього; проявляють самостійність та активність; вміють порівнювати роботу зі зразком. Проявляють бажання долати труднощі та наполегливі щодо досягнення результату. Діти володіють практичними операціями порівняння, співвідношення, узагальнення, аналізу, синтезу, адекватною самооцінкою та самоконтролем. Таких дітей було у кожній групі від 15% до 20%.

Середній рівень: до цього рівня було віднесено більшість дітей, які приймали участь в дослідженні (50%-60%). Пізнавальна самостійність дітей характеризується тим, що у них сформовано тільки ситуативний інтерес (починали роботу, але відмовлялись довести її до кінця, хоча мали конструктивні вміння); завдання за зразком виконували якісно, але не завжди виявляли самостійність, ініціативу; відчували труднощі щодо порівняння зі зразком, тобто самоконтроль та самооцінка не завжди адекватні.

Діти цього рівня цікавились завданням, але інтерес був не стійким. Вміння учбової діяльності (слухати, виконувати завдання за інструкцією, планувати дії та інше) не достатньо сформовані.

Низький рівень: більшість з цих дітей з низькими здатностями до самостійної діяльності. Вони пасивні у спілкуванні та продуктивної діяльності. Найчастіше залежать від допомоги дорослого (зразки, штампи). Не спроможні робити власний вибір, самостійно знаходити рішення. У дітей цього рівня простежується деяка негативна реакція на завдання конструктивного характеру, мотивуючи це тим, що в них «не виходить». У дітей відсутнє бажання справлятися із труднощами й досягати результату. Як правило, є навички роботи саме з тим конструктором, який вони мають вдома. Кількість дітей віднесених до цього рівня становить 22% – 27%.

Узагальнені дані семи дошкільних навчальних закладів зведені нами у таблицю 1.

Характеристика рівнів першооснов пізнавальної самостійності

Рівні першооснов пізнавальної самостійності	Бали	Кількість дітей	Відсоткове подання
Високий	(75 – 68)	-	-
Достатній	(67 – 50)	48	21,2%
Середній	(49 – 32)	117	51,8%
Низький	(31 – 15)	61	27,0%

Як бачимо, в основному діти були віднесені до середнього рівня пізнавальної самостійності. Достатнього рівня досягла незначна кількість дітей. Негативним фактом є те, що майже $\frac{1}{4}$ частина всіх дітей, що брали участь у експерименті, не могла виконати завдання як за зразком, так і, особливо, без нього, не виявляла самостійність, бажання перешкоджати труднощі. Як правило, ці діти не володіють операціями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення.

Висновки... Виходячи з цього, та на підставі аналізу програм навчання та виховання дітей, нами була розроблена модель навчально-виховного процесу, в якій конструктивна діяльність виокремлювалась як головний фактор формування першооснов пізнавальної самостійності. В цій моделі простежувалось поетапне формування пізнавальної самостійності з використанням різних видів конструювання, а саме, конструювання з паперу та картону, з природного та будівельного матеріалу, а також «Мозаїка», «Лего» та інше. На підставі цієї моделі нами була розроблена експериментальна програма розвитку конструктивної діяльності дітей шостого року життя. Результати проведеної роботи переконливо свідчать про ефективність методики поетапного формування саме першооснов пізнавальної самостійності.

Список використаних джерел і літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред.журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 47 с.
2. Кононко О. Л. Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.
3. Ладивір С. Оригінально, конструктивно, самостійно / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 3–5.
4. Парамонова Л. А. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования / Л. А. Парамонова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 3. – С. 66–77.
5. Фунтікова О. О. Теоретичні основи розумового розвитку дошкільників. – Сімферополь : Таврида, 1999. – 340 с.

Анотація

Ю.А.Демидова

Определение уровня сформированности познавательной самостоятельности старших дошкольников в конструктивной деятельности

В соответствии с темой статьи автор сосредоточен на рассмотрении познавательной самостоятельности как качества личности. На основании проведенной диагностической методики автором было определено собственное понятие познавательной самостоятельности старших дошкольников и подчеркнута влияние конструирования на ее формирование.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, конструирование, диагностическая методика, дошкольники.

Summary

Yu.O.Demidova

Determination of Level of Forming of Cognitive Independence of Pre-School Children in Constructive Activity

In accordance with the topic of the article, the author focuses on examination of cognitive independence as the quality of personality. On the basis of conducted diagnostic technique, the author determined personal notion of cognitive independence of pre-school children and underlined the influence of constructing on its forming.

Key words: cognitive independence, construction, diagnostic technique, pre-school children.

Дата надходження статті: «12» вересня 2012 р.

Професійна підготовка майбутніх педагогів до використання народних рухливих ігор в етновиховному просторі початкової школи

У статті охарактеризовано виховний потенціал ігор і забав та можливості їх використання в етновиховному просторі загальноосвітньої школи. Встановлено, що рухливі ігри є корисними для здоров'я, оскільки розвивають і зміцнюють м'язи, виховують фізичні якості, сприяють моральному вихованню та позитивно впливають на розумовий розвиток дітей.

Ключові слова: народні рухливі ігри, етновиховний простір початкової школи, здоров'я, учні.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Використання українських народних рухливих ігор в етновиховному просторі початкової школи має важливе значення. Як відомо, творцем народних рухливих ігор є сам народ, який завжди виступає вихователем молодого покоління (Г.Сковорода, К.Ушинський та ін.). Національні рухливі ігри кожного народу розглядаємо як неповторні, унікальні й своєрідні. В наукових дослідженнях у галузі педагогіки та психології вказується на головну бажанню дитини – бажанню гратися; дитина рухається під час гри, вкладає в неї свою енергію, виявляє творчість, цілеспрямованість.

Український народ своїм багатовіковим досвідом інтуїтивної педагогіки відібрав найефективніші засоби гармонійного виховання зростаючого покоління, чільне місце серед яких посідають народні рухливі ігри, як дієвий засіб формування етновиховного простору початкової школи. Отож, актуальною вважаємо проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання народних рухливих ігор у навчально-виховному процесі початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій... На виховні можливості рухливих ігор і забав у формуванні тіла й духу звертали увагу відомі філософи і психологи світу й України, педагоги минулого (І.Боберський, В.Верховинець, К.Ушинський та ін.) і сучасники (О.Вацеба, С.Мудрик, Л.Цьось та ін.), які свідчать про значний вплив рухливих ігор і забав на виховання фізичного здоров'я і духовно стійкої особистості дитини на всіх етапах її онтогенезу. Педагоги минулого в своїх працях основним засобом формування фізичного гарту вважали народні ігри та забави, які виступали не лише формою проведення розваг і дозвілля, а й формування духовних й фізичних якостей, зокрема, кмітливості, наполегливості, організованості, розвивалися гнучкість, витривалість, стрибучість, сила та швидкість.

Погоджуємося з думкою А.Цьося, який вказує, що в період нової історії України фізичне виховання здійснювалося в народно-побутових формах, зокрема, в календарній та родинній обрядовості. До складу річного кола української календарної обрядовості входили весняні, літні, осінні та зимові свята. Обов'язковим елементом календарних свят і обрядів були різноманітні фізичні вправи, танці, одноборства, хороводи, рухливі ігри та забави. Характерною особливістю календарних ігор є комічний елемент, що значно підвищував емоційний фон святкування. Ігрова дія супроводжується відчуттям піднесення фізичних і духовних сил людини після фізичних і психонервових навантажень.

Дослідження українських національних рухливих ігор у вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку було предметом пошуків українських учених (Е.Вільчковський, О.Воропай, В.Скуратівський та ін.). Скажімо, Г.Воробей (1997) дослідила вплив народних ігор на гарт, як діалектичну єдність фізичної витривалості та духовної стійкості молодших школярів різних етнографічних груп Прикарпатського регіону.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – визначити місце народних ігор і забав початкової школи у професійній підготовці майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу... Гру можна визначити як специфічну діяльність дитини, спрямовану на задоволення її потреб у фізичній і соціальній активності, а також ефективний фізкультурно-оздоровчий засіб. Виходячи з цього, наводимо низку визначень поняття «гра»:

– один із найпоширеніших засобів фізичного виховання, що забезпечує активну й ініціативну діяльність учнів;

– заняття підпорядковане сукупності правил, прийомів або побудоване на певних умовах, що є розвагою або тією ж розвагою і спортом одночасно;

– найдоступніший і природний метод активізації навчального процесу, який приносить задоволення, створює позитивний настрій, налагоджує контакт між педагогом та учнями [7, с.16].

У навчально-виховному процесі початкової школи традиційно використовуються ігри як засіб фізичного виховання. Аналіз народних рухливих ігор, поширених сьогодні серед дітей молодшого шкільного віку, засвідчує, що свої корені вони мають у стародавніх фольклорних обрядах, церемоніях і ритуалах.

К.Ушинський важливого значення у фізичному розвитку дитини надавав рухливим іграм, акцентуючи на провідному впливі школи й особи педагога. Гру для дитини розглядав як діяльність, в якій формуються вчинки, розвивається розум, воля, сила, спритність і т.д. У грі, зауважував він, можна передбачити майбутній характер і долю, бо саме в ній проявляються здібності й нахили (за [3, с.9]).

Істотною у використанні народної гри є мовна сторона – словесно-речитативний супровід. Поділяємо думки вчених про те, що слово вирішально впливає на формування складних рухових навичок, допомагає дитині краще усвідомити зміст виконуваної діяльності, оточуючого світу й самої себе.

Окрім гри, активно використовують поняття «забава», що пояснюється кількома значеннями. Найбільш поширеними є такі: перше – одна з форм активного відпочинку, друге – як засіб фізичного виховання [7]. Фактично забава є різновидом народної рухливої гри з пісенно-танцювальним супроводом, що не вимагає великих м'язевих зусиль (різні імітаційні рухи, загальнорозвиваючі вправи, танці і т.п.), здатної забезпечити активний відпочинок, відновити працездатність школярів у режимі навчального дня.

Рухливим народним іграм та забавам у моделюванні етновиховного простору надавали значного соціального значення. Спирались на матеріали дослідників народних рухливих ігор, якими було доведено, що в давнину дорослі не керували дитячими іграми та розвагами: малі навчалися ігор у старших, граючись спільно з ними. Діти змалечку привчалися самі керувати грою, набуваючи досвіду поведінки в дитячому товаристві, навичок самоврядування, як необхідних умов адаптації до соціального середовища. Тому, коли педагог постійно керує дітьми під час рухливих ігор, своєю волею призначає виконавця на роль ведучого, розподіляє гравців на команди або авторитарно визначає, яка команда першою починає гру, позитивний виховний сенс такої гри значно втрачається. У народному ігровому досвіді історично відпрацьовані певні способи налагодження взаємостосунків між дітьми, які доречно використовувати й у шкільному ігровому колективі [6, с.29].

Оскільки рухливі народні ігри та способи їх організації зазнають постійної трансформації, у навчально-виховному процесі на рівноправних засадах використовуються ті, що відомі з давніх часів і ті, що створені на сучасному етапі розвитку ігрових традицій.

Широке застосування рухливих ігор у педагогічній практиці передбачає їх класифікацію, групування, тобто їх цілеспрямований підбір за певними ознаками для вирішення тих чи інших педагогічних завдань. Вони можуть бути індивідуальними (одиначними) і колективними (груповими), за участю групи гравців. Народна рухлива гра, як і кожна рухлива гра, має свій зміст, форму (характер організації колективу) та методичні особливості. Зміст рухливої гри складається із сюжету (образного чи умовного задуму), правил і рухових дій у грі та їх спрямованості на досягнення мети [4, с.410-411].

А.Цьось поділяє народні ігри на: рухливі ігри та забави зі співом, приказками й примовками; ігри з предметами; рухливі ігри та забави на розвиток фізичних якостей [8].

Зазначимо, кожна з ігор несе свої виховні можливості. Ігри релігійного характеру знайомлять з атрибутикою, взаємостосунками між службовими особами церкви, возвеличують добро в образі Бога, ангелів, розкривають форми боротьби зі злом в особі злих сил; сімейно-побутові – знайомлять з різними видами професій, сприяють вихованню працьовитості, поваги до людей праці; формують навички трудових взаємин; імітаційні рухи трудових процесів розвивають відповідні групи м'язів; військово-патріотичні – розкривають взаємостосунки між членами сім'ї, спрямовані на виховання поваги до старших, послухності, відповідальності за дітей. Важливими є ігри, де використовують явища природи, образи тварин і птахів, оскільки вони допомагають краще пізнати навколишній світ і красу природи, цілющі властивості рослин, взаємозв'язок людини з рослинним світом та різноманітністю тваринного світу, з умовами їхнього життя, поведінкою, його взаємозв'язками з людиною, виховують доброзичливе ставлення до них, спонукають до спостереження.

Нижче наводимо низку рухливих ігор для цілого класу (частина з них не потребує поділу на команди), інші ігри – командні (корисними й різноманітними є ігри на повітрі в зимовий час).

Ігри без поділу на команди: «Білки, горіхи, шишки», «Зміна номерів», «Колесо», «Рибалки й рибки», «Скачки», «Упіймай жабеня», «Квач зі скакалкою», «Подвійні квачики з м'ячем» та ін.

Командні ігри: «Зміна табору», «Виклик», «Виклик із лави», «Перегони м'ячів по колу», «Перетягування каната», «Стрибуни й бігуни», «Тунель», «Човник», «М'яч середньому» та інші ігри з м'ячами, різні види естафет [7, с.21, 35].

У використанні українських народних рухливих ігор з метою розвитку самоорганізації ігрового колективу розглядаємо призначення ведучого і розподіл учасників гри на команди (по 10-12 осіб, 20-35 осіб). Своєчасне навчання дітей різних способів вибору ведучого уможливорює справедливе розв'язування актуальних для початку гри питань взаємодії в ігровому колективі, запобігає багатьом конфліктним ситуаціям між дітьми [6, с.30-31]. До слова, роль ведучого дуже важлива, оскільки від нього залежатиме наскільки цікавою та жвавою буде гра, спритний і кмітливий ведучий послужить чудовим прикладом для інших гравців, яким доведеться виконувати цю роль через якийсь час.

Моделюючи виховні заходи в означеному руслі, слід виокремити сюжетні й безсюжетні ігри, з врахуванням майданчику для гри та відповідного інвентаря для рухливих ігор.

Із сюжетних рухливих ігор важливими є ті, в яких відображено певні життєві, казкові епізоди (в умовній формі); дітей захоплюють ігрові образи, в які вони творчо й успішно перевтілюються (дії людей, їхній побут, поведінка птахів і звірів, транспортні засоби тощо), відтворюють характерні для певного образу рухи. У колективних сюжетних іграх кожна дитина привчається погоджувати свої дії з діями інших гравців (опонентів) та діяти у відповідності з правилами гри. Безсюжетні рухливі ігри містять різні цікаві для дітей сюжетні завдання, а їхнє вирішення сприяє досягненню зрозумілої їм мети (ігри з елементами змагання, естафети, стрибки, перебіжки, лови тощо). Важливими є рухливі ігри з музичним супроводом. Радіючи музиці та відчуваючи красу своїх рухів дитина емоційно підноситься й збагачується, переживає позитивні емоції, стає більш життєрадісною. Крім того, під впливом емоцій діти не відчувають сильної втоми.

Об'єднуючими ознаками тих чи інших ігор вважаємо сукупність оздоровчих, освітніх і виховних завдань, емоційне піднесення, викликане наявністю в іграх елементів несподіванки та змагання і, звичайно, можливість удосконалення рухів.

Із організаційно-методичних засад використання народних рухливих ігор слід враховувати їхню тривалість, яка залежить від педагогічних завдань учителя (вихователя); від умов проведення заняття; віку і статі дітей, їхньої кількості тощо. Щоб ігрова діяльність була ефективною і давала бажані результати, слід дотримуватися низки вимог:

1. Готовність учнів до участі у грі (кожен повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету, кінцеві результати, послідовність дій, опанувати потрібним обсягом знань для участі);
2. Забезпечення кожного учня необхідними дидактичними матеріалами;
3. Учні повинні опанувати правила гри і, окрім цього її зміст; пояснення гри – зрозуміле й чітке;
4. Урахування рівня розвитку дітей, їхніх талантів, умінь (невміння) окремого учня (допомога дітям, які не є компетентними, а їхні рухи – не координовані порівняно з однолітками). Особливу увагу слід приділяти фізично слабким дітям із індивідуальним дозуванням (скорочені дистанції, полегшені завдання тощо);
5. Складну гру слід проводити поетапно, аж до засвоєння окремих дій, а далі – пропонувати всю гру та її різні варіанти, тобто гра не повинна бути стихійною, її слід чітко організувати і цілеспрямовувати;
6. Дії учнів слід контролювати, своєчасно коректувати, спрямовувати, оцінювати;
7. Уникати надмірного ентузіазму (збудження) та принижень гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо);
8. Давати дітям відпочинок між іграми з урахуванням їх віку та можливостей;
9. Враховувати правильне і вкорисане суддівство в рухливих іграх задля виховання чесності, поваги до суперників, суддів та дотримання правил гри.

Для дітей, особливо 6-8 років, важливе значення має підбиття підсумків гри чи заняття та об'єктивне визначення переможців. Насамперед, створити спокійну обстановку, в жодному разі не можна допускати дискусій та суперечок гравців із суддею, які не піддаються обговоренню, повідомляти результат коротко. Справедливо здобута перемога має бути гідною нагородою (протее, не можна допускати, щоб виграш став єдиним сенсом гри), а програш – не приводити до розвитку почуття поразки (навіпаки – стимулювати прагнення до виграшу в наступній грі). Важливо пояснювати гравцям причини успіху й невдач (слідкувати, щоб запал не переходив у грубий азарт), захочувати переможених. Підбиття підсумків гри має педагогічну цінність і для самого керівника: спостереження й висновки, зроблені в процесі гри, якими вчитель може не ділитися з дітьми, мають важливе значення для роботи з дитячим колективом загалом і кожним учнем зокрема [7, с.13-14].

Отож, гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості та всебічно виховує. Для педагога гра є інструментом виховання, що дає йому змогу сповна враховувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкнутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку.

Висновки... У контексті професійної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня, вважаємо доцільним ознайомлення їх із методикою використання народних ігор і забав у роботі з учнями. Адже, послідовне і систематичне навчання учнів різних способів самоорганізації засобами народних рухливих ігор дозволяє ефективно використовувати їхній час для активного, повноцінного відпочинку, сприяти формуванню рис самоврядування, набуття досвіду соціальної взаємодії. Максимальний вплив українських рухливих ігор для гармонійного розвитку особистості в початковій ланці загальноосвітньої школи залежить від оптимальності створених педагогічних умов для їхньої організації.

Отже, українські рухливі народні ігри в етновиховному просторі вирізняються значними виховними можливостями, які визначаються внаслідок їх культурно-історичного походження та соціальних функцій, дотичних до дитячого середовища. Народні ігри та забави розглядаємо цінним педагогічним засобом, а їхнє застосування на заняттях з фізичної культури, під час екскурсій та прогулянок обумовлює активізацію розвитку рухів дітей, осилує їхній інтерес до виконання різноманітних вправ, стимулює ознайомлення з національними традиціями й обрядами, використання у їхніх сюжетах природних явищ, а загалом – національною культурою українського народу. Відтак, народні ігри і забави – в числі основних засобів підвищення рухової активності, формування позитивної мотивації до занять фізичними вправами, поліпшення функціонального стану серцево-судинної, дихальної систем, виховання моральних, етичних, вольових якостей дітей.

Список використаних джерел і літератури:

1. Боберський І. Забави і ігри рухові / І. Боберський. – Львів, 1904. – С. 31.
2. Вацеба О. Нариси з історії спортивного руху в Західній Україні / О. Вацеба. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1997. – 232 с.
3. Ганна Презлята. Народні рухливі ігри та забави / Ганна Презлята. – Івано-Франківськ : ОППО, 2007. – 202 с.
4. Етнопедagogічні засади українського дошкільця: навчально-методичний посібник / за ред. проф. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ : Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 541 с.
5. Етновиховний простір сучасного загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика : [моногр.] / за ред. проф. Н. Лисенко. – Київ-Івано-Франківськ, 2012. – 374 с.
6. Кудикіна Н. В. Українські народні рухливі ігри як засіб виховання молодших школярів / Надія Василівна Кудикіна // Рідні джерела. – 2002. – № 4. – С. 28–31.
7. Рухливі ігри для учнів: 5-9 класи / упоряд. А. Фломбойм. – К. : Шкільний світ, 2011. – 112 с.
8. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави: навч. посібник / А. В. Цьось. – Луцьк: Надстир'я, 1994. – 96 с.

Анотація

Р.В.Дмытрив

Профессиональная подготовка будущих педагогов к использованию народных подвижных игр в этновоспитательном пространстве начальной школы

В статье охарактеризованы воспитательный потенциал игр и забав и возможности их использования в этновиховном пространстве общеобразовательной школы. Установлено, что подвижные игры полезны для здоровья, поскольку развивают и укрепляют мышцы, воспитывают физические качества, способствуют нравственному воспитанию и положительно влияют на умственное развитие детей.

Ключевые слова: *народные подвижные игры, этновоспитание, здоровье, ученики.*

Summary

R.V.Dmytriv

Professional Training of the Future Teachers to the Use of Popular Folk Mobile Games in Ethno-Educational Space of Primary School

The article describes the educational potential of games and fun and their possible use in ethnoeducational space of general school. It is found out that mobile games are beneficial for health as they develop and strengthen the muscles, bring physical qualities, promote moral education and positive impact on the mental development of children.

Key words: *popular mobile games, ethnic education, health, school students.*

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Підготовка майбутніх вихователів дошкільця до формування етичних основ особистості вихованців

У статті проаналізовано методичні підходи до фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ України: професійне формування навичок закладання першооснов етичної культури дітей в сенситивному періоді їх особистісного становлення.

Ключові слова: особистість, вихователь ДНЗ, етика, етична культура, духовність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Історичний екскурс у порушену проблему свідчить про її актуалізацію в умовах гуманізації всіх сфер життєдіяльності сучасної людини, в тому числі й дитини. Простори моральності в дошкільньому віці ще не обмежені, на щастя, ані географічно, ані адміністративно. Отож прояви дегуманізації слід розглядати з опертям на методологічне обґрунтування важливості етичного виховання з тим, аби їхній вплив, (таких проявів) мінімалізувати у просторі вплив сучасного дитинства загалом. Під таким кутом зору хочемо зосередити особливу увагу на професійній підготовці студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування етичних основ особистості в сенситивному – дошкільньому періоді особистісного становлення.

Аналіз досліджень і публікацій... Оскільки етична культура синтезує логічно вибудовану систему різносторонніх знань про людину, то її складники ставали предметом наукових досліджень філософів (М.Бердяєв, М.Бакунін, О.Лосєв, М.Монтень, Г.Сковорода, Н.Щуркова, Ч.Фромм та ін.), психологів (В.Зеньковський, В.Зінченко, Б.Неменський та ін.), педагогів (О.Богданова, О.Вишневський, П.Кононенко, В.Сухомлинський, М.Стельмахович, Н.Христич та ін.) на різних історичних етапах. Ми ж увиразнюємо доцільність розробки і впровадження спеціалізованого курсу фахової підготовки майбутніх вихователів з метою усунути в їхній роботі з дітьми ті прогалини, які все ще спостерігаються в сучасному соціумі під впливом мас-медіа чи упущень у родинному оточенні.

Формулювання цілей статті... Отож, **мету** статті вбачаємо в тому, щоб довести важливість опанування кожним випускником педагогічним інструментарієм етичного виховання дітей, прилучаючи їх, у такий спосіб, до етичної культури загалом.

Пріоритетним **завданням** нашої статті розглядаємо донесення до широкого загалу педагогів низки теоретичних і методичних засад, які розглядаємо запорукою здійснення систематичного підходу до виховання етичних першооснов особистості у період дошкільного дитинства. Спираємось у нашій роботі не лише на наявний досвід, а й на наукові здобутки вчених. Увиразнення виховних функцій етики у взаємодії із майбутніми педагогами розглядаємо важливою педагогічною умовою на шляху досягнення очікуваних результатів.

Виклад основного матеріалу... Етика як наука, що має багатовікову історію, акумулює сукупність знань про моральне життя людини і цілепокладається на сприяння її особистісному розвитку. Особливо це торкається опанування моральними цінностями, оскільки вони творять стрижень духовної культури особистості, основи якого слід закладати з перших років життя, тобто із дошкільного віку.

Власне у цьому вбачаємо виховний сенс етики, який укладали мислителі й педагогі-практики впродовж усієї історії розвитку людства на шляху його активних пошуків сенсу життя й моральних імперативів. Етика, відповідно, синтезувала на кожному етапі прогресивний досвід, спрямовуючи його на досягнення гармонійної взаємодії людини із довкіллям її буття. Підтвердженням для зазначеного вище розглядаємо ті праці філософів, які дослідники відносять до V сторіччя до нашої ери і які вони розглядають як надбання різних культурних регіонів – Китаю, Європи, Індії та ін.

Отож, цілком логічним є завдання етики, які правомірно розглядати за приналежні до різних культур і актуальні для різних історичних етапів їхнього цивілізаційного поступу. Маємо на увазі наступні завдання: навчати дітей позитивно взаємодіяти з довкіллям, опираючись на їхні найкращі інстинкти; виокремлювати і пояснювати базисні засади, які є необхідними для гуманного співіснування; формувати змалку вищі моральні почуття – братерство, мужність, самоповагу, орієнтування на ідеал та інше, а також унеможливлення таких стереотипів, згідно з якими людина може не зважати на потреби і наміри інших [1, с.10].

Цілком очевидно, що так сформульовані завдання сягають своїми витокami античної доби розвитку етики, у ній унаслідок синтезу тодішнього досвіду вже було означено виховні орієнтації, які розглядаємо вартісними з точки зору сучасності. Адже саме в них чи не вперше обстоюються активність і самодіяльність особистості, які стимулюють її думку й формування уміння приймати рішення. Безумовне значення етики цього періоду вбачаємо й в тому, що вона спонукала кожен людину до самоосмислення життя, його буття в соціумі, пізнання й привласнення гуманістичних цінностей шляхом пізнання сутності етичних понять, що набули в ці роки певного змісту. Власне їх змістове наповнення дає нам підстави і сьогодні трактувати етику як моральний аспект життя: погляди, переконання, ціннісні орієнтації у просторі буття, невтомні пошуки істини.

Щодо **предмету** нашого наукового і практичного пошуку в роботі зі студентами – майбутніми вихователями ДНЗ, важливо наголосити, що наш підхід максимально орієнтує кожного підопічного на те, що етика – це досвід поколінь, закони моральності й моральні імперативи, які мають історично доведену значущість, а кожне нове покоління лише привносить дешифровку чогось досі не знаного і не більше. Отож етика – основа усього виховного процесу.

Для доведення наших узагальнень, у своїй діяльності використовуємо приклади із реального життя, коли заперечення чи ігнорування моральними нормами всупереч чи ж на угоду жорстоко карало цілі покоління. Українська культура загалом, а також історія кожного етносу на Закарпатті, зокрема ілюструє фактичними матеріалами наслідки революційних перетворень, розкуркулювання, боротьби з релігією та знищення культових споруд, винищення цілих поколінь інтелігенції тощо. Натомість, пошуки сучасних соціологів, філософів і політиків відповідей на запитання – Чому ж так стрімко криміналізується суспільство? Чому в Україні ХХІ сторіччя з'явилися факти тероризму, процвітання корупції, соціального страху і всенародного безсилля – не завжди зводяться до того, що саме порушена і знищена мораль і моральність цілих поколінь стали умовами для розвитку всіх негараздів сьогодення.

Увагу студентів у різних формах виховних заходів звертаємо на те, що в кожному суспільстві, в тому числі й в Україні, важливо забезпечити, насамперед, тісну взаємодію і неперервність між виписаними в теорії етичними нормами і практичною їх реалізацією в житті кожного громадянина і суспільства загалом. По цьому спираємось на знання студентів із філософії, актуалізуючи в такий спосіб учення І.Канта про те, як залежить суспільний моральний прогрес від моральної мужності кожної особистості.

Таким чином, намагаємося спрямувати кожного вихованця у русло громадянської відповідальності за свою діяльність не лише в студентські роки, а й на майбутнє. Кожен майбутній вихователь має реальну змогу пізнати історію нації, її залежність від ціннісних орієнтацій і прагнень найпрогресивніших громадян, зрозуміти вагу моральних цінностей для розвитку українського суспільства в умовах, коли обстоюються євроінтеграційні процеси.

Для формування соціальної активності кожного студента, його прагнень до самореалізації, до діяльності з позицій її суб'єкта, сприятливими розглядаємо різні форми виховної роботи в позаурочний час, а також підготовки студентів до педагогічної практики. Виховний потенціал виховних заходів намагаємося зреалізувати шляхом синтезу знань, умінь і навичок, якими опановують майбутні вихователі під час аудиторних занять і змісту соціально значущої діяльності в різних осередках, за місцем проживання батьків дітей тих ДНЗ, в яких відбувається практика, під час спільних свят, фестивалів та ін. У сюжетах таких заходів особливе місце відводимо гуманізації, актуалізації морального розвитку, самовизначенню кожного і окреслення шляхів самоудосконалення, координації внутрішнього прагнення й активізації почуття власної гідності.

У доборі виховних заходів зі студентами особливої уваги надаємо урахуванню того, наскільки буде забезпечено пріоритети їхнього гуманістичного змісту, налагоджено взаємозв'язок між пізнавальною і безпосередньою практичною діяльністю, її емоційною насиченістю й окресленням суб'єктивного підходу до самовизначення особистості.

Актуалізація знань з етики спрямовується нами здебільшого на те, щоб апробованими методичними прийомами, скажімо – занурення в світ рефлексуючої етичної думки, розширювати і координувати спілкування кожного студента з педагогічним і батьківським колективом у ДНЗ, чітко висловлювати свою особисту позицію, утверджувати й активно обстоювати морально зорієнтовані акти поведінки поміж співкурсниками й у соціумі, загалом. Можемо із досвіду роботи стверджувати, що такий підхід до роботи з майбутніми вихователями суттєво нівелює негативні прояви в міжособистісних стосунках студентів – представників різних національностей і, найбільше, угорської [2; 3]. Робота викладачів зі створення педагогічних ситуацій, скажімо, ситуації успіху, впровадження різних методичних прийомів, які активізують моральний потенціал кожного студента, сприяє не лише напрацюванню певного поведінкового досвіду в аудиторії, а й його корекції за допомогою наставника [4].

Цілком очевидно, що підготовка майбутніх вихователів до такої діяльності з дітьми дошкільного віку є довготривалим процесом із чітко напрацьованою стратегією професійного ставлення, оскільки особистісний розвиток наших випускників вирізняється безпосередністю.

Висновки... Таким чином, у доцільно спланованих заходах викладачі зорієнтовані на те, щоб підготувати кожного студента до фахового переосмислення власного життєвого досвіду на основі опанування знаннями з етики, стимулювати усвідомлення моральних цінностей і вчинків, коли в реальному житті вони не завжди поціновані належним чином, а наслідки їх негативного впливу на етичний досвід (згодом на етичну культуру дітей) дошкільного віку можуть стати згубними для їхньої соціалізації. Оволодіння майбутніми вихователями методикою формування уявлень дошкільників про добро і зло, критеріями їхньої диференціації уможливує оздоровлення морального клімату сучасного світу Дитинства.

Загалом, фахова підготовка вихователів для сучасного українського дошкільця в означеному аспекті дає змогу стимулювати якість моральної свідомості кожної дитини в сенситивному періоді її особистісного розвитку. Для досягнення очікуваних результатів із вище означеного аспекта реалізації започаткованої нами проблеми особливу цінність убачаємо у творах усної народної творчості й добираємо їх без упередження щодо національних ознак, в утвердженні правил етикету певної культури, народних звичаїв і традицій із чітко вираженим ставленням дорослих і дітей до природного і соціального довкілля.

У тривалому і складному процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до формування етичних основ особистості особливе навантаження покладаємо на нормативні методики, адже вони, зародившись у лоні дошкільної педагогіки, увібрали сукупну значущість моральних імперативів різних культур і унаслідок цього створили надійне підґрунтя для гуманізації навчально-виховного процесу для усіх вікових категорій вихованців – від народження – до дорослих.

Ураховуючи наші наміри ширше описати варіанти використання фахових методик задля успішного вирішення окресленої у статті проблеми, в подальшому розглянемо і обґрунтуємо методичні підходи в діяльності викладачів, які дають очікувані результати.

Список використаних джерел і літератури:

1. Ахутин А. Античная культура: Школы диалога культур / Ахутин А., Библер В., Курганов С. – М., 1995.
2. Голоннай В. В. Школа та освіта Закарпаття / Голоннай В. В., Росул В. В., Талапканич М. І. – Ужгород, 1997.
3. Сагарда В. В. Навчання і виховання учнів національних меншин у контексті регіональних особливостей: історія, реалії, проблеми, перспективи / В. В. Сагарда // Науковий вісник УЖНУ. – Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 1998. – Вип. 1.
4. Талапканич М. І. Осередок духовного життя – з думкою про вчителя / Талапканич М. І., Хименець В. В., Зимомря М. І. – Ужгород, 1996.

Анотація

Е.М.Добощ

Підготовка будучих вихователів дошкільного к формуванню нравственных основ личности воспитанников

В статье проанализированы методические подходы к профессиональной подготовке будущих воспитателей ДОУ Украины: профессиональное формирование навыков закладки первооснов нравственной культуры детей в сенситивный период их личностного становления.

Ключевые слова: *личность, воспитатель ДОУ, этика, этическая культура, духовность.*

Summary

О.М.Добощ

Preparation of the Future Teachers of Kindergarten to the Forming of Moral Base of Pupil's Personality

The methodical approaches to professional preparation of the future teachers of Ukrainian kindergartens are analyzed in the article. The professional forming of children's ethical skills in the period of sensitive developing of their personality is defined.

Key words: *personality, teacher of kindergarten, ethics, ethical culture, spirituality.*

Дата надходження статті: «20» вересня 2012 р.

Аналіз наукових поглядів на структуру інформатичної компетентності студентів університетів

У статті розглянуто сучасні наукові педагогічні погляди на формування структури інформатичної компетентності студентів університетів, а також сформовано власне бачення структури інформативної компетентності.

Ключові слова: інформативна компетентність, структура інформатичної компетентності, професійна компетентність, навчання студентів університетів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Провідними тенденціями світового розвитку стали інформатизація та комп'ютеризація всіх сфер людської діяльності, тому оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання комп'ютера, як прикладного інструмента, стає невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця в будь-якій галузі. У контексті підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів актуальності набуває формування і розвиток інформатичної компетентності (ІК) студентів університетів.

Особливого значення в останні роки набуває поняття інформаційна грамотність особистості і здатність її до постійного динамічного розвитку суспільства, а ще краще долучення особистості до його зміни в потрібному напрямі. Ось тут на перше місце виступає інформатична компетентність особистості як працівника певної галузі виробництва чи освіти, яка надає змогу особистості, як учаснику освітнього процесу, постійно перебувати в курсі останніх досягнень науки і техніки, залучати їх до своєї діяльності з метою покращення та прискорення її, а подекуди і бути самому учасником освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій... Більшість учених, що досліджують інформаційні процеси в суспільстві, сходяться на думці, що рівень сформованості компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість значно підвищити рівень своїх професійних можливостей та стати активним учасником освітнього процесу, який триватиме впродовж життя.

Так, наприклад, В.Биков, І.Ромашко, аналізуючи стан сучасної освіти привертають увагу до нової моделі освіти – відкрита освіта. Така освіта має відповідати принципам і цілям освіти впродовж життя, сучасним вимогам суспільства, при цьому використовуючи для досягнення даних цілей інформаційно-комунікаційні технології. Автори наголошують, що перехід до такої освіти дає можливість українському суспільству інтегруватись до єдиного освітнього простору[4].

Не можна не погодитися із російською дослідницею цієї проблематики Л.Хуторською [6], яка говорить про всезагальний характер інформатизації суспільства, який дасть можливість замінити проблематику педагогічного дослідження навчального і виховного процесів проблемою інформаційної діяльності цих процесів. Усе це спричиняє появу нової категорії – інформаційна педагогіка, яка спирається на термін – інфосфера.

Л.Хуторська виділяє ряд тенденцій розвитку суспільства з позиції його інформатизації та пропонує наступну структуру інформаційної педагогіки як теорії:

- 1) тенденція до інформатизації суспільства;
- 2) емпіричний базис (передовий досвід передачі обробки, зберігання, перетворення інформації, його узагальнення та визначення закономірності);
- 3) теоретичний базис: концептуальні положення, положення дидактики, теорії виховання психології, кібернетики, інформатики, філософії тощо.

Також вона вказує, що інформація набирає нової ознаки – інформаційного поля, що постійно оточує людину, здійснює свій вплив на її світосприйняття. Використовуючи інформаційні технології, людина накопичує досвід своїх предків, може прогнозувати майбутні події. Відповідно до цього інформація набуває нової характеристики не лише постійної присутності, а й рушія багатьох процесів у суспільстві, і одна з провідних ролей належить інформатичній компетентності [6].

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд наукових поглядів і визначення структури інформатичної компетентності студентів університетів в сучасних педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу... Такий бурхливий розвиток та поширення інформації, її впливу на людину робить її заручником постійного доступу до неї та використання інформації в повсякденній діяльності. Але, зважаючи на шаленість інформаційного потоку, його об'єм, людина

не здатна сама впоратися з його опрацюванням і тому має постійно залучати інформаційні технології. На жаль, частина людей не використовує останні технічні та програмні досягнення, або, якщо і використовує, то не всі його можливості. Усе пов'язано із рядом фактів, одним із найголовніших яких є недостатній рівень компетентності у сфері інформативних технологій, що відповідає інформатичній компетентності особистості.

У наш час гостро постає питання сформованості у людей інформатичної компетентності, точніше рівня сформованості її у працівників різних сфер діяльності. Проте сформованість даної компетентності потрібна не заради сформованості, а з метою постійного впровадження та застосування її для подальшого розвитку виробництва та освіти [4].

Але, враховуючи сьогоденний потенціал розвитку нашого суспільства, а саме технічну сторону його розвитку, оволодіння інформаційними технологіями, перспективами їх впровадження та використання в повсякденному житті стає аксіомою. Дана компетентність відкриває абсолютно нові можливості перед людиною у професійній освіті, становлення, розвитку і не тільки. Сьогодні створюються умови для використання як складних, так і простих інформаційних та комунікаційних технологій, що не призводить до втрати цінних аспектів традиційних методів у співвідношенні «студент – викладач» [1].

Суспільство саме визначилось і поставило вимоги перед освітою в отриманні кваліфікованого робітника, який, окрім знань зі своєї галузі, володіє ще набором компетентностей, що сприяють його постійному розвитку та самоосвіті, що дає змогу реалізуватись принципу «освіта впродовж життя», і не останнє місце серед цих компетентностей належить інформатичній.

Які ж саме ознаки визначають інформатичну компетентність, і з яких дрібніших компетентностей вона складається? Яка ж структура інформатичної компетентності?

Аналіз наукових джерел дозволив установити, що поняття ІК тлумачиться вченими неоднозначно. Так, А.Хуторський вважає, що ІК – це інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів пошуку, відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий вид предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [7, с.58-64].

Інформатична компетентність, за твердженням А.Хуторського, входить до складу ключових, універсальних компетентностей, пов'язаних зі здійсненням життєво важливих видів діяльності людини. В структурі інформатичної компетентності вчений виокремлює об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Об'єктивний компонент відображає вимоги, які соціум висуває до професійної підготовки фахівця. Суб'єктивний компонент інформатичної компетентності пов'язаний з об'єктивним компонентом і є його відображенням в професійній діяльності конкретного спеціаліста, що виражається в умінні здійснювати всі види діяльності, пов'язані з інформацією і бажанням удосконалити їх [7].

О.Зайцева розглядає ІК як складну індивідуально-психологічну освіту на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей [2, с.6]. О.Крайнова під ІК розуміє інтегральну характеристику особистості, що виявляється в її готовності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості), готовності до саморозвитку, прояву ініціативи в галузі інформаційних технологій для успішної професійної діяльності, а також усвідомлення особистої відповідальності за дотримання норм і правил ергономічної безпеки з метою збереження здоров'я та підвищення ефективності діяльності [3, с.6-8].

Н.Баловсяк вважає, що ІК слід розглядати як інтегративну освіту особистості, яка віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та поданнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою і телекомунікаційними технологіями, здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Саме як компонент професійної діяльності фахівця стосовно використання сучасних інформаційних технологій, науковець розглядає структуру ІК, що містить сукупність трьох компонентів:

- інформаційний компонент (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення);
- комп'ютерний або комп'ютерно-технологічний компонент (визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами і програмним забезпеченням);
- процесуально-діяльнісний (визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією і розв'язання різноманітних задач) [1].

В структурі інформаційної компетентності С.Тришина виокремлює такі компоненти:

- когнітивний, що передбачає опрацювання інформації на основі мікрокогнітивних актів;

– ціннісно-мотиваційний, що полягає в створенні умов, які сприяють входженню особистості в світ цінностей і характеризує ступінь мотиваційних спонукань людини, що впливають на ставлення індивідів до роботи й до життя в цілому;

– техніко-технологічний, який передбачає розуміння принципів роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку і опрацювання інформації; знання відмінностей між автоматизованим і автоматичним здійсненням інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання за типами з наступним вирішенням і вибором певного технічного засобу, залежно від його основних характеристик; включає: розуміння сутності технологічного підходу до реалізації діяльності; знання особливостей засобів інформаційних технологій пошуку, переробки та зберігання інформації, а також виявлення, створення та прогнозування можливих технологічних етапів переробки інформаційних потоків; технологічні навички та уміння роботи з інформаційними потоками;

– комунікативний, що передбачає знання, розуміння, застосування мов (природних, формальних) та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікацій у процесі передачі інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних);

– рефлексивний, що полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, при якому життєва функція самосвідомості сприяє розширенню самореалізації та самокеруванню поведінки особистості [5].

Скористаємось підходом Л.Хоружої, яка розглядає загальний підхід до поняття структури та визначення компонентів компетентностей. Структура має враховувати існуючі в педагогічній науці теорії та зважати на те, що об'єктом дослідження є процес формування інформативної компетентності майбутньої конкурентноспроможної особистості, і тому потрібно спиратись на наступні підходи:

- у ролі змістової основи структури інформативної компетентності виступають вимоги суспільства до майбутнього працівника;
- у процесі його професійної підготовки перевага надається формуванню інформаційного змісту освіти;
- зміст інформативної компетентності становлять сукупність професійних норм, правил, умінь, що визначається як необхідна та достатня умова для здійснення професійної діяльності;
- формування і розвиток інформативної компетентності переноситься в площину особистісних новоутворень, саморозвитку суб'єкта в процесі підготовки;
- структура утворень має на меті взаємозв'язок усіх компонентів, враховує їх причинно-наслідковий характер [4].

Виходячи із даного підходу ми можемо запропонувати наступну структуру інформативної компетентності:

а) змістовий компонент – на даному етапі особистість сприймає та переробляє інформацію, що поступає до нього ззовні, проводить порівняння уже з наявною інформацією, систематизує, прогнозує можливість застосування даної інформації на практиці до вирішення конкретної задачі або в поєднанні з іншою інформацією;

б) особистісний або ціннісно-мотиваційний компонент – полягає у створенні таких умов, щоб особистість могла сприйняти цю компетентність як власну внутрішню цінність, що в подальшому буде її спонукати до подальшого пізнання; вкаже людині на значущість отриманих знань та галузі, де можна ці знання застосувати;

в) комунікаційно-технологічний – полягає в розумінні загальних принципів та алгоритмів роботи технічних пристроїв, створення умов для спілкування технічних пристроїв між собою та користувачем, об'єднання цих пристроїв в одну «інформаційну одиницю».

Усі структурні компоненти, на нашу думку, в подальшому дадуть змогу переосмислити деякі підходи до способів отримання освіти. Отримуючи освіту впродовж життя, а для інформативної компетентності це означає поглиблення знань у галузі інформаційних технологій, оволодіння новим програмним забезпеченням, технічними пристроями, даний структурний підхід також використовуватиметься, але вже на вищому інтелектуально-технологічному рівні.

Оволодіння даними структурними компонентами інформативної компетентності буде визначати ті знання, вміння та навички, які очікуються сучасним суспільством від кожного працівника.

Особистісний компонент визначає рівень оволодіння змістовним компонентом, тобто набором всіх компонентів змістового компоненту.

Комунікаційно-технологічний компонент інформативної компетентності дає людині можливість розуміти «мову спілкування» комп'ютерів, технічних пристроїв. Це дає змогу людині об'єднувати нові пристрої до вже існуючих систем спілкування.

На сьогоднішній день найшвидший доступ до свіжої інформації отримують люди, що користуються Інтернетом у своїй роботі, а саме це визначає працівника як фахівця своєї справи. Інтернет відкриває перед людиною великі можливості з пошуку нових підходів, що стосуються організації роботи та залученню передових технологій.

Отже, діяльність у сучасному інформаційному просторі вимагає від особистості динамічної інтегрованої якості оволодіння компетенціями в галузі інформатики, що є нічим іншим як інформатична компетентність.

Розуміння сутності поняття інформатичної компетентності та її структури дає можливість визначити вимоги, яким повинен відповідати студент університету для ефективного використання можливостей інформаційного освітнього середовища:

- володіти основами роботи на комп'ютері, а також мати доступ до інформаційного освітнього простору та вміти його використовувати;
- працювати з мультимедійними програмами;
- знати основи роботи в Інтернет і бути для учнів провідником в освоєнні Інтернет, навчаючи їх ефективному використанню інформаційних ресурсів для власної освіти [8, с. 48-56].

Можливості для формування у студентів університетів зазначених умінь можна реалізувати в процесі проектування самостійної пізнавальної діяльності з використанням інформаційних технологій.

Проектування викладачем самостійної пізнавальної діяльності студентів з використанням інформаційних технологій дає можливість сформувати у нього широкий спектр умінь, які є визначальними для розвитку інформатичної компетентності студентів, зокрема:

- інформатичних умінь: володіння загальними прийомами редагування інформації будь-якого типу; володіння прийомами збереження, копіювання та пересилання інформації в електронному вигляді; володіння навичками пошуку інформації в мережі Інтернет; представлення інформації засобами мультимедійних технологій; використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі;
- організаційних умінь: управління навчально-виховним процесом з орієнтацією на кінцевий результат; забезпечення раціонального використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі; організація контролю й оцінювання знань учнів за допомогою електронних тестувальних програм;
- проєктивних умінь: проектування навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій та розробка методичних рекомендацій щодо їх застосування в професійній діяльності; формування системи засобів навчання, необхідних для вивчення іноземної мови з використанням інформаційних технологій;
- аналітичних умінь: аналіз програмно-педагогічних засобів та ресурсів мережі Інтернет з урахуванням основних дидактичних, технічних та ергономічних вимог; оцінка освітнього потенціалу та рівня інтерактивності електронних ресурсів; оцінка якості електронних ресурсів з позиції засобів та форм представлення навчального матеріалу;
- прогностичних умінь: прогнозування ефективності використання засобів інформаційних технологій у вивченні іноземної мови, виходячи з поставленої мети; прогнозування найбільш ефективних форм взаємодії учителя та учнів засобами інформаційних технологій [8].

Під час здійснення діяльності, пов'язаної з пошуком, переробкою та збереженням інформації, людина реалізує наступні функції:

- пізнавальну, пов'язану з задоволенням потреби в пізнанні світу і себе;
- комунікативну, пов'язану з задоволенням потреби у взаємодії з іншими людьми;
- адаптивну, що пов'язана з потребою адаптуватися до умов життя в інформатизованому суспільстві;
- нормативну, яка задовольняє потребу в організації своєї професійної діяльності відповідно до етичних і правових норм;
- оцінну – пов'язану з критичним мисленням і необхідністю виділяти в інформації основну і допоміжну, ділити її на першочергову і другорядну;
- розвивальну, пов'язану з потребою в самореалізації і самоактуалізації;
- рефлексивну – пов'язану з потребою людини в самоствердженні, самоудосконаленні і саморозвитку [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень... З урахуванням наведених функцій інформаційної діяльності компонентний склад інформатичної компетентності можна представити у такий спосіб:

- інформаційно-пошукова компетентність, пов'язана з діяльністю в бібліографічних відділах, опрацюванням інформації в довідниках, пошуком інформації в мережі Internet;

- інформаційно-аналітична компетентність, яка передбачає аналіз знайденої інформації у відповідній літературі, ЗМІ, мережі Internet;
 - інформаційно-комунікативна компетентність, яка пов'язана з умінням отримувати і обробляти інформацію, прийняту від комуніканта, зі звичайного, мобільного та радіотелефонів, комп'ютерної мережі;
 - інформаційна компетентність зі збереження інформації, що передбачає уміння зберігати інформацію під паролем, сканувати і ксерокопіювати її;
 - інформаційно-оцінна (рефлексивна) компетентність, пов'язана з критичним аналізом якості отриманої інформації та дій з її обробки, перекодування збереження і передачі;
 - інформаційно-етична та інформаційно-правова компетентність, що передбачає володіння нормативною базою щодо змісту інформації та володіння нею;
 - інформаційно-екологічна компетентність, пов'язана з оцінкою умов роботи з інформацією, оцінкою впливу на здоров'я і працездатність змісту інформації та технічних пристроїв.
- З огляду на зазначене, до перспектив подальших досліджень формування інформатичної компетентності студентів університетів входить збагачення і дослідження їх досвіду зі здійснення всіх видів діяльності, пов'язаних з інформацією, що наведені вище.

Список використаних джерел і літератури:

1. Баловсяк Н. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності / Н. Баловсяк // Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2005. – № 4. – С. 21.
2. Зайцева О. Б. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. Б. Зайцева. – Брянськ, 2002. – 19 с.
3. Крайнова Е. А. Профессиональная подготовка будущих инженеров-механиков в области информационных технологий : автореф. дисс. на получение науч. степени канд. пед. наук / Е. А. Крайнова. – Нижний Новгород, 2007. – 20 с.
4. Солодовник А. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики з використанням інформаційних технологій / А. О. Солодовник, В. Д. Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – №8. – С. 10–16.
5. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С. В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сент. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
6. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика [Электронный ресурс] / Хуторская Л. Н. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. Шарко В. Д. Информатична компетентність як складова професійної компетентності вчителя / В. Д. Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 6. – С. 48–56.

Анотація

Е.В.Долинский

Анализ научных взглядов на структуру информатической компетентности студентов университетов

В статье исследованы современные научные педагогические взгляды на формирование структуры информатической компетентности студентов университетов, а также сформировано собственное видение структуры информатической компетентности.

Ключевые слова: *информатическая компетентность, структура информатической компетентности, профессиональная компетентность, обучение студентов университетов.*

Summary

Ye.V.Dolyns'kyi

Analysis of Scientific Views to the Structure of Informative Competence of Students of Universities

The article deals with modern scientific pedagogical views at formation of structure of informative competence of students of universities, and also own vision of structure of informative competence is formed.

Key words: *informative competence, structure of informative competence, professional competence, training of students of universities.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

Освітня діяльність дошкільних навчальних закладів нового типу: самореалізація дитини

У статті проаналізовано досвід організації освітньої діяльності недержавних дошкільних навчальних закладів нового типу м.Маріуполя. Розглянуто особливість змісту та форм організації роботи кожного закладу, головною метою яких є забезпечення умов для самореалізації потенційних можливостей дітей.

Ключові слова: освітня діяльність, самореалізація особистості, дошкільні навчальні заклади нового типу.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У Законі України «Про дошкільну освіту», в коментарі до «Базового компонента дошкільної освіти в Україні» дошкільні навчальні заклади (ДНЗ) розглядаються як перша соціокультурна ланка системи освіти. У цих та інших нормативних документах позначені нові цілі та пріоритети дошкільної освіти, а саме: «інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій» [1, с.8-9].

Головною метою дошкільного навчального закладу є забезпечення умов для самореалізації потенційних можливостей юних громадян країни.

На сучасному етапі розвитку та оновлення системи дошкільної освіти в Україні умовно можна виділити три основні напрямки:

- оновлення і розширення функцій традиційних (типових) загальнорозвиваючих дошкільних закладів;
- розвиток, організація та змістовно-методичне забезпечення інституту гувернерства;
- відкриття дошкільних навчальних закладів нового типу, що працюють і до теперішнього часу по різних (авторських, варіативних) програмах, намагаючись впроваджувати у педагогічний процес інноваційних технологій.

За останні 15-20 років, поряд з типовими дошкільними навчальними закладами, створені дошкільні заклади нового типу. Увага до них з боку громадськості, темпи зростання їх чисельності в кожному населеному пункті свідчить про правильність вибору цього напрямку в розвитку системи дошкільної освіти. Частіше це недержавні (приватні) дошкільні заклади освіти.

ДНЗ нового типу мають різну наповнюваність груп та різний час перебування дітей в них. Режим роботи як правило гнучкий, тобто час перебування дитини узгоджується з можливостями батьків, що спрощує відвідування їх як дітьми неохопленими громадською дошкільною освітою, так і дітьми, які відвідують традиційні (типові) дошкільні заклади.

Освітня діяльність дошкільного навчального закладу нового типу розглядається нами як комплекс освітніх послуг, що надаються дошкільною установою відповідно до його завдань та функцій, визначеними в статуті установи та зафіксованими в договорі між батьками вихованця та керівництвом навчального закладу. У дошкільному закладі можуть бути різні освітні послуги, і, перш за все, вони пов'язані з фізичним розвитком (оздоровлення, медична допомога), випереджаючим (раннім) інтелектуальним, художнім (образотворча, музична, хореографічна діяльність), лінгвістичним (вивчення іноземних мов) розвитком і підготовкою до школи. Освітні послуги залежать від можливостей дошкільного закладу, регіональних особливостей та контингенту дітей.

Освітня діяльність ДНЗ, в тому числі й нового типу, включає навчання, виховання, розвиток і організацію життєдіяльності дитини. Діяльність дошкільного закладу характеризується безперервністю та використанням інноваційних технологій, спрямована на розвиток кожної дитини, створення умов для розкриття її здібностей та можливостей.

ДНЗ нового типу, як правило, у своїй роботі спираються на програми, які розроблені і затверджені МОНМС України, авторські програми, серед яких популярною є педагогіка Марії Монтессорі.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз наукової літератури засвідчує, що в останній час різні аспекти розвитку й реформування системи дошкільної освіти, оновлення освітньо-виховного змісту діяльності дошкільних установ та особливості управління ними привертають увагу багатьох вітчизняних вчених (Л.Артемюк, А.Богущ, І.Воробйов, Т.Головань, С.Дітковська, В.Курило, Г.Лаврентьева, Н.Лисенко, З.Нагачевська, Л.Покроєва, Л.Пісоцька, К.Стрюк,

І.Улюкаєва та ін.) [3]. Поряд з науковцями активний пошук шляхів оновлення сучасної системи дошкільної освіти здійснюють і практики дошкільних установ. А саме: впроваджуються нові форми дошкільної освіти, створюються нові типи дошкільних установ. Проте інновації, що використовуються в практиці їх роботи, спрямовані переважно на вдосконалення змісту, форм і методів навчання й виховання дітей дошкільного віку.

Формулювання цілей статті... У даній статті ми презентуємо досвід організації освітньої діяльності деяких дошкільних навчальних закладів нового типу м.Маріуполя. Наша увага зосереджена на аналізі освітньої діяльності п'яти недержавних дошкільних закладів: дитячий ясла-садок «Альтер-Его», школа раннього розвитку «Розвивайка», Монтессорі-студія «Індиго», сімейний центр «Азбука для батьків», центр розвитку «Super Дітки».

Як бачимо, саме типи їх різноманітні: дитячий сад, школа, студія, центр, тим самим організатори підкреслюють особливість змісту та форм організації роботи кожного закладу.

Виклад основного матеріалу... Дитячий ясла-садок «Альтер-Его», створений в 2004 році, одним з перших в Маріуполі отримав ліцензію щодо надання освітніх послуг з виховання дошкільників. У Статуті навчального закладу, Положенні про організацію навчально-виховної діяльності і Правилах внутрішнього розпорядку обґрунтовуються цілі, завдання та принципи діяльності. У роботі реалізується дві програми: базова програма «Я у Світі» та програма «Школа 2100» (м.Москва).

Відповідно до базової програми «Я у Світі» в дошкільному закладі організовується розвиваюче середовище, яке є сукупністю природних, предметних, соціальних умов і власного простору дитини. Практичні зусилля педагогів-вихователів щодо створення та використання таких середовищ відповідають інтересам дитини і лініям її розвитку в різних сферах життєдіяльності. Заняття з підготовки до школи, з інформатики, іноземної мови та нетрадиційні заняття з психології проводяться з дошкільнятами відповідно до програми «Школа 2100». На цих заняттях діти спілкуються, розвивають розумові операції, творчість, уяву, вчаться бути успішними і щасливими.

Для здійснення ефективності навчального процесу в даному дошкільному закладі з дітьми працюють: психолог, вчитель іноземної мови (англійської), логопед, лікар, хореограф, інструктор з фізичного виховання, викладач Монтессорі-педагогіки, музичний керівник, вчителі інформатики, української мови та ознайомлення з навколишнім світом.

Для кожної дитини складається окрема індивідуальна програма розвитку. Вона розробляється на основі психолого-педагогічної оцінки здібностей і вмінь дитини, спостережень за його поведінкою в різних умовах з урахуванням рівня фізичного та психічного розвитку, стану здоров'я. У педагогічному процесі активними є всі суб'єкти освітньої діяльності: діти – батьки – вихователі.

Головна мета ясла-садка «Альтер-Его» – формування покоління успішних людей, які вміють взаємодіяти один з одним, бути самостійними і відповідальними. Цінностями в роботі установи є безумовне прийняття дитини, повага його особистості, партнерство, успішність, прагнення до самореалізації.

Важливим напрямком в освітній діяльності даного навчального закладу, як вважає педагогічний колектив, є надання методичної допомоги і підтримки сім'ям вихованців, компенсація проблем в їх поведінці і розвитку.

«Розвивайка» – школа раннього розвитку, яка офіційно працює по педагогічній системі Марії Монтессорі, є юридичним членом Всеукраїнської асоціації Монтессорі-вчителів. Основною формою організації навчання в школі виступають заняття, які забезпечують формування основ знань, створюють міцну базу для гармонійного розвитку дитини.

«Розвивайка» не ставить мети вирощування геніїв і вундеркіндів, а позиціонує себе як спеціалізована школа випереджаючого розвитку дітей дошкільного віку. Кінцевим результатом освітньої діяльності школи є самореалізація можливостей дитини, що відповідає її віку й індивідуальним здібностям. Однією з особливостей роботи школи раннього розвитку є проведення занять разом з батьками. Педагоги і психологи допомагають батькам краще зрозуміти своїх дітей, об'єктивно оцінювати їхні успіхи, труднощі тощо. Систематично в школі проводяться спільні цікаві заходи, на яких активними є і батьки, і педагоги, і, що природно, самі вихованці школи.

Незвичайною та цікавою для батьків є така форма спільної роботи як ведення альбому-естафети під назвою «Як ми відпочиваємо». В цьому альбомі батьки діляться досвідом організації відпочинку в родині, що допомагає їм удосконалювати організацію власного відпочинку з дитиною, у вихідні дні, на канікулах, під час відпустки тощо. Вихователі, в свою чергу, більше дізнаються про родини вихованців, про їхні інтереси, традиції, взаємини.

Монтессорі-студія раннього розвитку дітей «Індиго» – це спеціально створений простір для дитини, де працюють досвідчені фахівці, де затишна атмосфера. Студія працює теж за системою

Марії Монтесорі. Основне призначення студії – підготовка дитини до школи (математика, логіка, читання, підготовка руки до письма). З дітьми проводяться заняття з розвитку рідної мови, англійської мови; творчі заняття (живопис, малювання крейдою, аплікація, ліплення з тіста, робота з шерстю і тканиною); арт-терапевтичні заняття (ізотерапія, музикотерапія, казкотерапія, пісочна терапія), а також з хореографії та УПУ.

В освітній програмі Монтесорі-студії виділені такі напрями роботи: фізкультурно-оздоровчий, художньо-естетичний, музично-хореографічний та пізнавально-інтелектуальний.

В студії раннього розвитку дітей «Індіго» акцент надається самонавчанню. Кредо в монтесорі-педагогіці – «допоможи мені зробити це самому!», Тобто дитина вчиться і розвивається самостійно, в такому темпі, який обирає для себе сама, а вихователь допомагає їй, направляє її спостереження і роздуми.

У студії раннього розвитку дітей кілька вікових підгруп. Організація життєдіяльності дитини в різних групах має свої особливості. Так, у віковій групі 2,5-3 років особлива увага приділяється соціальній адаптації. Це перший крок дитини до спільного життя з однолітками без мами. Важливим є підтримка самостійності дитини. У групі дітей 2,8-3,5 років важливими стають розвиваючі заняття, триває робота, пов'язана з соціалізацією дитини до нового оточення, до присутності інших дітей і дорослих. У віковій групі 3,5-4 роки увага приділяється навчанню, але в ігровій формі. Більше уваги приділяється спілкуванню з однолітками і дорослими. Педагоги прагнуть забезпечити мотивацію до навчання, здатність дитини концентруватися на роботі, розвивати самостійність, прагнення до самореалізації, самовдосконалення.

В студії раннього розвитку дітей «Індіго» є група, де проводяться заняття з розвиваючими Монтесорі-матеріалами. Ці заняття проводяться спільно з батьками дітей. Є в студії «Клуб відповідальних батьків», де вони можуть отримати відповіді на питання, які їх хвилюють: інформацію про вікові кризи, сензитивні періоди розвитку дитини, особливості поведінки дітей в ці періоди. А також батьки можуть отримати індивідуальну консультацію психолога. Є ще одна послуга для батьків – «Недільний садок». Дошкільний заклад працює і в вихідні дні.

Сімейний центр «Азбука для батьків» реалізує програму професійної підтримки та супроводу родини на всіх етапах її розвитку. Центр надає спектр навчально-тренінгових послуг для майбутніх батьків; розвиваючих і навчальних занять для дітей; сімейних консультацій. Головною метою центру «Азбука для батьків» є створення сприятливих умов для гармонійної і щасливої родини. Кожна сім'я неповторна, тому не може бути заданого стандарту або ідеальної моделі. Сімейний центр не нав'язує набір готових правил й установок, клієнтам пропонується інформація за тематикою материнства і дитинства, а вибір роблять самі слухачі. «Азбука для батьків» розвивається в декількох напрямках:

1. Курси та тренінги для вагітних (курси «Моя вагітність і пологи», «Готуємося до пологів», практикуми для вагітних (гімнастика для вагітних, музично-перинатальний розвиток дитини, фітбол-гімнастика, дихально-релаксаційний тренінг, аквааеробіка для вагітних, арт-терапія, палсинг), курси для майбутніх і справжніх батьків («Супер-мама, супер-тато», «Школа батьківства»);

2. Патронаж і підтримка грудного вигодовування (консультації сімейного психолога, патронажна служба (догляд за новонародженими, основи грудного вигодовування, гімнастика, масаж, плавання), консультації фахівця по грудному і штучному вигодовуванню, патронаж педіатра).

Центр раннього розвитку «Super Дітки» працює за двома програмами: за «Я у Світі» та за авторською комплексною програмою розвитку дітей від року до п'яти.

Остання включає в себе авторські розробки та методики досвідчених педагогів Центру за такими напрямками: розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення, формуванню елементарних математичних уявлень, розвиток мовлення та комунікативних навичок, поглиблення знань про навколишнє середовище, географія, музичні заняття, валеологія, розвиток дрібної моторики рук, творчість (малювання, аплікація, ліплення), основи етики, участь в постановках лялькових вистав. Ця програма поєднує в собі два підходи: перший – традиційна модель, де провідна роль відводиться педагогу, другий – група соціалізації, в якій працює психолог. Як правило, він використовує ситуації, що виникають природним шляхом в процесі гри, і м'яко спрямовує увагу дитини до тих сфер, які актуальні для її розвитку.

Висновки... Проаналізувавши організацію освітньої діяльності дошкільних навчальних закладів нового типу, можна сказати, що це поки що є етап спроб і помилок, накопичення ними певного досвіду в організації освітньої діяльності. Безсумнівно позитивними є спроби педагогічних колективів відійти від уніфікації, прагнення до різноманітності і вдосконалення форм цієї діяльності, забезпеченню життєздатності та результативності. Однак, існує ряд проблем, вирішення яких не можна відкладати:

- потрібна науково-теоретична основа організації освітньої діяльності дошкільних навчальних закладів нового типу;
- необхідні консультації науковців для ентузіастів-практиків, потрібні поради-рекомендації по використанню тривалого досвіду педагогів минулих поколінь;
- необхідна рубрика в спеціалізованих журналах з дошкільної освіти, де б висвітлювалися гострі проблеми в цьому напрямку.

Список використаних джерел і літератури:

1. Закон України «Про дошкільну освіту» // Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС. Лтд.», 2003. – 246 с. – С. 8–9.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. – К. : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003.
3. Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : [моногр.] / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 184 с.
4. Доманова О. О. Нові форми дошкільної освіти / О. О. Доманова // Матеріали ХІІ підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДГУ : зб. наук. праць / за заг. ред. К. В. Балабанова. – Маріуполь : МДГУ, 2010. – 370 с. – С. 201–203.

Анотація

О.А.Доманова

Образовательная деятельность дошкольных образовательных учреждений нового типа: самореализация ребёнка

В статье проанализировано опыт организации образовательной деятельности негосударственных дошкольных образовательных учреждений нового типа г. Мариуполь. Рассмотрены особенности содержания и форм организации работы каждого учреждения, главной целью которых является обеспечение условий для самореализации потенциальных возможностей детей.

Ключевые слова: образовательная деятельность, самореализация личности, дошкольные образовательные учреждения нового типа.

Summary

O.O.Domanova

Educational Activities of Preschool Educational Institutions of New Type: Self-Realization of the Child

The article analyzes the experience of educational activities of private preschool educational institutions of new type in Mariupol. Peculiarities of content and form in the organization of each institution with the primary purpose to provide the conditions for children's self-realization are studied.

Key words: educational activities, self-realization of a personality, preschool educational institutions of new type.

Дата надходження статті: «25» вересня 2012 р.

УДК 793.31

О.М.ЄФІМЧУК,

заслужена артистка України
(м.Хмельницький)

Специфіка професійної підготовки вчителя хореографії у педагогічному ВНЗ

У статті досліджується специфіка професійної підготовки вчителя хореографії у педагогічному ВНЗ, розглядаються основи професійного становлення майбутніх хореографів засобами спеціальних дисциплін, та необхідні умови, за яких здійснюється ефективна професійна підготовка вчителя хореографії.

Ключові слова: професійна підготовка, засоби хореографії, вчитель хореографії.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Танець, як відображення явищ природи, праці, думок, почуттів та настроїв відіграє важливу роль в життєдіяльності людства. Він завжди був однією з форм невербальної комунікації. «Мова тіла», «мова пластики та руху», набуваючи певного забарвлення, розкривають пласти художньої культури різних часів і народів. Еволюція танцю від ритуального та побутового розквітла у наш час сотнями видів та формами зразків хореографічного мистецтва, які не тільки втілюють ідеали краси і гармонії, а й є дзеркалом суспільних проблем та негараздів. Саме тому, сьогодні функція танцю не зводиться лише до приємного заняття у вільний час, а виховує морально-етичні, естетичні цінності покоління.

Аналіз досліджень і публікацій... Складові творчого саморозвитку та естетичної свідомості вивчали такі мистецтвознавці як А.П.Єршова, Л.П.Печко, Л.В.Школяр, Б.П.Юсов.

У науковій літературі розробка проблем хореографічного мистецтва здійснюється в історико-аналітичному, проблемно-теоретичному, фольклорно-етнографічному та освітньо-методичному напрямках, що є науковим інтересом мистецтвознавців та культурологів [6, с.5]. Цікавими є дослідження, присвячені вивченню українського хореографічного мистецтва, серед яких переважна більшість праць, у яких описано та систематизовано лексику народного танцю (В.Авраменко, К.Василенко, В.Верховинець, А.Гуменюк, А.Нагачевський, М.Степовий), узагальнено та проаналізовано практичний досвід видатних митців-хореографів сучасності та їх колективів (Г.Боримська, І.Книш, Г.Логайдук) [1, с.6].

Однак, стремління сучасного людства до «здорового способу життя», актуалізує проблему гармонійного фізичного розвитку, де заняття хореографією є пріоритетним напрямком, про що свідчить відкриття великої кількості танцювальних клубів, студій, шкіл різних стилів та напрямів.

Формулювання цілей статті... Ми вважаємо, що особливу увагу варто звернути на проблему специфіки підготовки високопрофесійного вчителя-хореографа у педагогічних закладах.

Виклад основного матеріалу... Традиційно хореографів готували хореографічні училища та інститути культури, основним завданням яких була підготовка артистів балету, балетмейстерів, або танцівників певного хореографічного стилю. Саме тому, основний акцент у навчанні робився на танцювальну техніку, на вміння створити хореографічні комбінації та постановки. Вищий педагогічний заклад здійснює підготовку, перш за все вчителя, а не виконавця – вчителя, який озброєний сучасними технологіями, психолого-педагогічними методиками навчання та виховання дітей дошкільного і шкільного віку, вчителя здатного професійно навчати основам хореографії, розкрити гармонію і красу танцю, виховати танцювальну культуру, естетичний смак, морально-етичні цінності.

У своїй практичній професійній діяльності хореографи довгий час опирались на теоретичні здобутки видатних балетмейстерів та хореографів радянської школи.

Таким чином, актуальність розробки методик, спрямованих на педагогічний аспект, для педагогічних вищих навчальних закладів, що готують педагогів-хореографів є очевидною.

В процесі професійної підготовки вчителя хореографії необхідним є баланс між державним стандартом підготовки педагога-хореографа та новітніми досягненнями в галузях педагогіки та психології мистецтва, який реалізується як гармонійне поєднання хореографічних якостей з розвинутими педагогічними навичками та вміннями, причому педагогічна складова особистості стане ведучою [2, с.16].

Безумовно, формування педагогічної майстерності у вищому педагогічному закладі передбачає глибоку психолого-педагогічну підготовку. Сучасні педагогічні дослідження з даної проблеми доводять, що основою формування майстерності педагога є: природний схильність до обраної професії та наявність до цього відповідних здібностей (Є.П.Рудницька); високий рівень педагогічних умінь, заснованих на педагогічних переконаннях (Т.А.Стефановська); процес педагогічної підготовки та педагогічної праці (Л.П.Пуховська); професійна компетентність і професійно значущі якості (І.А.Зязюн) [3, с.7].

Професійне становлення засобами хореографічних дисциплін також включає комплекс послідовної діяльності від отримання теоретичного знання до створення на його основі нових художньо-творчих проєктів [4, с.11] та, на наш погляд, може бути оптимізовано на основі:

- вивчення та використання у програмах хореографічних дисциплін досвіду вітчизняних і зарубіжних хореографічних шкіл та практики їх використання в умовах педагогічного ВНЗ;
- забезпечення можливостей застосування традиційних та інноваційних методик викладання хореографічних дисциплін;
- цілеспрямованого виявлення та використання в процесі навчання потенційних можливостей впливу кожного елементу педагогічного процесу на професійне становлення вчителя-хореографа;
- створення освітнього середовища, що позитивно впливає на навчально-виховний процес, та сприяє розвитку творчості студентів;
- спрямованість теоретичної підготовки студентів на формування педагогічної, хореографічної, музичної та естетичної культури, морально-етичне становлення, розвиток творчих здібностей, професійного мислення і професійної самосвідомості майбутніх вчителів хореографії;
- спрямованість змісту і методів хореографічної підготовки не тільки на опанування хореографічною майстерністю, а й на оволодіння методиками викладання хореографічних дисциплін для дітей;
- забезпечення бази для практичної педагогічної діяльності студентів;

У процесі хореографічної підготовки студенти освоюють історію хореографічного мистецтва, теорію і методику викладання танцю (класичного, народного, українського, історико-побутового, сучасного, бального), композицію постановки танцю і мистецтво хореографа, етнографію нашої країни, сценічне оформлення танцю, зразки народної, класичної та естрадної хореографії, основи режисури та майстерності актора.

Студенти проходять навчальну та виробничу практику в дитячих садках, школах, професійних та аматорських творчих колективах, приймають активну участь у концертній діяльності навчального закладу, міста, є учасниками багатьох хореографічних фестивалів, конкурсів України та зарубіжжя.

Цикл спеціальних хореографічних дисциплін в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії представлений наступними дисциплінами: теорія та методика класичного танцю, українського, народно-сценічного, історико-побутового, сучасного та бального, мистецтво балетмейстера, підготовка концертних номерів, методику роботи з дитячими колективами, тощо.

Одним з профілюючих дисциплін кафедри хореографії є класичний танець, який є фундаментом хореографічного мистецтва та унікальним засобом виховання танцівника. Основи класичного танцю, його термінологія і система підготовки танцюристів настільки універсальні, що з невеликими змінами використовуються в усіх інших стилях. В педагогічному закладі дисципліна має назву «Теорія та методика класичного танцю», що передбачає не тільки практичну частину предмету, яка спрямована на виконавську діяльність, а й теоретичну. Курс лекцій з «Теорії та методики класичного танцю» озброює майбутнього вчителя-хореографа знаннями традиційної класичної школи (термінологія, побудова уроку, правила виконання рухів та вправ) та новими підходами до викладання класичного танцю, методами та особливостями роботи з дітьми різного віку, а самостійна робота студентів передбачає не лише опрацювання вправ та комбінацій уроку, а написання повідомлень, рефератів, курсових робіт з тематики дисципліни. Таким чином, класичний танець як дисципліну адаптовано до вимог педагогічної освіти. Та, на жаль, на таку важливу, фундаментальну роботу в ХГПА виділено лише 2 год. (1 заняття) в тиждень, що є недостатнім для підготовки повноцінного фахівця.

Програма «Народно-сценічного» танцю знайомить студентів з характером, стилем і манерою танців різних народів. Народно-сценічний танець виник як симбіоз культури виконання класичного, народно-характерного танцю і самобутніх фольклорних джерел. Вивчення даної дисципліни допоможе випускнику нашої кафедри орієнтуватися в різноманітності жанрів і форм народного мистецтва. Протягом всього курсу вивчаються елементи російського, українського, молдавського, білоруського, угорського, іспанської, польської танців, італійського танцю «Тарантела» та інші. Велика увага приділяється роботі в парі і манерою виконання, характерною для досліджуваної національності.

Обов'язковою навчальною дисципліною на кафедрі хореографії є «Історико-побутовий танець». Цьому виду танцю призначено було зіграти велику культурно-історичну роль, ставши сполучною ланкою між народною танцем і професійною сценічною хореографією, закласти основу формування класичного танцю. Особливості вивчення даної дисципліни полягають у вивченні стилевих особливостей побутових танців Середньовіччя, епохи Відродження, танцювальної культури XVI-XIX ст., Ознайомлення з найбільш типовими формами історико-побутового танцю, його елементами і манерою виконання. Головна мета курсу полягає в оволодінні студентами основними елементами танців, стилем і манерою виконання поклонів і реверансів, а також прикладами композиції танців XVI – XIX ст. Невід'ємною складовою частиною предмета є музичний супровід. На уроках історико-побутового танцю студенти повинні слухати музику минулих епох, представлену її кращими зразками, що безумовно розвиває музичну та естетичну культуру. Дисципліна також передбачає практичну та теоретичну частини, що є доцільним та відповідає вимогам сучасної педагогічної науки.

Принципи сучасного танцю, засновані на природній красі і органічності людського тіла, допомагають дізнатися більше про його можливості. Сучасний танець втілює єднання внутрішнього світу людини зі світом простору. Сучасні напрямки танцювального мистецтва викликають зацікавленість студентів, вони представлені різними стилями та формами, збагачують танцювальну лексику, вдосконалюють пластику та фізичну форму. Під час занять використовуються природні принципи руху, дихання, інерції, ваги, «вибудовування» тіла через напругу та розслаблення. Теоретична частина дисципліни «Сучасний танець» знайомить студентів з різноманітними хореографічними течіями, озброює знаннями з постановки хореографічних номерів, надає змогу відкрити для себе співзвучний власним уподобанням стиль, проявити свій творчий потенціал та педагогічний талант.

В професійному становленні не можливо применшити роль «Народного українського танцю», який знайомить з особливостями танцювальної лексики різних регіонів України. Саме ця дисципліна виховує національну самосвідомість, патріотизм майбутніх вчителів.

Феєрверк почуттів та емоцій «Бальний танець» – спроможний розкрити красу людського тіла, надати естетичну насолоду, подарити позитивний настрій. Він не тільки сприяє пластичному розвитку та навичкам партнерської співпраці, а є важливим засобом формування естетичної, хореографічної культури.

На кафедрі є теоретичні предмети, які безумовно стануть базою педагога хореографа в його професійній діяльності. Так, наприклад, на «Історії хореографічного мистецтва» студенти кафедри знайомляться з історією виникнення та розвитку балетного театру, вивчають принципи формування провідних шкіл класичного танцю, сучасні течії зарубіжної хореографії, творчість провідних майстрів танцю різних часів і народів. «Історія танцювального костюма», «Постановка концертних номерів», «Мистецтво балетмейстера», тощо – для студентів-хореографів невичерпне джерело натхнення та творчого пошуку.

Функціонуюча система підготовки хореографів-викладачів не завжди враховує особливості роботи з дитячими колективами в сучасних умовах, коли відбулися концептуальні зміни як у підході до формування хореографічних навичок (пріоритет духовно-творчих завдань), так і суспільних вимог до керівника дитячого колективу, який повинен поєднувати в собі високий професіоналізм фахівця-хореографа і педагога-вихователя, добре орієнтуватися в психології вихованців, володіти відповідними економічними знаннями та мистецтвом керівництва колективом [3, с.14].

Це положення підтверджує, проведене нами серед батьків дітей, що займаються в хореографічній студії при ансамблі «Козаки Поділля» анкетування з метою окреслити «портрет керівника-хореографа». Анкета складалась із двох питань:

1. «Свою дитину Ви віддали б у такий хореографічний колектив, де б: а) її навчили хореографічним умінням і навичкам, б) їй забезпечили всебічний розвиток засобами хореографічного мистецтва?»

2. «Які знання та якості керівника дитячого хореографічного колективу є, на Вашу думку, найважливішими?». Батькам було запропоновано пронумерувати наступні варіанти відповідей (від I до III) в порядку зростання їх значущості: педагогічна компетентність, високий рівень виконавської майстерності, організаторські здібності, досвід роботи з дитячим колективом, загальнолюдські цінності, творчий потенціал, балетмейстерський талант, особливості характеру та темпераменту, розуміння психології дитини, володіння методиками хореографічної роботи.

Аналіз анкет дозволив визначити портрет керівника-хореографа очима батьків його вихованців.

Результати відповідей на перше питання, звісно були передбачуваними – 82% респондентів віддали перевагу другому варіанту відповіді, тобто хотіли, щоб хореографічна студія забезпечила їх дітям всебічний розвиток засобами хореографічного мистецтва.

Ранжування відповідей на друге питання анкети в порядку зниження значущості свідчить, що 42% респондентів воліють бачити у керівника володіння методиками хореографічної роботи, педагогічну компетентність та розуміння психології дитини – саме цим варіантам відповіді вони надали I місце. На друге місце, 34% респондентів, винесли загальнолюдські цінності, високий рівень виконавської майстерності, організаторські здібності. На третьому місці, 24% респондентів виділили досвід роботи з дитячим колективом, творчий потенціал, балетмейстерський талант, особливості характеру та темпераменту.

Проведений аналіз показав, що сформованість педагогічних знань, умінь і навичок у позашкільній роботі з дітьми, на думку їх батьків, є визначальною.

Як підкреслює у дисертаційному дослідженні Т.В.Тарасенко, для досягнення якісної підготовки керівників дитячих хореографічних колективів необхідна збалансована система традиційних та інноваційних методів у роботі хореографічних факультетів вузів. Професійна готовність до художньо-творчої педагогічної діяльності студентів кафедри хореографії визначається розвинутою здатністю до створення педагогічних умов та загальної позитивної атмосфери, естетичного середовища у процесі художньо-творчої діяльності в хореографічному колективі [4, с.15].

У сучасних умовах основна танцювальна діяльність дітей нерідко обмежується хореографічними формами, де складений фахівцем танець передається виконавцю у вигляді готових па і визначених композиційних побудов. Одним з найважливіших принципів художньо-педагогічного процесу, що значно підвищує його ефективність, в дитячому хореографічному колективі є ігрова діяльність дітей (Л.С.Виготський, А.С.Макаренко). Систематичні, цілеспрямовані, змістовні ігри, які враховують стать і вік дитини сприяють розвитку його творчого

потенціалу, моральних якостей, створюють умови для гармонійного розвитку. В ігровому танці діяльність кожного учасника стає мистецтвом, дитина створює своє бачення світу, матеріалізує своє образне і художнє мислення.

Отже, здійснення професійної підготовки вчителя-хореографа на уроках з хореографії буде якісною та ефективною за наступних умов:

- створення такого освітнього середовища, де кожен студент, незалежно від його здібностей і обдарованості, буде активним його учасником, для можливості максимального розкриття його творчого потенціалу; де студент і викладач відчують себе партнерами та колегами;
- впровадження у викладання хореографічних дисциплін інноваційних та творчих методів роботи;
- ґрунтовна теоретична підготовка, що потребує від викладачів розробки лекційних курсів, заснованих на останніх здобутках педагогічної науки;
- проведення семінарів, майстер-класів, хореографічних конкурсів;
- використання як на практичних, так і теоретичних заняттях можливостей інформаційних технологій;
- урізноманітнення форм навчально-виховної роботи;
- залучення студентів старших курсів до практичної навчально-виховної діяльності: проведення фрагментів уроку, уроків на молодших курсах, пропонування власних методів у поясненні теоретичного матеріалу, створення хореографічних комбінацій та постановок, самостійна підготовка танцювальних номерів для участі у концертах, тощо.

Аналіз нормативно-правової бази освіти, наукової літератури та програмно-методичного забезпечення предметів освітньої галузі «Хореографія», дозволяє зробити висновок, що загальноосвітня школа, залишаючись центральною ланкою у формуванні та розвитку естетичної культури, виховання художньо-естетичного смаку, основ індивідуальної танцювальної культури і фізичної досконалості школярів та підлітків практично не використовує можливості хореографії. Навчання хореографії сьогодні відбувається в позашкільних закладах.

Ми погоджуємося з думкою Фокіної, що заняття хореографією мають позитивний вплив на формування таких якостей особистості дитини, які недостатньо розвиваються на інших уроках [5, с.16]. Танець гармонізує розвиток дитини, надаючи можливість для взаємовпливу і взаємозбагачення різних якостей особистості. Систематичні заняття хореографією позитивно впливають на стан соматичного здоров'я учнів, їх естетичний, фізичний, музично-ритмічний, емоційний розвиток, на духовне і моральне виховання. Інтеграція навчального матеріалу предмета «Хореографія» з предметами гуманітарного циклу, дозволяють гармонійно включити цей предмет в освітній простір школи. Тільки за таких умов на кафедрі хореографії педагогічного ВНЗ будуть приймаються абітурієнти, які володіють необхідними фізичними, музичними, виразними даними і професійними навичками (хореографічна пам'ять, вміння передати образно-емоційний характер музики у танці, виконавська діяльність, орієнтація у сценічному просторі, імпровізація, координація).

Висновки... Дійсно, сьогодні існує велика кількість хореографічних колективів. Але часто вони виступають у стилях і жанрах, що не відповідають їх можливостям; показують низький рівень виконавської майстерності; хореографічні номери з примітивною хореографічною лексикою та композиційною побудовою. Ось чому, суспільству потрібен професійний педагог-хореограф, здатний не тільки слідувати «модним тенденціям», а й використовувати у роботі з дітьми традиції, створені великими митцями ХХ століття А.Вагановою, Т.Устиновою, Т.С.Ткаченко, Н.Надежіною, П.Вірським, В.Курбет, та бути спроможним розвивати хореографічне мистецтво України.

Список використаних джерел і літератури:

1. Білаш П. М. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10-30-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 / П. М. Білаш. – К., 2004. – 18 с.
2. Брусниціна А. М. Воспитание танцевальной культуры школьников в хореографических коллективах учреждений дополнительного образования детей: личностно-деятельностный подход : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Н. Брусниціна. – М., 2008. – 208 с.
3. Бурла О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / О. А. Бурла. – К., 2004. – 20 с.
4. Тарасенко Т. В. Взаимосвязь традиционных и инновационных методов в профессиональной подготовке руководителей детских хореографических коллективов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. В. Тарасенко. – Чимкент, 2006 – 146 с.
5. Фокина О. М. Хореография в общеобразовательной школе как способ гармоничного развития личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. М. Фокина. – Тюмень, 2002. – 20 с.

6. Фриз П. І. Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини : дис... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.01 / П. І. Фриз. – К., 2007. – 181 с.

Анотація

Е.Н.Ефимчук

Специфика профессиональной подготовки учителя хореографии в педагогическом вузе

В статье исследована специфика профессиональной подготовки учителя хореографии в педагогическом высшем учебном заведении. Рассматриваются основы профессионального роста будущих хореографов средствами спецдисциплин, а также необходимые условия, при которых осуществляется эффективная профессиональная подготовка учителя хореографии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, средства хореографии, учитель хореографии.

Summary

О.М.Yefimchuk

Specific Nature of Professional Preparation of a Teacher of Choreography in Pedagogical Higher Educational Establishment

The specific nature of professional preparation of a teacher of choreography in pedagogical higher educational establishment is studied in the article. The article deals with the bases of professional forming of the future choreographers by means of special disciplines as well as necessary condition under which professional preparation of a teacher of choreography is done.

Key words: professional preparation, means of choreography, teacher of choreography.

Дата надходження статті: «4» вересня 2012 р.

УДК 378.633.848 :37.014.53

Н.ЖОРНЯК,
аспірант
(м.Тернопіль)

Специфіка туристської підготовки канадського корінного населення у провінції Британська Колумбія

У статті розглянуто специфіку туристської підготовки канадського корінного населення у провінції Британська Колумбія, подано характеристику туристської діяльності корінного населення, дано визначення самому поняттю «корінні народи». Детально вивчено основні напрямки та розроблені відносно них положення для забезпечення корінних жителів вищою туристською освітою. Особливу увагу приділено аналізу дипломної навчальної програми за напрямом спеціалізації «Туристична діяльність корінного населення»

Ключові слова: туристична діяльність, туристська підготовка, корінні народи, туристична діяльність корінного населення, спільнота, старійшини, некорінні педагоги.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Галузь туризму стрімко розвивається, тому виникає потреба у високо компетентних спеціалістах, які повинні забезпечити відповідне теоретичне та практичне підґрунтя для розвитку цієї сфери діяльності. Дедалі очевиднішим стає той факт, що професійно, отже й ефективно, займатися туризмом без фахової освіти складно, а у сфері обслуговування споживачів туристських послуг просто неможливо. У зв'язку з цим змінюється характер професійної діяльності, її структура, зміст, принципи, технічна база та організаційні форми і, як результат, умови й вимоги до підготовки спеціалістів сфери туризму.

Входження в світовий освітній простір вимагає від України здійснення модернізації освітньої діяльності, що неможливе без врахування міжнародного досвіду, в тому числі канадського досвіду професійного навчання працівників.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми теорії фундаментальної туристичної науки та професійної освіти у туристичній галузі досліджували В.Федорченко, Л.Кнодель, З.Зязюн, А.Конох, М.Галицька, Н.Фоменко, Я.Олійник, А.Карамашева, С.А.Красна, О.М.Кузьмін, Л.Ортон, Г.Роусон та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є проаналізувати сутність та особливості канадської туристської професійної підготовки корінного населення для подальшого використання зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу... Канада – культурно різноманітна країна, народ якої надає велике значення освіті. Знання, отримані в університетах і коледжах, значною мірою сприяють створенню робочої сили, здатної досягти успіху і адаптуватися до змін.

З розвитком глобалізації зросло бажання визнати і значення внеску різних культур. Це особливо стосується культур корінних народів. Корінними народами Канади (згідно Канадського Закону про мультикультурність та інших правових документів) прийнято вважати різноманітні племена індіанців, інуїтів та метисів, які проживають на території Канади. Зараз їхня чисельність становить трохи більше семисот тисяч [6, с.5]. Враховуючи складні історичні взаємовідносини між європейськими емігрантами та корінним населенням, питанню соціалізації цієї верстви приділяється особлива увага. Рада Канади з питань розвитку людських ресурсів започаткувала цілу низку програм для економічного розвитку індіанських спільнот. Важливе місце серед цих програм займають і програми туристської професійної підготовки.

Галузь туризму залежить від різносторонньо кваліфікованих і добре освічених кадрів через дуже велику різноманітність професійних завдань і складних взаємодій, необхідних для надання туристичних послуг клієнтам. Незважаючи на традиційну точку зору, що туризм забезпечує головним чином низькооплачувану і часто сезонну роботу, по суті своїй він пропонує більш високий відсоток підприємницької, і управлінської професійної діяльності ніж у більшості інших галузях.

Галузь туризму у Канаді зараз стикається з низкою складних завдань. Серед них – заповнення прогалів у навиках, плинність персоналу, старіння населення та іміграційні питання, що впливають через національний брак робочої сили. Потреба у залученні, розвитку та підтримці на належному рівні кадрів, які можуть задовольнити поточні та майбутні проблеми ринку праці, ще ніколи не була більшою. Як у 5-зіркових готелях, так і в плануванні пригодницького екотуризму, наголос робиться на одному – набір і утримання талановитих, добре освічених і кваліфікованих фахівців є суттєвим внеском в успішний бізнес.

Останні 20 років кількість студентів з корінного населення у Канаді значно зросла, хоча, порівняно з іншими студентами, вона все ще незначна. Причиною цього є бідність та безробіття серед корінного населення, їхня низька самооцінка, культурна невідповідність вузів світосприйняттю корінних жителів, низький рівень довузівської підготовки та упереджене ставлення до навчальних закладів через асиміляційну політику.

Проблема вимирання мов і культур корінних народів ще й в тому, що їх неможливо підтримувати чи врятувати зовні, тобто за підтримки інших країн. Джерело традиційних знань і вчень вмирає разом зі старійшинами. У них традиційною є усна передача знань. А оскільки вже декілька поколінь були виховані на чужинецькій культурі, то зараз, як зазначає канадський дослідник Барнебі, «ми маємо покоління, яке не належить до жодної культури – нащадки корінних жителів так і не стали повністю європейцями, але втратили своє власне традиційне бачення світу» [9, с.22].

Перешкоди корінних жителів на шляху до вищої освіти можна поділити на 6 категорій:

1) історичні – через асиміляційну політику, яка велась саме через освітні заклади, освіта європейського типу сприймається з ворожістю та недовірою. Впродовж довшого часу аборигени могли здобути вищу освіту за високу ціну – поправка до Закону про статус індіанців (1876 рік) змушувала їх відмовлятися від свого статусу [6, с.12]. Цей процес називали звільненням. Навіть тоді, коли закон змінився після Другої світової війни, освіта мала сильно асиміляційний характер, і, як правило, відчувувала освічених корінних жителів від їхніх сімей та спільнот.

2) соціальні – брак академічної підготовки є сильною перешкодою на шляху до вищої освіти корінного населення. Наприклад, у Британській Колумбії лише 38% корінних жителів мають повну середню освіту, порівняно із 77% решти канадців [3, с.24]. Дослідниця Верна Кіркнес додає, що однією з найбільших перешкод, з якими стикаються корінні студенти при вступі до вишу – дискримінація та культурна нечутливість. Щоб вступити, їм доводиться відмовлятися від своєї культури, традицій і переконань та досягати нову форму реальності. Також рівень безробіття серед корінного населення (26%) є відчутно вищим, ніж серед решти канадців (9%) [8, с.11].

3) географічні – місця післяшкільного навчання розташовані зазвичай далеко від місця проживання спільноти. Урядова стипендія часто покриває витрати на навчання, але цих грошей бракує на доїзд, проживання, забезпечення навчальною літературою.

4) демографічні – більшість корінних студентів починають навчання у зрілому віці. Позитивна сторона цього – у них краще розвинені життєві навички, які є невід'ємною частиною решти професійних навиків, але їм зазвичай бракує базових академічних знань. Більшістю студентів (80%) є жінки, в яких є сім'ї, матеріально від них залежні [6, с.21]. Цього програми розвитку корінного населення також часто не враховують.

5) культурні – зазвичай уклад навчального закладу не має нічого спільного з цінностями та переконаннями корінних жителів. Викладацький склад є також іншого соціально-економічного та культурного походження.

6) індивідуальні – слабка мотивація та низька самооцінка.

Враховавши вищезгадані перешкоди, Канадською Радою з питань розвитку людських ресурсів та комітетом з питань розвитку корінного населення було розроблено наступні стратегічні напрямки освіти корінних жителів:

1. Програми доступу – особливі умови та підтримка під час вступу до вузу, навчання та трансферу для корінних жителів.

2. Забезпечення сполучення для спільноти – більшість корінних народів проживають на віддалених територіях. Організація транспорту до навчальних закладів суттєво покращує залучення аборигенів до освітніх програм.

3. Контроль корінних жителів за власною освітою – допомагає подолати маргіналізацію аборигенів, підвищити їх самоствердження. Це передбачає залучення корінних жителів у розробку та впровадження курикулуму для корінного населення.

4. Співпраця між корінними спільнотами та провідними навчальними закладами – допомагає розробити актуальні і доступні навчальні програми і плани та відновити довіру аборигенів до європейського типу вищої освіти.

5. Підтримка студентів, яка відповідає потребам корінних жителів (наприклад, програма адаптації в університеті Британської Колумбії – a home a way from home – домівка далеко від дому – для акліматизації та звикання до життя у новій урбаністичній спільноті) [5, с.57-61].

З моменту оголошення у 2010 році проведення Зимових Олімпійських ігор в Канаді прискорився пов'язаний з туризмом розвиток. Для того, щоб бути частиною цього зростання, громади корінних народів повинні були навчитися розробляти ринок і успішно розпочати туристичний бізнес. Коледжі та університети Британської Колумбії демонструють вражаючий досвід роботи в підготовці кадрів для індустрії туризму, однак, реалізації програм, які відповідають унікальним потребам громади корінних народів не завжди приділяється достатньо уваги.

Туристські послуги, які може забезпечити корінне населення, становлять значну і унікальну нішу в сфері туризму. Профільним комітетом Британської Колумбії, який займається питаннями розвитку корінного населення, було розроблено 4 основні положення для забезпечення корінних жителів вищою туристською освітою, обґрунтування кожного положення та рекомендації щодо їх здійснення. Дотримання цих положень забезпечує культуровідповідну підготовку студентів, а також допомагає пристосовуватись до потреб диверситивних спільнот Британської Колумбії.

Індустрія туризму зростає швидкими темпами у Британській Колумбії і це відкриває багато можливостей для корінних народів на всіх рівнях професійної підготовки. Корінні туроператори можуть очікувати як на великі перспективи, так і на певні проблеми. Запуск нового бізнесу в новій галузі ніколи не є легким. Робоча група, яка займалася питаннями корінного туризму Канади (АТТС), виокремила ряд проблем з якими стикаються туроператори: підтримка спільноти та обізнаність з її справами, отримання коштів на розробку туристичного бізнесу, пошук достатньо кваліфікованих людей для управління бізнесом, врахування фактору мінливості погоди та короткотривалості сезону, неузгодженість дій між ресурсними секторами галузі [7, с.18-19].

Туристська професійна діяльність має також багато перспектив: допомога спільноті у культурному відродженні, підтримка почуття гордості, вивчення молоддю історії та культурної спадщини, надання допомоги працівникам у набутті ними менеджерських навиків, розробка нових партнерських відносин із сусідами, ознайомлення решти світу з культурною спадщиною корінного населення [7, с.23-24].

Зупинимось детальніше на чотирьох основних положеннях, які розробив Профільний комітет Британської Колумбії, який займається питаннями розвитку корінного населення

Положення 1. Визнання історії корінних народів.

Викладати історію корінного населення з точки зору корінного населення, а не домінуючої культури. Відійти від практики окультурення і визнати, що вплив європейських колонізаторів не завжди був позитивний [4, с.79]. Корінні жителі протестували проти системних методів, які використовували, щоб забрати їхню землю, природні ресурси і навіть їхню свободу та право пересування по своїй землі. Федеральні та провінційні закони неодноразово використовувалися для знищення індіанського політичного життя і культурної самобутності. З 1880 по 1951 рік індіанський закон (THE INDIAN ACT) був одним з найбільш сильних інструментів, який використовувався для руйнування традиційного способу життя корінного населення і був покликаний сприяти асиміляції. Індіанський закон позбавляв корінних жителів основних прав, які є основою будь-якої демократичної системи. Їм було заборонено купувати землю, користуватись послугами адвокатів, голосувати. Позбавлені політичної влади та засобів до існування, будучи повністю узалежненими, вони, таким чином, переставали бути частиною суспільства в цілому. Щоб збільшити владу над життям індіанців і надалі знищувати їхню культурну самобутність, уряд заборонив навіть розкурювання люльки миру та священні танці.

Тих, які брали у цьому участь, карали тюремним ув'язненням. Уряд заохочував індіанців відмовитись від своїх прав, розміщаючи їхніх дітей у школах-інтернатах [8, с.31].

Вивчення історії корінних жителів є лише початком діалогу. На жаль, помилки минулого завдали корінному населенню непоправних втрат. Визнання цього вже є можливістю для зростання, воно сприяє позитивним змінам та пошуку рішень виходу з непростих ситуацій. Введення закону про індіанців віддалила корінних жителів та поселенців і, на жаль, найбільш постраждали від того діти. Нещодавнє визнання урядом прав корінного населення (стаття 35 канадської конституції) істотно поліпшило ситуацію. Відносини з корінними жителями тепер створюються на партнерських засадах, а також їм дозволене самоврядування. За більш ніж десятиліття з боку уряду та корінного населення було докладено великих зусиль, щоб внести поправки до конституції Канади. Визнання невід'ємного права на самоврядування, а також розробка нової політики, чітко визначили зобов'язання федерального уряду перед корінними народами.

Слід розуміти, що невід'ємне право на самоврядування не означає право на суверенітет у міжнародному правовому сенсі і не призведе до відокремлення корінних жителів у окрему державу. Навпаки, здійснення місцевого самоврядування повинне розширити участь корінних народів у житті канадської федерації і гарантує, що корінні народи та їхні уряди не існують ізольовано від решти життя канадського суспільства. Крім того, уряд дотримується принципу, що Канадська Хартія Прав і Свобод повинна згуртувати всі уряди для кращої взаємодії та вирішення питань, що входять до їхньої юрисдикції [9, с.83]. Питання можуть стосуватися освіти, управління природними ресурсами, мови, культури, релігії, землевпорядкування, оподаткування і регулювання ліцензування та експлуатації підприємств, розташованих на землях аборигенів [6, с.39]. Уряд готовий підтримати різні підходи до самоврядування, враховувати різні потреби та обставини.

Тому адміністраторам та викладачам вищих навчальних закладів рекомендовано ознайомитися з історією корінних народів Канади та підтримати сучасні дослідження цієї проблеми.

Положення 2. Визнати історію освіти корінних народів.

Прийшов час для радикальних змін в індіанській освіті. Ця освіта повинна відповідати філософії і потребам індіанського народу. Бо те, що відбувається в освіті сьогодні, визначає бачення майбутнього корінними жителями. В історії освіти корінних жителів визначають 4 етапи: традиційний, період промислових шкіл-інтернатів, якими керував федеральний уряд, провінційна шкільна освіта і епоха індіанського контролю над індіанською освітою [5, с.24-37].

На традиційному етапі, який здебільшого мав холістичний підхід, вчителями виступали старійшини. Вони готували дітей до успішного проживання у суспільстві за допомогою прикладів, передачі досвіду та усних традицій.

Другий етап пов'язується з виникненням промислових шкіл-інтернатів, якими завідували церкви і які фінансувались федеральним урядом. Половину дня діти навчались, а іншу половину працювали. Одним з головних завдань таких шкіл була акультурація – ізоляція дітей від їхніх сімей та навчання студентів промислових навичок, завдяки яким вони могли знайти роботу подалі від резервації. Таким чином, процес асиміляції зі спільнотою колонізаторів мав бути успішним.

У 1950-х роках провінційний уряд взяв на себе відповідальність за освіту дітей корінних жителів. Індіанські діти повинні були адаптуватись до системи громадських шкіл. Але вчителі не були готові враховувати відмінні культурні цінності та життєвий досвід цих дітей і тому ці діти не змогли осилити шкільну програму. Для них організували додаткові підготовчі програми, але саме це усунення із звичайних класів створило додаткові соціальні проблеми і тому проект виявився провальним.

Четвертий етап розпочався у 1973 році з прийняттям документу під назвою «Індіанський контроль індіанської освіти». Відтоді термін індіанська освіта набув нового значення – це освіта, яку здійснюють індіанці, а не освіта для індіанців. Цей етап привніс багато нового у розвиток освіти, а саме – збільшення кількості індіанців-педагогів, збільшення кількості корінних жителів, які приймають участь у освітньому житті, участь старійшин та вивчення рідних мов.

Керівникам та викладачам вищих навчальних закладів рекомендовано забезпечити розвиток методів навчання корінних жителів та впровадження структури освіти, яка б відповідала потребам корінного населення. Освіта аборигенів мала цілісний характер. Такий спосіб навчання залучав корінні цінності і був сполучною ланкою між мисленням і почуттями, що робило навчання більш цілісним та пережитим на власному досвіді. Стилі навчання корінних студентів зазвичай сильно відрізняються від інших, оскільки вони визначаються культурою походження. Більшість спроб забезпечити освітою корінне населення закінчувалося невдачею, оскільки

причиною провалу вважали самих індіанців, а не тих, хто їх навчає. Насправді ж причиною поразок було те, що більшість освітян готували навчати у середовищі домінантної культури [4, с.78]. Врахувавши цей важливий аргумент, нижче перераховані підходи, які дозволили покращити якість освіти корінного населення.

1. Введення змісту корінної освіти у навчальні програми забезпечує не корінних вчителів можливістю розвинути позитивні відносини зі студентами.

2. Розробка навчального плану повинна включати культурно відповідну складову. Освітняни повинні усвідомлювати, що деякі навички, які цінуються у західній освіті, можуть розглядатися як такі, що підривають традиційні цінності та типи поведінки. Наприклад, критичне мислення та розпитування може розглядатись як виклик традиційному етикету шанобливого слухання. А конкурентоспроможність та індивідуалізм може суперечити ідеї співпраці та соціальної згуртованості.

3. Обізнаність з життям спільноти – виявити що є культуровідповідним для спільноти. Для цього варто більше спілкуватися з її старійшинами.

4. Участь у подіях спільноти. Вчителів легше сприймають, якщо вони задіяні у житті спільноти.

5. Забезпечити більш практичний підхід до методів навчання і вивчити альтернативні способи спілкування. Це, наприклад, може бути малюнок, модель, графіки, а також аудіо та відеозаписи, які не так сильно залежать від мови.

6. Використання розповіді таким чином сприяють розвитку усної традиції. Індіанці здавна розповідали історії, щоб відповісти на важкі питання, навчити поведінки, очистити емоції і навести порядок у своєму світі.

7. Підтримка відновлення духовності корінних жителів [4, с.80-83].

Для успішного впровадження освітнього процесу корінних жителів до нього варто залучити старійшин. Старійшини пропонують студентам та викладачам інший спосіб отримання знань та інше світобачення. Нижче подається кілька підходів до освітнього процесу з точки зору старійшин:

1. Старійшини практикують політику невтручання і дають поради лише у випадку, коли їх просять. Старійшини підтримують самостійне прийняття рішень, і вважають, що студенти повинні самі знайти кращий вихід.

2. Старійшини вважають, що студенти повинні приймати власні рішення і відповідати за них. Старійшини приймають рішення лише у тих випадках, якщо вони впливають на загальне благо групи.

3. Старійшини вважають, що навчальний матеріал потрібно викласти чотирма різними способами і таким чином забезпечити учням краще його запам'ятовування.

4. Старійшини не примушують до навчання, а після роз'яснення чекають, щоб учень виконав завдання, коли відчує готовність.

5. Старійшини заохочують і підтримують, вони не підганяють, не дають порад і не критикують.

6. Старійшини використовують порівняно невелику кількість слів, коли інструктують.

7. Старійшини вважають, що все, що робить студент є частиною навчального процесу, а тому кінцевий екзамен чи оцінка не є необхідними.

8. Старійшини зазвичай чекають, щоб до них звернулися, вони рідко є ініціаторами структурованого навчання.

9. Старійшини ніколи не обнадіюють або хвалять. Про успіх учні можуть дізнатися лише зі своїх продуктивних показників.

10. Повага є основною рисою навчання старійшин. І це є двосторонній процес – учні поважають старійшин, а старійшини поважають учнів.

11. Підтримка старійшин є постійною, без осуду і дуже щедрою.

12. Концепція поразки, яка є імовірна у євроканадській освіті не існує у старійшин. Людина може не справитись з одним завданням, але дуже добре виконати інші завдання. Немає жодних термінів, протягом яких завдання буде виконано.

13. Перед тим, як приступити до навчання старійшини ретельно готують та моделюють кожен аспект свого вчення [3, с.213-222].

Важливо те, як можна адаптувати ці традиційні моделі-принципи навчання до університетських програм. Визнання вчення старійшин також сприятиме відродженню мов корінних народів. А мова, як відомо, є важливою для визнання культурної ідентичності групи та посередником при передачі культури наступним поколінням.

Мова і свідомість корінних народів структуровані так, щоб розуміти сили конкретно їхньої екосистеми. Ці сили забезпечують зв'язок між природним порядком речей та свідомістю корінних жителів. Старійшини розуміють цей активний взаємозв'язок між елементами певного

навколишнього середовища і вважають, що ми повинні створити узгоджені відносини з цими силами. Згідно світогляду аборигенів, всі форми життя взаємопов'язані і виживання кожного окремого життя залежить від усіх життів [2, с.197].

Тому керівництву вузів та викладачам слід враховувати при плануванні процесу та бюджету консультації старійшин щодо того як правильно скласти, розробити та подати навчальну програму. Філософія навчання старійшин повинна бути у змісті і подачі матеріалу.

Положення 3. Визнання цінностей та переконань корінних жителів як ключових складових їхньої освіти.

Переконання формуються на основі культури індивіда. Розуміння цих переконань допоможе викладачам краще вивчити традиційні освітні процеси корінного населення.

Незалежно від того, який світогляд домінуючий, завжди є інші способи інтерпретації світу. Колонізатори вважали, що з метою підтримання громадського порядку, вони повинні пригнічувати різноманіття людського світогляду за допомогою сили і права. Це, звичайно, включало і світогляд аборигенів. Розуміння відмінностей у світогляді, в свою чергу, є відправною точкою для розуміння парадоксів, що колоніалізм представляє для громадського контролю [4, с.81].

Культури мають різні реалії та системи переконань. Одна з найважливіших функцій переконання в тому, що вони лежать в основі ваших цінностей. Цінності – це загальні ідеї про те, що є правда, право, і краса, що лежать в основі культурних традицій і ведуть суспільство у фізичному і соціальному середовищі [3, с.48].

Переконання і цінності корінного населення відрізняються від західного світогляду. Корінні переконання і цінності – цілісні і циклічні або повторювані, широкого профілю, орієнтовані на процес, і твердо прив'язані до конкретного місця. З цієї корінної філософії приходить значення цілісності [4, с.79].

Цілісність допомагає здобути силу і працює, щоб виявити інші цінності, такі як незалежність і повагу. Значення обміну проявляється у відносинах. Підтримка – це не просто обмін матеріальними благами, це також сила для створення і підтримки добрих почуттів [4, с.79].

Замість того, щоб пристосовувати поведінку та переконання до своїх власних, некорінні педагоги повинні розуміти, що корінні переконання і цінності впливають з іншого світогляду і філософії [3, с.209].

Коли ми очікуємо відмінності, ми сприяємо взаєморозумінню і співпраці. Адміністратори та викладачі повинні бути підготовлені до міжкультурної комунікації. Курси міжкультурної комунікації повинні бути запропоновані студентам на початку кожної програми. Програма повинна передбачати запрошення доповідачів з різних культур.

Ще одним важливим фактором, на який варто звернути увагу, є культурна безпека. Концепція культурної безпеки була розроблена наприкінці 1980х у Новій Зеландії. І хоча це поняття в першу чергу зачіпало важливі питання у галузі охорони здоров'я, його також почали застосовувати у роботі інших закладів, у тому числі і навчальних [5, с.86].

Культурна безпека відрізняється від культурної чутливості і вона не схожа на жодну форму фізичної безпеки, це більше схоже на адекватні етичні норми. Це визнання становища певних груп у суспільстві і визнання впливових громадських структур, в межах яких відбувається взаємодія.

Тому рекомендовано включати в основу провінційного туристичного менеджменту концепцію культурної безпеки як одне із завдань для всіх студентів туристського напрямку.

Важливим аспектом у навчанні корінних жителів є їхній зв'язок з порами року. У філософії індіанців певні події, моделі та цикли прив'язані до певних місць. Найлегше це можна прив'язати до природних явищ – міграції тварин, циклу життя рослин, зміни пори року. Кожна спільнота має свої власні моделі користування природним середовищем, у якому вони живуть. Особливості традиційного економічного устрою варіюються для кожної спільноти і повинні враховуватися при розробці навчальної програми.

Одні племена традиційно займалися полюванням та рибальством, щоб зробити заготівлю провізії на зиму, інші займалися землеробством. На сьогодні економічний розвиток цих спільнот є сумішшю традиційної діяльності та сучасної європейської моделі розвитку, оскільки ресурси, з яких ці люди могли здобувати собі засоби для існування зникли, або були повністю чи частково експропрійовані колонізаторами [2, с.202].

Але багато членів спільнот все ще залежать від традиційного економічного укладу, який напряму пов'язаний із природними циклами. Врахування укладу спільноти та розуміння природних циклів має важливе значення для розробки програм професійної туристської підготовки. Це також може привабити туристів як новий досвід, здобутий у природному середовищі (наприклад рибальство чи полювання).

Тому рекомендовано при складанні програм і розкладів враховувати також час, коли спільнота зайнята цими традиційними видами економічної діяльності. Жити у гармонії з всесвітом – ось основне кредо корінних жителів. Зазвичай, вони вивчають поведінку кожної форми життя чи пори року, щоб зрозуміти динаміку та роль кожного у ньому. Корінні жителі також вивчають форми життя та сезони, щоб виробити власний стиль життя, який би гармонізував з місцевою екосистемою. Екосистема, в якій вони живуть – є їхнім класом, а форми життя – їхніми вчителями [8, с.34].

Адміністратори та менеджери повинні забезпечити включення до програм світогляду аборигенів і традиційних екологічних знань, оскільки вони пов'язані з туризмом. Реалізація пропозиції може відбутись через проект, який фокусується на традиційних екологічних знаннях.

Положення 4. Застосування протоколу корінних жителів

Корінні народи, особливо в Британській Колумбії, представляють багато різних культурних груп. Кожна культура унікальна, і кожна визначає те, що підходить для спільного використання. Отже, що є прийнятним в одній культурі не може бути доречним в іншій.

Наприклад, у 1970-х роках плем'я Могавк запросило на спортивний захід плем'я Крі із затоки Джеймс. Могавк були хліборобським народом і задовго до контакту з європейцями, у них був звичай завжди викладати значно більше їжі, ніж їхні гості можуть спожити. У Крі однак, був інший звичай. Мисливці-збирачі, люди, для яких дефіцит був повсякденним фактом, їх звичаї передбачали з'їдати все, що перед ними клали. Таким чином, вони демонстрували свою повагу до успішних мисливців і їх щедрості. Проблема виникла, коли ці два набори правил вступила в конфлікт. Крі, бажаючи виявити повагу, їли і їли, поки вони не відчували себе більше, ніж трохи незручно. Вони вважали, що Могавк мають намір їх отруїти. Могавк, зі свого боку, думали, що Крі невихований народ і має намір образити їхню щедрість [3, с.164].

Як це застосувати в навчальних закладах з туристськими професійними програмами? Діяння, ніколи не є тільки дії. Сигнали завжди мають культурні особливості, і їх зміст може бути неправильно зрозумілий. Проблема, як зазначає Маленький Ведмідь, не в описі звичаю; проблема у пошуку та інтерпретації значення змісту [4, с.81]. У випадку Могавків і Крі, непорозуміння триватиме, поки сенс таких актів чи звичаїв не стане зрозумілим. Це також стосується некорінних педагогів, які прагнуть забезпечити туристичними програмами громади аборигенів. Нерозуміння і невизнання різноманітності корінних народів і їх звичаїв поглиблює непорозуміння. Можливість ознайомитися зі спільнотою значною мірою, визначає успіх міжкультурних взаємодій.

Один із способів досягти розуміння місцевих звичаїв є взаємодія з спільнотою. Адміністратори, менеджери та викладачі, матимуть вигоду від цієї взаємодії.

Адміністратори, менеджери та інструктори повинні досліджувати нації з якими вони працюють і шукати інформацію про конкретні звичаї і протоколи у старійшин і вождів.

Педагоги зобов'язані сприяти формуванню консенсусу і співпраці між історично окремими групами. Культура належить спільноті, тому доречно, отримати схвалення з її боку.

Громадська підтримка має важливе значення. Щоб отримати схвалення від своєї спільноти, люди повинні проконсультуватися зі своїми старійшинами і вождями. Адміністратори та викладачі не можуть просто «спуститись на парашуті» в співтовариство. Вони повинні влаштувати зустрічі і консультації з старшими і лідерами до, під час і після розробки і здійснення програм.

Більшість провідних університетів, а також коледжів Канади мають окремі відділи, які займаються вивченням культури і побуту корінного населення і на сайті майже кожного можна віднайти Aboriginal Access Programs – спеціальні умови вступу для корінних жителів. Це саме той аспект, який контролюється і заохочується урядом Канади, а не провінцій. Також у багатьох вузах, де готують фахівців туристської сфери, пропонують диплом за спеціальністю «Туристична діяльність корінного населення». Розглянемо детальніше основні предмети та тематику вивчення однієї з таких програм, розроблену представниками провідних канадських вузів (Capilano College, College of the Rockies, College of New Caledonia, Malaspina University College, Native Education Centre, North Island College, Northwest Community College, Selkirk College, Thompson Rivers University, University of Northern B.C., UBC – Okanagan).

Усі предмети можна поділити на три групи – бізнес-курси, спеціалізовані курси та ті, що пов'язані із туристичною діяльністю корінного населення. Кожен з наступних 3-кредитних курсів триває близько 45 годин стаціонарного навчання і його успішне засвоєння є підставою для присвоєння диплому за спеціалізацією «Туристична діяльність корінного населення».

Бізнес-курси

1. Бухгалтерський облік (перший рівень)

2. Англійська мова або англійська мова для ділового спілкування

3. Комп'ютерна грамота
4. Управління людськими ресурсами
5. Маркетинг
6. Організаційне лідерство
7. Підприємництво

Спеціалізовані курси

1. Вступ до спеціальності
2. Крос-культурний туризм
3. Управління навколишнім середовищем
4. Стажування, виробниче навчання, або практика (мінімум 500 годин роботи)
5. Законодавча база туризму

Туристична діяльність корінного населення

1. Вступ до відносин у громаді корінного населення і культурний туризм
2. Історія відносин між корінним і некорінним населенням Канади
3. Розробка автентичного туристського продукту для корінних жителів. [1, с.3].

Розглянемо у деталях групу предметів, що стосуються туристичної діяльності корінного населення.

Вступ до відносин у громаді корінного населення і культурний туризм. Цей курс призначений для студентів-аборигенів, які хочуть дізнатися більше про можливості та проблеми, пов'язані з розвитком туристичного продукту корінних жителів. Під час вивчення цього предмету студенти дізнаються про унікальні особливості туризму корінних жителів, включаючи дискусії з культурної автентичності і протоколу. Вони розробляють проекти основних визначних пам'яток корінного туризму, дають власну оцінку новим корінним туристичним продуктам, а потім розробляють концепцію для бізнесу корінного туризму. Консультації зі спільнотою, пов'язані з їх бізнес-розробками здійснюються в рамках концепції розвитку.

Успішне засвоєння курсу серед інших умінь передбачає наступні:

1. Дати визначення поняттям корінного та культурного туризму та туристської діяльності у канадському контексті.
2. Розуміти цілі основних національних, провінційних і територіальних організацій, до чиїх повноважень належить туристична діяльність корінних жителів.
3. Сприяти співпраці основних туристичних організацій корінних народів в Канаді.
4. Описати принаймні п'ять успішних туристичних визначних пам'яток чи атракцій, які належать і управляються корінними народами і які є частиною корінного сектору туризму.
5. Описати чотири основних елементи культурної автентичності корінного туризму.
6. Розробити схему поетапного у розвитку продукт туризму корінного населення та описати інфраструктуру та розподіл ресурсів, пов'язаних з розвитком корінного туризму.
7. Оцінити якість нового корінного туристичного продукту відповідно до його автентичності, стійкості і відповідності потенційним ринкам [1, с.10-12].

Історія відносин між корінними і некорінними людьми Канади. Для деяких студентів-аборигенів це може бути першим випадком, коли вони зіткнулися з міжрасовими відносинами. Цей курс призначений для студентів-аборигенів, які вступають в індустрію туризму і які хочуть, зрозуміти довгу історію відносин гість-господар між корінними і некорінними людьми Канади, і як ці відносини можуть вплинути на туристичний досвід сьогодення. Після успішного завершення курсу студент буде здатний:

1. Знати, як відносини типу гість-господар між корінними і некорінними людьми у Північній Америці розвивалися протягом останніх кількох століть від першого контакту впродовж доби колоніалізму, періоду дії Закону про індіанців до сучасних договорів, і такі поняття, як самоврядування.
2. Пояснити, яким чином історія відносин корінних і некорінних народів може впливати на відносини типу гість-господар в корінному туризмі в Канаді сьогодні.
3. При вивченні кейс-методів вміти виявити і запропонувати як усунути випадки расизму та стереотипізації у тур операціях корінного туризму.
4. Розуміти важливість врахування цінностей та переконань корінних народів у веденні їхнього туристського бізнесу.
5. Знати основні принципи корінних відносин типу гість-господар, оскільки вони безпосередньо стосуються туризму.
6. Пояснити, як працювати зі старійшинами і спільнотою при впровадженні корінного туризму [1, с.15-17]

Розробка автентичного туристського продукту для корінних жителів. Цей курс призначений для учнів-аборигенів, які хочуть далі розвивати те, що вони вивчили на попередніх

курсах, тому для вивчення цього курсу є певні вимоги щодо успішної здачі деяких інших предметів (вступ до спеціальності, крос-культурний туризм, вступ до туризму корінних громад, історія відносин типу гість-господар та типи відносин між корінним і некорінним населенням Канади. Після успішного завершення курсу студент буде здатний:

1. Пояснити, чому попит на корінний туризм залежить значною мірою від якості унікальних відносин типу гість-господар, які створюються з допомогою справжніх корінних туристичних продуктів.

2. Розробити сценарій для корінного туристичного продукту, що є прикладом справжніх відносин типу «гість-господар».

3. Пояснити деякі з типових помилок, які виникають у відносинах гість-господар в корінному туризмі туризму.

4. Визначити непорозуміння, які можуть виникнути в гість-господар відносинах, спроекувати сценарій.

5. Перерахувати поняття, елементи і процеси, пов'язані з розвитком та створенням продукту;

6. Продемонструвати методи визначення перспектив корінного туристичного продукту;

7. Застосовувати методи маркетингових досліджень в якості засобу визначення можливостей корінного туристського продукту;

8. Планувати, впроваджувати та оцінювати корінний туристичний продукт;

9. Знайти приклади реально існуючої корінної турдіяльності, які ілюструють помітний прогрес в розробці продукту [1, с.19-21].

Комітет з питань туристської діяльності, створений при Раді розвитку людських ресурсів, розробив ряд загальних принципів для успішного впровадження програм професійної підготовки для корінного населення та для тих, хто хоче з ними співпрацювати. Серед них – залучення індіанців до викладацької діяльності, зважати на культурну різноманітність, максимально задіювати спільноту у практичні аспекти профпідготовки, впевнитись чи засоби тестування та перевірки є культуровідповідними, включати глобальні перспективи.

Висновки... Етнотуризм має великі перспективи розвитку в Україні. Якісна визначеність туристської освіти у цьому напрямку уявляється вкрай назрілою для нашої держави. Сутність, організація, функціонування, тенденції її розвитку залишаються недостатньо розкритими, що ускладнює побудову стратегії розвитку, професійна підготовка викладачів у сфері туризму та рівень їх кваліфікації не відповідає запитам галузі, недостатньо враховуються етнонаціональні, соціокультурні та інші особливості регіонів. Тому творче використання досвіду канадської туристської підготовки є вкрай доречним.

Список використаних джерел і літератури:

1. Aboriginal Tourism Management Diploma Program: Core Curriculum Handbook. – Ministry of Advanced Education, Province of British Columbia. – 2006. – 25 p.

2. Butler, Caroline F. Traditional Ecological Knowledge and Indigenous Tourism / Caroline F. Butler. – pp. 193 – 208. // Tourism and Indigenous Peoples: Issues and Implications / ed. by Butler Richard and Hinch Tom. – Heinemann : Elsevier, 2007. – 314 p.

3. Grant, A. The Challenge for Universities. First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds / A. Grant. – Vancouver : UBC Press, 1999. – 211 p.

4. Little Bear, L. Jagged Worldview Colliding / Little Bear, L. – pp. 77-85. // Reclaiming Indigenous voice and vision / ed. by Marie Battiste. – Vancouver : UBC Press, 2000. – 231 p.

5. McKenna S. Aboriginal Participation in Tourism Planning in British Columbia / Sarah McKenna. – Ontario : Canada, 2010. – 132 p.

6. Redefining How Success is Measured in First Nations, Inuit and Metis Learning: Report on Learning in Canada. – Canadian Ministry of Education, 2007. – 47 p.

7. Rostum H. Review of Aboriginal Tourism Team Canada / Hussen Rostum. – Ottawa, 2002. – 72 p.

8. Tourism 11 and 12 Program Guide: Ministry of Education, Province of British Columbia, 2006. – 50 p.

9. Transforming Communities through Tourism: a Handbook for Community Tourism Champions. – British Columbia ; Canada, 2004. – 91 p.

Аннотація

Н.Жорняк

Специфика туристской подготовки канадского коренного населения в провинции Британская Колумбия

В статье рассмотрена специфика туристской подготовки канадского коренного населения в провинции Британская Колумбия, дана характеристика туристской деятельности коренного населения, дано определение самому понятию «коренные народы». Детально изучены основные направления и разработанные относительно них положения для обеспечения коренных жителей выше туристской образованием. Особое внимание уделено анализу дипломной учебной программы по направлению специализации «Туристическая деятельность коренного населения».

Ключевые слова: туристическая деятельность, туристская подготовка, коренные народы, туристическая деятельность коренного населения, сообщество, старейшины, некоренные педагоги.

Summary
N.Zhorniak

Specific Features of Canadian Aboriginal Tourism Training in British Columbia

The article dwells upon the specific features of aboriginal tourism training in British Columbia. The role of aboriginal tourism in Canadian tourism sector is denoted. The notion of Aboriginal people is defined. The main types of barriers for gaining professional training met by aboriginal people are analysed. Four main principles of providing The First Nations with higher education were studied in detail. Special attention was given to the analysis of the British Columbia Diploma program «Aboriginal Tourism».

Key words: *tourism, tourism training, aboriginal people, aboriginal tourism, community, elders, non-aboriginal teachers.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 37.032:37.025:371.132:371.134

Ю.В.ЖУРАТ,
кандидат педагогічних наук
(м. Чернівці)

Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів: експериментальне обґрунтування

Експериментальне дослідження педагогічних умов формування професійної суб'єктності студентів майбутніх вчителів початкових класів. Стаття присвячена експериментальному вивченню суб'єктності як інтегральної якості майбутніх вчителів початкових класів. Експериментальній перевірці педагогічних умов її формування у навчальній діяльності в процесі професійного навчання

Ключові слова: *освітня суб'єктність, педагогічна суб'єктність, суб'єктні якості майбутнього педагога.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Актуальність дослідження витікає з того, що метою сучасної освіти в Україні стає уявлення розвитку людини як суб'єкта діяльності. Утвердження суб'єктності стає важливим принципом більшості педагогічних та психологічних досліджень, які присвячені цьому феномену. В психології та педагогіці вищої школи залишається традиційне розуміння вчителя та студента ВНЗ педагогічного профілю або як суб'єкта педагогічної діяльності, або як суб'єкта освітньої діяльності. Тому збільшується потреба у більш ретельному вивченні феномена суб'єктності студента ВНЗ педагогічного профілю.

Становлення суб'єктності в студентському віці пов'язується з вирішенням наступних наукових та практичних завдань: виявленням психологічних механізмів та педагогічних умов цього процесу. Подібна необхідність диктується суперечливою ситуацією, яка склалася в теорії та практиці вищої освіти, яка міститься, з одного боку, в декларуванні потреби у вивченні суб'єктності майбутнього вчителя і, з іншого боку – в недостатній розробленості концептуальних положень про психологічні механізми та педагогічні умови.

Аналіз досліджень і публікацій... Наукова розробленість даної проблеми є на перший погляд ґрунтовною. Питання формування суб'єктності студентів ВНЗ педагогічного профілю вивчалися в контексті вирішення більш широких питань:

розвитку особистості як суб'єкта психічної активності, саморозвитку і творчості (К.Абульханова-Славська, А.Брушлінський, С.Максименко [3], Н.Олександрова, В.Петровський та ін.);

суб'єкта та суб'єктності в професійній освіті (А.Акопов, Ю.Поваренков, В.Іванов, В.Кушов [2], С.Пелипчук, В.Свистун, В.Шадріков, В.Ягунов [5] та ін.), а також врахування суб'єктності в процесі підготовки фахівців різного профілю (Г.Ісаєв, Г.Косарецький, В.Масленнікова, В.Слободчиков, О.Яркіна та ін.);

змісту і компонентів суб'єктності студента ВНЗ (Т.Бондаренко [1], В.Варданян, А.Жорнік, Ф.Мухаметязнова, С.Пелипчук та ін.

проблеми суб'єкта та суб'єктності в професійній освіті (Ю.Поваренков [4], В.Іванов, В.Шадріков, В.Ягунов [5] та ін.).

Загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності учня як основного прояву його суб'єктності досліджували Л.Арістова, А.Вербицький, І.Зязюн, О.Киричук, Г.Костюк, О.Матюшкін,

І.Харламов, Т.Шамова, Г.Щукіна та ін.

Незважаючи на те, що дослідженню цих якостей присвячено чимало досліджень із загальної психології, психології творчості, педагогічної психології, інженерної психології, ці якості студентів, як суб'єктів навчальної діяльності, досліджені недостатньо.

Аналіз наукових джерел, що стосуються розвитку суб'єктності студентів вищих навчальних закладів шляхом активізації їх навчальної діяльності, дає можливість говорити про недостатню педагогічну обґрунтованість цієї діяльності та її експериментальне дослідження. Актуальність проблеми, її виняткове значення для педагогічної теорії та практики, для професійної освіти зумовили вибір теми статті – «Педагогічні умови формування професійної суб'єктності студентів майбутніх вчителів початкових класів: експериментальне обґрунтування».

Формулювання цілей статті... **Метою статті** є експериментальне вивчення суб'єктності як інтегральної якості майбутніх вчителів початкових класів, визначення та експериментальна перевірка педагогічних умов її формування у навчальній діяльності в процесі професійного навчання.

Мета статті обумовила визначення об'єкту дослідження – професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах.

Предметом дослідження в статті визначаються педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Комплексний характер проблеми дослідження потребує всебічного її вивчення і застосування різних емпіричних й експериментальних дослідження методів, а саме: вивчення сучасного стану підготовленості майбутніх вчителів початкових класів у вищому навчальному закладі до професійної діяльності; аналіз рівня успішності студентів; психолого-педагогічне спостереження, бесіди, інтерв'ювання та анкетування; вивчення документів і результатів діяльності; узагальнення незалежних характеристик; метод порівняльного аналізу індивідуальної та групової діяльності; констатувальний і формувальний експеримент для перевірки запропонованої програми; методи математичної статистики (статистичний аналіз показників).

Виклад основного матеріалу... Дослідження педагогічних умов формування професійної суб'єктності студентів майбутніх вчителів початкових класів проводилося на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці), Чернівецького педагогічного училища (м. Чернівці). *На першому етапі* було сформульовано робочу гіпотезу про феномен суб'єктності студента ВНЗ педагогічного профілю та розробка концептуальних положень про становленню суб'єктності ВНЗ педагогічного профілю, розроблено програму і методiku дослідження. *На другому етапі* була організована та проведена дослідно-експериментальна робота в навчальних закладах педагогічного профілю III та IV ступеню; проведено опитування серед студентів за спеціальністю «Початкове навчання»; зібрано емпіричний матеріал; уточнено і доповнено програму і методiku дослідження з урахуванням зібраного емпіричного матеріалу; обґрунтовано теоретичні основи формування і розвитку суб'єктності студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю як майбутніх суб'єктів професійної діяльності у навчальній діяльності шляхом застосування особистісно-орієнтованих, суб'єктно-діяльнісних і проблемних методик і організаційних форм навчання та визначено їх методичні засади; перевірено ефективність педагогічних умов формування суб'єктності студентів як суб'єктів пізнання, спілкування та навчальної діяльності у процесі професійного навчання.

Метою експериментального дослідження була експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів початкових класів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ВПНЗ.

Для її досягнення необхідно було вирішити такі *завдання*: визначити критерії сформованості суб'єктності студента та показники її оцінювання; підібрати методики діагностування цих показників; розробити методiku формувального експерименту; експериментально дослідити динаміку формування професійної суб'єктності студентів – майбутніх вчителів початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти в ВПНЗ взагалі та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема.

Формування основних видів суб'єктності, професійно важливих якостей педагога та «Образу «Я» в професії педагога» у студентів ВПНЗ відбувається оптимально, на основі використання суб'єктно-діяльнісних педагогічних методик і технологій, які сприяють і забезпечують їх творчу навчальну діяльність. Формування професійної суб'єктності пов'язане з поетапним формуванням у студентів «Образу «Я» в професії педагога», який із ідеальної сфери свідомості та підсвідомості поступово переходить в практичну площину. Послідовність і динаміка тут наступна: **«Образ професіонала як педагога початкових класів»** → **«Образ професії»** → **«Образ дії»** → **«Образ мислення»** → **«Образ «Я» як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі»**.

Таким чином, *головними предметами нашої уваги* стали *педагогічна спрямованість* особистості студента (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації) та такі її *провідні суб'єктні прояви*, як самооцінка, суб'єктивний контроль, активність і творчість у навчальній діяльності. При цьому ми брали до уваги те, що саме професійна спрямованість визначається науковцями як головна індивідуально-психічна властивість фахівця, а в нашому випадку – педагога. Крім того, в ній знаходять основні суб'єктні прояви особистості студента – цілі, смисл, цінності й мотивації навчальної та майбутньої професійної діяльності тощо, які проявляються у вигляді: педагогічного цілепокладання, якому передують формування «Образу дії»; педагогічного мислення, якому передують формування «Образу думки»; педагогічної спрямованості, якій передують формування «Образу професії»; педагогічної «Я»-концепції, педагогічної рефлексії та саморефлексії, яким передують формування «Образу «Я» як суб'єкта педагогічної діяльності».

Ми виділили *такі системокомплекси у майбутніх педагогів початкових класів*, які лежать в основі формування їх навчальної та професійної суб'єктності та безпосередньо впливають на цей процес:

– *перший* – це такі риси, що відображають ставлення студентів як соціальних суб'єктів до самого себе і близьких, своїх життєвих, професійних і фахових перспектив, майбутніх кар'єрних намагань;

– *другий* – характеризують ставлення студентів, як соціальних суб'єктів і суб'єктів навчальної діяльності, до людей, друзів, студентів і науково-педагогічних працівників, до освітньо-педагогічного середовища в ВПНЗ;

– *третій* – демонструють ставлення студентів, як суб'єктів навчальної діяльності, до праці взагалі та до своєї навчальної й майбутньої педагогічної діяльності, зокрема;

– *четвертий* – відображають ставлення студентів, як професійних суб'єктів, до педагогічної діяльності в початковій школі;

– *п'ятий* – демонструють ставлення студентів, як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початкових класах, до молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності та соціальних суб'єктів.

Початковий етап експериментального дослідження був пов'язаний з пошуком таких провідних якостей у структурі особистості студента, динаміка яких під впливом навчальної діяльності адекватно відображала б загальний розвиток суб'єктності майбутнього педагога.

До таких суб'єктних якостей майбутнього педагога відносяться – *інваріантні* (нейродинамічний та психодинамічний рівні інтегральної індивідуальності, психотипи, соціальний інтелект, ціннісні орієнтації, відношення особистості) і *варіативні* (здатність до самоуправління, креативність, професійна спрямованість, локус контролю, емпатія), які і складають систему професійно значущих особистісних якостей педагога. Ці прояви доповнюються низкою інших провідних особистісних якостей людини, які також впливають на суб'єктність студента. До них відносяться – самосвідомість, Я – концепція, самооцінка, суб'єктивний контроль, активність і творчість у навчальній діяльності, життєві цінності та перспективи, емоційно-вольова саморегуляція власної поведінки та діяльності, самостійність і відповідальність, автономність у життєдіяльності. Вони є основними проявами та показниками суб'єктності студента у навчальній діяльності, інші (професійно-важливі) формуються та розвиваються на їхній основі.

Формами суб'єктності студента ВПНЗ педагогічного профілю є *освітня та педагогічна суб'єктність*. Освітня суб'єктність формується у студентів на основі проявленого *педагогічного цілепокладання та педагогічного мислення*. Педагогічна суб'єктність формується у студентів на основі *педагогічної спрямованості, педагогічної рефлексії та педагогічного такту*.

У процесі проведення педагогічного експерименту ми враховували, що формування і розвиток окреслених показників суб'єктності може зумовлюватися як соціально (наприклад, спрямованість, характер, самосвідомість, самооцінка, суб'єктивний контроль, активність і творчість у навчальній діяльності, життєві цінності та перспективи, самостійність і відповідальність, автономність у життєдіяльності), так і біологічно (темперамент) або комбіновано (здібності, емоційно-вольова саморегуляція власної поведінки та діяльності). У нашому дослідженні ми спираємося на гіпотезу, що професійно значущі особистісні якості педагога проявляються неоднорідно, а саме: освітня суб'єктність формується у студентів I та II курсів на основі проявленого *педагогічного цілепокладання та педагогічного мислення*. Педагогічна суб'єктність починає формуватися у студентів III курсу на основі *педагогічної спрямованості*, IV курсу на основі *педагогічної рефлексії та педагогічного такту*.

Орієнтуючись на мету нашого дослідження, яка полягає в тому, щоб встановити педагогічні умови формування та розвитку суб'єктності особистості майбутнього педагога в навчальній діяльності, як показники суб'єктного формування та розвитку студентів нами було прийнято окремі згадані вище характеристики. Виходячи з вимог максимальної об'єктивності, достовірності

та надійності критеріїв розвитку суб'єктності студента – майбутнього педагога і маючи за мету охопити якомога більший діапазон, не обтяжуючи дослідження додатковими розрахунками, нами було виділено ряд провідних показників суб'єктності студентів. Ці показники обчислювались за даними **Анкети для визначення критеріїв ефективності професійного самовизначення в ВНЗ**, яка складається з 25 питань. Важливим є, на нашу думку, 10 питань даної анкети: «Зазначте, будь-ласка, в якій мірі задоволені Ви такими сторонами вашого життя», оскільки він дає можливість з'ясувати окремі аспекти суб'єктної поведінки опитуваних. Такими сторонами в питанні обрані: «стан здоров'я»; «вільний час»; «задоволення самим собою та своїми якостями та задатками»; «тим, як складається Ваше життя в цілому». Одинадцять – чотирнадцять питань стосуються таких якостей студента як рішучість, здатність діяти самостійно в ситуації прийняття рішень у життєво важливих ситуаціях, проблеми з вибором цілей на життєвому шляху, авторитетів і головної мети в житті. Вони стосуються важливих якостей, які лежать в основі суб'єктної поведінки.

П'ятнадцять – двадцять п'ять питань торкаються різноманітних сторін проблеми професійного вибору студента, а саме: вибору професії педагога початкових класів і те, що вплинуло на цей вибір; уявлення про те, в чому будуть полягати його посадові обов'язки як педагога початкових класів; чи буде студент працювати педагогом початкових класів після закінчення ВПНЗ; майбутня посада після закінчення ВПНЗ; зміна уявлень про професію педагога початкових класів у процесі отримання педагогічної освіти; задоволеність успішністю в навчальній діяльності та від процесу набуття професійної освіти в цілому. Ці питання ключові для формування професійної суб'єктності студентів, які лежать також в основі їх навчальної діяльності, поведінки та спілкування в освітньому середовищі ВПНЗ.

На другому етапі педагогічного експерименту нами було здійснено добір методик, які б визначили формування професійно-значущих якостей студентів ВНЗ педагогічного профілю, які визначають описані вище суб'єктні якості. При цьому ми дотримувалися таких вимог, як валідність методик та їхня надійність, простота у застосуванні та опрацюванні отриманих експериментальних даних.

Ці методики було спрямовано на оцінювання і самодіагностування студентами власних провідних суб'єктних проявів. У нашому експериментальному дослідженні було використано: **діагностичну методику «Професійна готовність»**, яка складається з 99 питань, форма відповідей на які – дихотомічна (так, ні). Форма проведення, яка була обрана нами, групова. Опитувальник складається з п'яти шкал: автономність – 20 питань; інформованість – 17 питань; орієнтація в часі – 20 питань; прийняття рішення – 20 питань; емоційне ставлення – 22 питання. Також ми використали **методику «Мотивація навчання у ВНЗ» (запропонована Т.І.Ільїною)** яка має три шкали: «отримання знань» (прагнення до набуття знань і допитливість); «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувані професійно важливі якості); «отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків). До неї, для маскування, включено ряд фонових тверджень, які у подальшому не обробляються. Анкета тесту містить 50 тверджень, до яких опитуваному пропонується висловити своє ставлення – погодитися або заперечити. Опрацювання результатів здійснюють за кожною шкалою окремо, присвоюючи за згоду або незгоду з певними твердженнями відповідну кількість балів.

На жаль, обсяг статті не дає можливість повністю висвітлити хід експериментального дослідження, тому ми зупинимось тільки на даних, які ми отримали за **діагностичною методикою «Професійна готовність»**, а наступні результати висвітлимо в наступних наших статтях.

Констатувальний експеримент проводився у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (103 студенти), Чернівецькому педагогічному коледжі (41 студент), Камінець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (125 студентів), Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаніка (148 студентів), Приватному вищому навчальному закладі «Соціально-педагогічний інститут «Педагогічна академія» (55 студентів), а формувальний експеримент – у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (164 студента). Усього в констатувальному та формувальному експериментах брали участь 472 студенти (табл. 3.1), а формувальному експерименті – 164 студента («Вчитель молодших класів» (Чернівецьке педагогічне училище) і «Вчитель початкових класів» (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича), із яких студентів 1-го курсу – 14; 2-го курсу – 66; 3 курсу – 51; 4 випускного курсу – 32.

Вік опитуваних : 17-21 рік (Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича); 15-19 років (Педагогічний коледж ЧНУ). З них заміжніх – 12.

Студенти, які брали участь в констатувальному та формувальному експериментах

Курс	Вищі навчальні заклади				
	Чернівецький національний університет Ю. Федьковича ім.	Педагогічний коледж	Камінець-Подільський національний університет І. Огієнка ім.	Прикарпатський національний університет В. Стефаника ім.	Соціально-педагогічний інститут «Педагогічна академія»
1	14	–	44	78	10
2	25	41	38	–	10
3	51	–	–	70	–
4	12	20	33	–	35
Усього	103	61	125	148	55

Коротко проаналізуємо результати констатувального експерименту за **діагностичною методикою «Професійна готовність»**. Перше питання, яке стало предметом нашого вивчення – це ставлення студентів до батьків, оскільки батьки закладають первинні основи соціальної суб'єктності особи. Байдушких студентів до батьків не виявлено. Повністю розуміють батьків 64% опитуваних, які відмітили «5» балів по 5-ти бальній шкалі, 23% відмітили «4» бали, 13% отримали від «1» до «3» балів, тобто рівень розуміння високий.

Наступне питання торкалося конфліктів між батьками в сім'ях студентів. «Практично завжди» відповіло 10% опитуваних, «дуже часто» – 9,5% і «часто» – 15%, що в сумі складає достатньо високий відсоток. «Практично не буває конфліктів» відповіло 20% опитуваних і «дуже рідкими є конфлікти» – 45,5%, що разом складає 65,5% від загальної кількості опитуваних.

Конфлікти між батьками і студентами бувають у «дуже часто» – у 10% студентів і «часто» – у 13%, що разом складає 23%. Конфлікти між батьками і студентами бувають «бувають, але не часто» у 23% сім'ях, «рідко» – у 27%, «дуже рідко» – також у 27%, що разом складає 77%.

Питання наступного блоку стосуються задоволення самим собою та своїм життям, як основи підтримання соціальної суб'єктності особи. Так станом свого здоров'я «практично задоволений» – 30% і «скоріше задоволений, ніж ні» – 39%, що в сумі складає 69% від загальної кількості опитуваних. «Трудно відповісти» зазначило 17%, що є досить дивним, враховуючи вік тих, хто відповів, і загальний освітній рівень, який дає можливість визначити стан свого здоров'я.

Достатня кількість вільного часу мають 67% студентів від загальної кількості опитуваних. З цього можна зробити висновок, що, з одного боку, ці студенти можуть визначити та використовувати свій особистий час таким чином, що вільний час у них є в достатній кількості, а з іншого – навчальний процес не дуже складний і не перенавантажує студентів. При чому дані практично не відрізняються ні по навчальним закладам, ні по курсам навчання. В середньому від 60 до 67% студентів мають достатньо вільного часу.

Задоволеність собою, власними якостями, здібностями та здатностями показали 75% студентів від загальної кількості опитуваних: «повністю задоволені» 25%, «більше задоволений, ніж ні» – 50%, «зовсім незадоволений» – 9%, «складно визначити» – 17%. Слід зазначити, що невизначеність с приводу себе та своїх якостей, здібностей і здатностей дуже висока на III курсі.

25% відповіли «цілком задоволений» і 41% – «скоріше задоволений, ніж ні» відповіли на питання про задоволеність власним життям. Досить високий відсоток складають ті, хто зазначив варіант «складно сказати» – 23% від загальної кількості опитуваних. Інші є незадоволеними своїм власним життям, що є досить тривожним аспектом.

Важливим проявом суб'єктності особи є те, до кого вона звернеться в певних критичних ситуаціях. Наприклад, у ситуації прийняття життєво важливих рішень студенти звернуться до: батьків – 67%; друзів – 15%; інших авторитетних осіб – 3%; вирішуватиме особисто – 12%; інше – 3%. Тут є певні позитиви, а також і негативи, оскільки самостійність в ухваленні рішень складає тільки 12%.

Визначаючи вольові якості та цілепокладання студентів, які складають важливу складову їх соціальної та навчальної суб'єктності, їм було задане питання – «Чи готові вони змінити, чимось поступитися заради своєї мети?» Переважна більшість відповіли, що це буде залежати від обставин (65% від кількості опитуваних). Якщо їх підтримають інші, це зробить 10%, а за всіх обставин будуть добиватися мети 25%.

На питання про те, на кого б хотіли бути схожими, чий життєвий шлях готові повторити,

відповіді розділилися таким чином: на батьків – 15%; на вчителів – 4%; на авторитетну особу – 10%; на друзів – 0,01%; своя модель поведінки – 13%; не думали про це – 58% від загальної кількості опитуваних. Остання відповідь достатньо яскраво підкреслює певну відсутність в державі соціальної політики, яка б формувала у юнацтва потребу ідеалах, на які вони б хотіли бути схожими, що давало б можливість молоді більш мотивовано приймати рішення, в тому числі і про майбутню професію. Це також може бути пов'язано з перевагою в вихованні молоді особистісно-орієнтованих моделей розвитку людини, а також з етнонаціональними особливостями українського народу, таких як менталітет та культура, які пропагують такі ідеали, як «моя хата с краю, я нічого не знаю» тощо.

На питання – «Що є найголовнішим в житті?» – 78% від загальної кількості опитуваних відповіли – родина, 1,5% – матеріальні цінності, 11% – друзі, 3% – саморозвиток, 4% – професійне зростання та 3% – хобі.

Наступний блок питань дає можливість усвідомити, що вплинуло на вибір майбутньої професії опитуваних. Так на питання – «Що вплинуло на вибір спеціальності педагога початкових класів?» – були дані такі відповіді: батьки – 30%; вчителі – 2%; друзі – 4%; «за компанію» – 3%; отримання вищої освіти – 10%; схильність до професії – 49%; власні знання – 2%. Зазначимо, що важливим є те, що 49% опитуваних відповіли, що при виборі професії «вчитель початкових класів», вони вже визначили у себе і певні схильності до цієї професії.

На питання щодо впевненості у правильності свого вибору майбутньої професії досить високий відсоток студентів – 40% – відповіли, що «повністю впевнені», 53%, на жаль, – «не можу дати певну відповідь», 7% – «впевнені, що вибір не вірний».

Про уявлення про майбутню професію, та те, з чого буде складатися їх робота відповіло: «так, уявляю» відповіли 40%; «ні, чітко не уявляю» – 45%; «ні, не уявляю» – 15%.

Перше зацікавлення своєю професією опитувані проявили в такому віці: до 4-го класу – 21% студентів; в 4-9 класах – 34%; в 10-11 класах – 28%; перед вступом – 14%; інше – 3%.

На питання щодо майбутнього і чи збираються працювати педагогом початкових класів вони відповіли: «так, збираюся» – 46%; «все буде залежати від обставин» – 51%; «ні не збираюся» – 3%. Ось тут і спостерігаємо тривожні симптоми нашої системи освіти взагалі та необхідність однозначного цілеспрямованого формування професійної суб'єктності в майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Наступний блок питань стосується професійних досягнень, яких прагнуть досягти студенти. На питання – «Яку посаду ви вважаєте для себе достатньою в майбутньому?» – опитувані відповіли такими чином: рядового працівника – 4%; керівників невеликих колективів – 57%; керівників великих підрозділів – 16%; керівників закладу, підприємства, інституту – 10%; керівників більш високого рівня – 13%. На питання – «В якому віці студенти досягнуть цієї посади?» – відповіді розподілилися таким чином: 20-24 років – 24%; 25-29 років – 32%; 30-35 років – 21%; 35-45 років – 8%; «не знаю» – 15%. Тут ми бачимо суттєвий мотиваційний потенціал для розвитку професійної суб'єктності та кар'єрного зростання.

Важливим для нашого дослідження є питання – «Якщо б ви знову обирали майбутню професію?», на яке опитувані відповіли таким чином: «повністю підтвердили вибір» – 33%; «іншу, але в цій галузі» – 28%; «іншу в іншій галузі» – 18%; «не знаю» – 21%. Ці відсотки є надзвичайно тривожними для педагогічної освіти, оскільки, з одного боку, свідчать про її суттєві недоліки, а з іншого – наголошують про актуальність теми дисертації.

Наступне питання торкалося того, чи змінилися уявлення студентів про професію педагога початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти. Відповіді такі: «залишилися такими ж самими» відповіло 38%; «змінилися на краще» – 39%; «розчарувався в обраній професії» – 23%. Ці відповіді є логічним продовженням попередніх негативних відповідей.

Особливо треба підкреслити кількість тих, хто розчарувався в цій професії. Багато таких відповідей серед студентів III курсу – 35% від загальної кількості даної групи та студентів II курсу – 24%. Також достатньо високий відсоток тих, хто розчарувався в майбутній професії є на IV курсі педагогічного коледжу – 20%.

Цікавими є, на нашу думку, відповіді на питання щодо успішності студентів у навчальній діяльності: «задовільно» відповіли 47 студентів (28%); «добре» – 102 (62%); «відмінно» – 15 (10%). Задоволення від процесу навчання отримують 51% студентів, не отримує задоволення – 20%, не може визначитися при відповіді на дане питання 29% від загальної кількості опитуваних. Отже, тривожним є тут той факт, що більшість студентів не відбулися як навчальні суб'єкти. Наступна відповідь тільки підтверджує цю негативну тенденцію: дуже великий, на нашу думку, відсоток тих, хто нічого не може сказати про процес навчання та уникає прямої відповіді на таке запитання – «Чи доставляє Вам задоволення сам процес навчання?», тим більше, що 72% опитуваних на питання про успішність назвали оцінки «добре» та «відмінно».

Висновки... Отже, результати констатувального експерименту дають можливість зробити такі висновки:

По-перше, проблема формування професійної суб'єктності в майбутніх педагогів початкових класів у процесі набуття професійної освіти є актуальною педагогічною проблемою, від своєчасного та повного методологічного, теоретичного, методичного та організаційного розв'язання якої залежить професійна доля кожного випускника ВПНЗ.

По-друге, необхідно цілеспрямовано формувати провідні якості, прояви та риси професійної суб'єктності майбутніх педагогів початкових класів у процесі набуття ними професійної освіти взагалі та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема.

По-третє, психолого-педагогічні дисципліни формують їх психолого-педагогічну чи фахову компетентність, основу якої складає професійна суб'єктність педагога початкових класів як основний показник його автокомпетентності. Доцільними вважаємо подальші дослідження зміни у провідних проявах професійної суб'єктності студентів, які відбуваються в результаті вивчення психолого-педагогічних дисциплін, цілеспрямованого застосування відповідних психолого-педагогічних методик і технологій формування професійної суб'єктності, у тому числі тренінгів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бондаренко Т. А. Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов : дисс... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Татьяна Алексеевна Бондаренко. – Челябинск, 1999. – 191с.
2. Куцов В. Г. Суб'єктність як провідна якість фахівця / В. Г. Куцов // Науковий вісник Чернівецького університету. – Серія : Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2007. – Вип. – С. 69-73.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности : [моногр.] / Сергей Дмитриевич Максименко. – К. : ООО «КММ», 2006. – 240 с.
4. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : дисс... д-ра психол. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Юрий Павлович Поваренков. – Ярославль, 1999. – 359 с.
5. Ягупов В. В. Студент как субъект учебной деятельности / Василь Васильович Ягупов, Валентина Іванівна Свистун // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – Київ – Вінниця, 2009. – Спеціальний випуск №58: Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Ч. 1. – С. 32–39.

Анотація

Ю.В.Журат

Педагогические условия формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов : экспериментальное обоснование

Экспериментальное исследование педагогических условий формирования профессиональной субъектности студентов – будущих учителей начальных классов. Статья посвящена экспериментальному изучению субъектности как интегрального качества будущих учителей начальных классов. Экспериментальной проверке педагогических условий ее формирования в учебной деятельности в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: образовательная субъектность, педагогическая субъектность, субъектные качества будущего педагога.

Summary

Yu.V.Zhurat

Pedagogical Conditions of Forming Professional Subject of the Future Primary School Teachers: Experimental Grounding

Experimental study of pedagogical conditions of formation of professional subjectivity of students – future primary school teachers. The article is devoted to the experimental study of subjectivity as an integral quality of primary school teachers, to the experimental verification of pedagogical conditions of its formation in educational activities in the process of vocational training.

Key words: educational subjectivity, teaching subject, subject qualities of future teachers.

Дата надходження статті: «25» жовтня 2012 р.

Э.Р.ЗАРЕДИНОВА,
кандидат педагогических наук, доцент;
Э.Н.БАКШИШ,
соискатель
(г.Симферополь АР Крым)

Социокультурный подход в моделировании учебно-воспитательного процесса в условиях многонационального общества

Статья посвящена проблеме социокультурного подхода. Формирование личности рассматривается в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека; содержание образования определяется на уровне содержания современной мировой культуры.

Раскрыты основные пути реализации социокультурного подхода как важного этапа моделирования учебно-воспитательного процесса в условиях многонационального общества.

Ключевые слова: *подход, социокультурный подход, культура, многонациональное общество.*

Постановка проблемы в общем виде... Крым издавна является современным Вавилоном, здесь проживает большое количество представителей разных национальностей, вероисповеданий. Именно тут соседствуют и взаимодействуют совершенно разные культуры. Многообразие национального состава предполагает совершенно новые подходы к воспитательному процессу, иную систему отношений между воспитателем и воспитуемыми в контексте современной образовательной парадигмы.

Главной целью воспитательного процесса в таком обществе является содействие творческой самореализации личности ребенка в условиях взаимного уважения разных культур и толерантности.

Анализ исследований и публикаций... В зарубежной научной литературе основной массив публикаций по проблематике социокультурного подхода выполнен психологами, популяризирующими идеи Л.С.Выготского. В этих публикациях не ставится методологическая задача разработки социокультурного подхода. Авторы ограничиваются разъяснением наследия Л.С.Выготского и демонстрацией его значимости в различных прикладных аспектах.

Социокультурный подход в образовании исследуется и в работах отечественных учёных: Л.А.Азы, Т.И.Афасижева, А.П.Булкина, В.И.Добренёва, В.Я.Нечаева, А.К.Тхакушинова, А.М.Осипова, Ф.Р.Филиппова и других.

Теорию воспитания в социологическом контексте анализируют Т.И.Барсукова, Р.Г.Гурова, М.З.Ильчиков, О.Н.Козлова, Т.Н.Кухтевич, Б.А.Смирнов, А.Г.Харчев. Социокультурные основы формирования мировоззрения личности в воспитании и образовании рассматривают Т.Б.Сергеева, П.И.Бабочкин, А.П.Булкин, В.А.Шаповалов.

Содержание социокультурного подхода, отличающегося особой популярностью в современной гуманитаристике, в образовательной парадигме сводится к многофакторному описанию социальных процессов и явлений. В то же время недостаточно, на наш взгляд, раскрыты возможные пути реализации социокультурного подхода в моделировании учебно-воспитательного процесса в условиях многонационального общества.

Формулирование целей статьи... Цель данной статьи заключается в анализе содержания социокультурного подхода и выявления возможности его реализации в моделировании учебно-воспитательного процесса в условиях многонационального общества.

Изложение основного материала... Большинство педагогов, выстраивая работу с детьми, не берут во внимание разницу социокультурной среды, где вырос ребенок. Это приводит к тому, что изначально ребенка отрывают от духовной близости со своей семьей, родом, родными корнями, национальной культурой. Прошлое сохраняет себя в отношениях: детей с родителями, в национальных традициях, обычаях и др. Ведь культура – это уровень знаков, символов, смыслов, которые заложены в языке каждого народа. Родной язык несет в себе генетическую программу этнической культуры народов. Игнорирование родного языка разрушает эту программу, приводит к этнической неполноценности.

В настоящее время происходит «увеличение роли межкультурного мирового общения; повышение значения этических норм и доверия между людьми, роли индивидуальной инициативы и творчества, открытости перед будущим. Эта тенденция обнаруживается в росте сознательных творческих инициатив во всех сферах деятельности и общения; во все более раннем и массовом приобщении детей к творчеству; в стремлении профессионалов к совершенствованию

на протяжении всей жизни; в повышении роли массовых движений, озабоченных будущим человека, общества, природы; в значительном расширении каналов и сфер общения между людьми, и прежде всего духовного межличностного общения и обмена мировоззренческими и этическими ценностями, вопреки прагматическим установкам и результатам. Интерес людей друг к другу и их сближение, несмотря на все социальные катаклизмы XX столетия, продолжает расти» [5, с.3]. Всё это показывает необходимость применения социокультурного подхода в учебно-воспитательном процессе.

Понятие «подхода» в словарном толковании В.В. Лопатина определяется как совокупность приёмов и способов (в воздействия на кого-, что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела и тому подобное) [2, с.467]. В современной педагогической науке существует множество подходов, которые не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения.

Социокультурный подход предполагает необходимость формирования ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру, как основы для «вхождения» в культуру; организацию взаимодействия ребенка с миром культуры: на всех уровнях (микро-, мезо-, макро-); в рамках всех возрастных субкультур (сверстники, старшие, младшие).

Цель современного образования – воспроизводство и развитие культуры во всем многообразии ее общечеловеческого и национального богатства. Не может быть образования, не уходящими корнями в национальную культуру, не может быть образованным народ, не стремящийся овладеть общечеловеческими ценностями, познать культуру других наций и народностей. Система образования будет эффективной в том случае, если в обществе будет высок статус образованного интеллектуального человека. Следовательно, для того, чтобы воспитать достойного будущего гражданина нашего общества одно из ведущих направлений в учебно-воспитательном процессе, на наш взгляд, должен занять социокультурный подход, который «даже в своей терминологии утверждает единство общества и культуры» [4, с.6].

Проделав культурно-исторический анализ этнографических данных известный американский этнограф детства Маргарет Мид предлагает свою типологию культур, которая отражает необходимость изменения функций системы образования. М.Мид различает в человеческой истории три типа культур с точки зрения характера трансляции опыта между поколениями: постфигуративные, где дети учатся прежде всего у своих предшественников; конфигуративные, где дети и взрослые учатся у своих сверстников; префигуративные, в которых взрослые учатся также у своих детей. В первых существует «принятие абсолютных и необратимых обязательств в отношении традиций, переданных дедами внукам». При этом «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения» [3, с.322-323]. Понимание своей личности, своей судьбы беспрепятственно, так как господствуют чувства преемственности, верности традициям и обычаям.

Социокультурный подход опирается на учение о ценностях (аксиологию) и обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. На передний план выступает идея развития личности через присвоение общекультурных норм, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами. Предполагается формирование культуросообразного содержания образования, воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни. Это означает ориентацию педагогического процесса на общечеловеческие культурные ценности, мировую и национально-духовную культуру.

Элементы культуры, накопленной человечеством, не могут быть переданы ребенку в готовом виде посредством выработанных норм и правил. Освоение культуры как системы ценностей должно осуществляться в специально организованной педагогом деятельности и в жизни ребенка на уровне культур. Соответственно, особое внимание в образовательном процессе следует уделить ознакомлению детей с традициями национальной культуры (народным календарем, обычаями, обрядами), несущими глубокий философский и нравственный смыслы.

Важным этапом моделирования воспитательного процесса в современных условиях становятся новые подходы, в частности социокультурный, а также реализация междисциплинарных связей в процессе обучения и во внеклассной работе учителя и ученика. Решение данной проблемы видится нами в проведении интегрированных уроков, семинаров, экскурсий и концертов в многонациональном детском коллективе как элементов учебно-воспитательного процесса, что способствует ознакомлению учащихся с культурой одноклассников, особенностями восприятия личности и мира в целом у разных национальностей, помогает осознать ребенку свое место и пути самореализации в этом обществе, способствует формированию толерантных взаимоотношений в социуме.

Так, совместные семинары с участием преподавателей украинского, русского и крымскотатарского языков, преподавателя истории Украины по теме «История Крыма. Традиции и обычаи народов Крыма», проведение концерта «Фольклор народов Крыма», конкурс рисунков по

теме «Дружба народів Крима», виставка дитячого творчості по темі «Традиції моєї родини», конкурс сочинень «Історія моєї родини» сприяють неопосередкованої реалізації соціокультурного підходу в навчально-виховний процес.

Соціокультурний підхід містить великі можливості для реалізації суттєвих вимог в системі освіти 21-го століття, передбачає, що дійсність розпадається на велику кількість неповторимих і взаємодіючих ситуацій, що вимагають від людини не яких-то стійких, визначених, вивчених знань і умінь, а здатності до самостійного отримання інформації, здатності змінювати свої життєві стратегії, розвиватися, адаптуватися в змінюючому світі.

Висновки... Таким чином, ідея соціокультурного підходу в навчанні і вихованні дітей, що об'єднує класичну педагогіку з етнопедагогічними традиціями виховання, і врахування вікових особливостей дітей дає позитивні результати в формуванні особистості в умовах полікультурного середовища. Приближення до основ народної духовної і матеріальної культури дозволяє досягти розвитку творчої індивідуальності, емоційного розвитку, виховання естетичних і патріотичних почуттів, розвитку духовної сфери, самостійності.

В результаті аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури зміст соціокультурного підходу передбачає організацію такого освітнього процесу і створення такої освітньої середовища, щоб формування особистості протікало в контексті загальнолюдської культури з урахування конкретних культурних умов життєдіяльності людини, що дає можливість визначити зміст освіти на рівні змісту сучасної світової культури.

Список використаних джерел і літератури:

1. Лапін Н. І. Криза відчуженого буття і проблеми соціокультурної реформи / Н. І. Лапін // *Вопрос философии*, 1992. – № 12. – С. 29–41.
2. Лопатин В. В. *Русский толковый словарь* / Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. – [5-е изд., стереотип.]. – М.: Рус. яз., 1998. – 832 с.
3. Мид М. *Культура и мир детства: Избранные произведения* / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
4. Попков Ю. В. Соціокультурний підхід в регулюванні міжетнічних відносин / Ю. В. Попков, Е. А. Тюгашев // *Новые исследования Тувы. Электронный журнал*. – М.: МГУ, Институт фундаментальных и прикладных исследований, 2012. – № 1. – С. 5–14.
5. Сиволапов А. В. К новой модели обучения: соціокультурний підхід / А. В. Сиволапов // *Социологические исследования*. – 1994. – № 3. – С. 88–92.
6. Шапко В. Т. Соціокультурний підхід: історія і перспективи / В. Т. Шапко // *XIII Уральские социологические чтения: сб. науч. статей*. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2001. – С. 197–198.

Анотація

Е.Р.Заредінова, Е.Н.Бакиши

Соціокультурний підхід у моделюванні навчально-виховного процесу в умовах багатонаціонального суспільства

Дана стаття присвячена проблемі соціокультурного підходу. Формування особистості розглядається в контексті загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життєдіяльності людини; зміст освіти визначається на рівні змісту сучасної світової культури.

Розкрито основні шляхи реалізації соціокультурного підходу як важливого етапу моделювання навчально-виховного процесу в умовах багатонаціонального суспільства.

Ключові слова: *підхід, соціокультурний підхід, культура, багатонаціональне суспільство.*

Summary

E.R.Zaredinova, E.N.Bakshysh

Social-Cultural Approach to Modeling of Educational Process under the Conditions of Multinational Society

The article deals with the problem of a socio-cultural approach. Formation of a personality is considered in a context of universal culture taking into account specific cultural conditions of a person's activity; the content of education is defined at the level of modern world culture.

The main ways of realization are revealed of social-cultural approach as an important stage of teaching modeling and educational process under the conditions of multinational society.

Key words: *approach, socio-cultural approach, culture, multi-ethnic society.*

Дата надходження статті: «22» вересня 2012 р.

Формування крос-культурних цінностей учнів у школах АР Крим як наукова проблема

У статті розкриваються теоретичні основи проблеми формування крос-культурних цінностей учнів у школах АР Крим. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначені основні напрями системи роботи щодо формування крос-культурних цінностей.

Ключові слова: *цінності, крос-культурні цінності, ціннісні орієнтації, крос-культурний підхід до виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація українського суспільства і динаміка соціально-економічних перетворень в значній мірі вплинула на взаємини людей, спровокувавши небувале зростання насильства та нетерпимості в суспільстві. Підрастаюче покоління опиняється в епіцентрі психологічної напруженості, соціальних протиріч, які зумовлюють розвиток поведінкових девіацій, агресивності, ускладнюють формування установок толерантної свідомості. Разом з тим, саме з твердженням цінностей толерантності в соціумі пов'язують надії на виживання людства, бо небезпечні для існування людства нескінченні війни і конфлікти, відроджуються все більш жорстокі і безкомпромісні форми; розповсюдження всіляких фобій стали реаліями повсякденності.

Перед педагогічною наукою і практикою гостро постала проблема виховання глобально орієнтованої особистості. Однією зі складових даної характеристики особистості є формування крос-культурних цінностей. Як відомо, її формування залежить від виховання інтересу і поваги до культур різних народів. Необхідно формувати не тільки відкритість різним культурам, вміння вести «діалог культур», але й формувати національну самосвідомість. Таким чином забезпечується відповідність міжнародним стандартам освіти і відбувається адекватний і природний розвиток нації в умовах сучасного світу. Проблема формування крос-культурних цінностей набуває в даний момент особливу соціальну значимість.

Нормативно-правову основу для реалізації освітніми установами курсу на формування крос-культурних цінностей підтверджується Конституцією України; Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про Національні меншини в Україні», а також «Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті», міжнародними документами «Загальної декларацією прав людини», «Конвенцією про права дитини».

Криза цінностей є особливим дестабілізуючим фактором у суспільстві. Вона веде до швидкого зростання в суспільстві потенціалу заздрості, егоїзму, злоби, ненависті, жорстокості, агресивності.

Однак, незважаючи на значний інтерес дослідників і значність отриманих до теперішнього часу результатів, проблема формування крос-культурних цінностей в достатній мірі не вирішена та потребує подальшого дослідження.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена рядом суперечностей, зокрема між:

- потребами суспільства в особистості, орієнтованій на крос-культурні цінності, і деякою недооцінкою школою важливості крос-культурної освіти як засобу виховання такої особистості;
- необхідністю розробки моделі формування крос-культурних цінностей, недостатньою теоретико-методологічною та організаційною забезпеченістю даного процесу;
- між наявним практичним досвідом формування крос-культурних ціннісних орієнтацій молодших школярів і його недостатньою системністю та цілісністю як компонента освітнього та виховного процесу в школі.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування крос-культурних цінностей дає змогу стверджувати, що означена проблема має різні підходи розв'язання, а саме: філософсько-культурологічні положення учених-сходознавців А.Кримського, А.Маркевича, Е.Маркова та інших про взаємозв'язок та взаємозбагачення культур; крос-культурні концепції (А. Данилова, Н.Лебедева, Д.Мацумото, М.Мід, Н.Пзешкіан, Л.Почебут, А.Сауд, Г.Тріандіс, Е.Холл, Г.Хофстенде, Д.Хупс та інші); культурологічний підхід (В.Болгаріна, Н.Гонтаровська, Т.Іванова), особистісно орієнтований підхід (І.Бех); людиноцентричний підхід (Ф.Старко, В.Шепель); теоретико-методичні положення про організацію і виховання школярів (І.Гаспринський, В.Киричок, С.Русова, В.Сухомлинський).

Серед сучасних українських вчених, які досліджували різні аспекти проблеми формування крос-культурних цінностей учнів слід виділити С.Р.Алієву (формування крос-культурних цінностей у молодших школярів на матеріалі шкіль АР Крим, І.Д.Беха (психолого-педагогічні аспекти формування системи крос-культурних цінностей у дітей та учнівської молоді), К.О.Журбу, Т.В.Олинець (виховання крос-культурних (польсько-українських) цінностей у студентів ВНЗ), Е.Р.Заредінова (крос-культурний аспект у сімейному вихованні), Н.В.Яксу (формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя).

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути формування крос-культурних цінностей учнів у школах АР Крим як науково-педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу... Система крос-культурних ціннісних орієнтацій є одним з найважливіших компонентів структури особистості, займаючи прикордонне положення між її мотиваційно-потребностною сферою і системою особистісних смислів.

Поняття «крос-культурні цінності» слід розглядати скрізь трактування поняття цінності, ціннісні орієнтації, які виступають базовими у цій проблемі. У науково-педагогічній літературі цінності – це властивості матеріальних об'єктів і явищ суспільної свідомості, які характеризують їх значення для суспільства, класу і людини [10, с.496] У українському педагогічному словнику під ціннісними орієнтаціями розглядається вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [3, с.357].

С.Р.Алієва поняття «крос-культурні цінності» розглядає як особливе комплексне соціокультурне й соціально-психологічне утворення, результат складного процесу самовизначення людини в соціальному просторі відносно самої себе, іншої людини та ставлення особистості щодо своєї та іншої культури [2, с.4].

Під крос-культурними цінностями ми розуміємо сукупність цінностей, яка передбачає національну ідентичність, міжетнічну толерантність, міжкультурну комунікацію та взаємодію, крос-культурну адаптацію як структурні компоненти сучасної особистості.

Невеликий за розміром території Кримський півострів з глибокої давнини зберігав у собі сліди перебування тут представників різних культур. Наскільки складна і різноманітна культурна історія півострова, можна уявити, уважно придивившись на вигляд кримських міст [5, с.41].

Проблема вирішення та профілактики конфліктів у сучасних умовах є однією з найбільш актуальних для Криму. Процес крос-культурних взаємин різних народів носить неоднозначний суперечливий характер. З одного боку, це явище активізує цінність етнічного досвіду, етнокультурного різноманіття, але і в той же час спричиняє за собою зростання націоналізму, сплеск міжнаціональної ворожнечі, свідками чого ми є. Дані процеси мають місце в українському суспільстві, що позначається на характері виховної роботи загальноосвітніх установ [1].

На даному етапі школи АР Крим намагаються знайти ефективні шляхи вирішення проблеми формування крос-культурного виховання учнівської молоді. Їх реалізація та впровадження в освітню і виховну сферу сприятиме формуванню основних міжкультурних цінностей: відчуття національної ідентичності, повага до носіїв іншої культури, толерантність, справедливість, повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, відкритість, терпимість до інших вірувань, контактність, почуття власної гідності, повагу до прав іншої людини, культура добросусідства.

З раннього дитинства кожна дитина опановує рідну мову і засвоює культуру, до якої належить. Це відбувається в процесі спілкування з близькими та незнайомими людьми, в домашньому середовищі, за допомогою вербальних і невербальних способів спілкування. У повсякденній життєвій практиці людина сама визначає для себе корисність або шкідливість різних предметів і явищ навколишнього світу з точки зору добра і зла, істини й омани, справедливого і несправедливого. Категорія цінності утворюється в людській свідомості шляхом порівняння різних явищ. Осмислюючи світ, людина вирішує для себе, що для нього є важливим у житті, а що ні, що істотно, а що несуттєво, без чого він може обійтися, а без чого не може. У результаті цього формується його ціннісне ставлення до світу, відповідно до якого всі предмети і явища розглядаються ним за критерієм важливості і придатності для його життя. Кожен об'єкт отримує свою оцінку і представляє певну цінність, на підставі якої складається відповідне до нього відношення. В результаті формується загальне ціннісне ставлення людини до світу, при якому ті чи інші явища життя людей мають для них певний сенс і значимість.

У процесі міжкультурних контактів виявляється величезна різниця між тим, як сприймаються одні і ті ж цінності людьми різних культур. Серед величезного числа різноманітних сприйнять, тим не менш, можна виділити групу таких, які збігаються і за характером оцінок, і за змістом. Такого роду цінності отримали назву універсальних, або загальнолюдських. Їх універсальний характер обумовлюється тим, що основні риси таких цінностей базуються на біологічній природі людини і на загальних властивостях соціальної взаємодії. Так, наприклад, немає жодної культури в світі, де оцінювався б позитивно вбивство, брехня і злодійство. У кожній

культури існують лише свої кордони терпимості цих явищ, але загальна їх негативна оцінка однозначна.

З урахуванням регіональних особливостей, в Концепції пріоритетних напрямків виховної роботи в навчальних закладах Автономної Республіки Крим, представлені такі основні напрямки як: виховання патріотизму та формування любові до рідного краю; виховання толерантності, спрямоване на розвиток поліетнічного і мультикультурного Криму; виховання особистості, яка протистоїть будь-якому негативному впливу і позитивно сприймає світ і своє місце в ньому [6, с.44].

Розгляд культури як системи цінностей логічно ставить питання про форми їх існування та сфери поширення. У культурній антропології прийнято виділяти чотири основні сфери культурних цінностей: побут, ідеологію, релігію і художню культуру. У контексті міжкультурної комунікації із цих сфер найбільш важливе значення має сфера побуту, що представляє собою історично першу сферу виникнення й існування культурних цінностей [4].

Існування культурних відмінностей, властивих крос-культурним товариствам, не могло не відбитися на системі освіти. Так, в останні роки очевидним є факт, що учні різних культурних груп повинні навчитися уживатися разом і поважати різні культурні традиції. У результаті відбуваються зміни в підходах до навчання в школах, що призвело до необхідності розробки концепції крос-культурної освіти, що включає в себе повагу і визнання мов та культури всіх етнічних груп. В умовах крос-культурної реальності, коли контактують люди, що належать до різних лінгвокультурних спільностей, взаємовплив і взаємопроникнення культур веде до акультурації членів соціумів, що з'єднують в своїй свідомості різні культури, орієнтованих на «іншого», схильного до діалогу з ним. Навчання мови, поєднане з ознайомленням з культурними та соціальними цінностями, може і повинно служити потужним засобом порозуміння між етносами. Формування мовної та крос-культурної компетенції представляє цінність в збагаченні своєї власної культури в цілому: культури спілкування, мови, розумової праці [7].

В цілому школа повинна докласти зусиль для того, щоб:

- спробувати створити рівні соціальні й освітні можливості для дітей, що належать до культурних меншин;
 - сприяти усвідомленню культурних відмінностей як засобу побудови міжкультурного суспільства;
1. захищати і розвивати плюралізм культур в суспільстві;
 2. допомагати дітям конструктивно підходити до загальних цілей, виділяючи і різні інтереси, і спільні цілі.

Сучасна школа, як механізм крос-культурного виховання, відіграє подвійну роль: у відношенні культур і меншин та щодо культур і груп, які в більшості.

Також у формуванні крос-культурних цінностей у дітей важливу роль відіграє сім'я як соціальний інститут, де закладаються першооснови культурної самоідентифікації. Саме цей факт визначає необхідність підбору адекватних методик підготовки батьків до формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

На думку А.П.Садохіна, центральне місце серед процесів глобалізації займає здатність адекватного освоєння культурних цінностей інших народів, оскільки глибина і ефективність цієї взаємодії визначає взаємну зацікавленість партнерів один в одному, можливість задоволення ними своїх потреб і запитів, ступінь їх готовності брати участь у діалозі культур [8].

Не втихають у Криму дискусії і навколо поняття «меншість». Сам термін «меншість» означає ізолювану, маргіналізовану та пригнічену групу, яка відчайдушно бореться за визнання своїх прав [9]. Основний акцент, без сумнівів, спрямований на ізолюваність об'єкта, відмінна особливість якого базувалася на певному критерії етнічного, релігійного, мовного чи соціального характеру. Для крос-культурного підходу новим є пріоритет взаємодії, взаємин і взаємовпливу. Він характеризується переходом від ієрархічних систем до систем рівної «мережевої» взаємодії. Як наслідок цього, відновлення оригінальної культурної моделі в чистому вигляді стає нездійсненною мрією: культури взаємодіють і збагачують один одного в системі взаємної залежності [9].

Кілька опитувань з аналізу культурного розмаїття в Україні, проведених у 2000-2002 роках місцевими НУО, виявили, що загальний рівень етнічної толерантності та крос-культурного діалогу не змінився в кращу сторону за роки незалежності України. Навпаки, нетерпимість по відношенню до «інших» зростає. Реально існуюче культурне розмаїття явно недооцінюється і іноді сприймається як гальмо на шляху національної консолідації. Інфраструктура шкільної освіти в Україні та Криму, успадкована з радянського минулого і незначно змінена, практично не готова до якихось крос-культурним ініціативам [9].

Впровадження ідей толерантності в систему освіти можливо через зміну змісту освіти і виховання, інтеграцію культури толерантності у навчальні предмети. Важливу роль відіграє створення навчальних програм, видання навчальних посібників і підручників з гуманітарних дисциплін, пронизаних ідеями толерантності та ненасильства, співпраці і партнерства. Вивчення культурно-історичних традицій сприяє цілеспрямованому інтелектуальному, моральному, емоційному розвитку учнів в контексті національної культури, формуванню у дітей розуміння різноманіття і взаємовпливу культур, засвоєнню цінностей, поглядів і норм поведінки, властивих ідеям толерантності, насамперед вихованню поваги прав людини, терпимості і солідарності, відмови від насильства.

Таким чином, найбільш глибоке і ґрунтовне дослідження проблеми крос-культурної взаємодії в даний час можливо за допомогою комплексного підходу до освіти і виховання.

Висновки... Підводячи підсумок, можна сказати, що дослідження в області крос-культурних цінностей потребують зваженого підходу, так як вивчення національно-культурної своєрідності, етнічної свідомості і самосвідомості, етнічної ідентичності, ціннісних орієнтацій представників різних культур благотворно позначається на взаємному розвитку і взаємному збагаченні.

Для проведення подальшого дослідження даної проблеми необхідно визначити наступні напрямки:

– крос-культурне виховання повинно стати одним з ключових моментів навчання всіх педагогів; для успішного результату, необхідно отримати практичні викладацькі навички роботи в іншій культурі; це буде сприяти прагненню у вчителя до формування більшої терпимості серед учнів;

– переглянути підручники і різні дидактичні матеріали на предмет змісту текстів, які містять не крос-культурні орієнтири;

– організація і проведення позакласної виховної роботи з формування крос-культурних цінностей;

– дослідження та обговорення на «круглих столах» питання регіональної освітньої політики з особливою увагою до питань крос-культурної освіти;

– розробка окремих курсів для вивчення етнічної історії та традиційних культур етнічних груп Криму та засад запобігання та вирішення конфліктів.

Таким чином, своєчасна та цілеспрямована виховна робота з учнями, батьками та просвітницька робота, в першу чергу, на шкільному рівні, сприяє сприянню принципам толерантності у взаєминах між різними культурами на Кримському півострові, відведе загрозу для появи причин нестабільності і створить умови для економічного і соціального відродження, а також для формування крос-культурних цінностей у школярів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Алиева С. Р. Проблема формирования кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста в научных источниках / С. Р. Алиева // Проблемы современной педагогической освіти. Серія: Педагогіка і психологія, Вип. 13. – Ялта, 2007. – С. 17–24.

2. Алієва С. Р. Формування кросс-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в школах АР Крим : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / С. Р. Алієва. – К., 2011. – 20 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; [под ред. А. П. Садохина]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

5. Кросс-культурная адаптация. Этническая история Крыма. Культура мира / Авт.-сост. О. А. Габриелян, М. А. Араджиони, Е. Н. Гукасян. – Симферополь : Центр этно-социальных исследований, 2002. – 105 с.

6. Культура добрососедства: программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым / [под ред. М. А. Араджиони]. – Симферополь : АнтикВА, 2007. – 212 с.

7. Опенко Н. Ю. Межкультурный компонент в образовательном пространстве Крыма // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций : сборник исследований, документов и материалов / [под ред. М. А. Араджиони]. – Симферополь, 2005. – С. 72–76.

8. Садохин А. П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели / А. П. Садохин // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития : материалы международной конференции. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – С. 251–255.

9. Смирнов О. Стратегии эффективной межкультурной коммуникации для школьников: от локальных инициатив неправительственных организаций к системным изменениям / О. Смирнов // Международная научно-практическая «Культура мира и формирование толерантности в мультикультурном обществе». – Режим доступа к статье : http://www.google.com.ua/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsoros.multeam.hu%2Finitiatives%2Fesp%2Fconference%2Fpapers.php%3Fdoc%3DOlegPaper_

RUS.doc&ei=lhNtUMHdJ4aB4gSIw4GAAw&usg=AFQjCNEJJV8Rrif5f7G-ISwakd-rwtky7Q

10. Философский словарь / [под ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдина]. – М. : Политиздат, 1963. – 544 с.

Анотація

Э.Р.Зарединова, Р.И.Зиядинова

Формирование кросс-культурных ценностей учеников в школах АР Крым как научно-педагогическая проблема

В статье раскрываются теоретические основы проблемы формирования кросс-культурных ценностей учеников в школах АР Крым. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены основные направления системы работы по формированию кросс-культурных ценностей.

Ключевые слова: кросс-культурный, ценности, кросс-культурное воспитание.

Summary

E.R.Zaredinova, R.I.Ziyadinova

Formation of Cross-Cultural Values of Pupils at Schools of AR of Crimea as Scientific-Pedagogical Problem

This article deals with the scientific and pedagogical bases of the problem of formation of pupils' cross-cultural values in Crimean schools.

On the bases of analysis of psychological and pedagogical literature the key areas of work to form cross-cultural values are identified.

Key words: cross-cultural, values, cross-cultural education.

Дата надходження статті: «22» вересня 2012 р.

УДК 37.091.2:392(520)

Н.Б.ЗБРОЄВА,
старший викладач
(м.Чернігів)

Виховний потенціал культурних традицій у рамках сучасного японського сімейного виховання

Стаття присвячена аналізу місця і ролі культурних традицій у японському сімейному вихованні, які, на думку автора, відіграють вирішальну виховну роль, здійснюючи вплив на етапи дорослішання дитини, формуючи в неї конкретні, соціально очікувані японським суспільством, риси характеру.

Ключові слова: синтоїзм, буддизм, конфуціанство, японські культурні традиції, виховний потенціал, патріархальність, панпсихізм, групізм, педоцентризм, естетизація життя.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Значні зміни, що відбуваються в сучасній Україні у галузях економіки, політики, культури, міжнаціональних відносин, потребують переосмислення підходів до проблеми виховання молоді. Для вирішення назрілих питань є вкрай корисним вивчення культурного і педагогічного досвіду різних етносів, оскільки, як відомо, через пізнання одиничного, унікального здійснюється пізнання загального.

Становлення особистості в родинному оточенні – багатофакторний процес, на який впливають багато чинників як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Якщо розглядати цей процес в рамках японської сім'ї, то найбільш ефективно, на нашу думку, він реалізується шляхом морально-етичного, естетичного та екологічного виховання. Зазначені види виховного впливу нерозривно пов'язані між собою і мають свій прояв в особливостях міжособистісних стосунків, у ставленні дитини до природи, до навчання, в аматорській творчості японців.

Аналіз досліджень і публікацій... Коло питань наукового пошуку щодо японської педагогіки є досить широким, його аспектам присвячені праці таких вітчизняних авторів сучасності, як О.Белоконєва, С.Білецька, О.Джуринський, І.Зязюн, О.Михайличенко, В.Нанівська, О.Озерська, А.Сбруєва, Т.Свердлова, ін.

Формулювання цілей статті... Проте, на нашу думку, дослідження виховного потенціалу культурних традицій цієї країни заслуговує на ще один дослідницький погляд, що і стало метою написання даної статті.

Виклад основного матеріалу... Виховна політика японців щодо дітей різного віку неоднакова. Це обумовлено японськими культурними традиціями, в основі яких – стародавні релігійно-етичні вчення. Виняткову роль у формуванні самобутньої культури відіграла суто японська релігія синтоїзм, яка стала основою становлення менталітету етносу, його духовності, визначила базові параметри національної ідентифікації і у синкретиці з буддизмом та конфуціанським вченням

сформувала особливості світосприйняття японців, серед яких виділимо *патріархальність*, *панпсихізм* (одухотвореність навколишнього середовища), *групізм* та *естетизацію життя*.

Японська нація культивує свою, властиву тільки їй, атмосферу сімейних стосунків. Почуття родинної солідарності, поширене в Японії, є сталою традицією, і у житті має своє втілення у дотриманні заповідей про шанування старшого. Слова Конфуція, що немає більш тяжкого злочину, ніж нешанобливість дітей стосовно своїх батьків, зафіксовано у японців на підсвідомому рівні. Тому хоча рабський синівський послух старшим родичам більш не є, як у давнину, сенсом життя, проте японці, як і раніше, приймають служіння батькам як закон життя і виявляють до них велику турботу протягом всього життя.

В сучасній Японії, яка вражає світ своїми досягненнями в усіх галузях науки і техніки, патріархальність як провідна традиція є невід'ємним елементом культури, а її похідна – ієрархічність стосунків ніколи не покидала свідомість японської дитини, незалежно від того – чи знаходиться вона у колі родини, чи за її межами. Прикладом може слугувати той факт, що в сім'ях японців і досі існують спеціальні терміни, які одночасно є і звичайним звертанням, і виразом статусної ієрархії: *ані* – старший брат, *ане* – старша сестра, *отото* – молодший брат, *імото* – молодша сестра. Окрім цього, дівчата, спілкуючись з братами, використовують більш шанобливу лексику, ніж ту, яку використовують хлопці стосовно сестер [1, с.87].

Заслугує на окрему увагу питання почесної ролі і пошани, яким з часів розповсюдження вчення китайського філософа Конфуція користується в Японії вихователь, учитель. Цікавим вбачається те, що безумовний авторитет сучасного японського педагога контрастує з відсутністю жорсткої регламентації навчального процесу, з наявністю випадків спонтанної розмови учнів і неформальних дискусій на уроці. На думку дослідників R.Pierre (Р.П'єрре), J.Layzer (Дж.Лейзер), H.Barnes (Х.Барнс), поведінка японських колег швидше викликає асоціацію зі «старшим братом», ніж з «авторитетною фігурою при виконанні обов'язків» [2, с.218]. Японські педагоги прагнуть до емпатії і довіри у стосунках з дітьми, на розвиток чого працює все, навіть стиль одягу. Наприклад, вихователі ДНЗ і вчителі початкових шкіл одягаються підкреслено просто, оскільки головним критерієм є не презентабельність, а комфортність костюму, яка дозволяє брати активну участь у дитячих іграх та налаштовує на демократичну взаємодію. За даними опитування, саме толерантність і відсутність психологічних бар'єрів як найбажаніші характеристики «хорошого вихователя» відзначили 63% респондентів – японських батьків [3, с.60].

Для японців характерне своєрідне гуманне ставлення до дітей. За нашим переконанням, всесвітньо відомий японський педоцентризм є однією з найцікавіших особливостей культурної традиції етносу. І якщо для педагогіки інших країн ідеї педоцентризму є порівняно новими, то для Японії вони є природними, культурно зумовленими. Педоцентризм японців базується на канонах синтоїзму, згідно з яким дитина до 7 років є божественним створінням, вмістилищем бога-духа *ками* і від природи є чистою і, що цікаво, – мудрою.

У своєму вихованні японці виходять із того, що маленька дитина а priori не здатна до поганих вчинків, а велика кількість обмежень у дитинстві сприяє тому, що в подальшому така дитина буде нещасним дорослим. Тому батьки ставляться до дітей толерантно, поблажливо і надають малюкам багато свободи в іграх і вчинках, а гамір, неслухняність і гіперактивність вважаються нормальним виявом дитячої природи. «У Японії найвищим пріоритетом є негайне задоволення дитячих вимог. Здається, що найпоширенішим принципом у Японії є теза «не йти проти дитячих бажань» [4, с.6]. Японці вважають, що дошкільнята не здатні до ранньої соціалізації, оскільки вони не розуміють правил, які встановлюються дорослими. За спостереженнями дослідників, японські матері у виняткових випадках звертаються не тільки до погроз і покарань, а й до «м'якої» вербалізації – до вмовлянь і переконувальності. Іншими словами, вони в обмеженому обсязі використовують усі методи, які стосуються зовнішньої прямої дії. Японки роблять наголос на питаннях і «міркуваннях уголос», акцентуючи увагу дитини на наслідках її вчинку («Прибиральниця працює дуже старанно, щоб тримати вулицю в порядку», «Пан олівець страждає, коли ти його кидаєш» [5, с.20]). Фахівці підкреслюють, що у вихованні дітей більшість сучасних японок «не схильні до демонстрації своєї влади й авторитету, вони шукають гармонію у взаємостосунках з малюками, емоційну близькість, а не встановлюють правила і ліміти [6, с.102]». Тобто, апеляція йде до емоційно-чуттєвої сфери дитини з метою виховати в неї усвідомлення існування почуттів інших – об'єктів як живої, так і неживої природи, що є конкретним прикладом втілення синто-буддійської традиції – одухотворення природи.

Проте виховна філософія японців відносно підлітків принципово інша, відносини «батьки – дитина» змінюються у бік більшої жорсткості. Вважається, що в цьому віці дитина вже здатна розуміти правила і стандарти, встановлені соціумом і традицією, тому вона і може, і мусить діяти відповідально, стримано в поведінці, у прояві своїх бажань та емоцій. В ситуаціях, коли діти демонструють неслухняність, особливо неповагу до старших (наприклад, випадки свідомої брехні),

навіть можуть використовуватись фізичні покарання. Тобто, у вихованні дитини шкільного віку на зміну гуманістичним синтоїстським заповідям приходять більш вимогливі конфуціанські догмати.

Тим не менш, і коли дитина маленька, і в її більш дорослі роки, стосунки мати – дитина, зазвичай, є дуже близькими. До речі, об'єктом переживання провини у японця є не Бог, як це має місце у західній людини, а мати. Образ матері в Японії, перш за все, пов'язаний з тим змістом, який вкладений в слово *amae*, що означає почуття залежності від матері, яке як дитина, так і мати переживають як бажане. Японці розглядають прагнення дітей до батьківської опіки позитивно, таку ж оцінку в їхній свідомості отримує і відповідна дія батьків щодо дітей [1, с.92]. Одночасно зауважимо, що виховання таких рис, як незалежність, самостійність в судженнях і на побутовому рівні, ініціативність зростаючого покоління не є метою сімейного виховання.

За давньою синтоїстською традицією, людський ембріон отримує душу на п'ятому місяці свого перебування в лоні матері, і цій події присвячено торжество «*Iwata obi*», після якого дитина вважається живою і зараховується до складу сім'ї. На нашу думку, саме ця синтоїстська традиція є підґрунтям дуже розповсюдженої серед сучасних японок практики пренатальної педагогіки, коли мати починає опікуватися вихованням і освітою ще ненародженої дитини, застосовуючи спеціальні методики з метою впливу на естетично-розумовий розвиток плоду, який вона носить. Також, на протигагу світовій практиці колясок і окремих кімнат, в сьогднішній Японії, як і в давнину, поширена практика спільного сну матері і дитини та традиція майже постійного носіння малюка на спині або грудях. Подібний тактильний контакт сприяє міцному духовному зв'язку на все життя. Окрім того, в сучасній Японії величезна увага приділяється ранньому розвитку дитини, автором і популяризатором якого є Масару Ібука [7]. Ключовим моментом теорії є думка, що перші три роки дитини відіграють вирішальну роль у всебічному і гармонійному розвитку дитини, в її успішній соціалізації і формування позитивних рис.

Для сучасного японця не тільки мати, а й певні інші соціальні середовища є вкрай важливими і значущими, починаючи з дитинства. Загально визнана японська традиція *групізм* як підкорення власних бажань інтересам референтної групи пронизує і в наші часи все життя японців.

Кожний японець є частиною групи: сім'ї, дитсадка, класу, студентського осередку, клубу за інтересами, бізнес-компанії тощо, і саме в групі культивуються як колективізм, так і конформізм. Ці якості продиктовані вченням Конфуція і протягом століть заохочуються громадою в усіх сферах буття японця, прищеплюються з дитинства і є сталою рисою національного менталітету. Наприклад, вже в дошкільному закладі дії групи узгоджуються винятково колективно, а рішення приймаються лише за згодою всіх дітлахів. Вихователі з раннього віку привчають дітей знаходити компроміс – зважати на думку товаришів і одночасно прислухатися до бажання кожного. Серед дорослих дітей ступінь впливу колективу на його члена стає більш безапеляційним. Поширеним є явище *татакінаосі* (виправлення за допомогою покарання), коли порушника правил чи колективної думки виключають з групи, оголошують йому бойкот, або навіть він зазнає фізичної агресії з боку однолітків. «Цвях, що виліз, буде забитий» – красномовно запевняє японське прислів'я.

Отже, конформізм, вимога «бути як всі» вочевидь пригнічують розвиток індивідуальних особливостей, породжують занадто високу залежність від оточення. Але у той же час групізм виховує неконфліктність, дисциплінованість, солідарність – якості, які вкрай необхідні жителям Японського архіпелагу з огляду на складні географічні і кліматичні умови існування.

Основи закону старшинності і групізму як культурних традицій базуються на тому, що японський спосіб існування, острівний за географією, з суворими кліматичними умовами з прадавніх часів був заснований на вирощуванні рису як особливому типі умов життя, що ефективно лише за участі не менше 20 осіб. Це, а також відновлення території після нападів руйнівних природних стихій, передбачало необхідність працювати спільно, безконфліктно, зважати на думку колективу і підкорятись волі найстаршого – носія знань і досвіду. Діти обох статей змалку були введені в трудовий процес допомоги старшим, тому природним шляхом переймали зазначені правила суспільного існування як єдино вірні.

Загально визнано, що однією з основних домінант японського виховання, окрім розумового та етичного, є естетичний розвиток дитини, чому здавна сприяє наявність в Японії самобутніх культурних традицій. Наприклад, віршування в сьогднішній Японії є одним з найулюбленіших видів масової творчості. Щорічно у середині січня в країні проводиться загальнонаціональний аматорський конкурс, початок якому покладено ще у кінці епохи Камакура (XIV ст.). Умовою участі, як і в давнину, є складання віршів у стилі *хайкай*, які за своїм змістом оригінально поєднують елементи вічності та миттєвості, що має свій вираз в поетичних асоціаціях, алегоріях і недомовленості.

Уміння складати і декламувати вірші в усі часи вважалося у Японії ознакою культурно розвиненої людини. Гуртки любителів поезії існують сьогодні практично по всій Японії, тому ця творча діяльність є не лише культурною традицією народу, а й масовим видом мистецтва для будь-якого віку. Сьогодні жодний дитячий навчальний заклад не обминає увагою дану традицію; діти різного віку і ступеню обдарованості беруть участь у подібних заходах, демонструючи розвиток інтелекту, вміння висловлювати свої думки у вишуканій завуальованій формі та бачити красу в оточуючому середовищі. А кропітке навчання складній японській грамоті і витонченому традиційному каліграфічному письму, що також вважається мистецтвом (деякі ієрогліфи нараховують більше тридцяти мазків) і в наш час, як і в давнину, цінується дуже високо, оскільки сприяє не тільки розумовому й естетичному вихованню, а й розвитку старанності, внутрішньої дисципліни, прагненню доводити свою майстерність до довершеності.

З давніх часів і до сьогодні в Японії проводяться спеціальні заходи для дорослих і дітей, присвячені традиціям милування об'єктами і явищами природи: розквітом сакури, хризантем, ірисів, повним місяцем, першим снігом, багряними листями кленів тощо. Влаштовуються різноманітні народні гуляння, карнавали, інсценізації давніх міфів, «танці квітів», тематичні конкурси пісні, прози і малюнка, барвисті святкові ходи, спортивні і поетичні змагання, костюмовані шоу з історичної та релігійної тематики, в яких молодь і діти є найактивнішими учасниками. Подібні масові заходи є дуже популярними; маючи форму невимушених свят, вони формують у молодого покоління почуття єдності зі своїм народом, особливе ставлення до природного середовища, свого культурного історичного надбання у цілому.

Важливим є те, що процес формування різнобічного розвитку дитини в рамках сім'ї має своє продовження і закріплення в японській школі. Про особливу увагу, що надається естетичному вихованню у сфері освіти, свідчить той факт, що в навчальному плані японської школи такі предмети, як музика, каліграфія, образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво виділені в спеціальний розділ дисциплін естетичного циклу, а такий предмет як моральне виховання (*дотоку кейку*) є ядром педагогічного впливу. Зміст так званої спеціальної діяльності (*токубецу кацудо*), пов'язане насамперед з формуванням трудових навичок: турбота про тварин, вирощування квітів на пришкольніх ділянках, прибирання класної кімнати, збір сміття на вулиці та інші види суспільно-корисної праці.

Характерно, що формування екологічної свідомості дитини починається з навчання простим побутовим навичкам: як сортувати сміття, чому не можна складати металеві відходи з паперовими і тому подібне. Зміст цих дисциплін доступними методами реалізує ідею формування у дітей бажання і навичок жити в гармонії з навколишнім світом, що в рамках японської культури є втіленням дзен-буддистського світобачення.

Висновки... Отже, в японських культурних традиціях моральні, естетичні, трудові, екологічні норми співіснують у нерозривній єдності і демонструють існування особливого ставлення до навколишнього світу, що свідчить про високий рівень як етичної, так і естетичної свідомості. Основа цієї свідомості закладається насамперед у сім'ї завдяки стійким культурним традиціям, виховний потенціал котрих важко переоцінити. Торкаючись усіх аспектів життя, культурні традиції етносу відіграють вирішальну виховну роль, здійснюючи вплив на етапи дорослішання дитини, формуючи в неї конкретні, соціально очікувані японським суспільством, риси характеру.

Перспективними напрямками дослідження проблеми вважаємо вивчення досвіду Японії в аспекті педоцентричного підходу до розвитку дитячих здібностей у ранньому віці на основі етнічних культурних традицій.

Список використаних джерел і літератури:

1. Пронников В. А. Японцы / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1985. – 348 с. – (Этнопсихологические очерки).
2. Білецька С. В. Дитиноцентризм педагогіки / Світлана Володимирівна Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с. – (Теорія і практика західних країн).
3. Child Welfare, Information from Japan, The Foundation for Children's Future (FCF). – Tokyo, 2005. – 60 pgs.
4. Tsuneyoshi R. Japanese model of schooling. Comparisons with the United States / Ryouko Tsuneyosi. – New York : Routledge Falmer, 2001. – 96 pgs.
5. Azuma H. Cultural Support for schooling: Contrasts Between Japan and the United States / H. Azuma, R. Hess // Educational Researcher. – 1991. – P. 20–28.
6. Lewis C. The basics in Japan: The Tree C's / C. Lewis // Educational Leadership March. – 1998. – P. 101–106.
7. Масару И. После трёх уже поздно / Ибука Масару. – М. : Знание, 1991. – 193 с.

Анотація

Н.Б.Зброєва

Воспитательный потенциал культурных традиций в рамках современного японского семейного воспитания

Статья посвящена анализу места и роли культурных традиций в японском семейном воспитании, которые, по мнению автора, играют решающую воспитательную роль, осуществляя влияние на этапы взросления ребенка, формируя у него конкретные, социально ожидаемые японским обществом, черты характера.

Ключевые слова: синтоизм, буддизм, конфуцианство, японские культурные традиции, воспитательный потенциал, патриархальность, панпсихизм, группизм, педоцентризм, эстетизация жизни.

Summary

N.B.Zbrojeva

Educational Potential of Cultural Traditions in the Modern Japanese Family Education

This article analyzes the place and role of cultural traditions in Japanese family education, which plays a crucial educational role, exercising influence on the stages of maturity of the child, to form specific, socially expected of Japanese society traits.

Key words: Shinto, Buddhism, Confucianism, Japanese cultural traditions, educational potential, patriarchal, panpsychism, groupism, pedocentrism, aesthetic quality of life.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 37.015.31.1

Л.Р.ІБРАІМОВА,

магістрант

(м.Сімферополь АР Крим)

Формування міжкультурної комунікації школярів у системі крос-культурних цінностей

У статті розглядається питання міжкультурної комунікації у системі контексті крос-культурних цінностей школярів. Крос-культурні цінності створюють процес взаємодії між різними типами культур і відповідних їм освітніх практик, який виступає головним чинником смислової і ціннісної ознаки сучасної освіти.

Ключові слова: культура, міжкультурна комунікація, цінності, крос-культура, культурне усвідомлення.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Пріоритетними тенденціями сучасної цивілізації стають проблеми розвитку освіти, науки і виховання. ЮНЕСКО проголошує XXI століття – століттям освіти. Глобалізація освітнього простору, його стрімка інформатизація, між-та крос-культурна комунікація стають виміром нової соціокультурної реальності, вона продукує сутнісні зміни форм освіти. Створення єдиної світової інформаційної системи загострює проблему міжкультурного діалогу та пошуку нових форм власної ідентичності, робить визначальними комунікативні стратегії усіх суб'єктів процесу глобалізації.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання формування крос-культурних цінностей розглядалися в дослідженнях Б.Г.Ананьєва, Д.Беррі, В.А.Гончарова, В.П.Даниленко, Я.А.Коменського, Ф.Клаксона, Р.Лінгтона, А.Ослона, В.Франкла, М.С.Яницького.

Актуальність теми полягає в тому, що крос-культурні цінності являють собою складову освіти та навчання, створених для співіснуючих культур у освітній системі. Тому одним із завдань сучасної освіти в такій ситуації стає створення умов для того, щоб учні національних спільнот (українці, росіяни, кримські татари, болгары, поляки та ін.) набували досвіду міжкультурного спілкування, розвитку умінь і навичок спілкування з представниками інших національностей, у процесі якого відбувається формування крос-культурної комунікативної компетентності, «...щоб з її допомогою випускник школи якнайповніше реалізував свої життєві потреби, плани і наміри в умовах зростаючого попиту суспільства на мислячу, діяльну, творчу, національно свідому особистість» [7, с.160].

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд формування крос-культурних цінностей у школярів.

Виклад основного матеріалу... Першоджерелом крос-культурної освіти вважається програма «Панпедія», яка розроблена Я.А.Коменським у XVI столітті. Великий чеський педагог, опираючись на думку про спільність людей, їх потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотну частину «Панпедії» становлять настанови формування у дітей вмінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати і любити людей. Навчаючи, розвиваючи і виховуючи дитину, вчитель завжди є посередником між суспільством і дитиною, носієм і виразником цінностей, які лежать в основі суспільного життя [8].

Але розгляд наукової проблеми слід розпочати з тлумачення понять «цінності», «культура», «міжкультурна комунікація», і нарешті «крос-культурні цінності».

Цінності – це одна із форм виявлення моральних відношень соціуму [9, с.134].

Культура – сукупність досягнень людства в продуктивному, суспільному й розумовому відношеннях [9, с.58].

Е.М.Верещагін і В.Г.Костомаров у роботі «Мова і культура» визначають міжкультурну комунікацію як «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що є приналежними до різних національних культур» [3, с.26]. Ми розуміємо поняття «міжкультурна комунікація» як обмін інформацією, почуттями, думками представників різних культур, оскільки саме мова являє собою символічний код культури певного народу.

У процесі міжкультурної комунікації повноцінне розуміння забезпечується елементами мовного етикету: звертання, знайомство, запрошення, комплімент і поздоровлення, через які виявляється соціокультурна специфіка партнера в акті комунікації. Мова є засобом пізнання світу, збереження і передачі інформації, а в контексті міжкультурної комунікації вона є засобом пізнання ментальних особливостей культур в діалозі культур, що виникає. Ми розглядаємо мову, насамперед, як ту частину культурного менталітету, що складає сферу культури та цінностей. Той факт, що кожна культура знаходить унікальне відображення в мові є незаперечним. Засвоєння тільки форми нерідної мови без урахування культурного компоненту її значення спрямовує до поведінки, що відображає рідні культурні норми школярів, які вступають у конфлікт з поведінкою носіїв культури й мови, яку вивчають. Опановуючи кожен нову мову, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відображається у поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства притаманних цій мові виражальних засобів. Кожну ситуацію, подію сприймають й оцінюють крізь «призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через те, як індивід засвоїв картину (модель) світу» [4, с.154]. Адже мова в крос-культурних цінностях відіграє важливу роль, тому що мова – це дзеркало культури, у ньому відображається не тільки реальні умови його життя, але й в суспільній самосвідомості народу, його ментальність, національний характер, образ життя, традиції, звичаї, мораль, бачення світу. Мова є скарбницею культури, вона зберігає культурні цінності – у лексиці, граматиці, у фольклорі у художній та науковій літературі тощо [2, с.10]. Адже більш двохсот років серед науковців обговорюється питання про співвідношення мови й етносу в їх взаємодії. Існували протилежні точки зору, на таку взаємодію: зокрема, Б. Бауер розумів мову «посередником» між нацією і культурою, розглядав націю як результат містичної долі, заперечував будь-яку роль мови у формуванні нації. Й.Гердер [5] і В.Гумбольдт [6] надавали мові провідного значення у формуванні національної специфіки.

Тепер ми можемо побачити, як термін «цінності» дуже тісно пов'язано з культурою та мовою, адже цінності і ціннісні орієнтації людини завжди були одним із найбільш важливих об'єктів дослідження філософії, етики, соціології та психології на всіх етапах їх становлення і розвитку як окремих галузей знання. Отже, Г.Оллпорт, вважає, що джерелом більшості цінностей особистості є мораль суспільства, він також виділяє ряд ціннісних орієнтацій, не продиктованих моральними нормами. На його думку, вони виступають скоріше як засоби, умови досягнення внутрішніх цінностей, які є цілями особистості. Перетворення зовнішніх цінностей в цінності внутрішні Г.Оллпорт називає «функціональною автономією», що розуміється ним як процес трансформації «категорій знання» в «категорії значущості» [13, с.130]. Проте самого факту усвідомлення цінностей достатньо для їх внутрішнього прийняття особистістю. І саме усвідомлення цінностей, за словами В.Франкла, додає їм об'єктивного, універсального характеру. Суб'єктивна значущість цінності, на думку Франкла, повинна супроводжуватися ухваленням відповідальності за її реалізацію [12, с.170].

У вітчизняній психології підходи до розуміння цінностей розглядаються в різних аспектах вивчення властивостей особистості. У всіх вітчизняних підходах як провідна характеристика особистості виділяється спрямованість. Вона по-різному розкривається в роботах Б.Г.Ананьева, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Д.Н.Узнадзе та інших класиків вітчизняної

психології, і виступає системоутворюючою властивістю особистості, що визначає весь її психічний склад. Підкреслюючи психологічний характер цінностей як об'єкту спрямованості особистості, В.П.Тугарінов використовує поняття «ціннісні орієнтації», які він визначав, як спрямованість особистості на ті або інші цінності [13, с.130]. Аналіз соціальної опосередкованості особистісних відносин займає важливе місце у вітчизняній психології, оскільки особистість не може розглядатися у відриві від соціального середовища. С.Л.Рубінштейна вважає цінності як «похідні від співвідношення світу і людини» [11, с.369]. На думку Б.Г.Ананьєва, на основі соціального статусу особистості формуються системи її соціальних ролей і ціннісних орієнтації [1, с.210].

Крос-культурні цінності залежать від умінь сприймати й дотримуватися загальнолюдських норм. Для вирішення проблем, пов'язаних з формуванням крос-культурних цінностей в освітньому процесі, висувають ряд завдань:

- виховання пошани до людей різних національностей;
- культивування дбайливого відношення до їх мов, соціальних цінностей; орієнтація на загальнолюдські етичні цінності;
- виховання у душі віротерпимості до релігійних відчуттів людей.

Також, одним із перших завдань роботи у цьому напрямку є формування так званого культурного усвідомлення. Необхідно пояснювати учням, що всі люди є носіями культурно зумовленої поведінки, яка визначається етнічною приналежністю людини. Учнів потрібно вчити усвідомлювати свою належність до певної етнічної групи та розуміти, які особливості їхньої власної поведінки зумовлені належністю до тієї чи іншої етнічної групи. Важливо також сприяти тому, щоб учні усвідомлювали культурно-обумовлену поведінку свого етносу і представників інших етносів, необхідно стимулювати інтелектуальну допитливість стосовно різних культур, заохочувати прихильне ставлення до інших і критичне мислення щодо культурних стереотипів. Бажаним є взаємне розуміння і врахування в комунікації особливостей свого та інших культур, носії яких можуть бути залучені до діалогу, взаємне врахування культурного підтексту слів і фраз мов, які контактують. Необхідно виходити з принципу врахування інофонів певних категорій і моделей нової для нього культури й адекватного користування ними, а не з обов'язкового їх присвоєння. Не потрібно прагнути до того, щоб вони зайняли місце тих категорій і моделей, які характерні для рідної культури учнів [10, с.125-141].

Висновки... Отже, можна констатувати, що проблема крос-культурності належить до ключових питань становлення сучасного простору освіти. Ця ситуація зумовлює необхідність якісно нового рівня рефлексії самого феномену «крос-культурні цінності», дослідження сутності процесів, зумовлених крос-культурними цінностями в освіті, визначення оптимальних умов, засобів та механізмів її реалізації. Актуальність формування крос-культурних цінностей у школярів зумовлена потребою організації нашого суспільства на засадах гуманізму, свободи, рівності та соціальної справедливості. В освіті акцент робиться на закладені в етнічних культурах цінності, що мають загальнолюдське значення, а отже, сприятимуть розвитку особистості, встановленню добросусідського співробітництва на міжособистісних, державних і міжнародних рівнях.

Список використаних джерел і літератури:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Баженова И.С. Культура невербального общения на уроке иностранного языка / Баженова И.С. // ИЯШ. – 1996. – № 6. – С. 10–12.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 247 с.
4. Гончаров В. А. Роль и специфика национальных социокультурных стереотипов в контексте межкультурного подхода к обучению иностранному языку в языковом вузе / В. А. Гончаров // Вестник Бурят. ун-та. – Сер. 8 : Теория и методика обучения в вузе и школе. – Улан-де, 2007. – Вып. 10. – С. 154–161.
5. Гулыга А. В. Гердер / А. В. Гулыга. – [изд. 2-е, доработ]. – М. : Мысль, 1975. – 184 с.
6. Даниленко В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство / В. П. Даниленко. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с.
7. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
8. Коменский Я.-А. Собрание сочинений : в 2 т. / [Я.-А. Коменский]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 540 с.
9. Краткий словарь педагогических понятий : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / [авт.-сост. А. А. Пермяков, В. В. Морозова, Э. Р. Зарединова]. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – Кривой Кривог; Симферополь : Издательский дом, 2010. – 144 с.
10. Ослон А. Уолтер Липшман о стереотипах : выписки из книги «Общественное мнение» / А. Ослон // Социальная реальность. – 2006. – № 4. – С. 125–141.

11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии : [2-е изд.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Анотація
Л.Р.Ибраимова

Формирование кросс-культурных ценностей у школьников

В статье рассматривается проблема межкультурной коммуникации в системе кросс-культурных ценностей школьников. Кросс-культурные ценности создают процесс взаимодействия между разными типами культур и соответствующих им образовательных практик, которые выступают главным фактором смысловой и ценностной признаками современном образования.

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, ценности, кросс-культура, культурное осведомление.

Summary
L.R.Ibraimova

Formation of Cross-Cultural Values of Pupils

The problem of cross-cultural values of students is analyzed in the article. Cross-cultural values create a process of interaction between the different types of culture and their corresponding educational practices, which were the main factor in semantic value and characteristics of modern education.

Key words: culture, intercultural communication, cultural awareness, values, cross-culture.

Дата надходження: «22» вересня 2012 р.

УДК 371.132(045)

Н.В.КАЗАКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент;
Л.С.ПІСОЦЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Реалізація принципів педагогічної моралі у професійній діяльності педагога

У статті розкриваються принципи педагогічної моралі у діяльності педагога: педагогічного гуманізму, педагогічного оптимізму, колективізму, громадянськості та патріотизму. Зміст статті висвітлює основні підходи щодо реалізації цих принципів у професійній діяльності педагога.

Ключові слова: мораль, педагогічна діяльність, принцип педагогічного гуманізму, принцип педагогічного оптимізму, принцип колективізму, принцип громадянськості та патріотизму.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Діяльність педагога – це діяльність, яка спрямована на іншу людину і здійснюється на перетині багатьох факторів. Цими факторами виступають: загальний стан суспільства, яке визначає інтегральні впливи і критерії людського життя і детермінує його опосередковано через норми життя, традиції, форми поведінки; власна система цінностей, яка формується через трансформацію загальних і особливих впливів навколишнього; гуманізація освіти і виховання на тлі нового розуміння мети освіти і педагогічної діяльності, котрі мають забезпечити розвиток цілісної особистості, формування активної життєвої позиції, залучення до творчої участі в житті.

Г.Сковорода відзначав, якщо велика справа панувати над тілами, то ще більша – керувати душами...Якщо важливо лікувати тіло, то чи не найважливіше разом з тілом зберігати і душу людини цілою, здоровою, незіпсованою? [4]. Вважаємо, що ці слова філософа розкривають сутність педагогічної діяльності.

Будь-яка діяльність керується певними вихідними положеннями, які є її принципами. В основі педагогічної діяльності лежать такі основні принципи, як науковості, зв'язку з життям, природовідповідності, системності, детермінізму, гуманізму, виховуючого навчання, педагогічного гуманізму.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз праць з означеної проблеми засвідчує, що вона розроблялася у контексті різних наукових галузей. Філософські аспекти моралі, гуманізму і гуманізації розкривалися у працях Г.Вашенка, А.Макаренка, І.Огієнка, В.Сухомлинського, К.Ушинського та інш.

Істини гуманної педагогіки сформульовані Ш. Амонашвілі.

Сферою наукових інтересів С.Гончаренка є гуманізація як морально – педагогічний принцип педагогіки і розмежування тлумачення понять «гуманізація» і «гуманітаризація». Науковець стверджує, що гуманізація освіти є одним із принципів реформування освіти і однією з найважливіших проблем педагогічної теорії та практики.

І.Бех, Г.Васянович, О.Сухомлинська, Л.Шевченко серед принципів педагогічної моралі виділяють принцип педагогічного гуманізму, який бере початок у любові та чуйності до дитини, до учня, до людини.

В.Семиченко розглядає проблему моралі, гуманізму крізь призму психології педагогічної діяльності.

Формулювання цілей статті... Розкрити проблему реалізації принципів педагогічної моралі у професійній діяльності у контексті вимог до педагогічної діяльності.

Виклад основного змісту... Педагог – носій не лише знань, умінь, навичок, але й моральної культури, духовності, краси. На нього покладається величезна соціальна відповідальність за виховання молоді. Сьогодні суспільство має нагальну потребу у високоморальній особистості. Першочерговим завданням освіти є виховання особистості, здатної робити вибір, приймати рішення з позицій моралі.

Суспільне життя переконує, що без культивування таких моральних цінностей як добро, людяність, відповідальність, почуття власної гідності, творча ініціатива, підприємливість, толерантність не можна розраховувати на поліпшення ситуації у світі. На жаль, незважаючи на велике значення морально-духовних цінностей в житті людей, вони ще не зайняли належного місця в системі цінностей підростаючого покоління. Нині в молодіжному середовищі наявні злочинність, озлобленість, нігілістичне ставлення до принципів моралі, а саме: спостерігається крайній егоцентризм, низький рівень культури спілкування, небажання покладати на себе відповідальність, недостатня сформованість патріотизму, втрата життєвого оптимізму та інші негативні прояви.

Вивчення стану сформованості моральності показало, що в шкільній практиці спостерігається стандартизація виховного процесу, зберігаються застарілі способи передачі ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді, відбувається підміна гуманної педагогіки випадковим набором виховних заходів. Школа здебільшого не зуміла подолати авторитаризм, кардинально змінити філософію та ідеологію виховання, повернутись до інтересів особистості, її насутих проблем. У практиці виховної роботи з дітьми вчителями більше уваги приділяється аналізу негативних вчинків, тоді як позитивне частіше не помічається, недооцінюється. Практика показує, що у різних ситуаціях взаємодії, коли учні виявляють негативну поведінку, окремі педагоги на перший план ставлять погрозу, покарання. З огляду на це, акцентуємо увагу на застереження В.Сухомлинського. Він закликав педагогів не допускати у складну педагогічну лабораторію гуманізму стук кулака по столу й окрику [4, с.140]. Непрямі виховні засоби (прохання, натяк, усмішка, гумор) і опосередковані засоби (через учнівський актив, громадську думку, неформальних лідерів) використовуються педагогами рідко. Далеко не кожен педагог спроможний побачити себе очима дітей, знайти своє місце у вирішенні насутих завдання освіти – виховання гуманності у підростаючого покоління, як цьому вчив В.Сухомлинський. Він радив, щоб кожен педагог навчився бачити в дитині, як у дзеркалі, самого себе [4, с.140], не соромитися час від часу самому пересісти до дитини у її човен, побути з нею, подивитися на світ її очима [4, с.131].

Сучасні вітчизняні (І.Бех, О.Сухомлинська) та зарубіжні науковці (А.Кокель, С.Мешальський, Т.Левовицький) закликають суспільство до толерантного виховання молоді, спроможної врятувати його від тотального самознищення, загибелі. Ми погоджуємося з думкою А.Кокеля, що система освіти покликана сформувати у молоді відчуття межі між демократією і анархією, між особистою свободою і правилами громадянського життя; на розумінні цінності людської свободи мають ґрунтуватися етичні основи виховної системи, основу якої можуть становити ціннісні принципи: гуманізму, демократизму, громадянськості тощо [8].

Найбільш узагальнено моральні вимоги до особистості педагога, його діяльності містяться в моральних принципах. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження (І.Бех, Г.Васянович, Л.Шевченко) дозволив виявити, що до принципів педагогічної моралі відносять: принципи педагогічного гуманізму, педагогічного оптимізму, колективізму, громадянськості та патріотизму [2].

Переходимо до розкриття їхнього змісту. На основі аналізу психолога – педагогічної літератури стверджуємо, що принцип педагогічного гуманізму передбачає любов до дитини, вболівання за неї, піклування про її здоров'я, внутрішні переживання, життєві ситуації тощо. Ш.Амонашвілі писав: «Істинно гуманна педагогіка – та педагогіка, яка здатна добровільно

привертати дитину до виховання, здатна збудити в неї прагнення виховуватися, бути вихованим....та, котра зможе залучити дитину до творення самої себе» [1]. Виходячи з цього зазначаємо, що принцип гуманізму передбачає усунення авторитарного стилю спілкування; збереження і розширення прав особистості в колективі; забезпечення свободи вибору вихованцем світоглядних, релігійних, політичних поглядів; відповідальність вихованця перед собою, колективом, батьками, педагогами-вихователями за свої вчинки та дії.

Принцип педагогічного гуманізму пронизує ідея, яку сформулював А.Макаренко у такий спосіб: якомога більше вимог до людини, разом з тим і якомога більше поваги до неї [5]. Очевидно, що мораль і вимогливість педагога до дитини – не самоціль, а засіб духовного становлення особистості, формування її моральної позиції, орієнтація на позитивну моральну діяльність. Уміння педагога знайти відповідні форми моральних вимог є запорукою того, що вони будуть сприйняті й усвідомлені дитиною. Тут важливе місце належить моральному передбаченню, яким має володіти педагог. Якщо він відчуває, що дитина неспроможна сприйняти моральну вимогу через вік, природні вади, моральну запущеність, то й сама вимога втрачає будь-який сенс, набуває рис передчасності, недоречності. За народними твердженнями, – стверджує М.Стельмахович, – засвоєння моральної істини повинно проходити через почуття, переживання та розум людини, втілюватись у її благородних учинках [4, с.192].

Практика підтверджує, що принцип педагогічного гуманізму передбачає повагу до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати висунуті вимоги. Якщо педагог не поважає вихованця через те, що він має власну позицію, то тим самим не визнає індивідуального буття особистості, її краси, своєрідності й чарівності. Крім того, цей принцип вимагає визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які за будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманність, релігійність).

Важливим елементом принципу педагогічного гуманізму є розвиток у вчителів і учнів позитивної установки на особистість один одного. Суб'єкт-суб'єктний характер організації навчання і виховання скеровує установку вчителя й учня на активний пошук готовності взаєморозуміння, проникнення у світ почуттів і переживань. За таких умов і відбувається спрямованість людини на людину. Наприклад, учень, у якого діє установка «учитель – особистість», буде певний того, що у складній, можливо, екстремальній ситуації, в якій опинився учень, такий учитель захистить його від несправедливих звинувачень, підозр, здійснить об'єктивну моральну оцінку. Водночас, установка педагога на учня як особистість створює момент істини – момент позитивного очікування: учень не схибить, зможе морально вистояти, виявить моральну стійкість і надійність.

Для того, щоб успішно реалізовувати принцип педагогічного гуманізму у професійній діяльності педагог повинен володіти ціннісними орієнтаціями, які визначено К.Ющаким таким чином: життя, здоров'я, щастя, чесність, віра, зрілість, гуманізм, доброзичливість, справедливість, свобода, терпимість, відповідальність, мужність, вірність, безкорисність, альтруїзм, співчуття, щирість, патріотизм [7].

Принцип педагогічного оптимізму передбачає наявність у вихователя і вихованців світовідчуттів, просякнутих життєрадісністю, вірою в майбутнє, успіх, схильність у всьому бачити добре, світле. Оптимізм усуває недоброзичливість, злість, підозру у взаєминах між педагогом і вихованцем, створює живу, радісну атмосферу спілкування і взаєморозуміння, викликає відчуття щастя. Педагогічний оптимізм несумісний із будь-якою одноманітністю. В'ялість, пасивність, інертність навчального процесу суперечать динамічному розвитку дитини. Діти люблять сміх, веселість, дотепний жарт. Тому, не випадково І.Харченко розглядає гумор учителя природним джерелом оптимізму та як одну зі складових його професійної майстерності. Науковцем виділено такі провідні характеристики гумору: допомагає створювати атмосферу доброзичливості та щирості; є показником його емоційної зрілості, засобом активної психічної саморегуляції, знищує в учнів рівень тривоги, вчить їх підтримувати інтелектуально й емоційно добрі стосунки зі своїми однокласниками; гумор сприяє розвитку вищих інтелектуальних почуттів; виступає джерелом розрядки, засобом усунення розумової втоми, яка супроводжує засвоєння знань [6].

Особлива увага сьогодні до принципу колективізму, оскільки є різні погляди щодо нього. Підтримуємо думку окремих науковців, що відмова від принципу колективізму сьогодні є справою надто небезпечною в умовах переходу до ринкових відносин. А.Макаренко підкреслював: «Колектив – це організоване гуманне середовище для дитини, яке піклується про безпеку своїх вихованців, про певний порядок і традиції, які захищають особистість вихованця від сваволі, насильства з боку окремих індивідів, створює сприятливі умови для нормального розвитку і самореалізації кожного вихованця» [5]. Вважаємо за необхідне висловити думку, що кожному педагогу необхідно глибоко усвідомити теорію формування особистості в колективі, зберегти все найкраще, що виправдало себе у виховній практиці педагогів-гуманістів Ш.Амонашвілі,

А.Макаренка, В.Сухомлинського, Я.Корчака. На основі узагальнення окремих тверджень виокремимо такі положення й підходи:

1. Головною метою формування та діяльності дитячого колективу є особистість, її здібності, інтереси, потреби, розкриття творчого потенціалу.

2. Фундаментальною основою колективістського виховання залишається створення в дитячому колективі системи гуманних відносин.

3. Забезпечення свободи кожної особистості в колективі не дозволяє відмовитися від край необхідних для його нормального функціонування певних обмежень.

4. Необхідно зберегти демократичні традиції організації життя дітей у колективі – самоуправління, гласність, виборність і зміну лідерів, свідомий порядок, дисципліну, самообмеження. Не може бути успішним виховання громадянина-господаря своєї країни, якщо дитина, підліток не набувають у школі досвіду відповідальності за виконання певних функцій в організації освітнього процесу. Все це є відомими істинами, але важливо їх не розгубити.

Принцип громадянськості й патріотизму передбачає наявність у педагога почуттів власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, відповідальності, поваги й довіри до інших громадян і до державної влади. Учитель повинен бути здатним виконувати свої обов'язки, вміти гармонійно поєднувати патріотичні національні і наднаціональні, загальнолюдські почуття. Вітчизняні теоретики й педагоги-практики Г.Ващенко, М.Пирогов, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський розглядають принцип громадянськості як один із провідних у педагогічній етиці. До прикладу, Г.Ващенко, висвітлюючи генезу і розвиток українського виховного ідеалу, наголошував на його послідовній традиційності. Оскільки головним джерелом традиційного виховного ідеалу українця є релігійність і патріотизм, то на педагога покладається безпосередня відповідальність за формування цього ідеалу в молоді. Перша абсолютна вартість для молоді, – говорить Г.Ващенко, – є Бог, друга – Батьківщина [3].

Висновки... Таким чином, приходимо до висновку, що професійна педагогічна діяльність вимагає від педагога бути педагогом із високою моральною культурою. Зазначимо, що це, насамперед, людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати хорошою людиною, вміє дружити з дітьми, переймається дитячими успіхами і невдачами, знає душу дитини, ніколи не забуває, що сама була колись дитиною. Це педагог, який керується у своїй професійній діяльності принципами педагогічної моралі: педагогічного гуманізму, педагогічного оптимізму, колективізму та громадянськості й патріотизму. Ми не претендуємо на повне висвітлення означеної проблеми. Вважаємо, що за лаштунками залишилося експериментальне дослідження реалізації принципів педагогічної моралі.

Список використаних джерел і літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Шалва Александрович Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 129 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : [навч.-метод. посіб.] / Григорій Петрович Васянович. – Львів : «Норма», 2005. – 344 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
4. Видатні українські педагоги: Інформаційний довідник / авт.-упор. Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 224 с.
5. Макаренко А. С. Деякі висновки з педагогічного досвіду / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1954. – С. 74, 210.
6. Харченко І. А. Сила педагогічного гумору / І. А. Харченко // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 41–45.
7. Ющак К. Актуалізація професійно-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних спеціальностей в Польщі. – Теорія і практика: Научна монографія. – К. : К.СПД. – СО Парашин К. – С. – 72 с.
8. Kokieli A. Wartosci moralne wobec wyzwani wspolczesnosci. – Міжвузівська науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Формування та розвиток майбутнього фахівця: соціально-педагогічний ракурс» 24–15.05.2010р. м.Євпаторія.

Анотація

Н.В.Казакова, Л.С.Песоцкая

Реалізація принципів педагогічної моралі у професійній діяльності педагога

В статті розкриваються принципи педагогічної моралі діяльності педагога: педагогічного гуманізму, педагогічного оптимізму, колективізму, громадянськості і патріотизму. Зміст статті аргументує основні підходи реалізації цих принципів в професійній діяльності педагога.

Ключові слова: мораль, педагогічна діяльність, принцип педагогічного гуманізму, принцип педагогічного оптимізму, принцип колективізму, принцип громадянськості і патріотизму.

Summary

N.V.Kazakova, L.S.Pisots'ka

Realization of Principles of Pedagogical Morality in Teacher's Professional Activity

The article reveals the main principles of pedagogical morality in teacher's activity: pedagogical humanism, pedagogical optimism, collectivism, civicism and patriotism. The content of the article elucidates the main ways of realization of these principles in teacher's professional activity.

Key words: morality, teacher's activity, principle of pedagogical humanism, principle of pedagogical optimism, principle of team work, principle of civicism and patriotism.

Дата надходження статті: «5» вересня 2012 р.

УДК [37.035:39]–07.87(438)(045)

ІРИНА КЄЖКОВСКА,

доктор суспільних наук, ад'юнкт

(м.Гданськ, Польща)

Етнокультурні цінності у громадянському вихованні учнівської молоді в Польщі

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема етнічних і культурних цінностей у процесі громадянського виховання підростаючої молоді є надзвичайно актуальною. Основним чинником, що визначає її актуальність є тенденція до глобалізації сучасного світу, одним із процесів якої є людська міждержавна міграція. Кожне суспільство, кожна людська істота має своє місце у часі і в просторі, у яких перетворює зовнішній і власний внутрішній світ. У результаті міграційних процесів людини змінюється не тільки суспільне і культурне місцезнаходження людини, але перетворюється також і внутрішній світ людини, її тожсамість. Інтенсифікація суспільних відносин в останні роки поширилася на світову шкалу, завдяки якій, як стверджує Антоній Гідденс, регіональні явища, що насправді перебувають в реальному географічному віддаленні, пов'язуються і мають свої відповідники у кожній частині земної кулі, а сам процес глобалізації набуває понаднаціонального характеру. Із цією тенденцією тісно пов'язане формування нового явища у сфері суспільних відносин, а саме транснаціональності, яке має понадкультурний, хоча і більш обмежений, ніж глобалізація, характер. І наскільки глобальні процеси не залежать від конкретних національних територій, настільки транснаціональність завжди міститься у народному контексті і його не долає.

У рівній мірі, як глобалізація, так і транснаціональність передбачають у культурному вимірі відхід від традиційного поділу «центр – периферія», своєрідну детериторіалізацію культури, і, відповідно, дедалі частіше національна, етнічна тожсамість відтворюється у різних культурних і суспільних умовах на новій території. У результаті зазначених процесів, як стверджують дослідники, постають своєрідні «етнокраєвиди», у яких групова тожсамість відтворюється таким чином, що насичується новими символами і цінностями рідної культури, яку застали та символами і цінностями інших «етнокраєвидів» [4]. Зазначена тенденція відображається також у результатах численних соціологічних досліджень, присвячених аналізу проблеми пограниччя культур у межах однієї державно-територіальної одиниці [7], які вказують, передусім, що суспільне співжиття на пограниччі культур переважно немає партнерського характеру. Вирішальна більшість, якою є домінуюча група, нав'язує свою культуру національним меншинам і етнічним групам, і у цій ситуації пограниччя стає областю прагнення до домінування однієї групи і збереження власних етнокультурних цінностей другої. Окрім того, категорія пограниччя пов'язується з новим типом людини та відповідної їй індивідуальної і групової свідомості. Мається на увазі людину двох або більше культур, етнокультурна тожсамість якої характеризується явищами і процесами взаємопроникнення, накладення або інших форм зіткнення культур.

Актуальність взаємодії етнокультурних цінностей у процесі громадянського виховання в Польщі детермінується також і процесами європеїзації польського суспільства, орієнтацію на формування громадянина не тільки власної держави, але цілої Європейської Спільноти. І хоча згадана «європеїзація» не нівелює важливості збереження тожсамості громадянина польської держави, однак не звертає достатню увагу на використання етнічних культурних цінностей кожної національної спільноти, яка проживає в межах держави.

Формулювання цілей статті... Звертаючи увагу на зазначені тенденції сучасного суспільства, **метою нашого дослідження** є спроба виявлення особливостей використання етнічно культурних цінностей у процесі громадянського виховання учнівської молоді на прикладі національної ідентифікації етнічних меншин як базової етнокультурної цінності.

Виклад основного матеріалу... Етнічно-культурні цінності кожного народу у наукових дослідженнях розглядаються у контексті поняття «етнічності», яка, визначаючись як суб'єктивний критерій, часто отожднюється з поняттям ідентифікації з традиціями і культурою даної спільноти чи групи. У свою чергу, етнічна ідентифікація концентрується довкола кількох цінностей, а саме: оригінальної версії історії, релігії (що часто визначається як культурна власність), народного бачення світу і філософії, іншими словами, звертається до відкритої етнічності, основою якої є не об'єктивний зразок культури, а її інтерпретація і вплив на людську свідомість.

Етнічна ідентифікація (тожсамість) іншими словами є ніщо інше як усвідомлення людини себе в ролі представника свого народу, етнічної групи. Згідно цього визначення можна з певністю ствердити, що формування національної (етнічної) ідентифікації, яка є однією з найважливіших етнокультурних цінностей кожної спільноти, стає основою формування національної свідомості громадянина держави.

Польща є країною, серед мешканців якої нараховуються представники українського, білоруського, литовського, німецького та багатьох інших народів і етнічних груп. Окрім того, етнічну відмінність на даний час зберігають і проявляють регіональні етнічні спільноти: кашуби (kaszubi) та сльонзаки (ślazacy).

Згідно статистичних даних, отриманих в результаті перепису населення у 2002 році з загальної кількості 38 230 080 населення непольську етнічну приналежність декларувало 471 475 осіб, в тому числі ідентифікували себе з українською етнічністю 30 957 осіб, білоруською – 48 737 осіб, німецькою – 152 897 осіб, лемківською – 5 863 осіб, литовською – 5 846 осіб, російською – 6 103, циганською – 12 855 осіб, словацькою – 2 001 осіб тощо [9].

Порівняно з 2002 роком, у переписі населення 2011 року згідно вступних даних Головного статистичного департаменту, німецьку етнічну приналежність декларувало близько 109 тисяч осіб, українську – 48 тисяч осіб, білоруську – 47 тисяч осіб, російську – 13 тисяч осіб, американську – близько 11 тисяч осіб [5].

Однак, як стверджують засоби масової інформації, представників національних меншин і етнічних груп на території Польщі проживає значно більше, а під час перепису населення вони не проявили бажання національної ідентифікації.

Спроби пояснити небажання особи проявляти свою національну тожсамість здійснюють наукові дослідження. Так, З.Бокшанський, опираючись на дослідження національної тожсамості Л.Дрігера, К.Левіна, стверджує, що етнічна ідентифікація може мати три виміри:

- Етнічна афірмація, що вимірюється почуттям гордості індивіда за досягнення власної етнічної групи, її історичної і культурної спадщини, бажанням послуговуватись власною мовою, бажанням нав'язувати товариські відносини серед членів власної групи і ступенем акцептування факту приналежності до неї;
- Відмова від етнічності, що вимірюється почуттям нижчості індивіда, яка виникає з факту приналежності до конкретної національної і етнічної групи, виказуванням небажання і обурення, яке викликають контакти з членами рідної етнічної спільноти, а також тенденцією до приховування власної етнічної приналежності;
- Відчуття маргіальності, що вимірюється широтою розбіжностей між дійсною і уявною ідентифікацією індивіда.

На думку Купріяновича, етнічні меншини неохоче визнають свою ідентичність чи свою рідну мову з різних причин. В деяких осіб, особливо серед старшого покоління, прояви національної ідентифікації все ще викликають спогади 1947 року, коли тогочасний перепис населення послужив виселенню. І хоча це поволі змінюється, однак, якщо в газетах можна прочитати, що «одні футбольні фанати обзивали інших «Ти, українцю», то в людини залишається почуття, що етнічна ідентифікація – то щось, чого треба соромитись [8].

Шукаючи шляхів подолання означених вище проблем, пов'язаних з національною ідентифікацією осіб – представників етнічних меншин, освітня політика у Польщі у рамках гімназійної освіти сконцентрувалась на кількох аспектах: профілактика етнічної дискримінації меншин, виховання толерантності до осіб іншої етнічної приналежності, формування поваги до традиції і культури власного народу та інших культур і традицій.

Переконавання освітньої політики про вагомість етнокультурних цінностей у процесі громадянського виховання знаходимо серед переліку цілей загальної шкільної освіти: «В суспільному розвитку дуже важливим є формування громадянської поведінки, поведінки поваги до традиції і культури власного народу, поведінки поваги до інших культур і традицій. Школа здійснює відповідні кроки з метою запобігання будь-яким формам дискримінації» [2].

Одним із кроків розв'язання проблеми національної і етнічної ідентифікації у межах освітньої політики Польщі стало реформування навчально-виховного змісту, впровадження якого розпочалось у 2009-2010 навчальному році. У області громадянського виховання реформована

школа звертає увагу на формування в учнів постави зацікавлення громадською діяльністю, суспільної вразливості (учень бачить прояви суспільної несправедливості і реагує на них), відповідальності (учень виконує відповідні дії у своїй спільноті, конструктивно веде себе у конфліктних ситуаціях), формування почуття приналежності до локальної, етнічної, національної, європейської і глобальної спільноти, почуття толеранції (учень шанує право інших до відмінних думок, способу поведінки, звичаю і переконань, якщо вони не становлять загрози для інших людей) та протиставлення проявам дискримінації [6, с.32].

У контексті проблеми формування почуття національної і етнічної приналежності, відповідно до вимог Програмної основи загальної освіти, учень вже на момент закінчення першого класу повинен знати, якої він національності, до якої етнічної групи належить, знати, що проживає в Польщі, яка знаходиться у Європі, знати національні символи і розпізнавати символи Європейського союзу [6, с.26]. Далі обсяг вимог до учня у області етнокультурних цінностей значно розширюється, і уже закінчуючи третій клас початкової школи ідентифікується зі своєю родиною, її традиціями, розуміє потребу утримання добрих відносин із сусідами у місці помешкання, є толерантний по відношенню до осіб іншої національності, культурної традиції тощо, знає, що всі люди мають рівні права; знає найближчу околицю, її важливі об'єкти, традиції, знає, у якому регіоні проживає, бере участь у заходах, організованих локальною спільнотою.

Починаючи з IV класу початкової школи до переліку предметів загальної освіти вводиться дисципліна «Історія і суспільство», метою якої є реалізація громадянського і історичного виховання підростаючого покоління. В ході навчання даного предмету учень формує вміння осмислення поняття суспільства і свого місця в ньому, а саме: може пояснити, у чому виражається відмінність і неповторність кожної людини, виражає свій погляд на тематику культивування традиції і нагромадження родинних пам'яток, уміє пояснити, у чому проявляється толерантність і ввічливість, подає приклади конфліктів між людьми і пропонує способи їх розв'язання. Окремий розділ даної дисципліни присвячується етнічній проблематиці. Так, у межах тематики «Мала Батьківщина» учень описує свою «малу Батьківщину», враховуючи історично-культурну традицію і суспільно-економічні проблеми, збирає інформацію про найрізноманітніші форми пам'яті про події і постаті з минулого «Малої Батьківщини», вказує на плані місцевості приміщення локальної влади і на прикладах обговорює обсяг їх діяльності та способи вибору влади. Проблеми формування почуття етнічної приналежності також знаходять місце серед тематики, присвяченої Батьківщині, під якою розуміється держава, у якій проживає учень. Так, опановуючи проблематику, якій присвячені заняття у межах тематики «Батьківщина», учень повинен уміти перерахувати і назвати національні і етнічні меншини, які проживають у Польщі і на вибраних прикладах описувати їх культуру і традиції.

З огляду на те, що реформована Програмна основа знаходиться на даний момент у процесі впровадження в освітнє середовище, більшість сучасних учнів все ще навчається за підручниками, побудованими за вимогами «старої» програмної основи. І хоча в них вміщено проблематику національної ідентифікації у обсязі, який є не набагато вужчим від вимог «нової» Програмної основи, однак сам стиль викладення інформації і рекомендованих вправ сформульований досить специфічно.

Аналіз підручників з предмету «Знання про суспільство», який проводився у 2002-2004 роках у рамках проекту Школа Відкритості («Szkoła Otwartości»), здійснюваного Товариством Проти антисемітизму і ксенофобії Відкрита річ посполита (Otwarta Rzeczpospolita) виявив, що справам національних меншин присвячено недостатньо уваги. Зокрема, перераховано меншини, які проживають у Польщі, однак не представлено їх суспільної структури, інституцій чи організацій. Автори підручників підкреслюють потреби взаємною толеранції у контексті ввічливості, хоча, як зазначають дослідники, толеранції не є виключно питання ввічливості чи політичної культури, а гарантованим державою правом збереження мови і культури і права до освіти. І хоча автори підручників звертаються до відповідної статті у Конституції, не згадують, що демократія, окрім охорони прав меншин, передбачає також і рівність усіх громадян без огляду на національну приналежність [3].

В зошиті вправ питання національної ідентифікації обмежується завданнями типу: «Подай приклад національної меншини, яка проживає у Польщі і дізнайся, яким чином вона зберігає свої національні цінності», «приготуй колові діаграму, яка змалює національний склад польського суспільства). Такі завдання у незначному ступені формують поставу толеранції до меншин, і скоріше вказують, що це питання не є достатнім уваги, оскільки меншини у Польщі невеликі за кількістю і культивують свої цінності скоріш за все без перешкод. Характеристичною також, на думку дослідників, є інформація, яка передує першому з зазначених завдань: «У сучасній Польщі проживають національні меншини». У завданні, у свою чергу, знаходиться характеристичний зворот «дізнайся», який передбачає, що учень нічого про них не знає, оскільки очевидним чином

належить до національної більшості. Результати аналізу дали змогу дослідникам ствердити, що у підручниках прийнято перспективу етнічної більшості, яка інформує свою молодь про віддалені і нереальні у побутовому житті явища – меншини, про які учень дізнається вперше тільки з підручника.

Висновки... Світ кінця XX – початку XIX століття є світом національних і етнічних культур. Не в змозі заперечити цьому явищу понаддержавної інтеграції, а природною реакцією на поступ інтеграційних процесів і домінування понаддержавних структур є зростання етнічності і прагнення до збереження культурних цінностей [1]. Природним середовищем людини є світ культури, і в тому числі культури національної, етнічної, яка існує, існувала і буде існувати на різних рівнях. І саме використання етнокультурного надбання кожної національної чи етнічної спільноти, яка проживає у даній країні дасть змогу виховати достойного громадянина.

Список використаних джерел і літератури:

1. Babiński G. Etniczność // PROGLAS. - nr 5-6. - 199), s.28-31
 2. Cele kształcenia ogólnego (III i IV etap edukacyjny) // Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. / Załącznik 4 w: Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009, Nr 4, poz. 17, s. 270-275
 3. Chmielewska K. Wychowanie obywatelskie. Wiedza o społeczeństwie. Ćwiczenia i podręcznik dla gimnazjalistów - [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://otwarta.org/old/wychowanie-obywatelskie.-wiedza-o-spoleszenstwie.-cwiczenia-i-podrecznik-dla-gimnazjalistow,351.html>
 4. Diaspora. Polska tożsamość na emigracji. Т. II. - [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.us.szc.pl/main.php/polonia?xml=load_page&st=16158
 5. Jest nas 38,5 miliona. Wyniki spisu powszechnego - [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://spoleczenstwo.newsweek.pl/jest-nas-38-5-miliona--wyniki-spisu-powszechnego,89818,1,1.html> 22 marca 2012
 6. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji społecznej. I etap edukacyjny: klasy I–III // Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. - Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. - [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/4b.pdf>
 7. Sadowski A. Pogranicze. Studia społeczne. Zarys problematyki/ Andrzej Sadowski - [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://pogranicze.soc.uwb.edu.pl/component/content/article/2-informacje/6-pogranicze-studia-spoeczne-zarys-problematyki.html>
 8. Skomra S. Boją się przyznać do narodowości. Jak spisać mniejszość? - [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://lublin.gazeta.pl/lublin/1,48724,9364150,Boja_sie_przyznac_do_narodowosci__Jak_spisac_mniejszosc_.html
 9. Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002 w zakresie deklarowanej narodowości oraz języka używanego w domu [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.stat.gov.pl/gus/8185_PLK_HTML.htm
- Дата надходження статті: «18» вересня 2012 р.

УДК 372.461

Н.Р.КИРСТА,

кандидат педагогічних наук

(м.Івано-Франківськ)

Формування лексичної компетенції старших дошкільників засобами поетичних творів українських письменників

В статті розглядаються питання формування лексичної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного слова. Охарактеризовано дидактичну модель і наведено зразки конспектів занять комплексної роботи за поетичними творами Марійки Підгірянки (в аспекті розвитку словника). Визначено педагогічні умови та закономірності розвитку словника дітей засобами поетичних творів.

Ключові слова: *лексична компетенція, поетичне слово, дидактична модель, словник, педагогічні умови, закономірності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... В усіх цивілізованих державах зміст освіти відображає культурно-історичні та духовно-національні традиції свого народу, пріоритетність рідної мови як національного джерела формування особистості.

К.Д.Ушинський зазначав, що рідна мова є скарбницею всіх людських знань. Будь-яке розуміння, на думку вченого, починається зі слова, крізь нього проходить і до нього повертається [4, с.225]. Ідеї видатного педагога знайшли своє відображення і в новій редакції Базового компонента дошкільної освіти. «Мовленнєве виховання, – наголошено в чинному документі, –

забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок з національним вихованням» [1, с.7].

Відповідно вважаємо, що ефективно організована робота над збагаченням словника відіграє першорядну роль в оволодінні дітьми лексичними багатствами рідної мови, є міцним фундаментом успішного вивчення української мови в школі.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання розвитку словника виступає одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Вченими розкрита значущість і обґрунтовано необхідність проведення лексичної роботи (Л.О.Пеньєвська, Є.І.Радіна, М.С.Рождественський, О.П.Усова), сформульовано педагогічні принципи роботи над словом, виявлено деякі особливості словника дітей дошкільного віку (Г.М.Бавикіна, Р.Й.Жуковська, М.М.Коніна, В.І.Коник, С.І.Соловійова), розроблено прийоми пояснення і закріплення нових слів (А.М.Бородич, А.П.Іваненко, М.М.Коніна, Ю.С.Ляховська, Є.І.Тихеева, Л.П.Федоренко), встановлено особливості розвитку словника в різних видах діяльності (В.І.Коник, Н.В.Кудикіна, Н.І.Луцан, І.М.Непомняща, Н.П.Савельєва, В.І.Яшина).

У нашому розумінні сутність словникової роботи полягає в тому, щоб забезпечити правильність сприймання слів дітьми, їхнє розуміння з усіма відтінками і забарвленнями; засвоєння і репродукування лексичних одиниць у відповідних ситуаціях; щоб нові слова ввійшли в спеціальні лексичні вправи, які поглиблюють їхнє розуміння, готують до вживання в нових сполученнях, і як результат сформованості лексичної компетенції – самостійність, правильність та активне використання засвоєних слів у повсякденній мовленнєвій практиці.

Важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку відводиться художній літературі, яка активізує і розширює дитячий словник, виховує точність мовлення, чуття слова, його відтінків, привчає відчувати і розуміти силу і красу образних виразів. Дослідження вчених дозволили з'ясувати особливості сприймання мови літературних творів дошкільниками, вплив художньої літератури на розвиток зв'язного мовлення, словесну творчість (Т.І.Алієва, Є.Ф.Лукіна, Ле Тхі Ань Туєт, Л.І.Фесенко, А.Є.Шибицька), роль художніх творів як основного джерела розвитку образності мовлення дітей (Н.В.Гавриш, С.І.Жупанин, Н.Зубалій, Л.Я.Панкратова, А.І.Полозова, І.Т.Титаренко).

Віршований твір відрізняється від прозового як зовнішнім виглядом, так і внутрішньою структурою мови, що зумовлює певні особливості в його сприйманні. Особливості сприймання та заучування дітьми дошкільного віку поетичних творів досліджувалися низкою сучасних учених (С.С.Бухвостова, Р.Й.Жуковська, Є.І.Жицький, С.І.Жупанин, Н.Зубалій, В.І.Лейбсон, А.І.Полозова, І.Т.Титаренко).

Формулювання цілей статті... На прикладі літературної спадщини Марійки Підгірянки покажемо можливості використання поетичних творів українських письменників в аспекті формування лексичної компетенції дітей в сьогоденній дошкільній практиці.

Виклад основного матеріалу... Вважаючи рідне слово одним із засобів національного виховання, поетеса з великою увагою ставилася до мови своїх творів. Кожне слово, присвячене дітям було виваженим і продуманим.

Аналіз лексики творів Марійки Підгірянки засвідчив, що основний масив слів, який складає лексичну тканину її поезій, належить до категорії загальноновживаної та емоційно забарвленої лексики. Використання означених лексичних шарів робить мову творів поетеси простою й доступною для розуміння дошкільників, а їх різноплановість у семантичному відношенні відповідає вимогам розвитку мовлення і мислення дітей. Діалектизми нараховують незначну кількість прикладів, а вміло вкраплені в канву твору виступають не тільки засобом створення місцевого колориту, індивідуалізації мови персонажів, але і розширюють кругозір дітей, знайомлять їх з цілою низкою нових слів і понять.

Необхідність збагачення дитячого мовлення діалектними словами безперечно з огляду на їх важливість для сучасної дійсності і великого виховного значення понять, які вони означають. Як писала свого часу Софія Русова, саме: «В діалекті заховується щоправда дух народу, філологічна суть мови – її образність, краса, її місцевий фольклор» [3, с.13]. Вона зауважувала, що кожна місцевість відрізняється діалектами мови. Тому, до дитячого садка діти, звичайно, приходять зі своїм діалектом, ним вони лише й можуть виявити свої почуття, свої спостереження» [3, с.13]. С.Русова застерігала педагогів від глузування з місцевої «ще до школки, вдома засвоєної говірки» і рекомендувала саме через читання художніх творів задержуючися якраз на тих словах, що у місцевому діалекті звучать інакше безболісно переводити дітей на літературну мову» [3, с.13]. Широке поширення діалектів у різних стилях мови робить їх належністю загальноновживаної лексики, однією з її ланок.

Уміло використовуються Марійкою Підгірянкою і образні вирази. Їх небагато, але вони відзначаються змістовністю, влучністю, барвистістю, легкістю для запам'ятання. Це дозволило

вважати, що за своїми художніми особливостями поезії Підгірянки можуть слугувати ефективним засобом збагачення словника дітей емоційно забарвленою лексикою, образними виразами; формувати вміння користуватися поетичною мовою у власному мовленні.

Нами також досліджувалися особливості сприймання і засвоєння старшими дошкільниками змісту та мови поетичних творів Марійки Підгірянки. Дослідження складалося з чотирьох тематично означених серій.

У першій серії «Намалюємо словами» з'ясовувалося розуміння дітьми змісту і мови вперше прослуханих творів, уміння в описовій формі передати почуте. Докладний аналіз дитячих висловлювань дозволив виділити деякі особливості, що пов'язані з первинним сприйманням старшими дошкільниками віршів Марійки Підгірянки (в мовному аспекті): емоційна піднесеність висловлювань дітей опісля слухання твору; вибірковість сприймання поетичних образів і їх змалювання за допомогою раніше засвоєної лексики; активне звернення до власного життєво-мовного досвіду; використання у «словесних малюнках» лише загальноновживаної і специфічно побутової лексики творів; більш частотне, порівняно з іншими частинами мови, використання іменників і дієслів; відсутність уміння користуватися емоційно забарвленою лексикою; неготовність до сприймання образних виразів і їхнього перенесення у власне мовлення.

Друга серія «Поговоримо про вірш» складалася з трьох завдань, які були спрямовані на виявлення вміння дітей відповідати на запитання за змістом поетичних творів, пояснювати значення ключових слів і образних виразів, використовувати їх у процесі складання речень.

Третя серія «Ми із Грайликом-поети» передбачала визначення вміння дітей використовувати ключові слова і образні вирази в процесі складання описових розповідей. Дитині пропонували уявити себе поетом і описати улюблене свято, пору року. Лексичний аналіз дитячих розповідей засвідчив, що в процесі складання розповідей діти переважно користувалися власним словниковим запасом, опиралися на власний життєво-мовний досвід. Визначені нами лексеми і образні вирази дітьми практично не вживалися.

Метою четвертої серії «Грайлик на прогулянці» було з'ясувати, чи використовується лексика і образні вирази у вільних нестимульованих висловлюваннях дітей. Результати засвідчили низьку частоту їх використання, а то й повну відсутність у висловлюваннях дітей упродовж тижня.

З метою активізації засвоєння дітьми лексики і образних виразів за поетичними творами Марійки Підгірянки ми розробили дидактичну модель комплексної роботи (в аспекті розвитку словника). Означена дидактична модель обіймала чотири взаємопов'язані етапи: відбірково-аналітичний, первинно-ознайомлювальний, репродуктивно-творчий, діяльнісний.

На першому етапі (відбірково-аналітичний) відповідно до двох програмових тем «Навколо рідної природи», «Українські обряди і традиції» було відібрано 22 твори Марійки Підгірянки, здійснено їх лексичний і морфологічний аналіз, виділено тематичні групи ключових слів і образних виразів [2].

Також ми склали словничок слів з національно-культурним змістом, на які звертали особливу увагу в процесі роботи: Барвінок (барвіночок). Бриндушка. Верба. Вінок (віночок). Волошка. Гай (гайочок). Діброва. Дід (дідух). Жито (житечко). Кінь (коник, коничок). Калач (калачики). Калина (калинонька). Кожух (кожушина). Коляда. Коса. Ластівка (ластівочка). Легіт. Мак. Намисто. Писанка (писаночка). Ряст. Смерічка. Стрічка (стрічечка). Хліб (хлібчик).

Другий етап (первинно-ознайомлювальний) розрахований на 3-4 заняття і передбачає розповідь вихователя про життя і творчість поетеси, читання її творів, слухання грамзаписів, вільну розмову з дітьми за змістом прочитаного, ігри-інсценізації. Робота розпочинається серією спеціально розроблених нами занять під загальною назвою «Знайомтеся, любі діти» і виступає складовою частиною комплексного ознайомлення старших дошкільників з письменниками рідного краю.

Наводимо фрагмент заняття. Поетичний дивосвіт Марійки Підгірянки.

Мета: дати перші узагальнені поняття про життя і творчість Марійки Підгірянки, розкрити перед дітьми багатство і розмаїття поетичних образів, створених нею, виховувати повагу і гордість за визначних людей рідного краю.

Матеріал: карта Івано-Франківської області, портрети відомих письменників, збірки поетичних творів Марійки Підгірянки, Ю.Шкрумеляка, Б.Заклинського, І.Деркача, записи пісень Марійки Підгірянки.

Хід заняття: І. Вступна бесіда про письменників рідного краю,

Вихователь: Діти, давайте підійдемо до карти нашої області, і пригадаємо тих славних людей, які народилися в нашому краї і написали для вас багато чудових віршів. Хто зображений на портретах? (під картою на столику портрети вже відомих дітям поетів і збірки їхніх творів). Пригадайте назви збірок Ю.Шкрумеляка. Покажіть мені їх, будь ласка. Олю, розкажи, будь

ласка, свій улюблений вірш, що написав Ю.Шкрумеляк. А сьогодні, діти, я вам розповім про свою улюблену поетесу, нашу землячку Марійку Підгірянку (показуємо портрет).

II. Розповідь вихователя про дитячу поетесу Марійку Підгірянку.

Народилася Марійка в чудовому краї, що називається Карпатське Підгір'я, в селі Білі Ослави, в родині лісничого. Виростала дівчинка серед дерев і квітів, слухала їхні добрі голоси. А коли дідусь навчив онучку грамоти, все, що наспівали високі гори, шумні потоки, гомін лісу вона почала описувати у віршах. Тоді й обрала Марійка прізвище Підгірянки (літературний псевдонім Марії Омелянівни Ленерт-Домбровської) в знак любові та пошани до рідного прикарпатського краю. Ось послухайте, діти, її вірш про смерічку.

III. Читання вірша Марійки Підгірянки «Смерічка».

Запитання: Про що розповідається у вірші? Хто бачив смереки? Де вони ростуть? Якими словами Марійка Підгірянки описала смерічку? Що означає вираз «вибуяла так на вітрі»? Які слова з вірша вам найбільше сподобалися і ви їх запам'ятали?

IV. Читання віршів дітьми (вивчаються в ході індивідуальної роботи з дітьми): «За що мене люблять», «Дарунок з ярмарку», «Діти і ластівка», «Калина».

V. Загадки

1. Віє вітер, сильний дух
2. Росте собі у лісочку,
Вхопив в Леся ... У лісочку в холодочку,
А в Ганнусі – ... Капелюх на собі має,
Та й далеко десь заніс. Та ніколи не знімає.

VI. Прослуховування магнітофонного запису (1-2 пісні на слова Марійки Підгірянки).

На наступних 2-3 заняттях знання дітей про творчий доробок поглиблювалися, окремі вірші, пісні, загадки вивчалися дошкільниками напам'ять.

Третій етап (репродуктивно-творчий) – стрижневий етап навчально-виховної роботи. Він передбачає використання творів Марійки Підгірянки як поетичної основи (робочого матеріалу) для вирішення загальних і спеціальних завдань словникової роботи. Нами складено перспективний план роботи з відібраними поетичними творами та розроблено технологію роботи за віршованими текстами в аспекті розвитку словника дітей у такій послідовності: розвиток поетичної спостережливості; забезпечення тематичного засвоєння ключових слів і образних виразів; використання системи лексичних ігор та вправ, спрямованих на закріплення поетичної мови творів; створення умов для використання лексики і образних виразів у різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

На четвертому етапі (діяльнісний) поетичні твори Марійки Підгірянки, відповідно і її віршоване слово, використовувалися у ході святкових ранків, вечорів поезії, літературних вікторин, поетичних хвилинок. Наводимо фрагмент літературної вікторини «Рядками віршів поетів рідного краю».

Підготовча робота:

1. Придумати назви команд, виготовити на заняттях з художньої праці емблеми та інші атрибути, плакати для вболівальників.

2. Повторити вірші, пісні У.Кравченка, К.Гриневичевої, Марійки Підгірянки, Юрія Шкрумеляка, В.Вагірової.

3. Підготувати драматизацію або інсценізацію поетичного твору.

Хід літературної вікторини.

Ведуча: Всіх дітей до залу

Просимо ласкаво,

Щоб змагались, забавлялись

Ще й в цікаві ігри гралась.

I тур. Котра команда краще розкаже вірш?

Котра команда краще заспіває пісню на вірші Марійки Підгірянки, Ю.Шкрумеляка, У.Кравченка, К.Гриневичевої?

(Конкурс оцінюється за п'ятибальною системою)

II тур. Хто автор вірша?

Кожній команді по черзі зачитуються уривки з віршів відомих поетів. (За кожен правильну відповідь – один бал).

Наприклад, уривки з віршів Марійки Підгірянки:

1. Дзвонить, грає срібна річка,

А в криштальну воду

Задивилася смерічка

Та й на свою вроду.

(«Смерічка»)

2. Що за гамір? Що за гра?

Ліпить бабу дітвора! («Снігова баба»)

3. Втекла мені писаночка червоненька.

Мала вона сині очка, круглесенька. («Писанка»)

III тур. Кожній команді дається по картині із осіннім (зимовим, весняним) пейзажем, яку треба описати уривком з вірша.

Конкурс оцінюється за п'ятибальною системою.

IV тур. Поле чудес. Загадки.

Загадки містяться в конвертах, що розкладені по колу. Посеред колу – дзига. Ведучий накручує дзигу, де вона зупиниться, той конверт і беруть. Команди відповідають по черзі. За кожен правильну відповідь – один бал.

Загадки Марійки Підгірянки для команд:

1. Ой, великий упертюх 2. Віє вітер, сильний дух

Цей сіренький клаповух. Вхопив з Леся ...

Кличе «і – я» до ясел, А в Ганусі –

Називається Та й далеко десь

3. Моє тіло під землею,

Кучерики – понад нею.

Любить мене кожна юшка.

Називаюся

V тур. Домашнє завдання.

Інценівка або драматизація улюбленого поетичного твору.

Показує кожна команда. Конкурс оцінюється за п'ятибальною системою.

Жюрі підраховує бали і оголошує результати.

Нагородження команд.

Спільний танок дружби обох команд.

Висновки... За результатами впровадження в практику роботи сучасних ДНЗ розробленої дидактичної моделі комплексної роботи було визначено ефективні педагогічні умови розвитку словника дітей засобами поетичних творів. Серед них: цілеспрямоване збагачення поетичного досвіду, емоційного фонду для сприймання поетичних творів; раціональне планування роботи з віршованими формами в аспекті розвитку словника впродовж року; наявність орієнтовних тематичних словників; комплексний підхід у використанні методів ознайомлення дітей з довідками і прийомів словникової роботи; удосконалення навичок вживання лексики і образних виразів у словесних іграх та вправах; відображення змісту поетичних творів в ігровій та продуктивній діяльності; створення емоційно позитивних стимулів активного використання поетичної мови творів у нових ситуаціях спілкування.

Також встановлено деякі закономірності засвоєння мови поетичних творів дітьми старшого дошкільного віку: в основі збагачення словника дітей засобами поетичних творів лежить безпосередній чуттєвий досвід дитини; ефективність засвоєння поетичної мови творів залежить від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів, що становлять їх канву; темпи засвоєння лексики і образних виразів обумовлюються рівнем розвитку у дітей поетичного слуху, індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей в процесі його використання в різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

Список використаних джерел і літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Підгірянки Марійка. Учись, маленький! / [упоряд. О. М. Нахлік]. – К. : Веселка, 1994. – 234 с.
3. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова // Дошкільне виховання. – 1992. – № 2–3. – С. 13.
4. Ушинський К. Д. Про початкове викладання мови // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 2. – 360 с.

Анотація

Н.Р.Кирста

Формирование лексической компетенции старших дошкольников средствами поэтических произведений украинских писателей

В статье рассматриваются вопросы формирования лексической компетенции детей старшего дошкольного возраста средствами поэтического слова. Охарактеризована дидактичная модель и приведены образцы конспектов занятий комплексной работы за поэтическими произведениями Марийки Подгірянки (в аспекте развития словаря). Определенно педагогические условия и закономерности развития словаря детей средствами поэтических произведений.

Ключевые слова: *лексическая компетенция, поэтическое слово, дидактичная модель, словарь, педагогические условия, закономерности.*

Summary

N.R.Kyrsta

Forming of Lexical Competence of Elder Preschool Children's by Means of Poetic Works Of Ukrainian Writers

The problems of forming of lexical competence of elder preschool children by means of poetic word are studied in the article. A didactics model is described and the studies standards of complex work after Mariyka Pidgirianka's poetic works (in the aspect of dictionary development) are characterized. The pedagogical conditions and conformities of development of children's vocabulary by facilities of poetic works are concretized.

Key words: lexical competence, poetic word, didactic model, dictionary, pedagogical conditions, conformities.

Дата надходження статті: «19» вересня 2012 р.

УДК 372.47-053.4(045)

Г.І.КІТ,

старший викладач;

І.В.ГРИНДІЙ,

викладач

(м.Хмельницький)

Підготовка педагогів до використання елементів народної математики в роботі з дітьми старшого дошкільного віку

До загальної народної скарбниці належить народна математика. В даній статті висвітлена підготовка педагогів до використання елементів народної математики, ознайомлення з народними мірами вимірювання, формування математичних понять засобами усної народної творчості (народні загадки, прислів'я та приказки) в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: елементи народної математики, народні міри вимірювання, засоби усної народної творчості.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Відродження духовної культури українського народу, розбудова національної освіти в умовах незалежної України неможливе без опори на українську етнопедагогіку. Головними засобами виховання підростаючого покоління є рідна мова, історія, фольклор, мистецтво і свята народного календаря, народні символи та прикмети, звичаї, традиції, обряди.

Українська етнопедагогіка має багату історію і давні традиції. Особливу галузь народознавства становить народна математика. Використання елементів народної математики в роботі з дітьми старшого дошкільного віку зумовлюють впровадження в навчально-виховний процес підготовки педагогів даної проблеми. Проблему підготовки педагогів з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку досліджували К.Й.Щербакова, Г.М.Леушина, А.А.Столяр, Н.І.Баглаєва, О.О.Фунтикова, Л.С.Плетеницька, М.Машовець та інші. Ці дослідження розкривають зміст, методи, форми, засоби, нові технології у навчанні педагогів з формування у дошкільників логіко-математичної компетентності, логіко-математичного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій... Історія розвитку математичних знань українського народу мало досліджена не тільки істориками математики, а й етнографами. Проте ця галузь дає цінний матеріал для вивчення розвитку культури українського народу.

Проблеми народної математики давно цікавили вчених. В «Програму для збирання відомостей з етнографії» О.Русова та Ф.К.Волкова включили кілька питань про народні прийоми лічби та вимірювання.

У 1876 р. відомий український етнограф М.Драгоманов зібрав і упорядкував цікаві народні задачі.

К.М.Щербина вказує на роль народних задач, прийомів лічби і вимірювання у програмі початкових класів школи, подає для використання в шкільній практиці матеріали, зібрані вчителями в різних областях України. Він закінчує свій виклад так: «Збирання й уважне вивчення «народних» математичних знань має величезне значення не лише для етнографів і істориків, а й для вчителів, оскільки ці «народні» знання дають дуже цікаві дидактичні, а й іноді й методичні вказівки для їх шкільної роботи» [2, с.324].

Проте найґрунтовніше дослідження з історії розвитку народної математики в Україні провела Л.М.Граціанська. Ознайомлюючи нас зі способами лічби та вимірювання, народними мірами українців на різних етапах історичного розвитку, відкриваючи цікавий світ еволюції поняття числа та його властивостей, а також процес формування просторових уявлень і знань у галузі

геометрії, автор дозволяє нам проникнути в глибини народної мудрості. Дослідниця узагальнила матеріал, зібраний у містах і селах України (1925-1968 рр.) за пропозицією К.М.Щербини.

В наш час публікації Л.С.Плетеницької «Мандрівка у народну математику», розділ «Елементи народної математики у дошкільному закладі» присвячені вивченню народної математики, ознайомленню із засобами лічби, народними мірами, народним математичним письмом є складовою частиною дослідження історії народу. Розроблена і апробована експериментальна програма навчання дітей дошкільного віку елементів народної математики «Бабусяна математика», широко використовується у підготовці вихователів дітей дошкільного віку у практиці роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у курсі «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Технологію логіко-математичної компетентності розвитку логічних операцій у дітей дошкільного віку висвітлено у статтях «Вимірювання цікаво і корисно», «Обчислювальна діяльність у дошкільнят» Н.І.Баглаєвої.

О.О.Яловська підготувала збірник «Загадки з математики для малят», де автор уміщує систематизовані загадки математичного змісту за такими темами: кількість і лічба, величина, форма, орієнтування в просторі і часі. Чудовий практичний посібник «Народна мудрість про час», де упорядником є О.О.Яловська. Автор пропонує розваги, конспекти занять та добірку цікавого матеріалу про час.

Цінною є праця В.Скурагівського «Місяцелік» про український народний календар, де автор зібрав різноманітний матеріал про походження назв українських місяців та пов'язані з ними прислів'я і приказки, зразки завбачень погоди, народні свята, – це перше в українському народознавстві видання, яке стане в пригоді всім, хто не байдужий до своєї національної культури [4].

Олена Шустікова, завідувач, Валентина Діхтяренко, вихователь, ДНЗ № 78 «Росинка» м. Миколаїв на сторінках журналу «Дошкільне виховання» подають приклад заняття з народної математики для старших дошкільників «Як у народі лічили». В статті використовують різноманітні вправи, народну рухливу гру «Як у давнину бабусі й дідусі лічили.» Використання на заняттях основ народної математики не лише зацікавить дітей спадщиною рідного народу, а й сприятиме логіко-математичному розвитку [5 с.30-31].

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити проблему підготовки педагогів до використання елементів народної математики в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу... У професійній підготовці педагогів для системи дошкільної освіти важливе місце займає курс «Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень». Зміст курсу реалізується в режимі лекційних, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи студентів.

В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії студенти третього курсу вивчають «Основні математичні поняття». Готують цікаві повідомлення з історії розвитку числа, лічби, вимірювання; ведуть пошукову роботу. На лекції «Теоретико-методичні засади формування у дошкільників уявлень про розмір та вимірювання» студенти 5 курсу, факультету «Дошкільна освіта», знайомляться з історією даної проблеми, науковими дослідженнями Р.Л.Березіної, Р.Л.Непомнящої, опрацьовують статті Н.І.Баглаєвої, Л.С.Плетеницької, В.А.Старченко виступають з реферативними повідомленнями та результатами пошукової роботи з регіонів за місцем проживання.

Педагогіка народознавства передбачає постійне й систематичне застосування у навчально-виховному процесі знань свого народу про довкілля, закони розвитку природи, різноманітні сфери життя людей. Особливу галузь народознавства становить народна математика. Народні математичні знання поділяємо на чотири складові: способи лічби та обчислення; старовинне математичне письмо та його носії; одиниці вимірювання, прилади вимірювання. Народними способами лічби та обчислення є лічба та обчислення на пальцях, лічба за допомогою вузликів, встановлення однозначної відповідності за допомогою предметів.

У ході ознайомлення дітей з елементами народної математики педагоги особливу увагу приділяють: відображенню математичних понять у народних загадках, прислів'ях приказках, лічилках, мирилках, дражнилках; практичному використанню народних математичних знань у побуті; закріпленню основних математичних термінів у народних іграх.

Головне завдання педагогів – здійснювати поступовий перехід від їх сприймання дітьми у грі, побуті, у спостереженнях тощо, до цілеспрямованого усвідомлення та засвоєння на заняттях, у спільній з однолітками діяльності. Вивчення методики поєднується з педагогічною практикою студентів (показовою, пробною) в дошкільних навчальних закладах міста Хмельницького. Педагоги творчо планують та проводять тематичний день «Цікава математика» з дітьми різних вікових груп у дошкільних навчальних закладах.

Методика ознайомлення дошкільнят з термінами народної математики передбачає пояснення поняття; відображення його у різних жанрах усної народної творчості; ознайомлення з ними у бесіді, розповіді, дидактичній грі.

Вихователь розповідаючи казку «Коза – Дереза»: Я Коза – Дереза півбока луплена, за три копи куплена, – пояснює дітям, що копа – це 60 снопів, складених разом.

У прислів'ях та приказках: «Сніп до снопа, то й буде копа», «Ілля на полі копи лічить», «Доки батько копу жита змолотив, то син узувся», «Мудрому й два слова досить, а дурному й копа не допоможе», «Де хазяїн походить, там сто кіп уродить».

На заняттях вихователі подають знання про різні народні мірки, діти знайомляться з народними вимірами у повсякденному житті. Наприклад, слухаючи казки, діти часто чують про одиниці вимірювання величин, які їм незрозумілі, і які в наш час практично не застосовуються. Це, зокрема, дюйм («Дюймовочка» Г.К.Андерсена), верста («Про попа і його працівника Балду» О.С.Пушкіна), аршин («Казка про царя Салтана» О.С.Пушкіна), вершок, седмиця («Горбоконию» П.П.Єршова). Вихователь та батьки повинні зуміти пояснити дітям їх значення, історичне походження та порівняти із сучасними одиницями.

Упродовж дошкільного віку діти оволодівають лінійним вимірюванням, навчаються вимірювати об'єм, масу, час. Поряд з умовними мірками користуються загальноприйнятими одиницями міри та ознайомлюються із старовинними одиницями вимірювання. Так, одиницею вимірювання довжини може бути олівець, смужка паперу, долоня, книжка, сантиметр. Крім того, діти дізнаються, що в давні часи люди використовували для вимірювання довжини предметів окремі частини тіла.

За часів Київської Русі існувало три основні міри довжини: п'ядь, лікоть і сажень. П'ядь велика – відстань між великим пальцем руки і мізинцем, п'ядь мала – відстань між великим і вказівним пальцями. Лікоть – відстань від ліктьового суглоба до кінця середнього пальця [1].

На Русі була поширена інша міра – сажень, який становив 6 ліктів. Сажень – відстань між кінцями середніх пальців рук, розведених у різні сторони на рівні плечей. Найбільшою мірою довжини була верста, яка дорівнювала 500 сажням. Вершком називали довжину вказівного пальця. Дюйм – міра довжини, якою користувалися в багатьох країнах уже протягом кількох віків. Це невелика довжина. Дівчинка зростом з дюйм – чарівна Дюймовочка з казки Андерсена – спала в лакованій шкаралупі волоського горіха, вкривалася целюсткою троянди і гребля веслами, зроблених з кінських волосин.

Походить дюйм від ширини великого пальця. І саме слово по – голандськи означає «великий палець». В Англії його розмір встановили точніше – це довжина трьох сухих зерен ячменю, вийнятих із середини частини колоска[2].

Одна із сторін формування творчої, ініціативної особистості – розумове виховання дітей. Від нього залежить успішна підготовка до життя, трудові результати. Життєво важлива функція розуму зафіксована в багатьох видах народної творчості, використання якої допомагає педагогам, батькам виховувати дітей розумними, мудрими, кмітливими.

Загадки – один з найдавніших, найпоширеніших видів народної творчості. Поряд з казками, прислів'ями вони становлять невичерпне джерело народної мудрості і поетичної творчості. Загадки розвивають процеси мислення – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення привчають до самостійності мислення, розвивають таку якість розуму, як кмітливість

Загадка (від «гадати» – думати, вгадувати) – жанр фольклору, дотепне запитання, часто у віршованій формі. Загадка вживається не лише для активізації пізнавальних можливостей дитини, практикованої етнопедагогікою, а й почасти містить у собі філософський зміст.

Прислів'я та приказки – це стислі, переважно афористичні, художні вислови народу про різні життєві явища.

У творчому спадку українців відомий цикл приказок і прислів'їв, що в них відображені часові поняття, які використовують студенти в роботі з дітьми дошкільного віку. Афористичні вислови, що акумулюють багатовіковий досвід народу, справді є вираженням його мудрості і філософії. Прислів'я мають повчальний характер, а приказка – тільки констатує факт, але оцінки йому не дає.

Прислів'я та приказки які формують у дітей уявлення про тривалість дня і ночі в різні пори року: Взимі днина – лише година; літній день довший за зимовий тиждень.

Прислів'я та приказки про ранок, день, вечір, ніч: зимний ранок – гарячий день; квітневий день – рік годує; ранок вечора мудріший.

Про дні тижня: краще тепер, ніж у четвер; субота – не робота, а в неділю нема діла.

Про сьогодні, завтра, вчора: сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай; вчорашнього дня шукав, а що робити не знав[3].

Прислів'я та приказки – це неоціненна скарбниця народної мудрості. Вони не віддільні від життя людини, як і її мова та пісня. Це велике народне багатство, справжній скарб, що його народ свято береже, і передає своїм дітям і онукам. Не цураймося ж своєї правічної культури! Мусимо знати й пам'ятати наш родовід, розумно користуватися тією мудрістю, що жила серед народу з давніх – давен.

Висновки... Підвищити компетентність, педагогів оптимізувати взаємодію педагога з батьками з використання елементів народної математики з дітьми старшого дошкільного віку.

Перспектива подальших досліджень:

Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми. Ряд аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема використання елементів народної математики в умовах модернізації дошкільної освіти.

Список використаних джерел і літератури:

1. Баглаєва Н. І. Вимірювання – цікаво і корисно / Надія Іванівна Баглаєва // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5 – 2001. – С. 8–9.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. / Богуш А. М., Лисенко Н. В. – [2-ге вид., переробл. і доповн.]. – К. : Вища школа, 2002. – С. 321–335.
3. Народна мудрість про час / авт.-упоряд О. О. Яловська // Мандрівець, 2006. – 80 с.
4. Скуратівський В. Т. Місяцелік: Український народний календар / В. Т. Скуратівський. – К. : Мистецтво, 1993. – 208 с.
5. Шустікова О. Як у народі лічили / Олена Шустікова, Валентина Діхтяренко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 30–31.

Анотація

А.І.Кит, І.В.Гриндій

Подготовка педагогов к использованию элементов народной математики в работе с детьми старшего дошкольного возраста

В статье рассматривается вопрос о подготовке педагогов к использованию элементов народной математики, ознакомление с народными мерами измерения, формирование математических понятий средствами устного народного творчества (народные загадки, пословицы, поговорки) в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *элементы народной математики, народные меры измерения, средства устного народного творчества.*

Summary

A.I.Kit, I.V.Gryndii

Preparation of the Future Mentors for Usage of the Elements of National Mathematics Working with Children of Preschool Age

Preparation of the future mentors for usage of the elements of national mathematics, familiarization with national units of measurement, formation of mathematical concepts by means of folklore (folk riddles, proverbs, sayings) working with children of preschool age are studied in this article.

Key words: *elements of national mathematic, national units of measurement, means of oral folklore.*

Дата надходження статті: «10» вересня 2012 р.

УДК 37.064

М.В.КЛЕПАР,

кандидат педагогічних наук

(м.Івано-Франківськ)

Формування ціннісних орієнтацій у процесі професійного зростання педагога-музиканта

У статті розглянуто питання формування ціннісних орієнтацій у процесі професійного зростання педагога-музиканта.

Ключові слова: *ціннісні орієнтації, педагог-музикант, професійне зростання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... На тлі цивілізаційних перетворень відбувається переосмислення цінності й змісту творчої місії музичного мистецтва, професії й особистості викладача вищої школи не лише як професіонала, який має транслювати її культурні норми, художні традиції, але й трансформувати їх у нові особистісні, художні й суспільні смисли, продукувати нові культурні факти, утворюючи з інформації універсальне знання.

У Державній національній програмі «Освіта. (Україна ХХІ століття)», «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті», Законі України «Про шкільну освіту» та інших державних документах наголошується на необхідності розвитку інтелектуального та духовного потенціалу суспільства. Це ставить складні завдання перед вищою школою, вимагає підготовку високопрофесійних фахівців, виховання нової генерації педагогів-музикантів, здатних до творчої

професійної самореалізації, спроможних залучити підростаюче покоління до глибокого пізнання й спілкування з музичним мистецтвом. У цьому контексті особливого значення набуває проблема професійної підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва, саме від них значною мірою залежить відродження національної культури, розвиток художніх традицій, формування у громадян нового соціально-художнього світогляду, ціннісних орієнтацій, ефективність залучення молодого покоління до активної творчої дії.

Формулювання цілей статті... Тому **метою статті** обрано питання формування ціннісних орієнтацій у процесі професійного зростання педагога-музиканта

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Фундаментальні дослідження різних аспектів музично-педагогічної підготовки студентів проведені відомими дослідниками. Питання професійно-педагогічної підготовки студентів до художньо-естетичної освіти досліджувала О.Шолокова; формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя розглядала О.Рудницька; формування естетичних ідеалів майбутніх учителів музики – Г.Падалка; взаємодії вчителя та учнів у процесі формування естетичних смаків засобами музичного мистецтва – Л.Коваль; теоретичних та методичних засад професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін – В.Орлов; методологічних основ мистецької освіти – Л.Масол; педагогічних основ керування процесом музичного сприймання – О.Ростовський.

Актуальність музично-педагогічної освіти має той факт, що вступу на музичні спеціальності передують спеціальна підготовка: музична школа, музичне училище, училище культури, музична студія, музичний коледж, загальноосвітня школа з музичним нахилом. Отже, важливо визначити індивідуальний досвід у педагогічній діяльності за галуззю освіти та формою навчання:

- самодіяльна творчість – написання, створення, імпровізація, аранжування музичних творів;
- досвід виконавської діяльності – музично-виконавський, диригентський, художньо-педагогічна інтерпретація, колективна творча діяльність;
- досвід самостійної роботи – самопізнання, самонавчання, самовдосконалення.

Отже, формування професійної самосвідомості відбувається шляхом аналізу і самоаналізу самого суб'єкта діяльності, а постійне заглиблення в саморозуміння допомагає вчителю виробляти стратегію і знаходити засоби професійного зростання.

Феномен педагогічної реальності викладача музичного мистецтва полягає в її безпосередньому усвідомленні, переживанні свого професійного буття, яким властива реінтеграція пізнання й живого емоційно-чуттєвого досвіду цілісного оновлення якості людини, митця й професіонала-педагога, музиканта-виконавця.

Як свідчить практика, вузівська підготовка не зумовлює однозначно характер входження молодого учителя в професію. Успішність його професійного становлення залежить від того, наскільки поєднується ефективна підготовка із сприятливими у творчому відношенні умовами його діяльності в школі, від дієвості умінь застосувати свої знання, орієнтуватися в складних практичних ситуаціях, світоглядної зрілості молодого фахівця, його готовності прийняти на себе повною мірою професійну відповідальність.

На сьогодні науково доведеною є думка про те, що мистецтво – це найприродніший засіб самовиявлення людини. Загальноновизнано, що музика є предметом самовираження як літературна творчість, живопис будь-якого виду. Але реальне становище окреслених аспектів гуманізації та гуманітаризації освіти вказує на сповільнений характер вирішення завдань розвитку творчої особистості та індивідуальності. Це стосується і музичного виховання.

Важливу роль у процесі професійного зростання мають рівні ціннісних орієнтацій, які складають систему цінностей, а саме:

- цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі в соціальному та професійному середовищі (підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи, особистий внесок у духовний розвиток учнів, творче вдосконалення форм, методів, змісту музичного виховання школярів);
- цінності, що задовольняють потребу у спілкуванні (толерантність, вихованість, манера поведінки, розуміння іншої думки);
- цінності, які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності вчителя, його професійно-педагогічне самовдосконалення (розвиток музичних та творчих професійно-педагогічних здібностей);
- цінності, які забезпечують педагогу доцільну побудову педагогічного процесу і взаємозв'язок всіх його суб'єктів (творча співпраця з учнями, вміння вести діалог спілкування, партнерство з керівництвом);
- цінності, пов'язані з самореалізацією педагога-музиканта в педагогічній діяльності (творчий характер професії, можливості для виявлення особистого ціннісного ставлення до музичного

мистецтва, спрямування на пошуки доцільної узгодженості власних професійних домагань і можливостей, інтересів суб'єктів навчально-виховного процесу).

Напрямом професійного зростання є самопізнання власної творчої індивідуальності, яка в науковому розумінні є ключем сутності самореалізації індивідуальності. Під індивідуальністю розуміють багатогранне структуроване утворення, що віддзеркалює сутність трьох взаємозв'язаних рівнів: індивідуального, особистісного, суб'єктивного.

Основою професійної індивідуальності педагога-музиканта з огляду природних даних є індивідуальний рівень, тобто здібності, емоційно-вольова сфера, темперамент тощо. Серед засобів визначення самопізнання індивідуального компоненту індивідуальності людини можна виділити різні анкети, тести, психологічні обстеження.

Сутність професійної індивідуальності педагога-музиканта складають особистісний та суб'єктивний компоненти, які розвиваються лише на соціальному рівні. Вони поєднують в собі механізм професійного зростання, а саме: професійні цілі, потреби, ідеї, задуми, та глибокий самоаналіз професійної самосвідомості – педагогічне мислення, рівень розвитку особистісно-діяльнісних ознак, що вимагають вдосконалення.

Важливою складовою цілісного педагогічного процесу музичного виховання дітей є актуалізація організаційних та комунікативних здібностей педагога-музиканта. Успішність виявлення останніх закладена у практичному застосуванні принципів побудови і втілення у навчально-виховний процес особистісно-орієнтованих освітніх технологій, які дозволяють створити гуманне середовище для навчання й життєдіяльності вихованців.

Спостереження за навчально-виховною діяльністю вчителів музики довели, що більшість реципієнтів буде педагогічну взаємодію на засадах особистісно орієнтованих технологій, що керуються в основному інтуїцією.

Педагогічна технологія може стати особистісно орієнтованою, якщо вона відповідає наступним вимогам:

- співтворчість,
- індивідуально-творчий підхід,
- діяльнісно-творчий характер (спрямованість на підтримку індивідуальності дитини, надання їй можливості робити вільний вибір, приймати самостійні рішення);
- створення ситуації успіху;
- співпраця на засадах діалогової взаємодії.

Сутність людини виявляється в її діяльності. Тому цілком закономірним є виокремлення професійних умінь педагога-музиканта, які визначають можливість і успішність самореалізації у педагогічній діяльності. Професійний ріст педагога є одним із засобів самореалізації. Це діючий процес, що вимагає певного часу та має супроводжуватись самопізнанням, самооцінкою та самоаналізом.

Висновки... Отже, одним із найважливіших завдань педагогічної майстерності як науки є підготовка фахівця з високим рівнем мислення, нестереотипністю та оригінальністю педагогічної взаємодії, з прагненням постійного удосконалення через самоосвіту, готового до виконання не тільки визначених функцій, а й здатного змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності. Включення засобів музичного мистецтва у підготовку вчителя на різних етапах його діяльності зумовлює формування ціннісних орієнтацій особистісної царини фахівця, яка відповідає викладеним вище вимогам.

Список використаних джерел і літератури:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998.
3. Грибов Ю. А. Психолого-педагогіческие условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей / Ю. А. Грибов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 2003.

Анотація

М.В.Клэпар

Формирование ценностных ориентаций в процессе профессионального роста педагогов-музыкантов

В статье рассмотрены вопросы формирования ценностных ориентаций в процессе профессионального роста педагога-музыканта.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, педагог-музыкант, профессиональный рост.*

Summary

M.V.Kliepar

Forming of Valuable Orientations in the Process of a Professional Growth of Teachers-Musicians

The questions of forming of valuable orientations in the process of a professional growth of a teacher-musician are analyzed in the article.

Key words: *valuable orientations, teacher-musician, professional growth.*

Дата надходження статті: «12» вересня 2012 р.

УДК: 159.953.5-029:6

З.Я.КОВАЛЬЧУК,

*кандидат психологічних наук, доцент
(м.Львів)*

Психолого-технологічні особливості процесу оптимізації навчання

У статті автор розкриває деякі психолого-технологічні аспекти оптимізації навчання. Вказує, що вони покликані створювати оптимальні умови для розв'язання практичних завдань і є процесом комплексного впливу на особистість студента. Використання інноваційних технологій навчання, на думку автора, вимагає такої організації педагогічного процесу, де головним стає не формальне засвоєння знань, умінь і навичок, а пошук варіантів розв'язання проблем, аналіз альтернатив.

Ключові слова: *науково-педагогічний працівник, студент, педагогічна майстерність, оптимізація навчання, педагогічна технологія, методика, дидактика, інноваційна діяльність.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Педагогічний процес – це складна система різних видів діяльності педагога і студентів, яка передбачає визначення мети, змісту навчання і виховання, організацію та матеріально-технічне забезпечення, створення необхідного соціально-психологічного клімату тощо. Специфіка педагогічного процесу, його структура і зміст вимагають діяльності педагога-майстра, який реалізує на практиці функції розвитку, навчання й виховання людей.

На наш погляд, сучасна діяльність педагогів має бути різноманітною, варіативною, такою, що враховує потреби і можливості студента; гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі; неповторною, особливою, творчою – за характером, спрямованою на самореалізацію та саморозвиток особистості.

Нині особливої актуальності набуває професійна майстерність викладача, уміння тонко інструментувати вплив на особистість і будувати його як психологічно обґрунтований акт. Вирішальною умовою ефективності процесу навчання студентів є застосування необхідних психолого-педагогічних методів і прийомів.

Педагогічна майстерність включає основні підсистеми: психолого-педагогічна технологія, педагогічна творчість, психолого-педагогічна культура, знання предмета, психолого-педагогічний стиль.

Формулювання цілей статті... **Метою** нашої статті є розкрити сутність однієї зі складових педагогічної майстерності – психолого-технологічних аспектів процесу оптимізації навчання.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Для педагогів ринкової системи освіти І.Підласий пропонує розуміти технологію виховання і навчання як «комплексний психолого-педагогічний вплив, що дозволяє одержати педагогічний продукт заданої кількості та якості відповідно до запрограмованих витрат часу, сил і засобів» [12, с.21]. Науково-педагогічний працівник повинен перетворитися на педагога-технолога, а студент – стати активним учасником процесу навчання. Методична майстерність сучасного педагога має розвиватися «не через забезпечення його великою кількістю готових рецептурних посібників і широке використання готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність» [12, с.44].

У сучасній педагогічній літературі досі не існує єдиних, вичерпних визначень понять «освітні», «педагогічні» технології. Деякі дослідники [11, с.24] нараховують близько 300 трактувань цих термінів, що різняться за змістом. Одні науковці під терміном «технологія» розуміють управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи і прийоми досягнення педагогом навчальної мети.

А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак під технологією навчання розуміють сукупність методико-організаційних дій, спрямованих на оптимізацію процесу навчання шляхом раціонального використання в цьому процесі сучасних технічних засобів та дидактичних матеріалів, включаючи комп'ютери [11].

О.Пехота, аналізуючи певний досвід, пропонує розглядати «технологію навчання» і «технологію в навчанні». Технологію навчання він пов'язує з розробкою оптимальних методик викладання, а технології в навчанні – з використанням різноманітних дидактичних засобів [13].

Педагогічна технологія відповідає на запитання: як, у який спосіб (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різних моделей навчання.

Так, В.Беспалько визначає педагогічну технологію як систематичне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [4, с.16]. Технологія навчання відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. Деякі дослідники називають її ще й дидактичною технологією [11].

П.Гусак технологію навчання розглядає як науково обґрунтовану організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Автор стверджує, що технологія визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою методів, форм і засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей.

Важливим для нашого дослідження є аналіз визначених П.Гусаком вихідних психолого-педагогічних позицій технології диференційованого навчання: визнання особистості студента як центральної фігури навчального процесу; урахування індивідуально-типологічних особливостей студентів в організації навчального процесу; оптимальне поєднання індивідуального характеру засвоєння знань з колективною організацією навчальної діяльності студентів; варіативність цілей і змісту навчання, способів діяльності, організаційних форм та засобів навчання; свобода і самостійність студентів у виборі власної траєкторії навчання; систематичний зворотній зв'язок, побудований на засадах об'єктивності оцінювання знань і умінь студентів; завершеність навчання, що зумовлюється структуруванням змісту навчального матеріалу та повним засвоєнням кожної його структурної одиниці; організаційно-методичне забезпечення навчального процесу на основі врахування механізмів управління; стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів.

Аналіз зазначених позицій дозволяє нам здійснити дослідницьку діяльність у процесі навчання студентів, оцінити результати втілення конкретної технології у педагогічний процес, побачити перспективу роботи щодо застосування методики оптимізації у вищому навчальному закладі.

Незважаючи на різні підходи до пояснення суті та змісту педагогічної технології, вона покликана створювати оптимальні умови для розв'язання практичних завдань і є процесом комплексного впливу на особистість.

Використання інноваційних технологій навчання вимагає такої організації педагогічного процесу, де головним стає не формальне засвоєння знань, умінь і навичок, а пошук варіантів розв'язання проблем, аналіз альтернатив. Розв'язання цих проблем потребує впровадження оптимальних засобів та активних методів навчання у процес підготовки майбутніх фахівців, що дозволяє підвищити активність і творчість усіх учасників процесу навчання, найбільш повно реалізувати власні потенційні можливості, розвиває здібності спілкування з іншими людьми у різних ситуаціях.

В інноваційній діяльності педагогів вищих навчальних закладів надано перевагу особистісно орієнтовній технології; технології критичного мислення як основі розвитку особистості; блочно-модульним, модульно-рейтинговим, кредитно-модульним технологіям, які сприяють розвитку творчих здібностей та умінь майбутнього фахівця. В управлінській діяльності відпрацьовують такі інноваційні технології: інформаційні технології з використанням комп'ютерів; нетрадиційні технології управління педагогічним колективом; особистісно орієнтовні технології управління науково-методичною діяльністю викладачів; моніторинги в управлінській діяльності [13].

Існує величезна кількість засобів навчання, тому перед педагогом постає питання добору та конструювання засобів в інтересах підвищення якості педагогічного процесу. Успіх упровадження сучасних засобів навчання залежить саме від того, як викладач може розібратись у створеній ситуації, поєднати всі можливі нюанси, створити методологічну, психологічну та наукову базу для роботи студентів у нових умовах. Упровадження чогось нового – це експеримент, результати якого залежать переважно від особистості викладача. Від нього залежить, наскільки швидко та інтенсивно зростає роль студента як суб'єкта навчання. Викладач покликаний бути терпимим до думок інших, задовольняти їх активність, вірити в можливість кожного студента [7; 11; 12; 13].

При цьому слід орієнтуватися на цілеспрямоване тренування студентів у процесі навчання, яке ґрунтується на використанні спеціальних вправ; упровадження системи послідовного поетапного формування активності, коли репродуктивні дії планомірно змінюються пошуковими, відкриваючи шлях до творчості.

Отже, під час діяльності педагога слід урахувувати проблеми, розгляд яких можливий у результаті вирішення таких наукових завдань: визначення раціональних шляхів і засобів, спрямованих на підвищення якості та ефективності навчання; вибір змісту навчального предмету та дидактична переробка тих наукових знань, які обираються для вивчення.

На наш погляд, джерела та структуру технології оптимізації навчання можна представити у вигляді схеми, що відображено на рис.1.

Основними джерелами навчальної технології є відповідно наука, дидактика, модель спеціаліста, накопичений досвід. Далі в схемі розташовані компоненти дидактичної системи, які відповідають на запитання «Що вчити?» (зміст) і «Як учити?» (методи, форми і засоби навчання). При конструюванні навчального предмета та його методики викладання матеріал науки має бути дидактично оброблений згідно з принципами добору навчального матеріалу. Під час добору матеріалу слід враховувати зв'язок теорії з практикою, системність, доступність, диференційованість, принцип відповідності змісту освіти рівню розвитку науки, техніки, вимогам сучасного виробництва, взаємозв'язок навчального матеріалу.

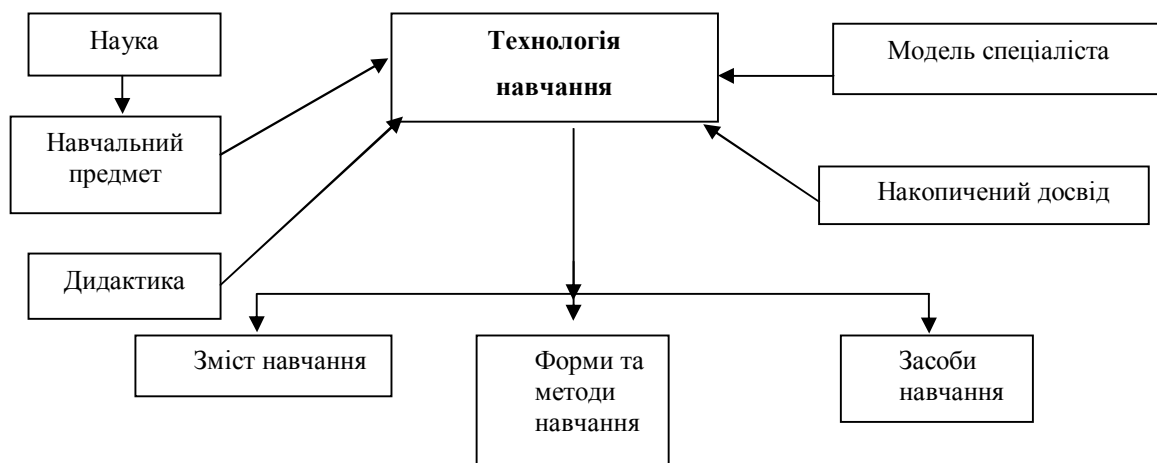


Рис.1. Джерела і структура технології оптимізації навчання

Як було зазначено раніше, компонентом технології є методика, отже, методика навчального предмета є засобом реалізації відповідного наукового змісту, яка використовує елементи дидактичної системи (форми, методи, прийоми, засоби) й успішно розвивається під впливом дидактики та відповідної науки.

Одним із основних завдань системи закладів освіти є підготовка спеціаліста, здатного до безперервного самовдосконалення. Виконання цього педагогічного завдання залежить від організації оптимальної роботи, яка впливає на зближення процесу навчання з реальними умовами майбутньої діяльності. Ця робота передбачає високу професійність педагога й активність, ініціативу й наполегливість студентів у здобутті знань.

Однак, існує чимало проблем, які заважають створенню діалогічного спілкування на занятті. Розв'язувати ці проблеми можна за допомогою використання оптимальних засобів навчання. О.Чорноморова у своїх працях зазначає, що викладач у процесі навчання впливає на учнів системою засобів навчальної інформації.

Ще одним із важливих аспектів впровадження технології оптимізації навчання є питання працездатності студентів на заняттях. Взаємодія, взаємозалежність і взаємообумовленість оптимізації працездатності і пізнавальної активності виражені в моментах: по-перше, оптимізація навчального процесу завжди спрямована на засвоєння нових знань, а пізнавальна активність має місце і під час засвоєння знань, і під час їх відтворення, закріплення; по-друге, оптимізація співвідноситься з творчими здібностями як родові і видові поняття, але формування цих двох якостей можливе лише в процесі активної інтелектуальної діяльності. Психологи відзначають, що оптимізація працездатності особистості дає можливість кожному пізнати радість успіху в навчанні [1; 2; 5].

Чинник «відсутності причини, що спонукає студента до подальшого вдосконалення знань, умінь та навичок» тобто, відсутності стимулів і позитивних мотивів у процесі навчання – об'єктивні

труднощі наступного етапу навчання. Уникнути цих труднощів, на думку І.Зімньої, можливо тільки створюючи нові навчальні психолого-педагогічні системи, які розвивають у заданому напрямку природні задатки особистості [7].

До причин, які викликають невстигання, З.Калмикова відносить також втому [8, с.167]. З поняття «втома» як психофізичного стану, який викликаний роботою, випливає, що необхідно провести різку межу між втомою і перевтомою. Втома є наслідком будь-якої праці, і являє собою нормальне явище [там само, с.168]. Щоб втома не переростала в перевтому, навчання, на думку З.Калмикової, має відповідати і за тривалістю, і за інтенсивністю силам учнів, і своєчасно чергуватися з відпочинком, який здатний відновити втрачені сили [8, с.167].

Зіткнувшись із першими такими труднощами, не отримавши вчасно допомоги, студенти перестають розуміти матеріал. На перших стадіях це мало помітно. Але з часом завдання ускладнюються, кожне з них потребує дедалі більшого часу та зусиль.

Чимало своїх прихильників має так звана «емоційна теорія». Згідно з нею втому спричиняють одноманітність трудових процесів, монотонність роботи. Досить поширена й думка, що джерелом втоми є внутрішній конфлікт особи між небажанням працювати і спонуканням до роботи. Тому для багатьох студентів починаються роки нудного відсиджування занять або відвертого зубріння.

До причин зниження працездатності Є.Клімов зараховує: занадто велике перевантаження занять у вищих навчальних закладах; невміння багатьох викладачів спілкуватися з дітьми, виховувати їх, правильно робити зауваження; перевтому студента, причиною якої є неправильне чергування занять у розкладі та завдань на занятті [9, с. 456].

Отже, організація і методика занять страждають істотними недоліками. Теорія і методика занять тривалий час розроблялися в одному напрямі: як забезпечити студентів певною сумою знань. Проблеми оптимізації навчального процесу й застосування одержаних знань на практиці відсувалися на останній план. Така позиція щодо організації навчального процесу не могла не вплинути на зниження працездатності студентів. Працездатність на заняттях знижується, оскільки:

1. Насаджується неприпустима трафаретність у побудові занять, яка гальмує підвищення якості навчання. Так, дослідження С.Сисоева показали, що відсутність на занятті опитування нерідко розглядається як порушення правил дидактики. У багатьох викладачів опитування займає на занятті до 90% (!) відсотків часу, тоді як навчальна роль його переважно незначна, оскільки більшість студентів перебуває у пасивному стані.

2. Мають місце недоліки, притаманні етапу закріплення знань на занятті. Якщо додати до цього, що на переважній частині занять одні і ті ж запитання формулюються по 3-4 рази (при поясненні нового матеріалу на лекції, при його закріпленні, при виконанні домашнього завдання), то характер проведення заняття набуває ще більшої формальності.

3. Студенти перевантажуються домашніми завданнями. За даними В.Сквирського, на повноцінне виконання усіх домашніх завдань студент витрачає 6-7 годин на день.

4. Незадовільна організація самостійної роботи студентів безпосередньо на самому занятті, яка нерідко обмежується переказом лекційного матеріалу і відповідями за раніше пройденим матеріалом.

Причини, обумовлені недоліками в діяльності науково-педагогічних працівників, поділяються Ю.Бабанським на: недоліки дидактичного впливу, враховуючи недоліки навчально-методичної й матеріальної бази вузу: недосконалість навчальних планів, програм, підручників, відсутність лабораторного обладнання; недоліки, породжені недосконалістю виховних впливів викладачів та студентського колективу [3, с.55].

В сучасній дидактиці обґрунтована система способів оптимізації навчального процесу, яка побудована на логіці послідовного вибору найкращих варіантів всіх основних компонентів навчання – його завдань, змісту методів, засобів, форм організації і аналізу його результатів.

Оптимізація, на думку Н.Кузьміної, несумісна з формалізмом і шаблоном у побудові навчального процесу. Вона спрямована проти піднесення в абсолют будь-яких методів навчання або окремих форм організації навчання. Вона вимагає системного підходу, врахування конкретних умов і обставин, а також дотримання міри при прийнятті педагогічних рішень. Н.Кузьміна показала на конкретному прикладі вибору методів навчання шляхи реалізації цих основних методологічних положень оптимізації.

Для того, щоб знайти оптимальне рішення щодо вибору методів навчання, на думку Н.Кузьміної, необхідно врахувати такі педагогічні умови: закономірності і принципи навчання в сучасній вищій школі; мету і завдання навчання на даному етапі; особливості змісту навчального матеріалу; навчальні можливості студентів даної групи; умови для навчання, створені у вузі; методичні можливості самого науково-педагогічного працівника [11, с.58].

Отже, головне завдання науково-педагогічного працівника, з точки зору оптимізації процесу навчання, полягає у тому, щоб навчити студентів учитися, тобто з пасивних виконавців указівок викладача перетворити студентів в активних суб'єктів власного навчання; сприяти створенню ситуацій успіху, умов для самовираження і самореалізації; сприяти успішній діяльності студентів у процесі навчання як на заняттях, так і в позааудиторній роботі.

Висновки... Таким чином, щоб успішно реалізувати ці педагогічні вимоги, науково-педагогічний працівник мусить знати всі основні методи, котрі застосовуються в сучасній вищій школі, знати можливості цих методів у розв'язанні основних завдань освіти й розвитку студентів. Тільки одночасне підвищення результативності навчання і раціональне витрачання часу студентів і викладачів приведе до оптимізації процесу навчання.

Подальше дослідження цієї проблеми вбачаємо у науковому обґрунтуванні проблеми педагогічної творчості, культури та педагогічного стилю.

Список використаних джерел і літератури:

1. Амосов Н. М. Здоровье и счастье ребенка / Н. М. Амосов // Знание. Серия «Педагогический факультет». – 1979. – №12. – 96 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 488 с.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / Беспалько В. П., Татур Ю. Г. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.
5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199с.
6. Гончарук П. А. Психология навчання / П. А. Гончарук. – К. : Вища школа. Вид-во при КДУ, 1985. – 143 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
8. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
9. Климов Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 511 с.
10. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
11. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. – К. : Видавничий центр «Просвіта» ; Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.
12. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
13. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : [моногр.] / Е. Н. Пехота ; под. общ. ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с.

Анотація

З.Я.Ковальчук

Психолого-технологические основы процесса оптимизации обучения

В статье автор раскрывает некоторые психолого-технологические аспекты оптимизации обучения. Указывает, что они призваны создавать оптимальные условия для решения практических задач и является процессом комплексного воздействия на личность студента. Использование инновационных технологий обучения, по мнению автора, требует такой организации педагогического процесса, где главным становится не формальное усвоение знаний, умений и навыков, а поиск вариантов решения проблем, анализ альтернатив.

Ключевые слова: *научно-педагогический работник, студент, педагогическое мастерство, оптимизация обучения, педагогическая технология, методика, дидактика, инновационная деятельность.*

Summary

Z.Ya.Koval'chuk

Psychological and Technological Bases of the Process of Learning Optimization

Psychological and technological features of the process of study optimization are revealed by the author of the article. It is indicated that they are designed to create optimal conditions for the solution of practical problems and is a process of complex influence onto the personality of the student. Using innovative learning technologies, to the author's opinion, requires such an organization of the pedagogical process, where the main isn't formal mastering of knowledge and skills, but the search of options for solving problems, analyzing of the alternatives.

Key words: *teaching staff, student, teaching skills, optimization of training, educational technology, methodology, didactics, innovative activity.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

Przestrzeń edukacji aksjologicznej studentów pedagogiki

Studenci pedagogiki tworzą swoistą grupę osób, które w przyszłości pełnić będą niezwykle ważne i odpowiedzialne role zawodowe, między innymi, pedagoga szkolnego, nauczyciela ale również doradcy zawodowego, pracownika ośrodka resocjalizacji czy pomocy społecznej. Zatem, role które wymagają dojrzałości i kompetencji nie tylko w sferze intelektualnej czy społecznej ale także, a może przede wszystkim, aksjologicznej. Dojrzałość w tym obszarze daje podstawę do przejawiania szeregu zachowań pożądaných z punktu widzenia rozwoju i wychowania.

Należy podkreślić, że współcześnie proces rozwoju aksjologicznego człowieka przebiega w złożonych warunkach oddziaływania. Przenikanie się kultur a tym samym wzorów zachowań prowadzi do swoistego chaosu aksjonormatywnego. Współczesny człowiek zaczyna zatracać obraz tego, co w otaczającej go przestrzeni jest właściwym środkiem, a co pożądanym celem jego funkcjonowania. Efektem tego stanu rzeczy jest koncentracja na sobie i swoich potrzebach. Można mówić o cywilizacji indywidualizmu osnutego wokół materializmu i hedonizmu. Tym samym, zatarciu ulegają wartości społecznie pożądane, głównie o charakterze moralnym. Jest to cecha znamienna naszych czasów, gdzie indywidualizm i izolacjonizm pochłania człowieka, nie pozostawiając mu przestrzeni do samostanowienia o sobie. Zostaje wpisany w bieg życia społecznego, bez możliwości refleksji na temat własnej sytuacji i swego zachowania. Rytualizm zdaje się dominować w procesie postępowania. Nie ma świadomości, refleksji a tym samym miejsca na drugiego człowieka. Mając to na uwadze, należy zastanowić się nad jakością, specyfiką i charakterem edukacji aksjologicznej studentów pedagogiki, zatem osób które występować będą w roli zawodowej wymagającej od nich przejawiania dojrzałych wzorców zachowań, odpowiedzialności i etycznego postępowania. Są to osoby, które za pewien czas podejmą pracę z dziećmi, młodzieżą ale także osobami bezrobotnymi, niepełnosprawnymi, znajdującymi się w trudnej sytuacji ekonomicznej, zatem potrzebującymi dojrzałych wzorców postępowania. Tym samym, powstaje perspektywa, swoista przestrzeń edukacji aksjologicznej młodzieży akademickiej, studiującej pedagogikę.

Przy czym, rozwój aksjologiczny człowieka uwarunkowany jest wieloma czynnikami. W szczególności oddziaływaniem środowiska rodzinnego, lokalnego i grupy rówieśniczej. Ukształtowana w nich podstawa stanowi rdzeń warunkujący przyszłe postępowanie jednostki także w sferze aksjologicznej. Wybory podejmowane są w odniesieniu do posiadanych doświadczeń. Karta w postaci osobowości została zapisana a jej efektem jest zachowanie człowieka w poszczególnych sytuacjach, także na płaszczyźnie pedagog - uczeń, pracownik socjalny – osoba znajdująca się w trudnej sytuacji życiowej i materialnej, doradca zawodowy – bezrobotny.

Cenione przez człowieka wartości, a zatem wybierane, urzeczywistniane stanowią istotny czynnik motywacyjny. Warunkują one stosunek jednostki do otaczającej rzeczywistości i, co wydaje się szczególnie istotne z perspektywy niniejszej publikacji, wpływają na ocenę przeszłości jak również wybór przyszłej drogi życia¹. Człowiek planuje i realizuje swe działania na płaszczyźnie dwóch przeciwstawiających się rzeczywistości, to jest obiektywnej i subiektywnej. Jednakże jest ona tylko współautorem swoich działań, na które ważny wpływ mają, jak podkreślałem, inni przedstawiciele społeczeństwa², między innymi rodzice, rodzeństwo czy rówieśnicy ale także nauczyciele. Wśród doświadczeń osobistych zdobywanych przez dziecko w trakcie przebywania z rodzicami w różnych sytuacjach wychowawczych, istotne znaczenie mają te, które są związane z poznawaniem wartości. Stanowią one fundament kształtowania się indywidualnego systemu wartości oraz ich realizacji w złożonych i różnorodnych sytuacjach życiowych³. Doświadczenia wychowawcze związane z kształtowaniem preferencji wartości oraz sposobów ich realizacji stanowią uświadomioną przez podmiot reprezentację zdarzeń, w których uczestniczył on wraz z rodzicami oddziałującymi poprzez przekaz informacji, jak również stosowanie nagród i kar⁴. Efekty wychowawcze uzależnione są od dwóch rodzajów uwarunkowań, to jest ogólnych i szczegółowych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z cechami sytuacji wychowawczych stanowiących podstawę, na której dochodzi do wzajemnych oddziaływań rodziców i dzieci. Określają one stosunki emocjonalne istniejące pomiędzy

¹ P. Oleś, System klasyfikacji wartości. Założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik. „Rocznik Filozoficzny” t. XXXI. 1983, s. 87.

²G. Adamczyk, Wartości społeczne w świadomości młodzieży niemieckiej i polskiej. KUL, Lublin 2003, s. 14.

³ J. Nikitorowicz, Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa. Trans Humana, Białystok 1995, s. 48-49.

⁴ S. Lis, Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym. PWN, Warszawa 1992, s. 15.

członkami rodziny. Z kolei szczegółowe uwarunkowania rezultatów wychowawczych dotyczą oddziaływania rodziców na dzieci poprzez stosowanie nagród i kar jak również kontrolowanie efektów wychowawczych. Do tej grupy czynników zalicza się także pozytywne postępowanie rodziców wpływające na rozwój sfery aksjologicznej dzieci⁵.

Wynika stąd, iż to rodzice stanowią pierwsze i najintensywniejsze źródło oddziaływań, kształtujące system wartości swych dzieci. Młodzi ludzie poszukując wartości, w pierwszym odruchu swego społecznego istnienia skłaniają się ku osobom najbliższym. Prawidłowo funkcjonująca rodzina, to jest zapewniająca przekaz właściwych i społecznie aprobowanych wzorców, z autorytetem rodziców oraz silną wewnątrzrodzinną kohezją, umożliwia jednostce prawidłowy rozwój. Natomiast rodzina dotknięta ubóstwem w wyniku na przykład bezrobocia, przemocą czy alkoholizmem nie jest w stanie kompleksowo realizować swych funkcji związanych z socjalizacją i wychowaniem dzieci⁶. W takim przypadku można mówić o zaburzeniu procesu socjalizacji.

Podkreślając aspekt wychowania do wartości, należy uwzględnić jego wymiar kulturowy, instytucjonalny i podmiotowy. Wymiar kulturowy powiązany jest nierozłącznie z przyswajaniem przez jednostkę względnie trwałych cech danego społeczeństwa⁷. A. Sulek proponuje przyjęcie koncepcji kulturowej, jako właściwej dla wyjaśnienia procesu kształtowania się wartości. Wskazuje, że społeczeństwo jedynie «proponuje» wartości, natomiast człowiek jako indywiduum dokonuje ich akceptacji⁸. Jednakże należy wskazać, że proces ten ulega zaburzeniu w sytuacji kryzysu społecznego czy przemian społeczno-gospodarczych⁹, z jakimi współczesne społeczeństwa mają do czynienia, między innymi w związku z kryzysem gospodarki światowej. W tym kontekście R. Siemieńska stwierdza, iż zadaniem społeczeństwa jest taka socjalizacja, która doprowadzi do internalizacji wartości demokratycznych, a tym samym akceptacji mechanizmów i instytucji właściwych dla krajów o tym systemie¹⁰.

Zatem, to społeczeństwo jest głównym przekazicielem norm, wartości, wzorów postępowania i umiejętności. Odbywa się to na dwóch poziomach, pierwszy, nazywany socjalizacją pierwotną, obejmuje dzieciństwo i dorastanie jednostki, drugi natomiast, określony jako socjalizacja wtórna dotyczy wieku młodzieńczego i dorosłości człowieka. Pierwszy etap socjalizacji odbywa się przede wszystkim w grupach pierwotnych, to jest rodzinie, grupach rówieśniczych, społecznościach lokalnych. Dzięki istnieniu silnych więzi emocjonalnych, uwewnętrzniona w tym okresie rzeczywistość społeczna zaczyna kształtować najgłębsze warstwy osobowości jednostki¹¹. Natomiast socjalizacja wtórna jest prowadzona przez instytucje, które przekazują wartości i wzory kulturowe kolejnym pokoleniom, jednakże ten przekaz, który należy traktować jako wtórny jest ograniczony przez oddziaływanie grup pierwotnych¹². Mając to na uwadze, można przyjąć perspektywę działania, jaka stoi przed uczelnią wyższą w celu wyposażenia adeptów pedagogiki w wartości istotne z punktu widzenia wykonywanej w przyszłości pracy zawodowej. Bowiem, instytucjonalny wymiar socjalizacji dowodzi, że to społeczeństwo kształtuje jednostkę, przygotowuje ją do odgrywania określonych ról, na przykład obywatela, pracownika, rodzica¹³. Zatem proces socjalizacji rozpatrywany w wymiarze instytucjonalnym sprowadza się do przyswajania przez jednostkę scenariuszy narzuconych przez społeczeństwo kosztem niezależności i indywidualizmu. Zyskują tu na znaczeniu działania zinstytucjonalizowane, sprowadzające się do tworzenia tradycji i przekazywania jej kolejnym pokoleniom¹⁴. Koncepcja ta wydaje się zbieżna z poglądem S. Ossowskiego, który wskazuje, że wartości uznawane przez jednostkę są jej narzucone przez grupę społeczną i to na przekór jej emocjonalnym skłonnościom. Przy czym, dopiero w grupie człowiek uczy się cenić wartości, ponieważ ich akceptacja wiąże się z aprobatą grupy¹⁵.

To jest właśnie wyznacznik działań, pewna perspektywa dla edukacja aksjologiczna szkoły wyższej, której misją jest nie tylko wyposażenie człowieka w wiedzę - dogłębną teorię dotyczącą

⁵ S. Bartel, Realizacja wartości „pracowitość” a samowiedza i doświadczenia wychowawcze młodzieży. Trans Humana, Białystok 1996, s. 75-76.

⁶ F. Adamski, Sytuacja społeczno-moralna kraju u zarania trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze. W: F. Adamski (red.), Wartości – społeczeństwo – wychowanie. UJ, Kraków 1995, s. 13.

⁷ B. Hajduk, Socjalizacja studentów. Żak, Warszawa 2003, s. 19-20.

⁸ A. Sulek, Przemiany wartości życiowych. PWN, Warszawa 1979, s. 120-121.

⁹ J. Mariański, Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. KUL, Lublin 1995, s. 158.

¹⁰ R. Siemieńska, Socjalizacja w zmieniającym się społeczeństwie. [W:] M. Marody (red.), Oswajanie rzeczywistości. Instytut Studiów Społecznych, Warszawa 1996, s. 185.

¹¹ K. Olechnicki, P. Załęcki, Słownik socjologiczny. Graffiti BC, Toruń 2000, s. 189.

¹² R. B. Woźniak, Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. BWSzH, Koszalin 1998, s. 89.

¹³ E. Mandal, Psychologiczna analiza procesu socjalizacji. W: E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), Współczesne problemy socjalizacji. UŚ, Katowice 1995, s. 16.

¹⁴ B. Hajduk, Socjalizacja studentów. Żak, Warszawa 2003, s. 28.

¹⁵ S. Ossowski, Z zagadnień psychologii społecznej. PWN, Warszawa 2000, s. 81.

określonej dziedziny czy umiejętności pozwalających na wprowadzenie jej w życie ale także wyposażenie pedagoga w wartości będące podstawą dojrzałości aksjologicznej. Przejawia się to we wrażliwości na sytuację drugiego człowieka, na jego dobro i rozwój, przy zachowaniu godności ludzkiej, pozwalającej na samostanowienie o sobie. Istotą jest umiejętność dostrzegania tych aspektów i ich realizacja. Jest to zadanie stojące przed uczelniami wyższymi, zwłaszcza kształcącymi humanistów.

W tym kontekście K. Ostrowska zwraca uwagę na działanie zmierzające do kształtowania osobowości wychowanka (studenta) poprzez wartości na tyle, by móc o nim powiedzieć: sprawiedliwy, kochający, dobry, prawy, tolerancyjny, szanujący siebie i drugiego człowieka¹⁶. Szczególnego znaczenia nabiera tu osoba wychowawcy – wykładowcy – mistrza, świadomego odgrywanej roli w kształtowaniu systemu wartości studentów, w organizowaniu sytuacji wychowawczych inspirujących proces wartościowania, w uwrażliwieniu wychowanków na dobro innych i poszukiwanie wartości uniwersalnych. Właściwe działania stanowić powinny impuls skłaniający do rozwoju w tym zakresie, inicjując procesy dezintegracji a zatem negację zorientowanych uprzednio na własną osobę norm i wartości¹⁷. Podkreśla to również A. Gurycka mówiąc, iż wychowawcy (wykładowcy) jako osoby znaczące w interakcji wychowawca – wychowanek zatem wykładowca – student, mogą odgrywać dwojaką rolę w kształtowaniu systemów wartości. Po pierwsze jako modele, głosząc określone wartości i je realizując a po drugie jako autorytatywne źródło wiedzy i inspiracji, mające wpływ na kształtowane systemy wartości¹⁸. Biorąc to pod uwagę, można stwierdzić, że wykładowca jako mistrz może kształtować system wartości przede wszystkim w sprzyjającej sytuacji wychowawczej, to znaczy mając autorytet u słuchaczy.

Zasadność poruszonej tematyki uwarunkowana jest głównie chaosem aksjologicznym istniejącym w otaczającej współczesnego człowieka przestrzeni, ograniczającym suwerenność i możliwość refleksji, nie tylko nad własnym funkcjonowaniem ale także nad sensem istnienia. Mając to na uwadze wydaje się uzasadnione monitorowanie sfery aksjologicznej studentów pedagogiki. Przeprowadzone badania ujawniły szereg aspektów wskazujących pewne tendencje dokonujące się w tym wymiarze. System wartości respondentów na przestrzeni siedmiu lat, to jest od 2004 do 2011 roku, uległ pewnym przekształceniom. Jest to widoczne między innymi w stosunku do wartości materialnej, jaką stanowi «bogactwo», lokowanej na miejscu 11 hierarchii przez badanych w 2004 roku, przez respondentów z 2007 roku na miejscu 8 z kolei na pozycji 5 przez studentów w 2011 roku, oraz w stosunku do wartości hedonistycznej «wygodne życie», lokowanej przez studentów w 2004 roku na miejscu 9, a przez badanych w 2007 roku na 7, podczas gdy, studenci podlegający badaniu w 2011 roku umieścili tą wartość na miejscu 4. Natomiast, przez osoby badane w 2011 i 2007 roku wyżej okazała się ceniona wartość, jaką jest «wolność», której przyznały miejsce 4, natomiast w 2004 roku miejsce 7. Uwidoczniła wśród studentów badanych w 2011 i 2007 roku wyższa preferencja dla wartości materialnych i hedonistycznych stanowi istotny element poznawczy mówiący o negatywnych przemianach sfery aksjologicznej. Jest to także przyczynek do poszukiwania rozwiązań w tym zakresie. Budowania przestrzeni edukacji aksjologicznej na poziomie szkoły wyższej.

Studenci badani w 2011 i 2007 roku, wysoko cenili wartości prospołeczne o charakterze rodzinnym – «rodzina», «miłość» oraz wartości umożliwiające osiągnięcie stabilności ekonomicznej – «wiedza». Średnio cenionymi okazały się wartości materialne – «praca», «bogactwo» i hedonistyczne – «wygodne życie», przy czym, uwidacznia się sukcesywny wzrost ich znaczenia w życiu studentów pedagogiki. Z kolei nisko cenione są wartości prospołeczne, które poza «zdrowiem» i «wiarą» dotyczą życia kolektywnego i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Niemniej jednak, istotę rzeczy w tym ujęciu stanowią wartości moralne, które obiektywnie ujmując są wypierane z życia współczesnego człowieka i zastępowane materialnymi i hedonistycznymi. Przeprowadzone badania wskazują, że «uczciwość» umieszczana na miejscu 3 hierarchii przez studentów w 2004 i 2007 roku została przesunięta podczas badań w 2011 roku na miejsce 7. Podobnie «sprawiedliwość» umieszczona na miejscu 4 przez studentów w 2004 roku z kolei na miejscu 5 w 2007 roku, została usytuowana przez respondentów w 2011 roku na miejscu 8. Analogiczna tendencja została zaobserwowana w odniesieniu do wartości, jaką jest «dobroć» która także z miejsca 2 w 2004 i 6 w 2007 roku, została wyparta na miejsce 9 w 2011 roku¹⁹.

Istnieje zatem tendencja wśród studentów pedagogiki zastępowania wartości moralnych wartościami materialnymi i hedonistycznymi. Ten niepokojący obraz dowodzi zasadności podjęcia szerokiej dyskusji a tym samym poszukiwania głębszych pokładów przyczyn tego stanu rzeczy oraz możliwych do przeprowadzenia działań naprawczych, zmierzających do uświadomienia przyszłym pedagogom znaczenia w życiu człowieka wartości moralnych. Możliwym do realizacji na poziomie

¹⁶ K. Ostrowska, W poszukiwaniu wartości. GWP, Gdańsk 1994, s. 14.

¹⁷ E. Wołodźko, Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania. W: U. Ostrowska (red.), Aspekty aksjologiczne w edukacji. UW-M, Olsztyn 2000, s. 97-98.

¹⁸ A. Gurycka, System wartości młodzieży licealnej a oddziaływania szkoły. UW, Warszawa 1986, s. 21.

¹⁹ Badania własne. Szczecin, Słupsk 2004, 2007, 2011.

szkoły wyższej jest wprowadzenie szeregu zajęć teoretycznych z obszaru etyki zawodu oraz działań praktycznych, między innymi w szkole z dziećmi i młodzieżą dających podstawę monitorowania stosowania teorii w praktyce. Śledzenia przebiegu i charakteru relacji studenta pedagogiki z uczniem, przyszłego pracownika socjalnego z osobą znajdującą się w trudnej sytuacji życiowej czy przyszłego doradcy zawodowego z osobą bezrobotną. Jest to przestrzeń wymagająca doprecyzowania kontekstu tematycznego na poziomie teorii i kontekstu pragmatycznego na poziomie praktyki. Jak wskazują wyniki badań jest to działanie nieodzowne. Ujawniona tendencja dowodzi eskalacji problemu, który w przyszłości może mieć nieoczekiwane negatywne konsekwencje społeczne a szczególnie wychowawcze. Bowiem, jak podkreślano pedagog pracuje z osobami młodymi – dziećmi, młodzieżą, osobami znajdującymi się w trudnej sytuacji materialnej, życiowej czy niepełnosprawnymi. Są to jednostki bezwzględnie potrzebujące dojrzałych wzorców postępowania opierających się na wartościach moralnych. Potrzebujący wsparcia, życzliwości, czasem opieki, ale głównie kontaktu z człowiekiem kompetentnym społecznie i dojrzałym moralnie. W tym przypadku jest to cecha która winna wyróżniać absolwenta pedagogiki. Człowieka dostrzegającego istotę ludzką, sens jej funkcjonowania, rozwoju ale szczególnie możliwości «służenia» drugiemu człowiekowi. Bowiem, należy sobie zdać sprawę, że pedagog to nie tylko wykształcenie, to nie tylko zawód ale głównie misja ważna społecznie, gdzie nie wolno pozwolić na brak wiedzy, umiejętności czy właściwej dla przedstawicieli tej dziedziny cech systemu aksjologicznego. Tym bardziej, że jak wskazuje K. Juszcak «konieczność orientacji ku humanistycznym wartościom decyduje o aktualności problemu poszukiwania nowych dróg procesu przygotowania nauczycieli. Nowy paradygmat kształcenia, ukierunkowany na człowieka, który postrzegany jest jako podstawa wszelkich zmian, musi zmierzać do sytuacji, w której jego aksjologiczne orientacje będą odpowiadać nowym realiom socjalnym, a poza tym będą ucieleśniać nieprzemijające ogólnoludzkie i narodowe wartości»²⁰.

Literatura:

1. P. Oleś, System klasyfikacji wartości. Założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik. «Rocznik Filozoficzny» t. XXXI. 1983.
2. G. Adamczyk, Wartości społeczne w świadomości młodzieży niemieckiej i polskiej. KUL, Lublin 2003.
3. J. Nikitorowicz, Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa. Trans Humana, Białystok 1995.
4. S. Lis, Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym. PWN, Warszawa 1992.
5. S. Bartel, Realizacja wartości «pracowitość» a samowiedza i doświadczenia wychowawcze młodzieży. Trans Humana, Białystok 1996.
6. F. Adamski, Sytuacja społeczno-moralna kraju u zarania trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze. W: F. Adamski (red.), Wartości – społeczeństwo – wychowanie. UJ, Kraków 1995.
7. B. Hajduk, Socjalizacja studentów. Żak, Warszawa 2003.
8. A. Sulek, Przemiany wartości życiowych. PWN, Warszawa 1979.
9. J. Mariański, Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. KUL, Lublin 1995.
10. R. Siemińska, Socjalizacja w zmieniającym się społeczeństwie. [W:] M. Marody (red.), Oswajanie rzeczywistości. Instytut Studiów Społecznych, Warszawa 1996, s. 185.
11. K. Olechnicki, P. Załęcki, Słownik socjologiczny. Graffiti BC, Toruń 2000.
12. R. B. Woźniak, Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. BWSzH, Koszalin 1998.
13. E. Mandal, Psychologiczna analiza procesu socjalizacji. W: E. Mandal, R. Stefańska-Klar (red.), Współczesne problemy socjalizacji. UŚ, Katowice 1995.
14. S. Ossowski, Z zagadnień psychologii społecznej. PWN, Warszawa 2000.
15. K. Ostrowska, W poszukiwaniu wartości. GWP, Gdańsk 1994.
16. E. Wołodźko, Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania. W: U. Ostrowska (red.), Aspekty aksjologiczne w edukacji. UW-M, Olsztyn 2000.
17. A. Gurycka, System wartości młodzieży licealnej a oddziaływania szkoły. UW, Warszawa 1986.
18. K. Juszcak, Doskonalenie zawodowe nauczycieli w obecnej rzeczywistości. [W:] E. Murawska (red.), Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Abstrakt

The main contents tend to render, via analysis, an influence of social-economical elements on the evaluation system of Students of Pedagogy. Those people after graduation will probably start working with children, teenagers or people who are in a difficult life situation, so generally people who need a mature guide and a leader.

It is proved that changes occurring in economy, politics and society, after Poland's accession to the UE and Schengen area or regarding the world economical crisis, did not lead to any worrying changes in the evaluation system of the examined students.

Moral and pro-social values stand high in their hierarchy. According to that, it can be found that those people are characterized by high moral qualifications which are fundamental in starting a career work as a pedagogue.

²⁰ K. Juszcak, Doskonalenie zawodowe nauczycieli w obecnej rzeczywistości. [W:] E. Murawska (red.), Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 116.

Przedstawione w niniejszej publikacji treści zmierzają do uchwycenia na drodze badań wpływu czynników społeczno-ekonomicznych na system wartości studentów pedagogiki. Zatem osób które, po ukończeniu kształcenia, potencjalnie podejmą pracę z dziećmi, młodzieżą czy osobami znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej, zatem potrzebującymi, dojrzałych wzorców postępowania. Ustalono, iż zmiany jakie nastąpiły w gospodarce, polityce i społeczeństwie po wejściu Polski do Unii Europejskiej, przystąpieniu do strefy Schengen czy w związku z kryzysem gospodarki światowej, nie doprowadziły do budzących obaw zmian systemu wartości badanych osób. Wysoko w hierarchii sytuują oni wartości prospołeczne oraz moralne. W związku z czym można stwierdzić, że są to osoby o wysokich kwalifikacjach moralnych, dających podstawę do podejmowania pracy w zawodzie pedagoga.
Дата надходження статті: «З» вересня 2012 р.

УДК 372.881.116.12:316.61 (045)

Г.Р.КОРИЦЬКА,
кандидат філологічних наук, доцент
(м.Запоріжжя)

Соціокультурна компетенція школярів: до проблеми використання засобів її реалізації на уроках української мови

У статті обґрунтовується зростання ролі соціокультурної компетенції учнів на сучасному етапі розвитку освіти. Розглядаються засоби її реалізації на уроках української мови.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, соціокультурна модель освіти, соціокультурна змістова лінія, соціокультурний принцип, полікультурне суспільство.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах проблема формування соціокультурної компетенції учнів є актуальною й нерозривно пов'язується з навчально-виховним процесом. Українська школа повинна забезпечити створення таких умов для особистісного зростання й творчого вираження кожного учня, які б формували покоління, здатне оберігати й примножувати цінності національної й іншомовної культури. Предметом уваги держави повинен стати розвиток цілісної особистості, яка б могла вільно орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Модернізація української системи освіти неможлива без опори на етнопедагогічний фундамент. Саме етнопедагогіка є педагогікою національного розвитку, відродження та етнічного виховання. Вона формує високоосвічену, духовно багату й морально стійку особистість із почуттям власної гідності, громадянина демократичної європейської держави. Виходячи з певних традицій, інтересів, кожна країна будує свою освітню систему. Щоб не втратити національне «Я», не звиродніти духовно, українська освіта має подбати про виховання майбутнього державотворця. Вважаємо, що саме національна освіта й виховання є чинниками етнокультурного збереження української спільноти. На думку К.Ушинського, «Виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу... У кожного народу своя особлива національна система виховання» [11, с.102].

Осмилення проблем сучасної освіти й виховання в Україні приводить до висновку, що демократизація, гуманізація освітньо-виховного процесу, неможлива без наповнення його українознавчим, краєзнавчим, народознавчим змістом. Як слушно зауважував Ст.Сірополко «Національне спрямування освіти повинно полягати в невіддільності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією, народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу» [9, с.136]. Соціокультурне спрямування шкільних предметів, урізноманітнення методів та способів навчально-виховної діяльності сприятиме вихованню в підростаючого покоління патріотичних почуттів.

На сьогодні важливістю набуває створення соціокультурної моделі освіти, «яка буде соціально й культурно орієнтованою, пов'язаною із використанням внутрішнього потенціалу людини, її досвіду, здатності до естетичного й ціннісного переживання життя» [1; 2]. Оскільки школі відведено одну з найважливіших місій – реалізації нової освітньої моделі на сучасному етапі – то основними завданнями її є набуття й поширення соціокультурного досвіду, активними носіями якого є як учитель, так і учень. Для ефективної реалізації соціокультурної освітньої моделі в рамках навчально-виховного процесу варто здійснити таку організацію навчання, яка б сприяла

створенню механізму культурного саморозвитку й забезпечила оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями.

Українська мова та література, які є складовими соціокультурної моделі освіти, повинні сприяти «соціокультурному зростанню» учня. Учителю-словеснику випадає найвідповідальніша місія допомогти учнівській молоді прилучитися до культурної скарбниці українського народу. Зауважимо, що на сучасному етапі процес освоєння культурної спадщини має свої особливості. Тенденція переосмислення ролі й значення культурної спадщини полягає в прагненні не лише зберегти її в первісному вигляді, а й активно ввести у формат теперішнього життя. Відкриття нового в старому спонукає не механічно використовувати надбання минулих поколінь, а вивчати його й активно вводити в сучасну соціокультурну ситуацію, розуміти спадкоємність художніх цінностей. На наш погляд, слухними з цього приводу слова В.Шевчука: «Коли хочемо збудувати у світі власний дім, ми повинні знати, як його будували до нас предки наші. Коли хочемо бути розумними, ми повинні знати, як думали до нас. Коли хочемо зрозуміти світ і себе у ньому, ми повинні знати, як його розуміли до нас. Це речі аксіомні, але їх треба повторювати, бо самостійно бур'ян росте, а не культурна рослина, і сама по собі поширюється глупість, а не розум. Розум нам треба культивувати, доєднувати до розуму предків, а недомисля їх не бачити й пробачати. Це й буде заporукою нашого просування в часі» [3, с.15].

На початку 90-х років ХХ століття в педагогіці відбулася «народознавча революція». У школах учителі завзято почали впроваджувати спецкурси, уроки народознавства, що дало потужний поштовх повернутися «обличчям» до минулого. Педагоги склали програми, добирали дидактичний матеріал на народознавчій основі, створювали світлиці, проводили народні свята... Хоча через часткове формування культуротворчих знань, умінь, але, все ж таки, почалося зародження в освітньому змісті системи відомостей про національну культуру як квінтесенції для функціонування мови, мовлення. Втім методична організація роботи щодо впровадження в освітній процес культурологічного аспекту вимагала певної перебудови, насамперед, змісту й структури програм та системи роботи над засвоєнням учнями соціокультурних відомостей.

Аналіз досліджень і публікацій... Аспекти формування соціокультурної компетенції школярів досліджують науковці (В.Загороднова, Г.Корицька, М.Пентиліук, Т.Попова, В.Сафонова, А.Ярмолюк та інші). Розглядаються різні підходи щодо реалізації соціокультурної змістової лінії в навчально-виховному процесі.

Формулювання цілей статті... Мета статті – звернути увагу вчителя-словесника на деякі засоби формування соціокультурної компетенції учнів на уроках української мови, зокрема пропонуються навчально-методичні посібники, створені автором.

Виклад основного матеріалу... У самій методиці викладання української мови соціокультурна змістова лінія виокремилася в одну з провідних лише в Державних стандартах. Однак, у зв'язку з переходом школи на 11-річний термін навчання залишається актуальним питання реалізації соціокультурного принципу навчання української мови, який «передбачає опанування мови як національно-культурного феномену, що відображає духовно-моральний досвід народу, зв'язки української мови з національними традиціями українського народу, усвідомлення учнями краси, виразності й естетичних можливостей рідного слова, а також як засобу соціокультурного діалогу з мовами національних спільнот України та мовами Європи і світу» [10, с.11]. Таким чином, проблема комплексного забезпечення формування соціокультурної компетенції учнів є нагальною. Сучасній школі потрібні такі засоби, форми й методи роботи, які відповідали б розвитку творчої особистості, її духовності, сприяли б утвердженню її світоглядних орієнтацій. Це й спонукає вчителя-словесника до раціонального використання методів і прийомів, до пошуку можливостей підвищення якості уроку, найбільш повного використання його ідейно-морального потенціалу.

Реалізація методики формування соціокультурної компетенції учнів у процесі навчання передбачає використання системи засобів: навчальних програм, методичних комплексів, навчально-методичних посібників. Аналіз програм, підручників, навчально-методичного інструментарію засвідчує необхідність систематичної цілеспрямованої роботи над реалізацією соціокультурної змістової лінії. Адже більшість школярів має поверхові знання з нашого минулого, не зовсім чітко орієнтується в соціумі, та й загалом, як показує практика, для розвитку комунікативного мовлення учнів допомагатимуть такі зразки текстів, завдань, вправ, які мають високий навчально-виховний потенціал.

У забезпеченні розвитку мовно-мовленнєвих, соціокультурних компетенцій учнів на уроках української мови сприятимуть навчально-методичні посібники, створені в Лабораторії мовно-літературної освіти при кафедрі філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти [5; 6], які мають відповідний гриф, й за якими працюють у школах України. В основі їх – невичерпна скарбниця навчально-виховних

засобів етнопедагогіки, яка допоможе вчителю-словеснику формувати високий рівень мовно-мовленнєвої культури учня й успішно реалізовувати соціокультурну змістову лінію. Пропоновані автором праці базуються на найновіших здобутках педагогічної, методичної, психологічної наук, забезпечують додержання принципів особистісно зорієнтованого навчання, комунікативно-діяльнісного підходу, а також наступності й перспективності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів.

Навчально-методичні посібники «Збірник диктантів з української мови. 5-11 класи» [5], «Перекази з української мови. 5-9 класи» [6], створено з метою підвищення рівня мовно-мовленнєвої підготовки учнів, надання допомоги вчителю-словеснику в досягненні навчальної, розвивальної та виховної мети на уроках української мови, а також передбачають навчально-методичне забезпечення реалізації мовної, мовленнєвої, соціокультурної змістових ліній на уроках української мови. У них ураховано державний статус української мови, її суспільні функції, взято до уваги специфіку навчального предмета. Усі тексти, що ввійшли до збірників, і за обсягом, і за граматично-орфографічною насиченістю цілком відповідають сучасним нормам чинних навчальних програм з української мови, вимогам до комунікативної, мовної, соціокультурної компетенцій учнів, що визначені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Враховано й те, що сьогодні учитель – це, насамперед, учитель-творець. Поліфункціональність пропонованих текстів диктантів, переказів розкриває перед ним можливість творчого вибору їх як контрольних (з метою перевірки рівня грамотності), так і навчальних, тренувальних, що сприятиме вдосконаленню правописно-пунктуаційних умінь і навичок, запобіганню мовленнєвих помилок учнів.

У посібнику «Збірник диктантів з української мови. 5-11 класи» [5] представлено диктанти навчально-операційного, виконавсько-тренувального, контрольньо-оцінювального призначення. Диктант розглядається як один із важливих прийомів організації роботи учнів з текстами, що сприймаються з голосу, і як вид вправ, що різноманітні за формою та застосовуються під час вивчення всіх тем шкільного курсу української мови. Автор пропонує різні види диктантів (і як певну форму навчальної роботи, і як її продукт), кожен з яких має свої характерні особливості. Зауважимо, що ознаками для поділу диктантів на типи можуть бути: 1) мета роботи, яку виконують; 2) особливості тексту, який диктуємо; 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту (без змін чи із заданими змінами); 4) спосіб (методика) проведення диктанту.

Залежно від мети роботи, яку виконуємо, передбачено диктанти навчальні й контрольні. Від того, як учні записуватимуть продиктований їм текст – без змін чи зі змінами – дібрано диктанти чотирьох груп: текстуальні, вибіркові, вільні й творчі. Кожний з них, відповідно до мети проведення є навчальним або контрольним, а навчальний, залежно від способу опрацювання тексту (методики проведення) – попереджувальним або пояснювальним. Попереджувальні диктанти можуть бути слуховими або зоро-слуховими, а пояснювальні – слуховими або слухозоровими.

Ядром активізації пізнавальної діяльності учнів, засобом формування їх мовленнєвої культури виступає текст. Він є універсальним засобом акумуляції людського досвіду, втілює культуру в собі, в ньому закладена інформація, що відображає соціокультурну специфіку мовної спільноти, тому є основою одиницею сучасної культурологічної освіти. Навчально-методичний посібник «Перекази з української мови. 5-9 класи» [6] допоможе вчителю з роботою над текстом на уроках розвитку зв'язного мовлення. Комплекс завдань, визначений автором посібника, має забезпечити встановлення взаємозв'язків виучуваного мовного поняття з попереднім. При доборі текстів певної тематики враховувалися вікові особливості дитини. Відповідно до програми в збірнику даються різні види переказів: докладні, стислі, вибіркові, творчі, перекази-переклади; вказуються форми їх відтворення (усні та письмові); використовуються типи мовлення (розповідь, опис, роздум).

Запропонований автором методичний інструментарій допоможе вчителю-словеснику, та й учневі, в підготовці до написання диктанту, переказу, сприятиме піднесенню мовно-мовленнєвої компетенції школярів.

Соціокультурна проблематика включених до посібника текстів забезпечить засвоєння дітьми духовних та культурних цінностей і моральних норм, сприятиме їхньому естетичному розвитку. Дібраний текстовий матеріал є різноаспектним за змістом, різноманітним за стилями й жанрами, розвивальним, цікавим для сучасних дітей. Підібрані уривки – це зразки високохудожнього слова українських прозаїків; українознавчих та краєзнавчих праць В.Скуратівського, Д.Яворницького, повчальних історій В.Сухомлинського; усної народної творчості тощо.

Безперечно, в чинних підручниках, навчально-методичних посібниках наявні вправи, завдання, які певною мірою сприяють формуванню соціокультурної компетенції учнів. Однак їх кількість недостатня, відсутня система, яка б гармонійно поєднувалася зі шкільним курсом мови.

Тому створення вищезначених навчально-методичних посібників допоможе вчителю забезпечити ефективність процесу реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови.

Висновки... Отже, на підвищення ефективності набуття учнями соціокультурних знань впливає використання вдало дібраних форм, методів, засобів навчання. Успішне їх поєднання сприяє розвитку мовно-мовленневих умінь і навичок, збагачує інтелектуальну сферу учня, формує його моральні переконання. Учитель повинен проявляти послідовність у формуванні мовної, мовленневої, соціокультурної компетенції учнів. Тільки система в роботі педагога, невичерпні навчально-виховні можливості використання засобів етнопедагогіки здатні забезпечити високий рівень мовно-мовленневої культури особистості.

Список використаних джерел і літератури:

1. Андрущенко В. Науково-педагогічні пошуки молодих / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 5–7.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 141 с.
3. Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях: Космогонічні українські народні погляди та вірування / [пер. з рос. Ю. Г. Буряка ; передм. В. О. Шевчука / Георгій Булашев. – К. : Фірма «Довіра», 1993. – 414 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>.
5. Корицька Г. Р. Збірник диктантів з української мови. 5-11 класи / Галина Корицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 208 с.
6. Корицька Г. Р. Збірник переказів з української мови. 5-9 клас / Галина Корицька. – Запоріжжя : Просвіта, 2011. – 194 с.
7. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / Володимир Мосіяшенко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 174 с.
8. Сірополко Ст. Історія освіти на Україні / Степан Сірополко. – Львів, 1937. – 194 с.
9. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – Українська філологія. Профільний рівень / укладачі : Л. І. Мацько, О. М. Семенов. – К. : Грамота, 2011.
10. Ушинський К. Про народність у громадському розвитку // Вибр. твори: У 2 т. / Костянтин Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 43–120.
11. Ярмолюк А. Реалізація соціокультурної змістової лінії в контексті міжпредметної інтеграції / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.didactis.ucoz.ua>.

Анотація

Г.Р.Корицька

Социокультурная компетенция учащихся: к проблеме использования средств ее реализации на уроках украинского языка

В статье обосновывается возрастание роли социокультурной компетенции учащихся на современном этапе развития образования. Рассматриваются средства ее реализации на уроках украинского языка.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, социокультурная модель образования, социокультурная содержательная линия, социокультурный принцип, поликультурное общество.*

Summary

H.R.Koryts'ka

Sociocultural Competence of Schoolchildren: to the Problem of Use of Means of its Realization at the Lessons of Ukrainian

The growing of the role of sociocultural competence of students at the modern development stage of education has been grounded in the article. The means of its implementation at the Ukrainian language lessons has been considered.

Key words: *sociocultural competence, sociocultural model of education, sociocultural content line, sociocultural principle, sociocultural society.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

Відновлення родинної культури поколінь – основа подолання сучасної кризи сімейних відносин

У статті розкриваються проблеми відновлення родинної культури поколінь у сучасних умовах загострення кризи сім'ї, окреслюються структурні компоненти цієї інтегральної властивості, шляхи формування родинної культури особистості на сучасному етапі.

Ключові слова: родинна культура, структура родинної культури особистості, якості родинної культури особистості, педагогічна культура батьків, формування основ родинної культури особистості.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах явної кризи сімейних відносин в Україні та світі, особливої ваги набувають спроби осмислити стратегію і тактику родинної культури поколінь, використання набутих прогресивного досвіду минулого у підготовці молоді до сімейного життя, формування основних засад родинної культури людини та суспільства. До значущості таких проблем відноситься й питання родинної культури поколінь у складних умовах трансформації суспільних відносин в Україні та світі.

Уявлення ж про такий прадавній і потужний культурний пласт, як родинна культура, батьківство, в архітектоніці сучасного культурологічного простору виражені вкрай фрагментарно. Неясність у визначенні змісту цих понять на початку третього тисячоліття є дивним, хоч б за таких обставин: 1) родинна культура поколінь стосується тих явищ життя, які продукуються на різнобічній її пласти і торкається буквально кожної людини; 2) батьківська культура – одна з провідних передумов повноцінного виховання дітей, що має значення не лише для окремої сім'ї, але й для країни в цілому (зокрема, в психології тема домінуючого впливу моделі батьківської сім'ї на особу достатньо розроблена і не викликає сумнівів); 3) інститут батьківства, сім'ї є базою будь-якої держави і варто визнати, що в нашій країні, як і у всьому світі, він зруйнований; 4) роль сім'ї у передачі наступним поколінням соціокультурного досвіду, у відтворенні ціннісно-смыслового простору національної культури, формуванні культури особистості людини є винятковою; 5) феномен батьківської культури – це не лише дзеркало народу, його самобутності, цінностей, звичаїв і традицій, розуміння суспільством конкретної епохи, особи, людських взаємин, але також і віддзеркалення майбутнього цього народу (А.Крячко).

Падіння престижу материнства і батьківства, згасання батьківської ініціативи, кардинальна зміна демографічної поведінки не можуть не викликати серйозної стурбованості і, як наслідок, стимулювати фокусування дослідницьких завдань на аналітиці й пошуку ефективних стратегій розвитку родинної культури поколінь.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз сутності і завдань формування родинної культури людини і суспільства, які постають із стратегічної мети виховання наступних поколінь.

Аналіз досліджень і публікацій... Загальні закономірності формування родинної культури поколінь, визначаються насамперед змістом складових частин цього поняття, що стосуються окремої особистості та всіх членів цієї малої соціальної групи. Дослідження видатних педагогів (Г.Ващенко, В.Зінковський, А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, М.Стельмахович), вітчизняних (Т.Алексеев, Г.Бевз, І.Бех, В.Васютинський, Л.Ваховський, О.Вишневський, Л.Волинець, Т.Говорун, І.Зверева, А.Капська, О.Киричук, О.Кікінежді, І.Козубовська, І.Комановський, О.Кононко, А.Конончук, В.Кравець, Т.Кравченко, Г.Лактіонова, Н.Лисенко, А.Марушкевич, Л.Орбан-Лембрик, Л.Орел, І.Пеша, В.Поліщук, В.Постовий, Ю.Руденко, Р.Скульський, О.Сухомлинська, В.Струманський, І.Трубавіна, С.Харченко та ін.) і зарубіжних (А.Адлер, Т.Андреєва, Д.Бамрінд, Л.Берг-Кросс, В.Бойко, Л.Варга, Г.Вебер, І.Гребеніков, В.Зацепін, Р.Кемпбелл, С.Ковальов, Л.Ковінько, Л.Кольберг, С.Лаптьонок, В.Ослон, А.Співаковська, В.Титаренко, А.Харчев, Б.Хелінгер, Г.Хоментгаускас та ін.) вчених і конкретних практиків у різних регіонах нашої країни й світу заклали основу для виокремлення основних структурних елементів родинної культури особистості та сім'ї як малої соціальної групи суспільства.

Виклад основного матеріалу... Аналіз наукових підходів до трактування понять «родинна культура», «соціальна психолого-педагогічна культура батьків» показав відсутність їх однозначного трактування і необхідність їх обґрунтування з сучасних позицій.

На основі системно-синергетичного підходу у трактуванні особистісної інтегральної властивості, *родинну культуру* особистості визначаємо як окрему цілісну інтегральну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих родинних інтегративних якостей,

генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування циклів ціннісно-сміслової регуляції поведінки особи та зовнішніх родинних відносин, які проявляються в процесі спілкування та життєдіяльності людини.

Основними інтегративними якостями, які в сукупності складають родинну культуру особистості, є такі сукупні властивості людини (див. табл. 1):

Тут виділені нами жирним шрифтом чотири симптомокомплекси, що становлять надінтегративну суму їхніх складових. Виокремлені інтегративні якості в межах одного поєднання сумативно складають один із симптомокомплексів, але водночас ця сукупна інтегративна якість становить дещо більше, аніж суму інтегративних якостей, що входять до неї.

Таблиця 1

Симптомокомплекси якостей родинної культури людини

<p>1. Репродуктивність Родовідність, дітність Педагогічний потенціал Статева ідентичність Гендерна своєрідність Валеологічність Інтимність</p> <p>2. Духовність Демократичність Релігійність Моральність Громадянськість Правова компетентність Обрядна традиційність</p>	<p>3. Адаптивність Емпатійність Комунікативність Регулятивність Колективізм Міжсусідська толерантність Міжсемейна солідарність</p> <p>4. Рекреативність Господарність Підприємливість Економічність Душевна комфортність Екологічність Домашньо-побутова естетичність</p>
---	---

Згідно з розробленою нами системно-синергетичною моделлю процесу формування цілісної базової культури особистості, зміст родинної культури визначається науково обґрунтованою системою: а) біологічних, соціально-економічних і духовних потреб особистості, загальнокультурних і національних цінностей, рівня домагань і самооцінки особи, мотиваційно-смісловою сферою особистісної саморегуляції, які складають цілісне поєднання елементів механізму ціннісно-нормативної регуляції відповідної поведінки людини; б) певною сукупністю соціально значущих якостей; в) характерними видами особистісних відносин (до суспільства й держави, інших людей і самої себе, праці й відпочинку, природи і суспільних груп, тощо); г) системною спрямованістю вчинкових дій людини.

Розглядаючи сутнісні характеристики поняття «культура родинних взаємин» [1; 2; 3; 4; 5], проаналізуємо дотичні до нього визначення провідних дослідників цієї проблеми в Україні. Науковці лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України до подібного визначення – *«педагогічна культура батьків»* відносять: складне інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності. Педагогічна культура батьків характеризується певною сумою (основним мінімумом) знань із психології, педагогіки, фізіології, гігієни тощо; вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей та догляду за ними, здатністю синтезувати інформацію, що надходить із різних джерел, оволодівати методами сімейного виховання. Педагогічна культура батьків у різних життєвих ситуаціях може виявлятися в комплексі або окремих її складових. Основними параметрами педагогічної культури батьків, на думку укладачів словника, є: моральна, мовленнева, комунікативна, дидактична, фізична, естетична, екологічна, економічна й правова культура, культура мислення, культура праці та культура поведінки [2, с.245-246].

У зв'язку з цим, автори розрізняють також визначення педагогічної культури молодих батьків, яка трактується як особистісна якість, що характеризується достатнім рівнем підготовки до виховання дітей дошкільного віку в умовах сім'ї, уміннями застосовувати виховні засоби і прийоми в організації внутрішньо сімейної життєдіяльності. Особливості педагогічної культури молодих батьків зумовлюються рівнем розвитку суспільної свідомості, впливом специфічної молодіжної субкультури, умовами функціонування молоді сім'ї, відсутністю достатнього життєвого досвіду і досвіду виховання дітей [5, с.246].

На нашу думку, педагогічну культуру родинних вихователів необхідно трактувати значно ширше. Ми включаємо її до виховного потенціалу родини, серед компонентів якого виділяється комплекс виховних можливостей, якісних характеристик сім'ї, що безпосередньо впливають на процес родинного виховання (дослідники – А.Макаренко, В.Сухомлинський, М.Стельмахович, Т.Алексеев, І.Гребенніков, І.Комановський, А.Конончук, В.Костів, В.Постовий, В.Титаренко та ін.): *структура сім'ї* (за складом: нуклеарна, складна чи розширена; за основою відносин – повна,

неповна, повна змінена, сім'я з прийомними дітьми, опікунська; за кількістю дітей (однодітна, багатодітна); *рівень психолого-педагогічної культури батьків та інших вихователів* родини, їхня педагогічна компетентність; *батьківська позиція і стилі батьківсько-дитячих стосунків* у структурі внутрісімейних взаємин; суспільно-педагогічна спрямованість сім'ї; змістовність спілкування батьків і дітей у системі суб'єкт-суб'єктних відносин; родинні педагогічні звичаї й традиції народу; характер матеріально-побутових умов сім'ї [3, с.35].

Урівнюючи ці складові, які є однаково важливими для досягнення виховних результатів, підкреслимо значення окремих із них на різних етапах життєдіяльності родини. На нашу думку, *педагогічна культура батьків* (дослідники цієї проблеми – Т.Алексєєнко, І.Гребенніков, О.Зверєва, К.Насєдкіна та ін.) – це складне інтегративне динамічне особистісне утворення, що визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності, індивідуалізована творча форма педагогічних стосунків, забезпечених високим рівнем мотивації (мотиваційний компонент), знаннями, уміннями й переконаннями (змістовий компонент), способами функціонування (конструктивний компонент) у розв'язанні завдань родинного виховання [3, с.44].

Тому, до складу педагогічної культури батьків включаємо наведені нижче якості загальної професійної педагогічної діяльності та специфічні знання, уміння й риси педагогічної культури родинного вихователя. Ці компоненти виступають основними показниками рівня сформованості педагогічної культури батьків, за якими дослідники виокремлюють методики діагностування цих якостей.

У загальних рисах уміння й навички, необхідні для майбутніх вихователів, виділені в п'ять груп: *гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні*. Так, комунікативні уміння включають: уміння відстоювати свою думку, не нав'язуючи її дітям; уміння керувати своїми емоціями і настроєм, делікатно ставитись до дітей у випадку можливих конфліктів; уміння розуміти психологічний стан дитини й створювати комфортний емоційний клімат; вміння викликати в дітей потребу й бажання спілкуватися з вихователем тощо.

Серед професійно значущих якостей майбутніх вихователів психологи й педагоги виділяють: здатність розуміти іншу людину, емоційні співчуття, співпереживання в процесі усвідомлення стану іншої людини; здатність переконувати людей; організаторські здібності; педагогічна етика і такт; здатність до творчої роботи, до діяльності, що забезпечує професійну самореалізацію особи; здатність швидко реагувати на педагогічні ситуації й гнучко поводитись у них; здатність передбачати результати своєї роботи тощо (дослідники – Ф.Гоноболін, Ю.Кулюткін, А.Маркова, Н.Островєрхова, Р.Скульський, С.Харченко).

Педагогічну компетентність родинних вихователів складає низка таких психолого-педагогічних якостей: *педагогічна ерудиція* – широкий запас сучасних знань, які вихователь застосовує в розв'язанні конкретних завдань; *педагогічне цілепокладання* – потреба в обґрунтованому плануванні своєї праці й готовність до зміни плану у випадку необхідності; *педагогічне мислення* – виявлення зовні прихованих ознак і особливостей соціальної педагогічної ситуації; в ході їх порівняння й класифікації виявлення причинно-наслідкових зв'язків (як загальних закономірностей, так і цілісне охоплення конкретної ситуації); готовність до інноваційної діяльності у прийнятті педагогічних рішень, оволодіння її засобами; *педагогічна інтуїція* – специфічна здатність передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі, прийняття рішень без розгорнутого усвідомленого аналізу; *педагогічна імпровізація* – знаходження нового, неочікуваного замислу й рішення («осяяння») та його негайне втілення; часто реалізується в процесі постійних педагогічних роздумів над продумуванням різних варіантів дії; *педагогічна спостережливість, увага* – розуміння вихователем суті за зовні незначними показниками, проникнення у внутрішній світ дитини за нюансами її поведінки; *емпатійність* – усвідомлення внутрішнього стану іншої людини («співвпочування»), співчуття й співпереживання іншому в цьому стані, співдія й співдопомога в реалізації конкретних справ; *педагогічний оптимізм* – оптимістична віра й надія в безмежні внутрішні сили дитини, резерви її можливостей; *педагогічна рефлексія* – передбачення себе в конкретній соціальній ситуації й обґрунтування рішення з урахуванням цього, а також, багатоступінчаста рефлексія з урахуванням уявлень дітей про вихователя на основі того, як вони усвідомлюють бачення вихователя про себе [3, с.45-46].

Розрізняємо *науково-теоретичну і практичну готовність* сучасних батьків до передачі родинної культури покоління. До першої відносимо: знання історії, традицій родинних стосунків, як свого народу й інших націй і народностей, так і місцевих звичаїв і традицій, сімейного укладу й історії розвитку своєї родини; усвідомлення ролі родини й сім'ї як важливого інституту соціалізації молодого покоління; *знання окремих соціально-психологічних аспектів діяльності сімейних груп*: а) ознайомлення з теорією малих груп як соціально-психологічною основою вивчення родинних стосунків; б) уміння розрізняти виховний потенціал повної сім'ї, знання особливостей формування

колективістських стосунків у сім'ї як малій соціальної групі; в) уміння характеризувати основні соціально-психологічні особливості родинних груп із порушеною структурою (чисельність поколінь, віковий склад, виховний потенціал, стадії життєвого циклу сім'ї), в тому числі, тенденції найближчого розвитку й переходу в інші типи сім'ї; г) бачення тенденцій розвитку сім'ї на шляху до формування родини-колективу; *оволодіння педагогічними основами діяльності сімейної групи*: а) усвідомлення виховного потенціалу сімейної групи; б) бачення основних шляхів реалізації виховних можливостей сім'ї; в) знання основних методів і прийомів виховної діяльності батьків та інших дорослих вихователів; *оволодіння основами педагогічної взаємодії з дітьми*: а) усвідомлення об'єктивної необхідності, мети й завдань організації суб'єкт-суб'єктних відносин; б) знання принципів та рівнів взаємодії, основних напрямів спільної діяльності; в) ознайомлення з досвідом взаємодії інших батьків зі своїми дітьми; *оволодіння методами вивчення дитини, умов її життєдіяльності й самореалізації*.

Практична готовність батьків до передачі виховного досвіду родини передбачає низку таких умінь: *наявність гностичних умінь*: а) адекватно оцінювати й аналізувати сучасне становище дитини, її соціальний статус, рівень самооцінки й домагань, прогнозувати її всебічний розвиток у конкретних реальних умовах; б) визначати індивідуальні особливості дитини, її інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, міру соціальної активності; в) правильно визначати наявність соціальних установок, певних комплексів у дитини, сферу її мотиваційно-смыслові діяльності; *оволодіння уміннями проектувати*: а) визначати мету й завдання педагогічної взаємодії з дитиною; б) проектувати систему взаємодії з урахуванням подальших перспектив і можливих результатів; в) планувати здійснення спільних справ, розвиваючи взаємний інтерес; г) передбачати можливі труднощі й непередбачені ситуації в організації взаємодії з дитиною; *наявність конструктивних умінь*: а) прогнозувати з певною мірою ймовірності власні дії в процесі взаємодії; б) будувати конструктивні моделі (алгоритми) діалогічного спілкування, дискусії, брати ініціативу в свої руки; в) спрямовувати види діяльності, справи дитини, зберігаючи вільну творчу атмосферу та ініціаторство дітей; *наявність організаторських умінь*: а) розвивати ініціативу й самодіяльність дітей; б) творчо використовувати форми й методи роботи з дітьми; в) створювати передумови ініціаторства у співпраці з дитиною; г) організовувати власну діяльність, узагальнювати й систематизувати досвід взаємодії; *наявність комунікативних умінь*: а) відстоювати свою думку, не нав'язуючи її дітям у процесі взаємодії; б) управляти власними емоціями, настроєм, делікатно ставитись до дітей у випадку розв'язання суперечностей, можливих конфліктів; в) усвідомлювати внутрішній психологічний стан дитини і створювати комфортний емоційний клімат; г) користуватися тактичними принципами й прийомами методики контактної взаємодії.

Психолого-педагогічна компетентність батьків передбачає: знання вікової психології, фізіології та гігієни праці дітей різного віку; оволодіння методикою виховної діяльності; усвідомлення процесу ненав'язливого включення дітей у різноманітні види специфічних відносин життєдіяльності; *уміння створювати творчі виховні соціальні ситуації формування й розвитку особистості*: а) ситуації виникнення творчого процесу (зіткнення з новим, постановка та розв'язання ситуативних проблем, завдань, цілей різнобічного життя дітей); б) евристичні ситуації (синтез нових знань, висування й розробка нових ідей, творчих задумів, моделювання творчого виховного процесу); в) ситуації критики і втілення наслідків творчої виховної діяльності.

Звичайно, рівень педагогічної культури батьків настільки важлива складова виховного потенціалу сучасної родини, що для його підвищення необхідно спрямувати комплекс суспільних умов і завдань. Якщо колишня родина впродовж поколінь передавала педагогічну мудрість батьків, і це відбувалося в природних умовах життєдіяльності багатопокілінної родини, то сьогодні, на жаль, таких можливостей немає. Ми не можемо також повернутися до старої системи заорганізованого, заформалізованого педагогічного всеобучу батьків, що запроваджувався за радянських часів, дуже мало присвяченого власне підвищенню рівня педагогічної культури батьків [3, с.49-50].

Тому сьогодні надзвичайно важливим постає усвідомлення всіма причетними особами й членами суспільних інституцій закономірностей формування основ родинної культури особистості, що визначається такими стратегічними завданнями.

Першою групою завдань є усвідомлення батьками та іншими вихователями особливостей функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції вчинкової діяльності дитини. Важливими аспектами тут постають: 1) створення батьками за допомогою суспільства *умов добродійного суспільного блага для задоволення й формування особистісних потреб дитини* (фізіологічних – статевої потреби, потреб у повітрі, воді, їжі, теплі, сні, відпочинку, лактації, уринуванні, дефекації тощо; *соціальних* – потреби в емоційному контакті з рідними, спілкування з близькими, друзями; поваги, визнання серед ровесників, у гуртах, групах; отримання ситуації досягнення, успіху, автономії, внутрішньої свободи, потреби в самоактуалізації; *економічних* –

потреби в одязі, повноцінному харчуванні, у житлі, добротних матеріально-побутових умовах тощо; *духовних* – спілкування з Богом, когнітивні та естетичні потреби, потреби в креативності, творчості й т. ін.; 2) передача досвіду членами родини, оточенням і суспільством *ідеалів і взірців* культури різнобічної поведінки й засвоєння дитиною *норм і правил* добродійної діяльності; 3) утвердження *ціннісних орієнтацій і переконань*, інтеріоризація моральних та інших цінностей у внутрішню спонуку, готовність добродійної діяльності в самостійному автентичному мотиваційному виборі; 4) вправління в зіставленні, дихотомії ціннісно-орієнтаційної основи відповідної культури особистості: антиномій Любові й ненависті – в родинній культурі, Добра і зла – в моральній, Закону й беззаконня – в правовій, Справедливості й несправедливості – в громадянській, Віри й невіри – в релігійній, та в інших, більш як 200 таких інтегральних властивостей загальної культури людини; 5) досягнення відповідного рівня *домагань* і адекватної *самооцінки* дитини в ситуативних відношеннях; 6) формування усвідомленого зіставлення мотиваційного вибору в здійсненні окремої (родинної, моральної, іншої) *дії-відношення*, що є результатом циклу функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції певної (родинної, моральної, іншої) поведінки особистості; 7) корекція проявів неусвідомленої дії установок, комплексів у ситуаціях *зовнішнього і внутрішнього стимулювання*; 8) вибір і дотримання однієї стратегічно-тактичної, найбільш ефективної моделі поведінки.

Наголошуємо, що в основі ціннісного самовизначення вчинкової діяльності людини у цілісній системі родинної культури (в процесі потрапляння особи в систему ситуативних спеціально зорганізованих чи спонтанних відношень) лежить дихотомія, зіставлення і здійснення циклів ціннісно-сислової регуляції родинних дій-ставлень через такі антиномії, як Любов і Ненависть.

Тільки істинна Любов з її безпосереднім баченням в іншій людині її «богоподобі» веде до справжнього розуміння родинних відносин особистості, а отже, до досягнення духовного сопричастя осіб – членів сім'ї, єдності родини. Не можна любити людство і людину *взагалі*, можна любити лише окрему, індивідуальну людину в усій конкретності її образу. Любов є радісним прийняттям і благословінням усього живого і сущого, відчуттям його божественного смислу.

Соціальні очікування, ідеали, норми, звичаї та ритуали двох чи кількох поколінь, а потім спорідненість двох батьківських сімей присутні у психологічному просторі новоутвореної спільності. Зокрема, Т. Димнова розглядає сім'ю як самовідтворювану функціональну систему, яка програмує для наступних своїх поколінь, установки, цінності, моделі поведінки (1988). Чим жорсткіша модель батьківської родини у підсвідомості кожного з партнерів, тим важче побудувати спільну.

Другу групу завдань складають: 1) включення дитини в систему різнобічних відносин спілкування й життєдіяльності родини для переймання соціального досвіду і засвоєння адекватних ролей чоловіка/дружини, матері/батька, дочки/сина тощо з метою повноцінного самовираження своїх потенційних можливостей сім'янина у взаємозв'язку зі своїми професійними чи іншими інтегральними особистісними властивостями; 2) педагогічно-доцільний відбір системи ігрових, комунікаційних, інтелектуальних, трудових, навчальних, творчих, мистецьких, спортивних тощо видів діяльності для забезпечення умов усебічного розвитку системних інтегративних якостей родинної культури особистості; 3) вправління й утвердження в системі ситуативних відношень дитини доброзичливого, позитивно налаштованого ставлення; нейтралізація індиферентного й зведення до мінімуму негативного ставлення дитини до відповідних об'єктів і суб'єктів відносин.

Третю групу завдань полягає у: 1) формуванні різнобічних соціально-значущих інтегративних якостей родинної культури особистості; 2) урахуванні особливостей формування певних якостей у зіставленні з відповідними відносинами за принципом діади – відношення-якість; 3) розвитку позитивної домінанти у спектрі специфічних проявів своєрідності особистості, 4) підтягування «западаючих ланок» у цілісній системі інтегративних якостей особистості.

Четверту групу завдань формування родинної культури та родинного виховання складають: 1) формування системних якостей другого порядку – відповідної *спрямованості* особистісних відношень і якостей; 2) відбір найбільш ефективної системи взаємодії *процесів інтеріоризації – екстеріоризації*, постійної амплітуди руху зовнішнього і внутрішнього (наприклад, у родинній культурі – це *емоційна теплота і близькість* чи *холодність і ворожа відчуженість*; у моральній культурі – це *егоїстично-індивідуалістична* (егоїст та індивідуаліст) чи *суспільно-колективістична* (колективіст і альтруїст) *спрямованість* моральних відносин і якостей); 3) знаходження особою своєї *природної* сфери відповідного (родинного, морального, іншого) самовизначення.

Висновки і перспективи подальших розвідок... Таким чином, формування родинної культури молодого покоління вважаємо архіважливим завданням сучасного цивілізованого світу і трактуємо його як один із найважливіших синергетичних законів у розвитку загальної базової

культури особистості: *родинна культура* людини характеризується мірою і є результатом сформованості суспільно-значущих інтегративних якостей (*репродуктивності* – родовідності, дітності, педагогічного потенціалу, статевої ідентичності, гендерної своєрідності, валеологічності, інтимності; *духовності* – демократичності, релігійності, моральності, громадянськості, правової компетентності, обрядної традиційності; *адаптивності* – емпатійності, комунікативності, регулятивності, колективізму, міжсусідської толерантності, міжсімейної солідарності; *рекреативності* – господарності, підприємливості, економічності, душевної комфортності, екологічності, домашньо-побутової естетичності), генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції родинної поведінки та зовнішніх родинних відносин особистості у процесі її життєдіяльності та самореалізації.

Перспективу подальших досліджень в означеному контексті вбачаємо в уточненні складових компонентів виділених інтегративних якостей родинної культури особистості, з'ясуванні їх функціонального взаємозв'язку.

Список використаних джерел і літератури:

1. Андреева Т. Психология семьи : учеб. пособие / Т. Андреева. – СПб. : Речь, 2007. – 384 с.
2. Капська А. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. / Капська А., Пеша І. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
3. Ковбас Б. Родинна педагогіка : у 3-х т. / Ковбас Б., Костів В. // Т.2. Основи родинного виховання. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, 2006. – 288 с.
4. Костів В. Формування основ родинної культури – невідкладне завдання сучасного цивілізованого суспільства / В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : ВДВ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – С. 41–49.
5. Педагогічний словник для молодих батьків / відп. ред. В. Поставий. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с.

Анотація

В.І.Костів

Возобновление культуры семейства поколений – основа преодоления современного кризиса семейных отношений

В статье раскрываются проблемы возобновления семейной культуры поколений в современных условиях обострения кризиса семьи, очерчиваются структурные компоненты этого интегрального свойства, пути формирования семейной культуры личности на современном этапе.

Ключевые слова: *культура семейства, структура семейственной культуры личности, качества семейственной культуры личности, педагогическая культура родителей, формирования основ семейственной культуры личности.*

Summary

V.I.Kostiv

Proceeding of Family of Generations is the Basis of Overcoming of Modern Family Relations Crisis

The article deals with the problem of proceeding of family culture of generations under the conditions of intensifying of modern crisis in family. Structural components of this integral property, the ways of forming of family culture of personality at the current period of time are outlined.

Key words: *family culture, structure of family culture of personality, quality of family culture of personality, pedagogical culture of parents, basis forming of family culture of personality.*

Дата надходження статті: «30» вересня 2012 р.

УДК: 37.033 «19»

Н.С.КРАВЕЦЬ,

асистент

(м.Івано-Франківськ)

Організаційні аспекти реалізації екологічного виховання у навчально-виховному процесі дошкільних закладів України 90-ті рр. ХХ ст.

У статті проаналізовано погляди вчених на проблему організації екологічного виховання у дошкільних закладах України 90-ті роки ХХ століття; а також розкрито сутність понять «дослід», «експеримент», «пошуково-дослідницька діяльність».

Ключові слова: *екологічне виховання, навчально-виховний процес, пошуково-дослідницька діяльність, дослід, експеримент.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Специфіка екологічного виховання в дошкільних закладах України полягає в тому, що успішне вирішення його проблем не вичерпується доробком лише сучасної дошкільної педагогіки та суміжних з нею наук про дитину. Взаємовплив, взаємопроникнення, взаємозалежність фактично кожного завдання та шляхів його розв'язання сьогодні простежується у контексті з практикою діяльності вихователів за всі роки з часу актуалізації екологічного виховання як проблеми педагогічної. Дошкільна освіта покликана

не лише формувати сучасні знання, вміння й навички, а й повинна творчо використовувати досвід минулих років, не бути осторонь нього, а, навпаки, адекватно реагувати на здобутки і, зберігаючи їхню неповторність й оригінальність, сприяти пошукам шляхів їхнього втілення у діяльність екологічного спрямування.

Формулювання цілей статті... **Мета** – проаналізувати погляди вчених на проблему організації екологічного виховання у дошкільних закладах України, а також розкрити особливості його здійснення у досліджуваній період.

Аналіз досліджень і публікацій... Порушену нами проблему активно досліджують сучасні вчені і практики, намагаючись якомога ефективніше оптимізувати екологічне виховання в навчально-виховному процесі.

Відповідно, у дослідженнях філософів і психологів, фахівців дошкільного виховання охарактеризовано проблеми екологічного виховання й екологічної освіти, а також зроблено спроби творчого використання доробку педагогів 90 років ХХ століття у сучасних умовах. Окрім того, з метою ретроспективного аналізу змісту екологічного виховання нами виявлено явище, яке пронизує вказане поняття впродовж майже півстолітнього періоду – це інтегрування пізнавальної й трудової діяльності в природі. Екологічна спрямованість змісту сфери «Природа» зумовлює розв'язання тих протиріч, які супроводжують пізнання її об'єктів: безпосередній зв'язок і залежність живої природи від факторів неживої природи; стан і розвиток природи під впливом праці людини тощо. У теоретичних уявленнях означеної сфери представлено ті взаємозв'язки і взаємозалежності між елементами (об'єкти, фактори, явища, процеси) її змісту, що визначає процесуальний аспект його опанування [1].

Загальні положення екологічної освіти і виховання, питання формування екологічної культури особистості вивчали А.Волкова, О.Захлебний, І.Зверев, О.Лабенко, С.Лебідь, Н.Лисенко, І.Матрусов, О.Мащенко, Р.Науменко, Л.Печко, О.Пруцакова, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, І.Родигіна, М.Соннова, А.Степанюк, І.Суравегіна та ін.

Проблема формування певних компонентів екологічної культури учнів молодшого шкільного віку знайшла висвітлення у низці психолого-педагогічних праць (О.Варакута, Г.Волошина, Н.Горобець, І.Жаркова, С.Жупанин, Г.Ковальчук, О.Крюкова, Д.Мельник, Л.Нарочна, І.Павленко, Л.Різник, Л.Салеева, Л.Селюкова, Г.Тарасенко, Т.Тарасова, Г.Ткачук, Л.Чистякова, Л.Шаповал та ін.).

Питання сутності, структури та значення практичної і пошукової діяльності в системі інших її видів дослідники кінця 90-х років ХХ ст. (О.Іванова, В.Кондратова, Л.Маневцова, С.Ніколаєва, Ф.Терентєва та ін.) розкривають досить різнопланово. Зокрема, вони спираються на ідеї комплексного підходу і комплексності самого феномену екологічного виховання – сукупності екологічно розвинених інтелектуальної, емоційно-чуттєвої та діяльнісної сфер особистості. Зміст екологічного виховання мінливий, а його завдання та способи їх розв'язання задля досягнення мети узалежнені від реального стану природного довкілля. Отож, особливо важливим стає забезпечення системного впливу на кожного вихованця згідно мети екологічного виховання, а також орієнтування на критерії визначення рівня екологічної вихованості.

Виклад основного матеріалу... Оскільки в системі екологічного виховання значне місце відведено організації пошуково-дослідницької діяльності дітей у природі, вдаємося до суттєвих ознак досліду, як сукупності взаємин між людиною й об'єктивним матеріальним світом. У такому трактуванні це поняття означає практику людської діяльності, натомість у природознавстві поняття «дослід» та «експеримент» розглядають як тотожні.

Аналіз літературних джерел дозволяє засвідчує наявність значної кількості тлумачень термінів «дослід» та «експеримент». Зокрема, в «Українському педагогічному словнику» (1997) вказано, що «експеримент (від лат. – дослід – науково організований дослід) – спостереження досліджуваного явища у спеціально створених і точно фіксованих умовах, які дозволяють стежити за ходом явищ і відтворювати їх щоразу з повторенням цих умов. Експеримент – найважливіша сторона практики, що є основою знання і критерієм істини результатів пізнання» [2].

У початково-методичному посібнику «Практична екологія для дітей» (1999) зазначено, що «дослід, експеримент – форма пізнання об'єктивної дійсності, один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно вибраних або штучно створених умов, що забезпечують появу тих процесів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами» [5]. Таким чином, вище вказані визначення підтверджують допустимість ототожнення понять «дослід» і «експеримент».

Суттєвою характеристикою досліду вважаємо створення умов для усвідомлення дитиною свого впливу на перебіг того чи іншого природного явища, яке прискорюється чи загальмовується, викликає чи спричиняє стихійність, на що можна позитивно вплинути чи, за відсутності достатніх знань, заподіяти значної шкоди. Усвідомлення власної значущості у змодельованих явищах

природи формує впевненість у собі, прагнення здобувати знання, переносити набуті практичні вміння і навички в практику щоденного спілкування і поведінки в природі тощо.

Подані визначення досліду акцентують і на такій його важливій рисі, як можливість стежити за перебігом явищ, відтворювати їх щоразу з повторенням умов, тобто змогу часто повторювати, якщо вони педагогічно доцільні. Варто особливо наголосити на необхідності дотримання в навчально-виховному процесі системності, адже дієвість та її ефективність визначаються змістом засвоєних науково достовірних знань, які інтегрують у собі інформацію різних наук: ботаніки, зоології, фізики, хімії, біології, оптики. Усе це вимагає від педагога розробки глибоко виваженої, науково обґрунтованої, диференційованої (з урахуванням віку, індивідуальних та інших особливостей дітей) програми і методики роботи, а також удосконалення власної педагогічної майстерності.

Отож, виділивши з наведених визначень найсуттєвіші ознаки: сукупність взаємин між дитиною й об'єктивним, матеріально існуючим світом; спостереження за досліджуванним явищем у спеціально створених умовах; можливість стежити за ходом явищ і відтворювати їх щоразу з повторенням умов; чуттєво-предметну діяльність, подамо визначення пошуково-дослідницької діяльності вихованців. Рівень розкриття педагогом змісту відповідних знань та їх засвоєння дітьми значною мірою залежить від методів навчання, які застосовуються. Навчальний матеріал з використанням різних методів сприяє моделюванню наповнюваності пошуково-дослідницької діяльності, добору якості знань, тобто отриманню реального і за щораз іншого результату. Її пізнавальна цінність визначається не лише змістом навчального матеріалу та активністю дітей, а й методами та прийомами навчання. Однак, їх вибір не є мимовільним актом, оскільки узалежнений від дидактичного завдання та особливостей змісту знань про природу і людину. Отож, педагогу варто добирати методи навчання у відповідності до навчального матеріалу, який повинен враховувати специфіку пізнавальної діяльності дитини.

Зміст матеріалу суттєво впливає на вибір способів організації роботи дітей на заняттях і поза ними. За умов застосування групових форм треба мати на увазі, що вони найдоцільніші в тих випадках, коли навчальний матеріал треба диференціювати за складністю змісту. Індивідуальні форми корисні, коли матеріал доступний для самостійного опанування. Слід також урахувати, що засвоєння матеріалу безпосередньо залежить від низки факторів, а сааме, оптимальності вибору способів організації діяльності дітей, поєднання відповідності навчального матеріалу зі змістом таких способів.

Завдання, які обирає педагог для пошуково-дослідницької діяльності, різняться за своєю сутністю, дидактичною метою та можуть бути репродуктивними, пошуковими, творчими. Отож, маємо всі підстави вважати, що вони по-різному мотивують активність дитини як суб'єкта діяльності. Водночас, практик засвідчує, що найвищий рівень розвитку самостійності та у дітей формується за умов виконання пошукових і творчих завдань. Отож, обов'язок вихователя полягає у стимулюванні продуктивної діяльності кожної дитини, що цілком відповідає стандартам дошкільної освіти в Україні. За такого виду роботи та використання продуктивних методів об'єкт пізнання постає перед дитиною в різних зв'язках, співвідношеннях зі спорідненими об'єктами, речами, явищами. Дошкільник на правах відкривача пізнає динаміку і статичність природних явищ, а варіативність ознак, їх порівняння й зіставлення переконують у багатстві й неповторності світу природи. Роль педагога полягає в тому, щоб дати чіткі однозначні вказівки, знайти індивідуальний підхід, приділити максимум уваги кожному, хто зайнятий цікавим завданням, уміти своєчасно допомогти, скоригувати, «підштовхнути» думку дитини до варіативної діяльності й таким чином стимулювати його допитливість та інтерес.

Отож, у процесі організованої діяльності педагог сприяє опануванню знаннями, які належать до різних явищ існування природного довкілля. Вони проходять тривалий шлях розвитку – від розрізнених, відокремлених, конкретних уявлень, понять і аж до системи законів і закономірностей узагальнювального змісту.

Розкриваючи, виявляючи та з'ясовуючи невідомі властивості об'єктів і явищ, вихователь не лише досліджує, а й у практичній діяльності бере участь спільно з дітьми. В основу такого варіанту закладено ілюстративний (демонстраційний) дослід. Варто відразу зазначити, що у формуванні знань про природу і людину перевагу доцільно віддати навчальному дослід. Адже в його умовах діє кожна дитина, самостійно знаходить відповіді на запитання, що виникають, домагається очевидних результатів, перевіряє свої знання та можливості. Попри складність навчального дослід, він має високу результативність завдяки активізації всіх сфер особистості впродовж його здійснення.

Ураховуючи специфіку пошуково-дослідницької діяльності, обмежений певним чином зміст матеріалів для пізнання в різних варіантах, педагог орієнтується на її структуру, функції кожного компонента, зміст вихідних і підсумкових складників. Так, вода, винесена на мороз, спочатку

вкривається кіркою, шматочками льоду, а потім стає льодом; лід, нагріваючись, перетворюється у воду, а згодом – теплу, гарячу воду і, нарешті, пару; пару охолоджують, вона осідає на холодному предметі й стає водою. Вертушка в кімнаті рухається, коли біжиш, а коли відчинити вікно, і в нього дме вітер, вона крутиться. Таким чином, формуються чіткі усвідомлені уявлення: вода і лід – одна й та ж речовина, яка змінюється залежно від умов. Кожен із них особливий: лід твердий, крихкий, його можна порубати на шматки, він займає певний об'єм; вода – рідина, яка не має сталої форми і набуває вигляду посудини, у якій міститься. Вітер має силу, яка дозволяє рухати. Названі властивості суттєво впливають на практичну екологічно доцільну діяльність дітей. Виділення тієї чи іншої властивості в явищах необхідне для успішного виконання завдання. Тому дослідництво слід тісно пов'язувати з майбутньою практикою екологічної поведінки вихованців у довкіллі. Воно дозволяє не лише орієнтуватися в її особливостях, а й дає змогу дітям раціонально планувати свої дії, дозувати їх доцільність і прогнозувати результат. Сказане дає підстави стверджувати, що аксіомою у формуванні знань про природу повинна стати орієнтація дітей на активну пошуково-дослідницьку діяльність [4].

Отже, головну характеристику процесу ознайомлення дошкільників з природою вбачаємо в предметності, оскільки в об'єктах природи уже було сконцентровано сукупність біологічних взаємозалежностей. Пізнаючи ці залежності у їх часовому, послідовному і причинно-наслідковому вимірах, кожна дитина самостійно, однак опосередковано уклала підвалини власної екологічної свідомості – підґрунтя екологічного виховання в подальшому.

Логічно, що гармонійність взаємовідносин людини з природним довкіллям постає наприкінці 90-х – у перше десятиліття XXI століття стрижневим пріоритетом освіти України в контексті визначення міжнародною спільнотою XXI сторіччя – сторіччям навколишнього середовища на противагу XX-му – сторіччю економіки. Відтак, учені починають розглядати екологічне виховання очільником усіх інших чинників усебічного впливу на становлення особистості, адже рівень її культури завжди є результатом виховання і критерієм виміру людяності кожної дитини, незалежно від її віку. Натомість упродовж 90-х рр. XX століття педагогічний процес у дошкільних закладах України почасти був спрямований на екологічне виховання як на процес цільової підготовки зростаючих поколінь до принципово інших підходів у природокористуванні. А саме – формування задля цього такого ставлення до довкілля, в основі якого були б не споживацькі мотиви, а намагання його пізнати і адекватно впливати на його об'єкти та явища [3].

Висновки... Таким чином, детермінантою в екологічному вихованні особистості стають краса і неповторність процесів розвитку її об'єктів і явищ, усвідомлення себе як частинки природи. Єдність духовно-естетичного фактора в комплексі з індивідуально-інтелектуальним досвідом кожної дитини закладатиме не лише першоснову її знань про природу і людину, а й підвалини тих матеріально-естетичних та культурно-ціннісних орієнтацій, що в подальшому визначатимуть місце людини в системі і «природа-людина-суспільство-природа».

Список використаних джерел і літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світлич, 2008. – 224 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Лисенко Н. В. Дошкільник і екологія / Н. В. Лисенко. – К.: РУМК, 1991. – 83 с.
5. Практична екологія для дітей : навч.-метод. посіб. для батьків, вихователів, учителів. – Івано-Франківськ : «Сіверсія» ЛТД, 1999. – 24 с.

Анотація

Н.С.Кравець

Организационные аспекты реализации экологического воспитания в учебно-воспитательном процессе дошкольных заведений Украины 90-ые гг. XX ст.

В статье проанализированы взгляды ученых на проблему организации экологического воспитания в дошкольных заведениях Украины 90-ые лет XX века; а также раскрыто сущность понятий «опыт», «эксперимент», «поисково-исследовательская деятельность».

Ключевые слова: *экологическое воспитание, учебно-воспитательный процесс, поисково-исследовательская деятельность, опыт, эксперимент.*

Summary

N.S.Kravets

Organizational Aspects of Realization of Ecological Education in the Educational Process of Preschool Establishments of Ukraine in 1990-s

The article analyzes the scientists' views to the problem of organization ecological education in preschool institutions in Ukraine in 1990-s. Also the article exposes the essence of the concepts «experience», «experiment», «research activity».

Key words: *ecological education, educational process, research activity, experience, experiment.*

Дата надходження статті: «19» вересня 2012 р.

Освітнє середовище як чинник професійної підготовки вчителя музики

У статті проаналізована проблема використання потенційних можливостей середовища у процесі професійної освіти.

Ключові слова: освітнє середовище, освітній простір, музично-комунікативне поле.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні суспільні трансформації потребують концептуальних та методологічних змін в системі професійної освіти, здатних задовольнити суспільні та особистісні потреби. Змінюються й вимоги до формування соціально активного спеціаліста, готового до творчої взаємодії з оточуючим середовищем. Врахування потенційного впливу середовища вищого навчального закладу якісно змінить професійне становлення майбутніх фахівців. Саме тому актуалізуються дослідження процесів взаємодії (та її наслідків) окремої особистості з освітнім середовищем ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій... Ще П.Флоренський писав, що середовище вирощує і живить особистість. На загальнотеоретичному рівні проблеми впливу середовища на особистість розглянуто в роботах І.Беха, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонт'єва, С.Сисоевої та ін.; безпосередньо соціально-психологічні й педагогічні аспекти професійного освітнього середовища активно досліджують С.Дружилов, Б.Гершунський, Е.Зеер, Є.Клімов, В.Сластенін, А.Столяренко.

Формулювання цілей статті... Завданням статті є дослідження середовища як сукупності природних і соціальних сфер, у яких відбувається діяльність людського суспільства.

Виклад основного матеріалу... Вхідження в освітнє середовище є необхідною умовою становлення і розвитку особистості. Кожна людина одночасно є продуктом та творцем свого середовища, яке дає їй фізичну основу для життя і уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний та духовний розвиток.

У науковий тезаурус міцно увійшли такі поняття як соціокультурне, комунікативне, інформаційне, освітнє середовища тощо.

Соціокультурне середовище у широкому розумінні – це макросередовище, в якому діють соціально-зумовлені фактори і закономірності. У більш вузькому значенні, це сфера дій малих груп та окремих особистостей. Особистість має можливість змінювати місце в соціокультурному середовищі, постійно переходити з одного мікросередовища в інше і, таким чином, конструювати своє власне оточення. К.Г.Кречетніков, зокрема, визначає соціокультурне середовище як складну структуру суспільних, матеріальних і духовних умов, в яких реалізується діяльність людини [6].

Комунікативне середовище усвідомлюється педагогікою як поняття більш широке ніж соціокультурне, інформаційне, освітнє та ін. середовища. Підґрунтям для такого висновку є розуміння того, що діяльність людини у будь-яких сферах комунікативна по суті, тобто функціонування зазначених «середовищ» реалізується засобами комунікації і в процесі комунікативних дій.

Інформаційне середовище нового соціуму – це «сфера соціальної діяльності суб'єктів, що пов'язана зі створенням, пошуком, збереженням, перетворенням і використанням інформації»[11].

Будь-яка зміна середовища приводить до змін у людині, ось чому в зарубіжній дидактиці існує поняття «середовищноорієнтоване навчання», тобто навчання засобами «освітнього середовища». Тому й постає завдання проектування освітнього середовища педагогічного ВНЗ як багатомірного простору, спрямованого на реалізацію вимог професійної освіти.

У науково-педагогічній літературі термін «освітнє середовище» застосовується як синонім поняття «освітній простір». Незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємозумовлені, вони нетотожні. Так, І.Шендрік з цього приводу зауважує, що поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» розрізняються тим, що, по-перше, середовище характеризується статичністю, у той час як простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти. По-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям. По-третє, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [11].

Щодо визначення поняття «освітнє середовище» зазначимо, що аналіз педагогічної літератури свідчить про його багатомірність і різноплановість. Більшість дослідників означеної проблеми (Н.Бастун, С.Бондирева, О.Веряев, С.Гершунський, В.Гинецінський, Б.Ельконін, Б.Серіков, В.Слободчиков, І.Фрумін та ін.) під поняттям розуміють:

– певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти;
– частину соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність;
– єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо.

Найповнішим та сучасним, що концентрує в собі сутнісні ознаки цього феномена є, на нашу думку, визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, котра заявляє про себе співіснуванням Людини і Світу через освіту, містить, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [3, с.39].

Досі не існує чітко визначених структурних компонентів освітнього простору. Так, Н.Рибка, наголошує, що поняття освітній простір відбиває переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти [9, с.8]. Н.Масюкова [7] зазначає, що освітній простір складається з освітніх процесів – навчання, виховання, соціалізації, підготовки та ін.

На думку М.Кисіль, освітній простір має щонайменше два виміри: об'єктивний і суб'єктивний [3] – це реально існуючі елементи спеціально сформованого освітнього простору, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями: розпорядженнями, навчальними планами, статистичними звітами, конкурсами, конференціями, семінарами і т.д., – які реально існують і виявляють свій вплив на конкретного суб'єкта освітнього процесу певною, більшою чи меншою, мірою. *Вимір суб'єктивний* – це ті елементи освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини, це простір ще нереалізованої норми, ідеалу, який виявляє зв'язок з реальним станом речей також лише певною, більшою чи меншою, мірою.

Таким чином, під поняттям «освітній простір» слід розуміти педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. У зміст цього педагогічного феномену вкладаємо смисл спеціально організованого педагогічного середовища як структурованої системи педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення.

Освітнє середовище – це сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів, які впливають на формування суб'єктів середовища, сприяють або перешкоджають становленню міжсуб'єктних взаємодій освітнього процесу. Середовище складається з різних сфер, які постійно взаємодіють, але й наділені самостійністю. До цих сфер відносяться не тільки матеріальний фонд закладу (аудиторії, обладнання, тощо), а й інформаційно-змістовна сфера забезпечення навчально-виховного процесу.

Освітнє середовище професійного становлення майбутнього вчителя музики доповнюється ще однією його складовою – музичною. В структуру освітнього середовища входить музичний і комунікативний простори освітнього середовища ВНЗ. *Музичний простір* це – вся музична інформація, що присутня в навчально-виховному процесі навчального закладу, музичні мотиви, потреби, смаки, уподобання, музична діяльність студентів (виконання, слухання, створення музики). *Комунікативний простір* – це професійно-педагогічна, методична, дидактична інформація навчально-виховного процесу, мотиви, потреби, стилі комунікації, комунікативна діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу.

Як універсальна категорія поняття «музичне середовище» розглядалося в дослідженнях Б.Асаф'єва, М.Друскіна, К.Мелік-Пашаєвої, Є.Назайкінського, О.Чекан та інших. Зокрема, увага концентрувалася на вивченні онтологічних властивостей музичного мистецтва, його експресивних можливостях і психофізіологічній дії.

Л.Уколова виділяє два види музичного середовища: стихійне і культурне музичні середовища. Стихійне музичне середовище – такий вид музичного середовища, який формується сам собою під впливом різних, часто не пов'язаних між собою факторів. Культурне музичне середовище визначається як динамічне художнє звукове середовище, що проектується, прогнозується (штучно створюється) суб'єктами середовища та сприяє удосконаленню духовної сфери особистості [10].

Музичне середовище окремого навчального закладу – це віддзеркалення музичної культури суспільства, але спроектоване на потреби професійної музичної освіти студентів даного закладу. З іншого боку, воно є віддзеркаленням музичного життя кожного окремого студента та результатом його музичної діяльності. Оскільки навчальна діяльність комунікативна за своєю природою і для майбутнього вчителя музики концентрується навколо музичного мистецтва, то зазначені складові музичної вищої освіти окреслюють межі освітнього середовища навчального закладу. Тобто, можливо говорити про існування «поля», в якому відбувається музично-комунікативна діяльність майбутніх вчителів. Мається на увазі «поле», яке існує завдяки цій діяльності та, одночасно, впливає на її зміст, мотиви, форми тощо. Крім того, всі складові професійної освіти майбутніх

вчителів музики об'єднуються саме завдяки існуванню музично-комунікативного поля, але не «стихійного», а цілеспрямовано трансформованого в зазначеному напрямі.

Отже, під «музично-комунікативним полем» логічно розуміти весь комплекс факторів соціального, педагогічного та музичного впливу, як на окремого студента-музиканта, так і на весь колектив в цілому з урахуванням послідовності та поетапності реалізації елементів впливу й встановлення між ними зв'язків.

Музично-комунікативне поле – це структура, що орієнтується на ефективну музично-комунікативну діяльність студентів-музикантів та одночасно виступає засобом і стимулом їх музично-комунікативної активності. Майбутній вчитель музики є як суб'єктом, так і об'єктом музично-комунікативного поля, він формується завдяки впливу цього поля і, одночасно формує його. Отже, якісні характеристики музично-комунікативного поля педагогічного ВНЗ впливають на формування майбутнього вчителя музики. Саме тому, дослідження ознак музично-комунікативного поля, з'ясування особливостей функціонування в ньому майбутнього вчителя музики, на наш погляд, дозволить визначити, які зміни в музично-комунікативному полі призведуть до якісних змін в професійному становленні педагогів-музикантів.

Відокремленість будь-якої складової освітнього середовища навчального закладу руйнує музично-комунікативне поле, що і є причиною професійної некомпетентності та неспроможності реалізувати себе в майбутній педагогічній діяльності. Прикладом можуть стати ситуації, коли випускники музичних ВНЗ при оволодінні достатнім обсягом загальних та спеціальних знань, не здатні адаптувати отримані знання відносно конкретних умов педагогічної ситуації, встановлювати партнерські взаємини з колегами, плідно взаємодіяти з учнями та їхніми батьками, грамотно проектувати власний професійний саморозвиток, окреслювати траєкторію творчого зростання своїх учнів, визначати пріоритети власної музично-комунікативної діяльності.

Свідоме, цілеспрямоване створення музично-комунікативного поля освітнього середовища суттєво змінює функції та роль викладача і студента в навчальному процесі.

В освітній парадигмі, яка була зорієнтована лише на передачу знань предметного характеру, необхідних для професійної діяльності, студенту нічого не потрібно вирішувати та вибирати. Традиційна система освіти, заснована на трансляції викладачем готових знань, в якій у студента роль – «приймач інформації, що пізнає, сприймає, знає мало (менше, ніж викладач), де важливість та потрібність предметів для майбутнього спеціаліста визначає не він сам, а хтось інший» [1, с.155]. Але сьогодні, окрім опанування знаннями, освітнє середовище постійно потребує відповіді на питання «для чого?», «яким чином я використаю?», «де мені знадобиться?» те чи інше знання, крім цього освітнє середовище навчального закладу повинно стати зручним полем для практичного застосування отриманих знань, але не в плані засвоєння змісту предмету, а в контексті апробації знань та вмінь в різних (реальних чи штучно створених) педагогічних ситуаціях.

Освітній зміст навчального предмета не просто передається студентам, які залишаються пасивними його «приймачами», а «вироснується» в них у процесі навчальної діяльності: при вивченні освітніх аспектів, колективній комунікації, співставленні отриманих результатів з культурно-історичними аналогами і тощо. Відбувається постійний навчальний діалог, у процесі якого інформація перетворюється на знання, а знання – на засоби розв'язування задач. Роль викладача набуває змісту співтворця разом із студентами на основі сучасних технологій відповідного навчального середовища, співіснування в ньому, спільного впливу на розвиток і збагачення.

Створюючи професійне освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для розвитку, які вміщуються в соціальному та просторово-предметному оточенні» [1, с.14], викладач може організувати «навчання» як освітній процес, зміст якого визначається, з одного боку, оволодінням загальнолюдськими та професійними цінностями, а з іншого – розкриттям та усвідомленням особистісного і професійного «Я».

Відповідно, створення освітнього середовища неможливе без атмосфери психологічного благополуччя, рівноправних взаємин педагога і студента, їх художнього діалогу.

Отже, ефективність процесу формування професійного вчителя музики залежить від створення такого музично-комунікативного поля освітнього середовища ВНЗ, що:

- забезпечує засвоєння необхідних знань та готовність до їх практичного застосування на основі активізації комунікативної музично-педагогічної діяльності студентів (створення, трансляція, розуміння музичної та педагогічної інформації);
- породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів для формування комунікативних компетенцій майбутніх вчителів музики;
- забезпечує можливості художньої, музичної, педагогічної комунікацій, що стимулює рефлексію, самоосвіту та саморозвиток майбутніх педагогів-музикантів;

– передбачає задоволення освітніх та музично-педагогічних потреб кожного суб'єкта освітнього середовища.

Висновки... Таким чином, використання в процесі професійної освіти потенційних можливостей середовища дозволяє перенести акцент з активного педагогічного впливу на студента, на формування такого освітнього середовища, в якому включаються механізми внутрішньої активності студентів, що допомагає їм створювати «власні знання», відбувається свідомо, творча взаємодія викладача і студентів з цим середовищем, в процесі якої змінюються як особистості, так і простір їх функціонування. Професійне становлення фахівців за такого підходу сприяє становленню майбутнього спеціаліста, готового до професійної самореалізації в соціально-професійному середовищі та набуває інноваційних ознак, що відповідають вимогам сучасності і потребують подальших досліджень.

Список використаних джерел і літератури:

1. Гусаковский М. А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с.
2. Дрофа В. М. Образовательная среда как объект управления / В. М. Дрофа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Internet: http://oipkro.nm.ru/Text/t10_72.htm
3. Кисіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта / М. В. Кисіль // Вісн. Черкаського ун-ту. – 2006. – Серія «Педагогічні науки». – Вип. 88. – С. 138–141.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
5. Кузнецова А. Я. Гуманистическая философия образования. Идеи, категории, методология. : учеб. пособие для аспиранта и студ. педвузов / А. Я. Кузнецова. – Новосибирск : РИЦ «Прайс-курьер», 2005. – 254 с.
6. Кречетников К. Г. Образовательная среда в педагогическом вузе / К. Г. Кречетников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Internet <http://www.auditorium.ru>.
7. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
8. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.
9. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 24 с.
10. Уколова Л. И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Л. И. Уколова. – М. : «Институт художественного образования» РАО, 2008. – 38 с.
11. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 378 с.

Аннотация

В.В.Красная

Образовательная среда как фактор профессиональной подготовки учителя музыки

В статье проанализована проблема использования в процессе профессионального образования потенциальных возможностей среды.

Ключевые слова: *среда, профессиональная подготовка, музыка.*

Summary

V.V.Krasna

Educational Environment as a Factor of Professional Preparation of a Music Teacher

The problem of usage of potential facilities of environment in the process of professional preparation is analysed in the article.

Key words: *environment, professional preparation, music.*

Дата надходження статті: «10» вересня 2012 р.

Творчо-обдарований дошкільник у полікультурному середовищі

У статті проаналізовано стан проблеми навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку в полікультурному середовищі. Обґрунтовано важливість розвитку творчої особистості дошкільника, вплив полікультурного середовища на оволодіння загальними навичками управління креативною діяльністю.

Ключові слова: обдарованість, творча особистість, полікультура, дитина, дошкільний вік.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Дитина, життя якої протікає у родині конкретного епосу, виховується в рамках однієї національної культури, і спілкування у суспільстві та навчання в закладах освіти має бути спрямоване на виховання полікультурності. Кожна людина належить до конкретного етносу. Немає людей поза етносом, крім новонароджених дітей, – говорив історик-етнограф Л.Гумільов. Кожний етнос утримується в цілості завдяки етнічному полю, яке сприймається відчуттям і відтворюється в емоціях. Етнічне поле формується у дитини протягом перших 3–5 років життя – періоду інтенсивного формування її особистості. Стереотип поведінки засвоюється дитиною в перші роки життя від батьків, ровесників. І тільки з урахуванням самотності кожної дитини, етнічного стереотипу її поведінки, культури можна ефективно вирішувати навчально-виховні завдання.

Формулювання цілей статті... Отже, постановка проблеми полікультурного виховання в Україні є, на нашу думку, особливо актуальною та прогресивною для сучасного соціуму. Як ми вже зазначили, життя дитини з перших днів протікає у суспільстві, тому, саме від оточення залежить соціальна позиція дитини у майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Значення дошкільного вікового періоду в житті людини важко переоцінити. Це вік найбільш стрімкого фізичного і психічного розвитку дитини, початкового становлення якостей і властивостей, які формують її особистість. Сутність особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти, основних її концептуальних засад і напрямів доведено і обґрунтовано в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти. Цей своєрідний науково-методичний супровід спрямовано на «плекання особистісного способу життя, на створення сприятливих умов для розвитку у дошкільнят системи ціннісних ставлень до світу та самих себе» [5, с.7]. Визначений у науково-методичному посібнику рівень особистісного розвитку дитини дошкільного віку у чотирьох сферах дійсності – «Природі», «Культурі», «Світі Людей» та «Власного Я» – фіксує оптимальну для паспортного віку компетентність у кожному з означених світів та життєву компетентність у цілому. Важливою складовою такого розвитку вважаємо формування творчого світосприйняття, як здатність до розвитку протягом усього життя у процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [1, с.266]. Експериментальні дослідження українського психолога В.О.Моляко доводять, що системне утворення, що координує, регулює стимулює діяльність, сприяє знаходженню рішень, а також можливостей для кожної людини оптимального пристосування до навколишнього світу і до самої себе є обдарованістю [8, с.187]. За твердженням автора, «обдарованість – це своєрідна міра генетично і дослідно визначених можливостей людини адаптуватися до життя» [8, с.94]. Виокремлені В.О.Моляко параметри обдарованості: сфера реалізації обдарованості; прояви творчості й інтелекту; динаміка діяльності; рівні досягнень; емоційне забарвлення, що відповідають її шести типам обдарованості (повільний, швидкий, над швидкий, натхненний, упевнений і сумнівний), доводять, що творчо обдарована особистість виникає і стабілізується в процесі індивідуального розвитку, формується на протязі всього життя людини і є продуктом взаємовідносин людини і навколишнього середовища. Зважаючи на те, що в період дошкільного віку відбувається формування тих рис характеру, які й визначають особистість, а також основ свідомості й самосвідомості, вважаємо, що цей вік має виключну вагу для формування в дітей основ національної самосвідомості. На думку І.Матюші, вже «...з перших днів свого життя діти вбирають той національний і соціальний дух, який формує в них типові особистісні риси і якості, властиві своєму, а не іншому народові» [3]. Очевидно, лише таким шляхом можливе долучення наступних поколінь українців до культурних традицій народу.

Українська традиційна народна культура як суспільно-історичне явище, де відбився світогляд, морально-етичні і естетичні цінності українського народу слугує національному

самовизначенню, суспільній консолідації, гуманізації міжособистісних стосунків людей. Зокрема, одним із пріоритетних завдань в національній системі дошкільної освіти є створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини базису особистої культури, залучення до світу національної та світової культури [5, с.14]. Виходячи з цього, у Коментарі до базового компонента дошкільної освіти знаходимо поняття «базовий рівень розвитку особистісної культури», яке ґрунтується на «концентрованому, організованому досвіді людства, і є основою розуміння, осмислення дійсності, інтеграції дитини у соціумі, реалізації нею своїх потенцій» [5]. Становлення базового рівня особистісної культури означає, що дошкільник набув необхідних умінь та навичок, оволодів універсальними засобами життєдіяльності, комплексом унормованих способів і форм соціальної інтеграції, регуляції поведінки, пізнання, спілкування з людьми тощо [6]. Устав Організації Об'єднаних Націй проголошує: «Ми, народи Об'єднаних Націй, сповнені рішучості позбавити наступні покоління від війн... знову затвердити віру в основні права людини, у гідність та цінність людської особистості... та жити разом, у злагоді один з одним, як добрі сусіди». У Всесвітній декларації прав людини наголошується, що «кожна людина має право на свободу думки, совісті та релігії» (стаття 18), «на свободу переконань та на вільне висловлення їх» (стаття 19) та, що освіта «має сприяти взаєморозумінню та дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами» (стаття 26). На основі вище зазначеного та інших документів про права людини у Декларації Генеральної конференції ЮНЕСКО говориться про повагу, прийняття та правильного розуміння багатого різнобіжжя культур нашого світу, форм самовираження та способів проявлення людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконань. Стаття 4 Декларації розглядає виховання як найбільш ефективний спосіб попередження агресії та нетерпимості. Сучасна педагогічна думка в Україні, спираючись на наукові досягнення та досвід попередників праці зарубіжних учених продукує ідею виховання, в основі якої лежать принципи його поступовості й безперервності. Психологи аргументовано наголошують на вирішальному значенні дитинства для становлення особистості. Зокрема, на думку відомого українського вченого І.Беха, «...виховання особистості має розпочинатися уже з першого року життя дитини» [2, с.157]. А дошкільне дитинство, згідно з його висновками, є віковим періодом, коли починають формуватися високі соціальні мотиви і благородні почуття. Від того як вони будуть виховані в перші роки життя дитини, багато в чому залежить увесь її подальший розвиток.

На значенні дошкільного дитинства для розвитку творчої обдарованості особливий акцент роблять сучасні науковці. Зокрема, О.Кононко визначає цей період як час виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень [6, с.1]. Дослідниця класифікує дошкільне дитинство як унікальний віковий відрізок життя, протягом якого «...дитина за допомогою дорослого, через власну індивідуальну діяльність відкриває себе саму як біопсихологічну реальність» [6, с.68].

На думку вчених, уже наприкінці дошкільного віку дитина виявляється здатною усвідомлювати і себе саму і те місце, яке вона в даний час займає в житті.

У наукових розробках О.Кононко визначено роль та місце самосвідомості в житті дошкільника. Дослідниця зазначає, що в цей період, дитина свідоміше ставиться до своєї поведінки, переживань, думок; оволодіває елементарним умінням виробляти емоційно-сміслові оцінки своїх можливостей..., у неї формується певне уявлення про себе як індивідуальність та суспільну істоту» [6, с.179].

Д.Ельконін підкреслює, що дитина – дошкільник проходить величезний шлях розвитку – від відокремлення себе від дорослого («Я сам») до відкриття свого власного життя, самосвідомості. У неї змінюються бажання та інтереси, виникають перші етичні інстанції й зачатки творчого світобачення. У цьому віці дитина починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами. Зокрема, це стосується переживання гордості за певні вчинки (внаслідок оцінки дорослих). З усвідомленням суспільних цінностей діти починають пишатися професійними успіхами своїх батьків, їх місцем у суспільстві [4, с.112]. При цьому, як відзначають психологи, у творчо обдарованих дітей старшого дошкільного віку суспільно важливі мотиви переважають над особистісними.

На думку вчених, уже наприкінці дошкільного віку дитина виявляється здатною усвідомлювати і себе саму і те місце, яке вона в даний час займає в житті.

О.Вишневський у процесі становлення національного самоусвідомлення виділяє три етапи. Першим з них він називає етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення (етнізація). У цей період, на думку вченого, закладається «коріння патріотизму». Вважаємо, що є всі підстави кваліфікувати цей процес як становлення першооснов національної самосвідомості. Згідно з теорією О.Вишневського, саме під час першого етапу відбувається усвідомлення дитиною своєї етнічної приналежності. Уже з перших днів життя дитина формується під впливом материнської

мови, колискової пісні, бабусиної казки. Підростаючи, вона бере участь у народних святах і обрядах, засвоює народні пісні, залучається до процесу народної творчості тощо. Діти дошкільного віку є активними учасниками народних життєвих дій (коляда, віншування, гаївки, писанки, вертеп тощо). Традиції, звичаї та обряди мають глибокий вплив на виховання, і не тільки національне, оскільки вони завжди підтримуються силою громадської думки і періодично повторюються. У сім'ї і школі діти засвоюють шанобливе ставлення до видатних українських історичних і культурних діячів, повагу до ідеалів, за які вони боролися, беруть участь у вшануванні їхньої пам'яті. У ранньому віці також формується культ рідного дому, сім'ї, рідного села, культ предків, дитина знайомиться з національними та етнічними символами.

У силу того, що для дитини дошкільного віку характерна стадія казково-міфологічного ставлення до етнічного світу, сприйняття нею себе в етнічному світі формується через казково-таємничі образи, що представлені в міфах, казках, легендах, народних іграх. У процесі прилучення до народної мудрості вона переживає всі вчинки разом з «культурними героями», з якими свідомо ідентифікує себе [3, с.142-143].

Людське життя складається з певних періодів, кожний з яких призначений для сприйняття певного роду інформації, створює сприятливі умови для дії певних чинників психологічного, соціального та емоційного впливу. І головне, не запізнитися, не пропустити той момент, коли виховні зусилля будуть мати найкращий ефект, коли робота, проведена педагогом, дасть високий результат. Відтак, дошкільний вік у житті дитини є саме тим періодом, коли слід розпочинати формування в неї елементів національної самосвідомості. Не секрет, що дитячі роки найсолодші, найприємніші, найуразливіші. Не забувається й несеться через усе життя те, що прищеплення було з дитинства. Воно тепле, рідне, своє.

Висновки... Отже, дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цей час формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі. Завдяки інтенсивному розвитку фізіологічних та психологічних якостей дітей відбувається становлення мовленнєвої діяльності, мислення, уяви. Дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами. Зокрема, цей час є найсприятливішим для розвитку творчої обдарованості, а також усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру.

Список використаних джерел і літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. ж-лу «Дошкільне виховання», 1999. – 59 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех // Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. вид. – К., 2003.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / Богуш А. М., Лисенко Н. В. – К., 2002.
4. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Вища школа, 2001. – 246 с.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – К., 2000.
7. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку / Н. Лазарович. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.
8. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко. – К. : Рад. школа, 1991. – 62 с.

Анотація

Н.Б.Лазарович

Творчески-одаренный дошкольник в поликультурной среде

В статье проанализировано состояние проблемы учебно-воспитательного процесса детей дошкольного возраста в поликультурной среде. Обоснована важность развития творческой личности дошкольника, влияние поликультурной среды на овладение общими навыками управления креативной деятельностью.

Ключевые слова: одаренность, творческая личность, поликультура, ребенок, дошкольный возраст.

Summary

N.B.Lazarovych

Creatively-Gifted Preschooler in Multicultural Environment

The state of the problem of educational process of children of preschool age is analysed in the article. Importance of development of creative personality of preschool child is grounded, influence of multicultural environment to the mastering of general skills of management creative activity is shown.

Key words: endowments, creative personality, multicultural, child, preschool age.

Дата надходження статті: «24» вересня 2012 р.

Empathy among the members of isolated culture

This article presents a look at the resocialization, as a cultural offer, which were presented for imprisoned persons. Perceiving the phenomenon of the prison subculture, as a threat to the future readaptation, a program with using elements of drama was suggested and presented whether and what scope he can contribute to the increase in the level of empathy in.

Key words: *prison subculture, empathy.*

Justification of the problem in literature

Imprisonment has four functions: retaliatory, eliminatory, deterrent and corrective [3], of which the last one is now the most accented. As a result, prisons are implementing the rules of penitentiary rehabilitation, consisting of characterological habit changes – eliminating negative, asocial and anti-social attitudes inducing individuals to asocial and anti-social behaviour. This is done by passing certain knowledge and pointing to new styles of social behaviour. Due to the place of the educational process and its recipients, it is extremely difficult [11, p.17]. The dominant view among some authors is that penal rehabilitation is a cultural offer for persons deprived of their liberty. It involves specific eradication and restructuring of faulty values, attitudes and ways of behaviour of individuals [7, p.103-104]. In the creative rehabilitation concept by M. Konopczyński one can find references to the regeneration of their identity and recovering the face. Instead of psycho-correction, an individual internalises constructive principles and thus assumes new "identity costumes" [9].

According to B. Suchodolski, an issue of concern to ethnopedagogy is searching for "diversity in unity" and "unity in diversity", which can be understood as not destroying diversity and stimulating it in the direction of maintaining the unity [8]. This way of looking at the world would enable pretending to become an open society. Diversity in prison should be considered as based on the phenomenon of prison subculture. According to S. Przybyliński it can be considered as an informal, social stratification of the convicted. It is a hidden trend in prison, which has a destructive influence on the process of rehabilitation. Its enforced guidelines - "prison code" - are available only for the initiated and are located frontally to the process of inmate correction. "The second life" in prison, through its specificity, is an important problem for the rehabilitation processes [13, p.9]. For this reason, its significance should not be negated. Participation in the prison subculture is tantamount to the adoption of the deviant status – the criminal. Prison subculture phenomenon can even be treated as a system, and its main components are: specific hierarchy of values and the associated system of standards of behaviour which are accompanied by "quasi-magical" way of thinking, a kind of lifestyle and habits, and the products of prison subculture (dialect, tattoos, songs, poetry, etc.) [13, p.21]. The prison subculture, as an integral part of the prison, disrupts proper rehabilitation process control and psychocorrection, highlighting the process of "prisonisation", which is just superficial adjustment to prison conditions, equivalent to cursorily accepting interactions and resulting procedures. Prisoners adjust to life in isolation, in order to live optimally and somehow cope. Their superficial adapting to the prison conditions subsequently hinders rehabilitation and reduces the effects of rehabilitation work [13].

Taking into account the above aspects, it is more often recommended to protect individuals not participating in the prison subculture, so that the interactions towards them were limited to neutralizing and protecting against the negative influences of prison isolation. Rehabilitation would protect against criminogenic influences from convicted prisoners, serving an anti-negative correctional function [1, p.429].

Hence, there is a need for interaction with persons undergoing imprisonment towards the development of empathy, understood as a theoretical construction system, relating to one person's reaction to the experience of other people, located in the affective-cognitive dimension. It consists of: empathic concern, perspective taking, and personal distress expressed as an order [6, p. 70].

Studies by A. Szymanowska [15, p 186], carried out on a group of repeat offenders prison, showed that for the most part they are encountering problems with experiencing guilt, the ability to feel empathy and self-criticism. Research conducted by A. Węgliński showed that the level of empathy among young offenders is significantly lower in comparison to their non-criminal peers [16, p.319].

Using elements of culture to achieve educational effects (cultural technique by Cz. Czapówa and St. Jedlewski) [5], it has been proposed that prisoners participate in an original programme, including elements of drama and activity in a community theatre. The creative expressiveness, as a manifested need to create, combined with the ability to have creative activities was to allow an individual to express their mental state and overcome the destructive influence of belonging to the subculture. As part of the educational intervention, taking into account the natural desire to gain social approval, the convicted were proposed cultural patterns of the same category as previously created, but allowing to express more constructive functions. Through the use of elements of drama, the assumption was to show the inmates how to understand themselves and others so that, in the future, the benefits of participation in the interaction could be mutual.

Methodological issues

The aim of this study was to determine the effectiveness of the development of empathy among members of a criminal subculture.

The research problem is contained in the question: To what extent it is possible to effectively develop empathy among convicted persons?

The following specific questions were formulated to the research problem:

1. What level of emotional-cognitive empathy characterizes a person convicted of various offenses in respect of: fantasy, reception of the point of view of others, empathic response in difficult situations, empathic response to the negative experiences of others?

2. To what extent carrying out awareness-raising activities contributes to the development of empathy among convicted persons?

Based on the professional literature, it has been assumed that the sensitizing activities contribute to a significant increase in the level of cognitive empathy and an increase of empathic sensitivity among convicted persons [2, 17.10].

The study methods employed for this study were a diagnostic survey with the questionnaire technique. In The Interpersonal Reactivity Index (IRI) by M. Davis was used as a research tool as adapted by A. Lewicka.

The study was carried out twice. The first measure of empathy was in April 2012, and again, after the 15-hour empathy training, in June 2012. The conducted research explorations should be considered as a pilot study as they are being continued with other groups of convicts.

The primary group were detainees of the Detention Centre in Lublin. Research on the comparison groups was carried out in the Penitentiary Institution in Warsaw Białoleka, after attempting to assign them to the primary group in terms of age, gender, place of residence and education. The variable that diversified the groups was the kind of criminal offense: control group 1 - convicted of theft, control group 2 - convicted of abuse and control group 3 - convicted of murder,

Age of the subjects was in the range 20-65 years of age, however, most were between 25 and 30 years of age. 87% of prisoners came from the cities, and most ended their education at the vocational and secondary level (56% and 34% respectively).

Case study result analysis.

First, a comparison was made of the results obtained by the Interpersonal Reactivity Index from the convicts in the primary group, with the results of the comparison groups. The results are presented in the three consecutive tables (1,2,3).

The first comparison group was comprised of persons convicted under article 278 of the penal code (Table 1).

Table 1. Examined convicteds relating to the comparative group (sentenced for theft)

Scales	Group	M	SD	t	p
Fantasy (scale I)	basic	10,33	4,18	0,710	n.i.
	comparative 1	8,77	5,06		
Empathy reacting in difficult situations (scale II)	basic	11,22	5,01	0,391	n.i.
	comparative 1	14,77	4,12		
Empathy reply to negative experiences other (scale III)	basic	8,33	3,53	-0,613	n.i.
	comparative 1	4,66	3,20		
Adopting a point of view other (scale IV)	basic	15,88	2,84	1,241	n.i.
	comparative 1	14,56	3,24		
Emotional-cognitive empathy (EEP)	basic	45,77	9,75	0,714	n.i.
	comparative 1	41,55	14,80		

As the results show, convicts of the primary and comparative groups did not differ significantly in their empathy. Small discrepancies in the average results are in the vast majority in favour of the participants of empathy training. Only in scale II, did the convicted of theft prove to be a bit more empathetic in response to difficult situations. The result is not surprising in the context of the type of offense committed by the convicts of the primary group. The vast majority of them committed crimes of a similar nature to those in the control group. Hence, it was to be expected that their level of empathy would be similar.

The second comparison group was comprised of persons convicted under article 207 of the penal code (Table 2).

Table 2. Examined convicteds relating to the comparative group (of convicteds too cruelty)

Scales	Group	M	SD	t	p
Fantasy (scale I)	basic	10,33	4,18	-0,120	n.i.
	comparative 2	10,55	3,64		
Empathy reacting in difficult situations (scale II)	basic	11,22	5,01	-1,643	n.i.
	comparative 2	10,33	4,60		
Empathy reply to negative experiences other (scale III)	basic	8,33	3,53	2,306	0,035*
	comparative 2	9,44	4,12		
Adopting a point of view other (scale IV)	basic	15,88	2,84	0,927	n.i.
	comparative 2	12,55	7,53		
Emotional-cognitive empathy (EEP)	basic	45,77	9,75	0,288	n.i.
	comparative 2	44,55	8,16		

* $p < 0,05$

The people from the control group, convicted of abuse, were definitely able to empathize more strongly with others experiencing negative emotions ($p < 0.05$). The result may seem absurd in light of the type of crime they committed. It seems that people who compassionate with others their unpleasant emotions will not contribute to the formation of such emotions. However, according to M. Davis too high a level of the empathic arousal in the offender increases aggression [6]. In other IRI scales there were no significant differences in empathy in the compared groups.

The last comparison group was comprised of people convicted of murder and assault resulting in death (Article 148 of the penal code and article 158 of the penal code) (Table 3).

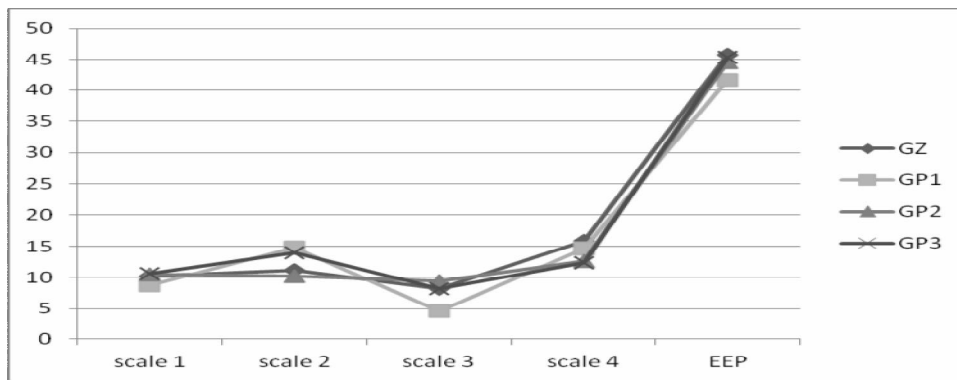
Table 3. Examined convicteds relating to the comparative group (sentenced for murder)

Scales	Group	M	SD	t	p
Fantasy (scale I)	basic	10,33	4,18	-0,171	n.i.
	comparative 3	10,66	4,06		
Empathy reacting in difficult situations (scale II)	basic	11,22	5,01	-1,385	n.i.
	comparative 3	14,00	3,32		
Empathy reply to negative experiences other (scale III)	basic	8,33	3,53	0,059	n.i.
	comparative 3	8,22	4,35		
Adopting a point of view other (scale IV)	basic	15,88	2,84	2,002	0,05*
	comparative 3	12,44	4,30		
Emotional-cognitive empathy (EEP)	basic	45,77	9,75	0,092	n.i.
	comparative 3	45,33	10,81		

* $p < 0,05$

The convicts who became part of the primary group are to a much greater extent able to empathize with others on the cognitive level than those convicted of murder ($p < 0.05$). The result confirms, as it were, that people at lower stages of social derailment have no such empathy deficits as those who commit the most severe crimes. Deficiencies in empathy are characteristic of psychopaths [12.3]. One cannot rule out the possibility there are no people with personality disordered structure among the murderers.

Figure 1 presents the mean scores of empathy for all compared groups.



Graph 1. Empathyness of comparative groups sentenced from the fundamental group against the background (M)

In general, the convicts are characterized by an average level of emotional and cognitive empathy. The results obtained in the different dimensions of empathy did not differ significantly. It can, therefore, be concluded that the test subjects selected for the awareness-raising activities are a representative sample of convicts in terms of empathy.

Answering the basic question about the effectiveness of developing empathy among convicted persons was possible thanks to the student's t-test. Although there were no statistically significant differences in the general IRI results between measurement I and II, the changes are visible in the specific dimensions of the emotional-cognitive empathy (Table 4).

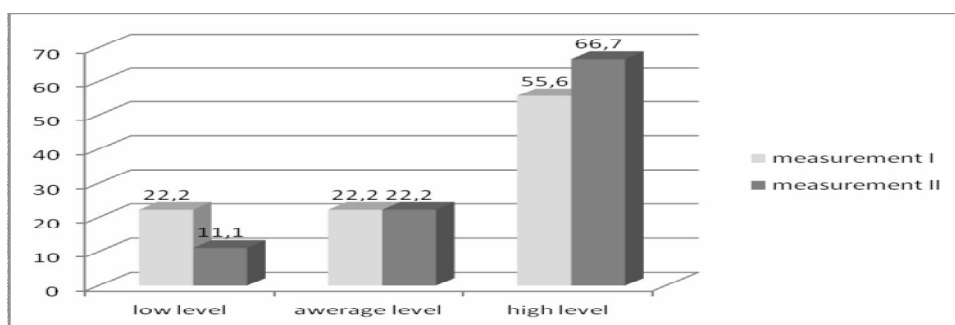
Table 4 Statistically significant changes in the empathy of the criminals from the primary group.

Items/IRI scale	Group	M	SD	t	p
I really empathize with the experiences of book characters. (question. 2)	measurement I	2,11	1,36	2,10	0,060
	measurement II	3,00	1,24		
In difficult situations I feel anxious and lost. (question. 3)	measurement I	2,67	1,11	2,68	0,028*
	measurement II	1,66	1,36		
I believe there are two sides to everything and I try to take both into account. (question. 14)	measurement I	2,78	0,83	3,50	0,008**
	measurement II	3,55	0,72		
I tend to lose control over myself in difficult situations. (question. 17)	measurement I	2,33	1,30	2,62	0,030*
	measurement II	1,22	1,12		
Empathic reaction in difficult situations. (scale 2)	measurement I	11,22	5,02	2,73	0,026*
	measurement II	15,89	3,95		

*p<0,05; **p<0,01

The convicts, after sensitizing activities, said that in conflict situations they attach more attention to the views and needs of the other side (p <0.01). In difficult situations they can control their emotions more often (<0.05). It is a little easier for them to empathize with the experiences literary characters (p = 0.06). Thanks to these individual changes they started to behave significantly more empathically in difficult situations (p <0.05), which may prevent future conflicts (also legal).

The hypothesis assumes that awareness-raising activities contribute to a significant increase in the level of empathy among the participants. The results shown in Figure 2, however, do not support it. An encouraging fact is that progressively fewer and fewer convicts are showing empathy deficits that may indicate psychopathy [14].



Chi-kwadrat=4,707; df=2; p<0,09

Graph 2. Level of the empathy of persons of convicteds (measurement I-II)

Conclusions and future prospects

In light of the findings of this study, it appears advisable to conduct cultural technique activities in prisons (especially in the group of prisoners of article 148 of penal code and article 158 of penal code). They can contribute to an increase in the level of empathy among the convicts, and hence, bring the members of the criminal subculture to other members of society in terms of similar sensitivity to other people.

The development of empathy is a lifelong process, so the sooner the sensitizing interactions are started, the more lasting and greater will be the changes in personality. Comprehensive development of empathy should proceed in the family, as well as in correctional institutions, with the participation of the public and professionals (teachers, psychologists, artists). The optimal environment for the development of empathy is one which provides an individual with a sense of security and understanding. Acceptance by society promotes the growth of self-esteem, which, in turn, leads to expressing their own experiences freely and perceiving other people's experiences (A. Lewicka, 2006, p. 83-84). Using cultural technique activities with elements of drama allows convicts to work on their own emotions in a different form than previously realized. Active participation in these activities and their completion will contribute to the development of pro-social behaviour in the participants, increasing their chances of subsequent readaptation and social reintegration.

Bibliography:

1. Baładynowicz A., 2010, Dehumanizacja kary pozbawienia wolności, w: S. Przybyliński (red.), Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji, Wydawnictwo Edukacyjne «Akapit», s.16, za: L. Lernell, Podstawy nauki polityki kryminalnej. Studia z zagadnień przestępstwa, odpowiedzialności i kary, 1967, Warszawa.
2. Bartkowicz Z., 1996, Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych, Wyd. UMCS, Lublin.
3. Blackburn P., Coid J., 1998, Psychopathy and the dimensions of personality disorder and violent offenders', „Personality and Individual Differences», vol. 25.
4. Ciosek M., 2008, Resocjalizacja w zakładach karnych, w: J. M. Stanik, B. Urban, «Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna», tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium, Warszawa.
5. Czapów Cz., Jedlewska St., 1971, Pedagogika resocjalizacyjna, PWN, Warszawa.
6. Davis M. H., 1999, Empatia o umiejętności współodczuwania, GWP, Gdańsk.
7. Kaczmarek M., 2010, Zakład karny jako system społeczny, Warszawa.
8. Karwowski K., 2006, Jedność w różnorodności, Edukacja i Dialog, nr 177/2006.
9. Konopczyński M., 2009, Metody twórczej resocjalizacji, PWN, Pedagogium, Warszawa.
10. Lewicka A., 2006, Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej, Wyd. UMCS, Lublin.
11. Machel H., 2001, Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego, WUG, Gdańsk.
12. Pospisyl K., 1992, Psychopatia, PWN, Warszawa.
13. Przybyliński S., 2005, Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej, OW»Impuls», Kraków.
14. Sitarczyk M., 2004, Nieletni sprawcy przestępstw. Sylwetki psychologiczne, Wyd. UMCS Lublin.
15. Szymanowska A., 2006, Czynniki sprzyjające i utrudniające readaptację społeczną recydywistów, w: Machel H. (red.), Wykonywanie kary pozbawienia wolności w Polsce- w poszukiwaniu skuteczności, WUG, Gdańsk.
16. Węgliński A., 1983, Poziom empatii a zachowanie nieletnich w zakładzie poprawczym, «Psychologia Wychowawcza», nr 3.
17. Wilczek-Rużyczka E., 2002, Empatia i jej rozwój u osób pomagających, Wyd. UJ, Kraków.

Дата надходження статті: «1» вересня 2012 р.

Особливості соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів

У статті розкрито основні особливості соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів. Визначено стадії, які підліток проходить у період знайомства з новим соціальним оточенням.

Ключові слова: підліток, соціальна адаптація, трудова міграція.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У контексті сучасних проблем соціально-економічного характеру актуальність процесу соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів набуває окремого наукового статусу у соціально-педагогічних дослідженнях. Здатність адаптуватися у соціумі розвивається постійно як наслідок повсякчасного розширення й поглиблення зв'язків людини із навколишнім середовищем. Вагому роль у процесі соціальної адаптації дитини відіграє сім'я – перше соціальне середовище, у якому відбувається формування й розвиток дитини; зберігається вирішальний формувальний вплив родини на соціальну адаптацію, розвиток особистості, зокрема самосвідомості, самопізнання, ставлення до себе й саморегуляції.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз психологічної та педагогічної літератури з проблеми адаптації (Т.Алексеева, Ю.Бохонкова, Н.Герасимова, В.Демченко, О.Кузнецова, Л.Литвинова, І.Соколова) та теорії особливостей розвитку підліткового віку (Ж.Ж.Руссо, С.Холл, Е.Шпрангер, Ш.Блер, Е.Еріксон, Ж.Піаже, В.Штерн, Л.Божович, Л.Виготський) дає підстави стверджувати, що підлітковий вік – це час підвищеної уразливості, що зумовлено багатьма фізіологічними, фізичними та соціальними змінами. У такий період сприятлива та дружня атмосфера, позитивні стосунки з батьками або іншими дорослими, активна участь у громадському житті є одним із головних факторів успішної соціальної адаптації.

Формулювання цілей статті... Тому метою даної статті є розкриття основних особливостей, рівнів та етапів соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу... Перш за все, доречним вважаємо охарактеризувати основні особливості підліткового віку, який сучасна наука визначає залежно від країни (регіону проживання) і культурно-національних особливостей, а також статі (від 10-11 до 15-16 років). Підлітковий вік характеризується бурхливим ростом людини, формування організму у процесі статевого дозрівання, що робить помітний вплив на психолого-фізіологічні особливості підлітка, різкою активізацією життєдіяльності і глибокою перебудовою організму. У цей час відбуваються інтенсивні й кардинальні зміни в організмі дитини на шляху до біологічної зрілості і статевого дозрівання. Відбувається інтенсивне формування особистості, енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей.

Найважливішою умовою розвитку специфічних психологічних новоутворень потрібно вважати якісно новий рівень соціальних сподівань і вимог, які висувають перед підлітком школа, сім'я, суспільство. Характерними новоутвореннями підлітка є прагнення до самоосвіти і самовиховання, повна визначеність нахилів та професійних уподобань; теоретичне опанування дійсності випереджає практичне бажання бути дорослим. Основу формування нових психологічних і особистісних якостей підлітків складає спілкування у процесі різних видів здійснюваної ними видів діяльності (навчальної, виробничої, грі, занять різними видами творчості, спорту та ін.). Визначальною особливістю спілкування підлітків є їх яскраво виражений особистісний характер. Зміна соціальної ситуації розвитку підлітків пов'язана з їх активним прагненням долучитися до світу дорослих, орієнтацією поведінки на норми і цінності цього світу. Характерними для підліткового віку є «відчуття дорослості», а також розвиток самосвідомості і самооцінки, інтересу до себе як особистості, до своїх можливостей і здібностей [4, с.129]. За таких обставин важливо, щоб саме у цьому віці батьки були прикладом для наслідування. Підліток прагне діяти та виглядати як дорослий, мати його права і можливості; його розвиток супроводжується постійним рівнянням на дорослого. Це може виявлятися у наслідуванні дещо старших чи однолітків, які в чомусь виявилися вправнішими. Однак вплив ровесників не може применшити значення безпосередніх контактів з дорослими, спільних дій з ними. Саме у спільній діяльності дорослий має реальні можливості впливати на становлення особистості підлітка, його дорослішання. Тому для нього надзвичайно важливо зайняти правильну позицію в стосунках з дитиною.

Дорослий повинен бути другом підлітка, але особливим, – другом-приятелем, другом-наставником. Його завдання – допомогти дитині пізнати себе, оцінити свої здібності і можливості,

знайти своє місце в світі дорослих. Підлітки багато чого довіряють дорослим, якщо відчувають прихильність з їхнього боку, байдужість дорослих вони сприймають боляче. Відсутність взаємної довіри не лише ображає, а й завдає значної шкоди їх морально-духовному розвитку. Наявність дорослого друга є найважливішою умовою нормального розвитку, гармонійного становлення особистості.

Важливе значення для підлітка має спільна діяльність із дорослими, організована на основі єдності інтересів, захоплень. Зміст такої співпраці може бути різним. Підліток може допомагати батькам по господарству, навіть радити їм у певних справах, а дорослі мають дослухатися до його думки. Старший може залучити його до справ, якими він зайнятий. Така спільна діяльність породжує спільність переживань, почуттів, настроїв, намірів, полегшує контакт із підлітком, зумовлює емоційну та духовну близькість. У ній дитина пізнає складний внутрішній світ дорослих, глибину думок і переживань, вчиться турботливому ставленню до людей.

Довга відсутність батьків в щоденному житті дитини позначається на її емоційному стані. Особливо гостро відчуває дитина відсутність матері, внаслідок чого виникає загроза виникнення синдрому емоційної депривації. Останній є результатом браку істинної стійкості у житті людини, позбавленої в дитячому віці належної емоційної підтримки, яку неможливо компенсувати за рахунок подарунків чи фінансового забезпечення. Визначення рівня тривожності, вразливості та інших психологічних характеристик потребує втручання психолога [3].

Однією із основних характеристик дітей трудових мігрантів є схильність до формування певних проблем соціально-психологічного характеру (неадекватна самооцінка, психологічна вразливість, незасвоєння соціальних ролей в сім'ї). Пасивна позиція дітей трудових мігрантів у шкільних колективах гіпотетично є джерелом формування пасивної життєвої позиції в подальшому дорослому житті, свого роду відображенням рівня їх інтеграції (реальної та гіпотетичної) в соціум та комунікаційні орієнтири, а отже, потребує окремого розгляду. У цьому випадку для визначення рівня соціальної активності дітей трудових мігрантів доцільно застосувати метод соціометрії; при цьому актуальними бачаться наступні завдання: вивчення загальної картини соціальної активності в учнівських колективах, де навчаються діти трудових мігрантів; встановити рівень соціальної інтеграції дітей трудових мігрантів у класах; визначити настрої груп однолітків стосовно сприйняття дітей трудових мігрантів; розробити ефективні форми роботи з метою повноцінної інтеграції дітей трудових мігрантів в середовище однокласників [7].

Водночас, доречно зауважити, що наслідки соціальної адаптації за умов відсутності таких впливових агентів соціалізації як сім'я, в цілому, і батьки, зокрема, можуть виявитися уже в дорослому віці, наприклад, проблемами у налагодженні емоційних зв'язків з іншими людьми, у почуттях невпевненості та ненадійності. Тож, навіть у випадку, коли особливих девіацій в соціальній поведінці дитини трудового мігранта не виявляється, слід враховувати потенційну загрозу їх виникнення в подальшому житті. Крім того, важливим бачиться виявлення «компенсуючих» чинників соціалізації, тобто тих її агентів, які виконували (в тій чи іншій мірі успішно) функцію батьків; зокрема, дослідити ефективні форми та методи діяльності соціальних агенцій, скерованих на підтримку дітей, чие середовище соціалізації є не зовсім благополучним [7].

Батьки є прикладом для наслідування, що зумовлює утвердження заміщувальної ідентифікації, яка набуває статусу соціальної адаптації дитини в сім'ї. Соціалізуючий вплив сім'ї значною мірою залежить від адаптаційних здатностей самих батьків. Якщо вони змогли адаптуватися до наявних економічних та соціальних реалій, їхня модель адаптації набуває привабливості й для дітей. Але, зважаючи на процеси трудової міграції, сьогодні доволі помітна частина дітей адаптується під впливом різного роду соціальних чинників. За цих умов діти зростають в умовах психологічного дискомфорту. Як наслідок, відбувається так звана регресивна її адаптація до навколишнього середовища, зумовлюючи недостатній розвиток соціальних якостей молоді особистості, слабку соціальну рефлексію й обмежений соціальний досвід, труднощі в оволодінні соціальними ролями. Такі діти зазнають труднощів у процесі оптимальної соціальної адаптації, ізолюються в колективі однолітків, мають обмежене культурне підґрунтя для успішного навчання.

Умовою та результатом соціальної адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів є сформованість соціальних засобів спілкування, поведінки та діяльності, які оточення визнає і підтримує. Учені, які досліджували процес адаптації (Т.С.Кабаченко, О.Р.Ткачишина) звертають увагу на те, що спочатку підліток переживає багато труднощів як навчального, так і психологічного характеру. Перш за все, основним завданням для нього є входження у колектив та знаходження свого місця у структурі соціального середовища. Цей період можна порівняти з вивченням нової гри: існують правила, які необхідно зрозуміти, і варіанти, які потрібно вибрати.

Окрім того, доречно акцентувати увагу на тому, що в період знайомства з новим соціальним оточенням виникає кілька стадій, зокрема:

Перша стадія – ознайомлення, на якій відбувається засвоєння індивідом норм, цінностей, установок, уявлень, стереотипів тощо на когнітивному й емоційному рівнях. Когнітивний рівень надає можливість зовнішні норми і вимоги зробити внутрішніми (своїми). Ця назва отримала назву інтеріоризації. Емоційний рівень ознайомлення надає змогу за допомогою почуттів підкріпити й активно засвоїти норми, цінності, стереотипи цієї групи, а отже, включитися у неї. Це підкріплення науковці назвали ідентифікацією.

Друга стадія – ролевої орієнтації, на якій відбувається прийняття форм соціальної взаємодії, що склалися в колективі (формальні і неформальні зв'язки, стиль керівництва тощо), прийняття форм предметної діяльності (способів професійного виконання роботи). Під час другої стадії соціально- психологічна адаптація призводить до формування соціально та професійно значущих засобів спілкування, поведінки і діяльності, які прийняті у групі, та за допомогою яких особистість могла б реалізувати себе, свої потреби, схильності, уміння.

Третя стадія – самоствердження, під час якої спочатку відбувається індивідуалізація, а потім інтеграція особистості, яка адаптується до нових для неї умов. Процес індивідуалізації передбачає суміщення засвоєних особистістю соціальних вимог, норм, очікувань зі специфікою потреб, властивостей і стилю діяльності індивідів. Іншими словами, це є персоніфікація форм реалізації соціальних функцій. Цей механізм породжується загостреним протиріччям між досягнутим результатом на попередній стадії та незадоволеною потребою індивіда в максимумі персоналізації. Усе це неминуче веде до конфлікту між соціальною роллю, що відведена групою цій особистості і вже засвоєна нею, та усвідомленням свого «Я». На фоні цього конфлікту починає діяти процес інтеграції, який призваний забезпечити прийняття і схвалення групою образу особистості, що створений у процесі індивідуалізації; процес, який встановлює оптимальні зв'язки між групою й особистістю. Інтеграція породжується протиріччям між образом особистості, що створений у процесі індивідуалізації, і здатністю групи прийняти та схвалити ті її особливості, які відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності. Іншими словами, група немов би понижує уявлення людини про особисте «Я» до меж, що необхідні для спільної діяльності, і разом з тим дозволяє їй самоствердитися в межах потреб конкретної групи. На цьому етапі самооцінка особистості великою мірою сприяє тривалості й успішності вирішення різноманітних протиріч. Основним результатом стадії самоствердження є встановлення відповідності між самооцінкою особистості та оцінкою її групою за значущими здібностями й якостями особистості. Якщо протиріччя між індивідом та групою не буде усунено, то виникає дезінтеграція, чи витіснення особистості з групи, або ж її фактична ізоляція в ній. У межах інтеграції в індивіда складаються новоутворення особистості, яких у нього раніше не було (як позитивні, так і негативні) [1; 2; 5].

За таких умов доречно зауважити, що самоствердження підлітків із сімей трудових мігрантів залежить від самооцінки їх особистості та від вимог, що висувуються до неї групою. При надмірно високій самооцінці підліток переоцінює себе і стикається зі скептичним ставленням групи до її претензій, озлоблюється, виявляє підозрілість чи зневажливість і може взагалі втратити міжособистісні контакти та замкнутися в собі. При надмірно низькій самооцінці розвивається комплекс неповноцінності, стійка невіра в себе, відказ від ініціативи, байдужість і тривожність

У контексті проведення теоретичного аналізу досліджень сутності та змісту адаптації підлітків із сімей трудових мігрантів виникає необхідність у визначенні показників, які свідчили б про успішність соціальної адаптації особистості.

На думку вченого О.Урбановіча, показниками успішної соціальної адаптації особистості можуть бути:

– адекватний (такий, що задовольняє як індивіда, так і групу) соціальний статус індивіда в певному соціальному середовищі, групі. Статус є інтегральним показником місця індивіда в даній системі соціальних стосунків;

– психологічне задоволення індивіда цим середовищем, групою та її найбільш важливими елементами [6, с.106-107].

При незадовільній адаптації має місце переміщення індивіда в інше соціальне середовище (групу), збільшується кількість виявів відхиленої поведінки.

У психоемоційній сфері від'їзд одного із батьків з метою працевлаштування за кордоном негативно впливає на дитину, що проявляється у:

– порушенні психоемоційного стану здоров'я дитини (погіршенні комунікативного спілкування з оточуючими; появи дратівливості, агресивності, тривожності, недовіри до оточуючих; відчуття самотності та власної неповноцінності; втраті емоційного зв'язку дорослих із дитиною; виникнення синдрому емоційної депривації), що призводить до девіантної поведінки (розвиток алкогольної, наркотичної, ігрової залежності);

– ускладненні процесу соціалізації та якості виховання дитини (відсутність належного контролю за поведінкою дитини дорослими; порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні), що веде до порушення формування особистості у дітей трудових мігрантів;

– деформації ціннісних орієнтацій щодо сім'ї як такої (викривлене уявлення про позитивну модель сім'ї; складності у формуванні поняття про повноцінну сім'ю), що у більших масштабах означає зародження такого явища як національне сирітство;

– комунікативних проблемах після повернення трудових мігрантів додому (ускладнення в спілкуванні та порозумінні дітей та батьків; незнання батьками своєї дитини тощо) [8].

Висновки... Із огляду на вищезазначене, можемо стверджувати, що у сім'ях трудових мігрантів відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку із втратою постійної уваги та опіки; особливо не задовольняється у підлітків потреба в емоційній близькості з оточуючими, які мають постійний дефіцит прояву позитивних почуттів, як по відношенню до себе, так і по відношенню до інших. Знання індивідуальних особливостей підлітка, на основі яких будується система включення його у нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним. Тому наступним нашим кроком у подальших дослідженнях вважаємо за доречне розглянути соціально-педагогічні технології, які б служили для ефективного надання соціальної допомоги підліткам із сімей трудових мігрантів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Кислий В. Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / В. Д. Кислий. – К., 2003. – 194 с.
2. Психология в управлении человеческими ресурсами : учеб. пособ. / Т. С. Кабаченко. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с.
3. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубанівої, І. І. Цушка. – К. : ФОП «Чальцев», 2008. – 384 с.
4. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / за заг. ред. доктора пед. наук, професора Оржеховської В. М. – Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2007. – 200 с.
5. Ткачишина О. Р. Соціально-психологічна адаптація особистості як невід'ємна складова її соціалізації / О. Р. Ткачишина // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 1. – С. 341–348.
6. Урбанович А. А. Психология управления : учеб. пособ. / А. А. Урбанович. – Мн. : Харвест, 2001. – 640 с.
7. Звітні матеріали соціального дослідження «Діти трудових мігрантів: особливості соціальної поведінки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://caritas-ua.org/index.php?option=com_content&task=view&id=220&Itemid=23.
8. Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>.

Анотація

И.Ф. Лизун

Особенности социальной адаптации подростков с семей трудовых мигрантов

В статье раскрыты основные особенности социальной адаптации подростков с семей трудовых мигрантов. Определены стадии, которые подросток проходит в период знакомства с новым социальным окружением.

Ключевые слова: *подросток, социальная адаптация, трудовая миграция.*

Summary

I.F.Lyzun

Features of Social Adaptation of Teenagers from Families of Migrant Workers

The article deals with the main features of the social adaptation of teenagers from families of migrant workers. The stages, which the teenager passes at a time of acquaintance with new social environment are defined.

Key words: *teenager, social adaptation, work migration.*

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

**Актуальні напрями удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів
ДНЗ: соціальне замовлення сьогодення**

У статті розглянуто актуальний аспект удосконалення фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» засобами викладання української етнопедагогіки. Запропоновано окремі підходи до трактування актуальних принципів виховання дітей на тлі соціального замовлення сучасного суспільства.

Ключові слова: *культурна спадщина, магічно-ритуальний досвід, виховні заповіді, педагогічна культура, народний педагогічний досвід.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Донаукові погляди українців на виховання дитини – це гіпотетичні конструкти, за допомогою яких ми можемо відобразити первені етнопедагогіки, які створили праукраїнці з перебігом часу від родових громад до державних утворень. Теоретико-методологічний контекст дослідження етнопедагогіки повинен ґрунтуватися на ретельному відборі і всебічному аналізі джерел. Вивчення етнопедагогічної спадщини передбачає з'ясування основних ідей народної педагогічної мудрості як сукупності життєвих уявлень і практичного досвіду формування середовища, в якому відбувається становлення особистості у дитячому віці.

Формулювання цілей статті... Етнопедагогічний аспект дослідження цього питання убачаємо у висвітленні здобутків, нагромаджених загальнолюською культурою та національною традицією, що і є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу... Слово «виховання» в українців є похідним від кореня «ховати». Отож його тлумачення має двояку природу. З одного боку, «виховати» – це заховати (уберегти) від небезпеки, смерті, хвороби, «лихих очей», поганих впливів, з іншого – «виховати» – це виявити, розкрити приховане, вивести «в люди». Дитина в цьому контексті могла розглядатись як «схована» від світу, прихованими були і її потенційні здібності. Виховуючись, вона ставала помітною, отримувала свою роль у соціумі, суспільстві. Це тлумачення дещо перегукується з тим місцем Нового Заповіту, коли Христос зауважує: «Запаливши свічку, не ховають її у посудину, а ставлять на підсвічнику ... Нехай світить світ ваш перед людьми, щоб вони бачили ваші добрі справи ...».

Згодом термін виховання набув узагальненого змісту, виражаючи процес систематичного впливу на культурний розвиток, формування світогляду, духовного світу й моральної поведінки дітей та молоді, тобто механізму орієнтації та саморегуляції.

У цьому контексті народна педагогіка виступає як сукупність життєвих уявлень і практичного досвіду формування середовища для розвитку особистості дитини, якій притаманне виховання справою й у справі.

Наші пращури самі навчалися десяткам господарських вправ, притч, історій, уміли віддати пошанівок померлому, організувати його похорони; знали вони, що таке добро і краса, приязнь і повага, знали самі і уміли цьому непомітно навчати інших; встигали запам'ятати свою історію і зберегти пам'ять про всіх, хто зробив для них добру справу. Були у всьому тому й розумні, раціональні вимоги чи заборони, була й повага до батьків, до їжі, до тварин, були, звичайно, й нерациональні вимоги, а також забобони та пережитки, як і в інших народів. І в майбутньому, володіючи непогрішним моральним чуттям, народ критично й з пересторогою ставився до педагогічних новацій, відмежовуючи все невідповідне його виховному ідеалу.

Проте, не слід забувати, що праукраїнцям, як і іншим народам доісторичної доби, було властиве ресурсне ставлення до дитини. Навіть за доби Середньовіччя майже всі діти, за виключенням представників королівської родини, використовувались як прислуга як вдома, так і в інших місцях. Середньовічне мистецтво майже до XII ст. не знало образів, пов'язаних із зображенням дитинства: художники були нездатні зображати дітей по-іншому, як зменшених у розмірах дорослих. Проводячи історичну паралель із поглядами на виховання дітей у інших народів, слід враховувати і негативний аспект у вихованні, а саме: звичай приносити дітей у жертву, що існував у ірландських кельтів, у галлів, скандинавів, стародавніх єгиптян, фінікійців, моавітів, євреїв; залишення дітей і створення для цього практичних засобів (у індіанців, римлян); залякування та заборони, негативне покарання як елементи виховання тощо. Та й, власне, в тексті Біблії, ми фактично не знайдемо жодного прикладу, який би вказував на слабкий відтінок емпатії на запити дітей.

Такі факти зовсім не доводять, що батьки в минулому не любили своїх дітей. Але найчастіше ніжність до дитини проявлялась під час сну або смерті, тобто тоді, коли вона нічого не вимагала або вимагала досить мало. Звичайно, це була не любов, а радше емоційна зрілість, що виражалась у потребі дивитися на дитину як на самостійну особистість, а не на частину самих себе.

Необхідність врахування в педагогічній практиці особливостей народного виховання дітей було обґрунтовано у філософських та педагогічних працях XIX – початку XX ст. К. Ушинський сформулював принцип народності виховання, який стверджував: кожний народ має свій ідеал і намагається відтворити його в окремих особистостях; кожний народ має свою особливу систему виховання, засобами якої намагається досягти цих цілей тощо. Становлення системи народного виховання зумовлено не лише логікою збагачення її внутрішніх компонентів, а й впливом ширшого контексту культури, інституцій соціалізації, етнічного середовища, які є незмінними складовими сучасної повсякденності, й пріоритетом духовної культури.

Народне виховання – серцевина етнопедагогіки українського народу. Ця галузь має власний предмет дослідження, методи, а також специфічні принципи, серед яких основними є такі: єдність людини та природи, етнокультурна спрямованість науково-методичного пошуку; збереження традиційних і створення на цій основі нових культурних цінностей; єдність специфічнонародного і загальнолюдського та ін.

Етнічні цінності народу створюються та засвоюються у процесі суспільної практики, віддзеркалюють рівень його суспільного розвитку. Тому аксіологічний підхід у вихованні подільний із культурологічним. Сутність культурологічного підходу полягає в тому, що культура розглядається як соціально-антропологічне і власне педагогічне явище. Це дає можливість вивчити педагогічну проблематику на загальнокультурному тлі соціуму, забезпечувати вплив процесу виховання у площині інтеграції педагогіки з національною та світовою культурою.

Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що народне виховання, як і будь-яке соціально-педагогічне культурологічне явище, має зміст, форму і засоби. Під змістом народного виховання слід розуміти систему етномовних знань, переконань, практичних умінь і навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, якими мають оволодіти вихованці відповідно до поставлених цілей і завдань.

Народне виховання українців здійснювалось у контексті реального культурно-побутового, трудового життя народу, що передбачало передачу новим поколінням емпіричних знань, успадкованих від попередніх поколінь. У виховній практиці українського народу здавна існувала значна кількість різноманітних форм виховання, які складно класифікувати. В основу запропонованої типізації покладено головні засоби виховного впливу: слово, переживання, діяльність, гра. У системі народного виховання праукраїнців реалізуються провідні напрями становлення особистості: турбота про здоров'я і фізичний розвиток дитини, розумове, моральне виховання. До знань, які отримували діти, входили знання про природу (метеорологічні відомості, знання про рельєф місцевості, її флору і фауну, природні багатства тощо) і суспільство (історія предків, відомості про їхнє життя, побут, віру).

Насамперед, важливим у поглядах на виховання дитини є той факт, що наші предки порівнювали дітей із квітами, пташками. Наприклад, куми в селі Прокурава на Гуцульщині й нині виголошують дитині такі побажання: «... Най росте вам дитинка, ек у лузі калинка», «най щечече вам в хаті, ек соловій в кедроваті». У цих побажаннях українців є якась магічна сила, яка оберігає дитину, для чого і використовувалась значна кількість оберегів.

Основою формування етичних поглядів українців, як і у багатьох народів, був досвід сімейного й обцинного виховання, який своїм корінням сягав у первісну епоху. Можна припустити, що в ті часи ще були відсутні спеціальні форми виховання і воно відбувалося в органічній взаємодії дітей з дорослими, в буденних ситуаціях праці, відпочинку, святкування тощо. У результаті посилення розподілу праці й розширення емпіричних знань ускладнювався зміст навчання й виховання дітей, складалися його органічні форми.

Виховання дітей у первісній дородовій общині мало в основному наслідувальний характер: життєвий досвід дитина набувала у процесі безпосереднього спілкування, спостереження. Проте, вже існували певні заборони, що супроводжувалися залякуванням. Старші здебільшого передавали досвід дітям і підліткам. Із їхніх уст діти знайомилися з легендами, казками, бувальщинами, піснями, ритуалами, звичаями.

Поступово виховання стає особливою формою громадської діяльності. Воно мало рівний характер, всі діти і підлітки набували рівноцінних знань, необхідних для самостійного життя.

На основі сфер активності членів громад виокремлюється своєрідний самоопис її членів, так званий канон ідеальної особистості в різноманітних ситуаціях повсякденності, праці й дозвілля. Це образ господаря й господині, батька й матері тощо. Йдеться про цілу низку, множину ідеальних образів члена спільноти, наділених певним чеснотами, до яких людина звертається як

до ідеалу в тих чи інших ситуаціях повсякденності. Застосування зазначених канонічних образів з метою виховання дітей надає їм якості народного виховного ідеалу, забезпечує шляхом застосування належних за змістом та формою виховних засобів достатній рівень соціалізованості дитини в умовах етнічного середовища, в якому постав даний виховний ідеал. У цей період розвитку найбільш примітивної організації суспільства провідна виховна роль (пещення, годування, формування певних рис характеру) належала матері, адже лише зароджувався матріархат. За твердженням відомого історика України І. Шовкопляса, панував груповий шлюб, а отже, батько дитини залишався невідомим. Власне це було основною причиною її первісної ролі у вихованні дітей.

Основу суспільної організації населення на землях України в епоху палеоліту становили роди і племена. Тому діти виховувалися в дусі віри у магічні дії знахарів та волхвів, у поширені серед дорослих людей прикмети і забобони. Пояснення, переконання, заохочення і спонукання – основні методи родинного виховання дітей населення України епохи середнього палеоліту.

На проміжку історії людності епохи пізнього палеоліту на землях України закріпилися уявлення про виховання в сім'ї, традиції виховної діяльності. Важливим фактором розвитку народнопедагогічних уявлень про виховання юного покоління населення України епохи пізнього палеоліту є людська мова і мовлення. Родові мови, говори і групи говорів забезпечили передання первинного досвіду родинного виховання, етнізації і соціалізації дитини в давній сім'ї.

Таким чином, передача магічно-ритуального, мовленнєвого за своїм змістом первісного народнопедагогічного досвіду передбачала розвиток своєрідного типу життєвої компетентності особистості, в структурі якої домінувала ритуально-міфологічна складова, що поєднувалася з певним рівнем необхідної для того часу функціональної (господарської та життєвої) обізнаності.

Родинне виховання дітей відбувалося в контексті життя і потреб сім'ї. З давніх-давен наші пращури розглядали рід як святиню. Тому ці, як і всі інші особливо важливі об'єкти, мали у них своїх божеств-опікунів Рода і Рожаницю – уособлення роду, єдності нащадків одного предка, утвердження необхідності продовження людського роду. Рід мав свої традиції, шанував предків, у цій пошані виховуючи молоде покоління. Тому з повним правом можна стверджувати про зародження в цей час елементів родового гуманізму. В українській міфології чимало слів-термінів, які підкреслюють особливе значення виховної місії матері (Лада, Макош, Богиня Весна, Богиня Зоря, Берегиня тощо).

Населення України степової смуги в V–IV тис. до н.е. мали первісний агрономічний і астрономічний календарі (а отже, систематичні спостереження, результати яких були оформлені такими знаками, що могли передати усю глибину відкриттів, досвіду, аналізу висновків), високий рівень культури, вірувань. Діти залучалися до різноманітної діяльності: ведення домашнього господарства, посиленої участі в основних видах господарського життя, хатніх промислів і ремесел, відправи ритуалів, обрядів, участі у традиційних діях.

Носії трипільської культури розпочинали виховання своїх дітей розповідями про рід, предків, за родовим вогнищем могли сповіщати дітям про світобудову, про богів і небожителів.

Попри залучення до господарських робіт, діти трипільців допомагали дорослим і у виготовленні прикрас, посуду та художніх виробів. Душа дитини народжувалася готовою до спілкування з мистецтвом, і цим природа виявляла турботу про людину: давала їй готовий специфічний інструментарій пізнання світу ще до того, як вона навчиться мислити, говорити, читати і писати.

Поруч з нагромадженням суто естетичного досвіду в такий спосіб, мистецтво відкривало в уяві людини світ ірраціонального, позапредметного і недосяжного, але бажаного і вічного, де активна душа знаходила свій прихисток. Зокрема, народний орнамент виник з життєвих вражень його творців від спілкування з природою, в результаті осмислення цих вражень утілення їх у зримі образи.

Серед стилів в орнаментиці історичного розвитку набув, власне, геометричний. Останній, очевидно, виник внаслідок прагнення передати образи сонця, ріки, зірок, рослини тощо, про що свідчать їхні назви, геометризація форм навколишнього середовища. Український геометричний орнамент, як відомо, визначається гармонійністю та стрункістю. Останній ми зустрічаємо у скіфів – скотарських племен на території України. Слід згадати археологічні знахідки із Куль-Обського кургану, де дуже ретельно показане мереживне шитво на скіфському вбранні (жупанах та штанах). Так, наприклад, при змалюванні вужа використовували зигзагувату лінію, хвилі передавали за допомогою «ялинки», журавля на даху хати – замінювала свастика.

Сусідство давніх слов'ян зі скіфо-сарматськими племенами, очевидно, сприяло засвоєнню слов'янами технічних прийомів обробки дерева – виготовлення за допомогою клинів дощок і їх фальцювання, впровадження у художнє оздоблення дерев'яних виробів плоского й об'ємного різьблення та розписів у поліхромному стилі. Деякі орнаментальні мотиви і декоративне

зображення (священне дерево з оленями, зображення великої богині з кінями та птахами, вершники, тощо) також проникли в давньослов'янське мистецтво із сарматської культури, дійшовши навіть до наших днів.

Історичні та етнографічні джерела свідчать про те, що вишиті рушники, скатертини підвішували в язичницькі часи на деревах, молитовниках. Пам'ятки вишивок X–XIII ст. засвідчують високий рівень орнаментальних композицій вишивок з антропоморфними, зооморфними і рослинними геометризваними мотивами. Уже в цей період можна говорити про два напрями вишивання – орнаментальне і сюжетне. У вишивці своєрідними засобами передається прагнення людини возвеличити те, що її оточує, чим вона живе. Це рослинний світ, земля, небо – усе те прекрасне, що створене працею людини і передане у вишивці образною мовою узагальнення, знакування, що зберігається як вселюдська пам'ять про історію, землю, природу.

Протягом усієї історії українського народу народне мистецтво відображало його смаки й уподобання, поняття про красу, морально-етичні норми. Життя як трипільців, так і давніх слов'ян було тісно пов'язане з природою, але вони ніколи її не копіювали. Перші народні умільці черпали в цьому надглибинному джерелі образи, творчо втілювали їх у художніх творах. Давні люди обожнювали природу та її явища, не розуміючи їхніх законів. Саме цим можна пояснити наявність у творах народного мистецтва казкових квітів, фантастичних звірів і птахів, які часто стилізувались. У них поєдналися реальність і міф, відобразилися міфологічні вірування в добрі і злі сили, уявлення наших митців про будову Всесвіту. Воно не просто відображало сутність і реальну дійсність даної етнографічної групи, а, згідно з віруваннями, ставало на захист благополуччя родини від злих сил, оберігало оселю від лиха. Усе це закодовано в системі орнаментальних знаків – символів.

Про спорідненість краси і добра говорить навіть поняття «моральна краса». Щире подвижництво, смерть за волю чи відвага – усе це краса моральна, що сприймалася не стільки розумом, скільки серцем. До практики виховання наших пращурів належать і такі поняття, як людська гідність, колективізм. Свідченням цьому є описи чужоземців. Наприклад, знавець східної Європи, арабський письменник X ст. н. е. Ібрагім-ібн-Якуб зазначав: «Слов'яни люди сміливі, здатні до боротьби, коли б не незгоди серед їх численних і порозкиданих племен, то з їх силами не міг би зрівнятися ні один народ світу». М. Грушевський, досліджуючи праці античних істориків, зокрема їх розповіді про устрій і побут антів, виокремлює такий факт: «... Самі потрапляють в неволю тільки на чужині. На батьківщині ант не міг бути рабом».

Розвиток фізичного виховання дітей у праукраїнських племенах також, на нашу думку, слід розглядати у контексті етноісторичного та етнокультурного процесів становлення народу загалом. З історії відомо, що часті військові конфлікти були притаманні багатьом народам і племенам Європи. Тому з найдавніших часів «педагогічний процес» спрямовувався на розвиток якостей, необхідних у військовій справі, а також задля того, щоб вижити.

За свідченням Нестора-літописця, «усі племена мали ж свої звичаї, і закони предків своїх, і заповіді, кожне – свій норів» [6, с.21]. Поширення традицій окремого, наприклад полянського, домінуючого східнослов'янського об'єднання на весь племінний масив був, на думку багатьох науковців, малоімовірним. За словами Л.Залізняка, «нерідко зводився до збору данини підкорених племен» [5, с.57]. На жаль, у зв'язку із недостатньою кількістю джерел важко встановити відмінності військово-фізичної підготовки окремих східнослов'янських об'єднань. Але факт бунту деревлян проти князя Ігоря підтверджує наявність внутрішніх міжплемінних конфліктів, які могли бути частими в житті східних слов'ян. На думку Л.Куна, у зв'язку з піднесенням ролі й завдань фізичної підготовки, їх елементи були включені у «форми підготовки вступу у зрілий вік, а саме в її заключний етап – обряд посвячення». Тому, ймовірно, вже в цей час почали зароджуватись і початкові форми виховної діяльності.

Значну культурну спадщину має сарматсько-скіфський період історії України. Зокрема, її військові елементи знаходимо ще в період Давньоруської держави, наприклад, так званий звіриний стиль скіфського мистецтва тощо. Певний час частина слов'ян межувала або входила до складу ранньодержавного утворення – Великої Скіфії, яку заселяли численні народи, етнічно не споріднені з нею. «Як і раніше, лісостепове межиріччя Дніпра і Дністра заселяли численні племена, генетично пов'язані з населенням Чорноліської доби. За мовою це були праслов'яни» [2, с.336]. Так, з історичних джерел довідуємося, що «сколотські [сарматські – Авт.] дівчата дуже часто боролися з чоловіками, а щоб вийти заміж, кожна із них мусила вбити хоча б одного ворога» [4, с.24-32]. Отже, цілком ймовірно, що сколотські дівчата брали участь в ініціаціях. Відомо, що юнаки-сколоти могли одружуватись лише після традиційного «посвячення» в члени племені, пройшовши перед тим певне випробування.

Задля виховання молоді, передачі тонкощів досвіду у середовищі первісних праукраїнських племен починають створюватись військові союзи, у межах яких організовувалися спеціальні

бойові табори – «лісові школи», де відбувалися ініціації. Як зазначив Л.Залізняк, ці утворення й пов'язані з ними ритуали та вірування простежуються у розвитку багатьох індоєвропейських народів, зокрема і в слов'ян. На його думку, «провідну роль у міфології чоловічих союзів відігравав образ воїна-вовка». Тобто всі члени союзу вважалися «вовками», а ініціація молоді полягала у засвоєнні певних особливостей поведінки вовків [5, с.57]. У цьому контексті доцільно згадати свідчення Геродота про ще одне праслов'янське плем'я – неврів, члени якого «кожного року на кілька днів перетворюються на вовків, а потім знову приймають людську подобу» [3, с.60]. Можливо, що у ці дні неври нападали на своїх суперників задля грабунку. Особливо цікавим для нас є те, що доволі схожі форми фізичної підготовки молоді, традиції та ритуали збереглися на Поліссі майже до ХХ ст.

Римський історик Тацит у своїй праці «Германія», переповідаючи про слов'янську спільноту венедів, зазначив, що на противагу сарматам, які проводили своє життя або на возі, або на коні, вони пересувалися пішки, причому з великою швидкістю; вони мали «превагу у тренуванні й швидкості піхоти, а на озброєнні – великі щити» [1, с.236-244]. Втім, не слід ідеалізувати військові навички та вміння давніх слов'ян. З оповідей візантійського імператора VII ст. н. е. Маврикія дізнаємося, що до бою слов'яни йшли спершу неупорядкованою громадою: «Вони не знають бойового ладу, ні не вміють вести боротьби впорядкованими лавами». Інший візантійський історик Прокопій (VI ст.) змальовує слабе озброєння слов'ян: «... Деякі з них не мають ні сорочки, ні плаща, а тільки в коротких штанах ідуть битися з ворогами». Як зазначає український історик І.Крип'якевич, давнім слов'янам був невідомий меч, а перейняли його ймовірно від готів.

Отже, фізична підготовка давніх слов'ян, як елемент племінного виховання, формувалася на основі власних, самобутніх традицій і під впливом культурного фактора інших народів.

Передача магічно-ритуального за своїм змістом первісного народнопедагогічного досвіду передбачала розвиток своєрідного типу життєвої компетентності особистості, в структурі якої домінувала ритуально-міфологічна складова, яка поєднувалася з певним рівнем необхідної для того часу функціональної (господарської та життєвої) обізнаності. В середині родової громади зароджуються елементи родового гуманізму. В основі формування етичних поглядів українців, як і у багатьох народів, лежав досвід сімейного й громадського виховання, який своїм корінням сягав у первісну епоху.

Проведені дослідження джерел про донаукові погляди на виховання українці, дозволяють зробити висновок, що у народній виховній практиці обов'язковим було залучення дитини з раннього віку до різних видів діяльності (трудової, ігрової, художньо-мистецької) разом з дорослими. Спочатку рід, община, а пізніше і сім'я, на рівні з громадою вважалися основними вихователями дитини. Вони несли відповідальність за якість виховання перед громадою. Родові та племінні заповіді, а також заборони, поєднані з уявленнями про досконалу особистість, поклали початок формуванню змісту, форм і засобів етнопедагогіки українського народу. Родова кровноспорідненість, поділ на своїх та чужих, обов'язки, пов'язані з громадою, сприяли зародженню елементів гуманізму.

Таким чином, принципи гуманізму правомірно розглядати не як педагогічну новачку ХХ–ХХІ сторіччя, а як новий світогляд з усвідомленням величчя кожної сучасної людини. Поділяючи з цього приводу погляди відомих українських і зарубіжних учених, а також трактування ними принципу гуманізму на тлі інших наук і в контексті з предметом дослідження кожної окремої галузі знань про людину, все ж обстоюємо думку, що ідея любові до Людини є тлом – ідеєю, що сутнісно пронизує увесь пласт етнопедагогіки українського дошкілля.

Як загальнодидактичний принцип, гуманізм демонструє ставлення до дитини, як до найвищої цінності, визнання і сприяння утвердженню її права на свободу (щастя), вільний розвиток і прояви здібностей та їхній вишкіл аж до рівня таланту.

Вище означене уможливорює центробіжна категорія цього принципу – любов, тобто коли дитину сприймають і оцінюють цілісно, поважаючи її гідність. Очевидно, що в етнопедагогіці таку любов не отожднюють із усепопеченням й визнанням недосконалості. Заклик до того, аби дитину «любити, як душу і трясти, як грушу» підтверджує, що батьків закликали бачити не лише позитивні якості в зростаючого малюка.

На різних етапах вікового розвитку любов до дитини наповнювалася різним змістом навіть попри те, що сам принцип був реальною основою ставлення до неї.

Виховання заради щастя дитини – так в етнопедагогіці зафіксовано загальну основу любові до неї не просто як до фізичної особи, а як до соціального, значущого індивіда, перед яким дорослі ставлять посильні та розумно сформульовані вимоги, правила, завдання. Їхній сенс у широкому розумінні цього переліку полягає в одному – в забезпеченні належного виховання під впливом відшліфованих віками засобів педагогічного супроводу.

Дотичними до вищезначеного хочемо навести міркування Я.Корчака: «Дитя вносить у життя матері чарівну пісню мовчання».

Любов до дитини у такому процесі якнайвиразніше виявляється у визнанні права кожної дитини на гідне існування. Задля цього впродовж тисячолітньої історії наші пращури відшліфовували наступну, не менш значущу категорію у річищі означеною принципу – природодоцільність (природовідповідність).

Не заперечуючи окремих підходів учених до трактування цієї категорії як самостійного принципу, хочу звернути увагу на ідею визнання права кожної дитини на властиву їй природу, як на домінуючу в доборі засобів впливу чи моделюванні процесу їхньої реалізації.

Народнопедагогічна установка спрямована на врахування вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини задля забезпечення цілісного впливу на її особистісний розвиток. Відповідно у природодоцільності віддзеркалено не лише методологію етнопедагогіки, а й її мету – відповідність і гармонійну злагодженість із природою вихованця, як частки природи, народженої в її лоні задля відтворення усєї її досконалості, і, водночас, недосконалості для завершеного пізнання.

Природодоцільністю пронизане все життя дитини, як щойно вона народиться: для хлопчика шукають сокиру, а для дівчинки – гребінку і відразу зав'язують пупа (до сокири або до днища одрубують пуп, аби кожне дитя було справне у своєму ділі: «Одрізаю пуп на вік, на сто літ»). Предмети, до яких прив'язують пупа, можуть стати для дитини важливими у майбутній праці: «берись за гребінь» (для дівчинки); «сідай на коня» (для хлопчика). Показово, що у педагогіці родинного виховання інших народів знаходимо аналогічні підходи. Для прикладу, чорногорець у колиску свого сина кладе зброю, а дочці – веретено і прялку; хлопчик у гвінейських негрів отримує лук, а дівчинка – чашечку для приготування їжі (за С.Покровським).

Принцип гуманізму виявляється ще й в гуманному ставленні до дітей шляхом застосування найдоцільніших засобів впливу на них («Діти, як квіти: полий, то ростимуть»).

Народна педагогіка розглядає людину як частину природи, а її виховання підпорядковує загальним законам розвитку природного довкілля.

Педагогічний принцип природовідповідності вимагає будувати процес виховання з урахуванням особливостей природи. На підтвердження цього можна навести порівняння і аналогії типу – «людина-природа» чи «природа-людина», які широко побутують у народних уявленнях, наприклад: «Гни дерево, доки молоде, вчи дитя, поки мале», «На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як робить», «Заклопотався, як квочка коло курчат».

Вік людини нерідко порівнюють з певною порою року: дитинство – весна, молодість – літо, зрілість-осінь, старість-зима. На основі порівняння з чотирма порами року народна педагогіка буде ще одну аналогію – чотири броди. Суть цієї аналогії яскраво передав М. Стельмах у романі «Чотири броди». Вік людини, її життєвий шлях, за словами письменника, проходить чотири броди: перший брід блакитний, як досвід, – це дитинство; другий, наче сон, кохання; третій брід – брід безмірної роботи і турботи; четвертий – брід онуків і прощання: «Чотирма бродами стікають води життя і назад не повергаються».

Вік людини порівнюється й з певною порою дня: ранок – дитинство, день – молодість, вечір – старість. Так, у народних загадках запитується: «Що ранком ходить на чотирьох, удень – на двох, увечері – на трьох?» Очевидно, що йдеться про людину різного віку: ранне дитинство, коли дитина ще повзає; вік повний сил і здоров'я; старість, коли сили залишають людину і вона змушена при ходьбі користуватися ціпком.

Перший крок дитини до свободи – народження. Дитина виривається у світ. Сама! Можливості її, спочатку майже нульові, раптом зростають у мільйон разів під впливом того, що «...учитель і врач – не есть врач и учитель, а только служитель природы, единственная и истинная и врачбеницы, и учительницы», – писав великий Сковорода.

В етнічній педагогіці визнано природу як таку, що об'єктивно виконувала функції першого наставника – наймудрішого й найсуворішого. Наголошуючи на тому, що боротьба з її могутніми факторами (вода, вітер, сонця та ін.) розвивала фізичні сили, збагачувала розум і виховувала почуття, ці впливи ніхто усвідомлено не цілепокладав.

Відповідно, і процес виховання ніхто не організовував. Усвідомлення усіх достоїнств гармонійної неподільності дитини з її лоном – природою відбулося нашими пращурами значно пізніше – з оформленням соціального середовища. Важливо те, що гармонійність із природою людство віками визнає хорошим і гідним для наслідування прикладом у вихованні й самовихованні.

Прикладами любові та природовідповідності в принципі гуманізму розглядаємо їхню безумовність і беззастережність, без яких неможливо пізнати душу дитини. Ось як з цього приводу написав Олександр Довженко: «Якось однієї ночі в нашій хаті, що, як відомо, вже вросла по вікна

в землю, сталося дві події. Прокинувшись ранком на печі, де спав я в просі чи в житі, ой брешу, – в ячмені, прокинувшись, отже, в теплому душистому зерні, чую – щось твориться у хаті незвичайне, мов у казці: дід плаче, мати плаче, курка кудкудаче і пахне чимось, ніби церковним.

А надворі Пірат лютує на старців. А старці вже, чую, рипають у сінях і шарять по дверях, шукаючи клямку. Я odkриваю очі і не встигаю ще як слід прочуматись, аж мати підходить до зачіпка і простягає на піч руки з ночвами, а в ночвах, сповите в білих пелюшках, як на картині, дитя. – Ти вже прокинувся, синочку? А я тобі ляльку привела, дівчинку. Ось, бачиш, яка! Я глянув на ляльку. Вона мені зразу чомусь не сподобалась. Я її навіть трохи злякався: мордочка з кулачок і сиза, як печене яблуко. – Яка красива. Ну – лялечка! – ніжно і зворушено промовила мати. – І позіхає, глянь. Голубонько ж ти моя сизенька, квіточка... На щасливому материному лиці, що сяяло і мовби світилося від радості, я побачив сльози.»

Безумовна любов – це любов до дитини навіть тоді, коли її поведінка викликає у нас огиду. Отже йдеться про те, як виразити цю любов, як дати зрозуміти дитині, що ми віримо в її досконалість, прагнемо, аби вона стала неперевершеною у власному поступі до досконалості.

Діти – не віслоки, нав'ючені вантажем обов'язків, а особистості, у яких, як і у дорослих особистостей, обов'язки йдуть одночасно з правами. Отож до дітей, навіть найменших, слід ставитись з обачністю, обережно, поважати в них людську особистість і не порушувати їхні права – так дотично до сутності етнопедагогічного принципу писав П. Каптерев.

До певної міри ці поради ширше і повнокровніше висловив великий В. Сухомлинський: «Розпізнати, виявити, розкрити, винести, виховати в кожному учневі його неповторно – індивідуальний талант – значить підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності».

Ці неухильні заповіді визначного гуманіста ХХ сторіччя – дороговказ дорослим у вік прийдешній, нагадування про загублене й сплюндроване за десятиріччя бездушною практичною діяльністю, вирваною з пам'яті педагогіки власного народу.

Висновки... Отож, доходимо до **висновку**, що гармонія людини з лоном, яке її випустило у світ великих звершень – це тло етнопедагогічного принципу гуманізму, який функціонував неподільно з філософією, життя, різносторонніми знаннями про довкілля. Власне, вище означене було завжди полігоном для поступу людства на шляху до цивілізації, економічного розвитку.

Список використаних джерел і літератури:

1. Dobo A. Die Verwaltung der römischen Provinzen Pannonien von Augustus bis Diokletianus. Die provinzielle Verwaltung. Budapest, 1968.
2. Археологія доби українського козацтва XVI-XVIII ст. / І. Винокур, О. Титова, І. Свешніков та ін. ; за ред. Д. Телігіна. – К. : ІЗМН, 1997.
3. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі (IX – I пол. XII ст.) / С. Д. Бабишин. – К. : Вища школа, 1973.
4. Балущок В. Юнацькі ініціації давніх слов'ян – школа сили й мужності / В. Балущок // Традиції фізичної культури в Україні : зб. наук. статей. – К. : ІЗМН, 1997.
5. Залізняк Л. Нариси стародавньої історії України / Л. Залізняк. – К., 1999.
6. Повість врем'яних літ. Літопис (за Іпатським списком). – К., 1990.

Анотація

Н.В.Лысенко

Актуальные направления совершенствования содержания профессиональной подготовки будущих педагогов ДУЗ: социальный заказ настоящего

В статье рассмотрены актуальный аспект совершенствования содержания профессиональной подготовки студентов специальности «Дошкольное образование» средствами преподавания украинской этнопедагогике. Предложены отдельные подходы к трактовке актуальных принципов воспитания детей на фоне социального заказа современного общества.

Ключевые слова: культурное наследие, магически-ритуальный опыт, воспитательные заповеди, педагогическая культура, народный педагогический опыт.

Summary

N.V.Lysenko

Actual Directions of Improving the the Content of Professional Training of the Future Pre-School Teachers: Present Social Order

The current aspect of improving of the content of students' professional training in speciality "Preschool Education" by means of teaching Ukrainian ethnopedagogy is studied in the article. Some approaches to the interpretation of actual educational of upbringing of children on the background of social order from modern society are offered.

Key words: cultural heritage, magical-ritual experience, educational commandments, teaching culturefolk pedagogical experience.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

Формування професійно-ціннісних орієнтирів у підготовці майбутніх фахівців ДНЗ

У статті подано основні класифікації цінностей, охарактеризовано основні з них. Виокремлено закономірності становлення професійно-ціннісних орієнтирів у сфері вищої педагогічної освіти. Досліджено формування ієрархії професійно-ціннісних орієнтирів студентів.

Ключові слова: цінності, орієнтири, професійно-ціннісні орієнтири.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасний етап розвитку України характеризується якісно новим станом суспільного життя. Такі тенденції не минули й соціальної сфери України, яка активно трансформується не лише під впливом загальносвітових досягнень, а й завдяки відродженню національних традицій освітньої системи.

Саме майбутні педагоги формуватимуть світогляд підростаючого покоління. Вивчення професійно-ціннісних орієнтирів набуває собливого значення.

Формулювання цілей статті... Тому аналіз особливостей професійно-ціннісних орієнтирів студентів педагогічних вузів вважаємо вкрай необхідним.

Аналіз досліджень і публікацій... Саме на етапі початку юнацтва й віці дозрівання особистості відбувається становлення основних соціальних особливостей людини (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, В.Отрут та ін.). З позицій системно-структурного підходу (Н.Абрамова, В.Афанасьєва, Г.Батищев, Л.Берталанфі, Л.Буєва, В.Данюшенков, Б.Лебедев, та ін.), всі автори, незважаючи на розбіжності у розумінні її структури, погоджуються стосовно того, що одним з найбільш рухливих компонентів, її провідним стрижнем, який визначає цілісність, активну соціальну позицію, вірність гуманістично-професійним ідеалам і готовність до діяльності згідно з духовними і культурними цінностями, є *ціннісні орієнтири*.

Виклад основного матеріалу... Проблема класифікації цінностей досліджувалась багатьма фахівцями різних наукових сфер. Найбільш відому й визнану класифікацію запропонував Е.Спрангер. Він виокремив шість тематичних цінностей і, відповідно, шість типів особистості, що прагне їх досягти:

- 1) цінності, що стосуються філософського мислення (теоретичний тип) – висока оцінка будь-яких методів у пошуку правди – емпіричний, критичний, раціональний;
- 2) цінності, що стосуються практичної дії (економічний тип) – підкреслюються прикладні й практичні цінності;
- 3) цінності, що стосуються краси (естетичний тип) – присвоєння найвищої оцінки формі й гармонії, обговорення й переживання будь-якого досвіду з точки зору його краси, симетрії або порядку;
- 4) цінності, що стосуються співіснування (суспільний тип) – споконвічно визначені, як любов людини, далі видозмінені як альтруїстичні або філантропні схильності;
- 5) цінності, що стосуються влади (політичний тип) – насамперед інтерес до захоплення влади, впливу, слави;
- 6) цінності, що стосуються віри (релігійний тип) – містицизм, інтерес до єдності будь-яких досвідів і до спроби зрозуміти світ як єдине ціле [6, с.76].

Наведена класифікація може стати основою для характеристики загальної аксіологічної спрямованості, у тому числі й майбутніх педагогів, яких варто розглядати як представників різних типів й опиратися в роботі, відповідно, на ту ціннісну спрямованість, яка для них є найважливішою.

Аналіз сучасної літератури дає підстави стверджувати про існування багатьох авторських класифікацій: С.Осовського, Р.Гартмана, В.Пивоварського, Д.Добровольської.

Особливу увагу хочемо звернути на класифікацію цінностей, розроблену Т.Стравою, у якій основним критерієм значущості цінності для кожної конкретної особистості обрано ставлення окремої людини до громадського життя, до інших людей, до власного розвитку і т.п. Дослідниця виокремлює:

1. Моральні цінності – добро, воля, життя, щастя, чесність, терпимість, справедливість, гуманність, гуманізм, здоров'я, гедонізм, героїзм, альтруїзм, віра, зрілість, відповідальність, повага, відвага, вірність, співчуття, доброзичливість, безкорисливість, щирість, патріотизм, інтернаціоналізм.

2. Інтелектуальні цінності – правда, критика, знання, творчість, інтелект, авторитет, раціональність, науковість, уміння, впровадження нововведення, перфектність, відкритість, впевненість, точність, компетентність, допитливість, тямущість, працездатність, цілеспрямованість.

3. Суспільні цінності – влада, любов, сім'я, такт, дружба, самостійність, солідарність, воля, дисципліна, безпека, розважливність, товариство, прагнення, визнання, успіх, обов'язковість, традиція, пунктуальність.

4. Естетичні цінності – мистецтво, вразливість, досконалість, артистизм, талант, оригінальність, витонченість, делікатність, ввічливість, почуття гумору, краса [3, с.25].

Слід зазначити, що запропоновані класифікації лише демонструють специфіку існуючих сьогодні авторських градацій. У нашому дослідженні ми будемо опиратися на класифікаційну ідею Т.Страви.

Значущість тих чи інших цінностей для людини характеризується її ставленням до них, сприйняттям або запереченням. Маємо на увазі цілісну систему індивідуальних вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності.

У сучасній аксіології означено основні підходи щодо відбору найбільш визнаних у суспільстві цінностей та їхнього активного впровадження, у тому числі у систему освіти.

Як наголошується у роботах Б.Ананьєва, К.Абульханової-Славської, Н.Кузьміної, А.Щербакова, подібна ситуація виникає у людини при виборі шляхів професійного росту і розвитку. Вступ до вищих учбових закладів – це життєво важливий крок, пов'язаний, зокрема, з установками на нові цінності, подекуди іншу поведінку і власну діяльність. Важливість такого переходу людини з однієї соціальної групи (учень школи, абітурієнт) в іншу (студент вищої школи) визначається також всією системою його ціннісних орієнтирів у відповідності зі специфікою обраної професійної діяльності.

Формування (активізація) ціннісних установок значною мірою залежить від обраної професії. Тому варто детальніше зупинитись на формуванні професійно-ціннісних орієнтирів у сфері педагогічної діяльності майбутніх фахівців освітньої системи.

Професійно-педагогічна підготовка вирізняється рядом специфічних особливостей. Як відзначається у дослідженнях Е.Білозерцева, В.Сластьоніна та ін., її специфіка полягає насамперед у тому, що мета педагогічної освіти визначається суспільством, тобто має суспільний характер. Трансформуючись індивідуально, педагогічна освіта набуває особистісної установки, яку майбутній учитель зможе реалізувати на практиці [4, с.125].

Професійно-ціннісний розвиток студентів педагогічних навчальних закладів, особливо на рівні вищої школи, є найважливішим чинником їхньої професійної орієнтири. У зв'язку із цим особливого значення набуває чітка морально-ціннісна орієнтація майбутніх педагогів на існуючі загальнокультурні, національні й соціальні норми поведінки. Залучення студентів до культурних цінностей неможливе без звертання до історії суспільних і педагогічних явищ, аналіз яких допомагає прийняти культурну обумовленість і свідомо означити комплекс здобутих знань, умінь, навичок, сформованих відносин, оцінок впродовж навчання у ВУЗі.

Специфіка вищої педагогічної освіти зумовлена переважно фундаментальним характером набутих знань, що забезпечує високий рівень як загальної, так і власне педагогічної культури. Цей принцип забезпечує *нормативний характер ціннісних орієнтирів* сучасної вищої школи, що характеризується закріпленням мотивації, спрямованої на пошук істини; постійною освітою і самоосвітою упродовж всього життя; розвитком інтелекту; збільшенням культурного потенціалу; реалізацією конструктивної діяльничої позиції.

Універсальність вищої педагогічної освіти призводить також до того, що її основні ціннісні орієнтири постійно зберігають свою значущість та актуальність навіть за межами освітнього закладу, тобто в період самостійної педагогічної діяльності.

Наявність подібної тенденції дозволяє говорити про реальний і визначальний вплив - вплив ціннісних установок вищої педагогічної освіти на суспільство і його духовну сферу. Таким чином, потреба в цілеспрямованому морально-ціннісному розвитку майбутніх педагогів не викликає ніяких сумнівів і визначається як внутрішніми, так і зовнішніми (соціальними) критеріями.

У формуванні певної *ієрархії професійно-ціннісних орієнтирів* студентів особливу роль відіграють суспільне середовище, спрямованість загальнокультурного й національного менталітету, рівень розвитку суспільства й культури тощо. Такі зовнішні умови необхідно враховувати у визначенні педагогічних засобів, за допомогою яких дану ієрархію варто формувати й актуалізувати.

Усе це визначається складністю і багатоаспектністю трактування поняття «ієрархія». По-перше, сама «ієрархія цінностей» мінлива історично і соціокультурно, а, по-друге, у певний історичний період існують одночасно різні ієрархії цінностей залежно від того, який вид людської

діяльності переважає, а також, з яких концептуальних позицій розглядається. Існують матеріальні й духовні цінності, реальні й концептуальні, цінності минулого, сьогодення і майбутнього, апріорні й апостеріорні, фінальні й інструментальні утилітарні, естетичні, правові, релігійні та інші [1, с.6].

На об'єктивну зрілість людини вказує насамперед наявність стійких ціннісних орієнтирів. Саме вони безпосередньо й опосередковано впливають практично на всі сторони людської психіки – на пізнавальну діяльність, мотивацію вчинків і поведінку в цілому.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемам професійної компетентності, педагогічної майстерності вчителя (С.Архангельський, Е.Білозерцев, В.Сластьонін, В.Срочинський і т.д.), відстоюється позиція, відповідно до якої система професійних ціннісних орієнтирів є однією з найбільш значущих характеристик готовності до трудової діяльності, а також найважливішим фактором, що впливає на формування професійної стійкості молодих фахівців у галузі освіти.

Найбільш відомою є модель, запропонована В.Сластьоніним [4, с.126]. Визначаючи педагогічну майстерність як вищу форму професійної спрямованості особистості, учений виділив чотири підрівні особистісних орієнтирів, що включають:

1) перелік властивостей і характеристик особистості вчителя; 2) перелік вимог до психолого-педагогічної підготовки;

3) обсяг і зміст спеціальної академічної підготовки;

4) обсяг і зміст методичної підготовки з конкретної спеціальності.

З поданої структурної організації учений виокремлює головні складові педагогічних здібностей:

а) спрямованість (професійно-педагогічна, пізнавальна);

б) загальні академічні здібності;

в) спеціальні педагогічні академічні здібності;

г) приватні дидактичні здібності (навички оволодіння методиками викладання з конкретних дисциплін).

Для того, щоб студент відбувся як педагог, як особистість, вільна у своїх емоційних й інтелектуальних прагненнях, демократична у своїх думках і вчинках, актуалізовані для нього цінності повинні належати до цінностей людства і, таким чином, вписувати особистість студента у простір і час загального людського буття.

Важливо також, щоб актуалізовані цінності були такими, що визначають педагогічну діяльність, тобто цінностями педагогіки як науки, основи якої засвоюються в педагогічному вузі через зміст, структуру й технологію навчального процесу з позицій загальнолюдського гуманізму.

У зв'язку із цим необхідним є детальний аналіз сучасних теоретико-методологічних позицій відносно формування (актуалізації) ціннісних установок, професійно-ціннісних орієнтирів студентів вищих навчальних закладів.

У сучасній психолого-педагогічній науці розробляються такі проблеми, як визначення суті поняття «*ціннісні орієнтири*», їхнє місце в структурі особистості, функції, вікові особливості, механізми формування в процесі навчання й т.д.

Ключовими складовими даного механізму, відповідно до проведеного дослідження А.Кармаєва, визначено наступні педагогічні дії [2, с.98]:

- наділення знань і учбово-пізнавальної діяльності індивідуально-ціннісним змістом;

- створення розвиваючого освітнього середовища, що орієнтує на цінність педагогічної професії;

- організація діалогового спілкування між учасниками навчального процесу.

Реалізація таких дій здійснюється через систему особистісно орієнтованих ситуацій, послідовно реалізованих на кожному етапі пізнання - мотивації, сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, застосування, оцінки. Крім того, передбачається надання студентам права вибору у предметному матеріалі, його видах, формах, способах виконання навчальних завдань:

- застосування різних способів взаємодії учасників педагогічного процесу;

- використання групових форм навчання;

- створення умов для творчості в колективі й самостійній діяльності, розробка і використання індивідуальних програм навчання.

Ця система будується на основі формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу, на рівноправному співробітництві й партнерстві педагогів і студентів, самих студентів. При виявленні й оцінці типологічних професійно-ціннісних орієнтирів ми керувалися наступними критеріями, виділеними в дослідженнях В.Собкіна, Н.Хвастунової, С.Хмари [5, с.43]:

- *когнітивно-пізнавальної* (сформовано потреби зрозуміти сенс життя, ціль свого буття, призначення й покликання);
- *емоційно-моральний* (прояв доброзичливих, щирих відносин до оточуючих людей);
- *практично-дієвий* (реальна спільна діяльність, прийняття певного стилю життя й практичної діяльності).

Структурні компоненти ціннісних орієнтирів в дослідженнях сучасних учених виокремлюються по-різному. Ці розходження визначаються, в першу чергу, самою складністю природи цього феномену. Проведене дослідження спонукає нас орієнтуватись на наступні елементи, що виокремлюються в більшості досліджень:

- пізнавальні;
- емоційні;
- поведінкові.

Формування означених ціннісних орієнтирів для особистості – складний і тривалий процес. Ціннісні орієнтири більшою мірою пов'язані із соціологічним аспектом, тобто характеристикою власне соціальної ситуації через опис ціннісно-нормативних систем (їхньої погодженості й непогодженості, суперечливості), що визначають змістовний простір особистісного розвитку людини. Таким чином, предметна сфера нашого дослідження пов'язана із двома науковими площинами:

- особистісною;
- ситуативною.

Висновки... Таким чином, як показав аналіз досліджень останнього років, визначення таких категорій, як цінність, оцінка, ціннісні відносини, ціннісні орієнтири, трактується неоднозначно. У відповідності зі специфікою нашого дослідження, суть цих категорій ми означимо у наступних формулюваннях:

- під *цінністю* ми розуміємо предмети, явища і їхні властивості, корисність, значимість, необхідність яких усвідомлюється людиною, що виявляє до них позитивне ставлення;
- *ціннісним* називається ставлення, що формується в результаті оцінної діяльності і спонукає індивіда до усвідомлення певної цінності об'єкта або явища;
- *ціннісні орієнтири* – це найважливіший компонент структури особистості, що характеризує її відношення до різних цінностей, її визначальну мотивацію і поведінку.

У зв'язку із цим, вивчення професійно-ціннісних орієнтирів професійно-педагогічної освіти з точки зору актуалізації аксіологічних орієнтирів, необхідно розглядати у якості найважливіших завдань сучасного педагогічного вузу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Данилів М. А. Місце і роль ціннісних орієнтирів у системі світогляду : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук / М. А. Данилів. – М., 1993. – 16 с.
2. Комплексний підхід до удосконалення навчально-виховного процесу у ВУЗі. – Новосибірськ, 1985. – 112 с.
3. Нові цінності освіти: тезаурус для вчителів і шкільних психологів / під ред. Н. Крилової. – М. : Інститут педагогічних інновацій, 1995.
4. Сластьонін В. Антропологічний підхід у педагогічній освіті / В. Сластьонін // Народна освіта. – 1994. – № 9–10. – С. 124–127.
5. Собкін В. Життєві цінності і ставлення до освіти / В. Собкін. – М. : Наука, 1994.
6. Цінності культури і сучасна епоха. – М., 1990. – 132 с.

Анотація

А.Н.Лысенко

Формирование профессионально-ценностных ориентиров в подготовке будущих специалистов ДУЗ

В статье представлены основные классификации ценностей, охарактеризованы основные из них. Выделены закономерности становления профессионально-ценностных ориентиров в сфере высшего педагогического образования. Исследовано формирование иерархии профессионально-ценностных ориентиров студентов.

Ключевые слова: ценности, ориентиры, профессионально-ценностные ориентиры.

Summary

O.M.Lysenko

Formation of Professional-Value Guidelines in the Future Specialists of Preschool Establishments Preparation

The article presents the basic classification of values, the main ones are described. Conformities of formation of professional-value guidelines in the sphere of higher pedagogical education are singled out. Formation of the hierarchy of professional-value guidelines of students are studied.

Key words: values, guidelines, professional-value guidelines.

Дата надходження статті: «14» вересня 2012 р.

Саморегуляція особистості в умовах підготовки педагогів до професійної діяльності

В статті проаналізовано психологічні функції саморегуляції та їх вплив на розв'язування міжособистісних конфліктів в умовах професійної діяльності педагога. Показана доцільність врахування рівня особистісної саморегуляції з метою конструктивного розв'язання означеного явища.

Ключові слова: *саморегуляція, функції саморегуляції, самоконтроль, цілеспрямований вплив, програмування, планування, моделювання, конфлікт, міжособистісна взаємодія, конфлікт, розв'язування міжособистісного конфлікту.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Пріоритетною ознакою сучасного етапу розвитку психології в Україні є гостра потреба пошуку тих сутнісних характеристик особистості, які б сприяли конструктивному розв'язанню чисельних проблем її діяльності у всіх формах суспільної активності. Водночас потребує наукової інтерпретації з'ясування факторів утвердження та шляхів активізації сприймання й усвідомлення особистості як суб'єкта ініціювання власного життя у всіх його проявах.

Основними характеристиками суб'єктної активності виступають відповідальність, ініціативність, самоактуалізація, самодетермінація, саморозуміння, самостійність, саморефлексія, творчість. Фундаментальною сутнісною характеристикою особистості в такому контексті постає її здатність до усвідомлення та оволодіння власною поведінкою (активністю), тобто саморегуляція. Особливого значення окреслена проблема набуває в умовах міжособистісного конфлікту, – актуального й поширеного явища сьогодення. Згідно з сучасними поглядами, конфлікт вважається неминучим і охоплює найрізноманітніші аспекти буття не лише окремої людини, а й суспільства загалом.

Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження української нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема, проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах. На якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свої професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя і його професійної свідомості. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності.

Основною рушійною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, отриманою початківцями в умовах навчальної діяльності, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною педагогічною практикою. Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично оволодіває професією постає тенденція до самоствердження у системі нових для себе стосунків, а вищезазване зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим вчителем.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є тенденція до самоствердження себе у системі нових для себе стосунків. Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Провідним видом діяльності студента постає навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика розглядається в контексті навчальної діяльності, підготовки до майбутньої самостійної педагогічної праці.

Однак педагог-початківець повинен вміти самостійно організувати і регулювати діяльність учнів, оскільки стає суб'єктом нової професійно-педагогічної діяльності, практичного освоєння нових функцій, налагодження стосунків з учнями, колегами, з керівництвом тощо.

Така зміна основного виду діяльності переважно супроводжується трансформацією усталених стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед самих молодих учителів) є думка про те, що труднощі у випускників зумовлені передусім відсутністю тих чи інших практичних умінь і навичок. Водночас необхідно враховувати глибші причини труднощів, що

полягають в необхідності пошуку адекватної лінії поведінки в ролі педагога, усвідомленості сутності та смислу педагогічних явищ і фактів. В цьому ключі необхідною передумовою розвитку педагога стає саморегуляція особистості, вміння долати стресові та конфліктні ситуації, які, безсумнівно, супроводжують діяльність педагога.

Формулювання цілей статті... **Мета** – цілісно проаналізувати психологічні особливості, вплив та значення саморегуляції на міжособистісну взаємодію в умовах професійної діяльності педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій... Саморегуляцію віднесено до визначальних психічних процесів будь-якого виду життєдіяльності особистості. Як вважають К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський, Л.С.Виготський, В.П.Зінченко, О.О.Конопкін, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, А.М.Матюшкін, Д.А.Ошанін, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадріков, О.К.Тихомиров, В.Е.Чудновський та ін., саме вона забезпечує адекватність діяльності її предмету, засобам і умовам.

Виклад основного матеріалу... Психологічна енциклопедія визначає саморегуляцію як властивість усіх живих систем, яка забезпечує їх доцільне функціонування. Зі змісту визначення очевидним є те, що рівень її сформованості залежить від еволюційного розвитку організму, його організації і складності [6, с.314].

Відтак саморегуляція слугує розкриттю людиною власних можливостей, коректує відповідно до поставлених цілей психофізіологічні функції її організму, впорядковує можливості особистості адекватно до вимог діяльності чи ситуації.

Отже, взявши за основу визначений М.Й.Боришевським психологічний зміст саморегуляції, розуміємо її як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців у процесі особистісної саморегуляції [2].

Наведені аспекти дозволяють розглядати саморегуляцію як інтегрований, системно організований психічний процес детермінації, побудови, підтримки і регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу, спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей. Це виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших особистісних потреб, дій та вчинків.

Для повноцінного здійснення саморегуляції необхідно забезпечити єдність її енергетичних, динамічних та змістовно – смислових аспектів, доречно, на нашу думку, зупинитися на визначенні змісту процесуального аспекту саморегуляції, тобто на тих психологічних функціях, які в ньому розгортаються. Попри те, що саморегуляція носить індивідуальний характер (залежить від конкретних умов, від характеристик нервової діяльності, особистісних якостей людини та ін.), вважаємо за доцільне систематизувати запропоновані рядом учених функції саморегуляції.

Визначенню функцій саморегуляції присвячені дослідження О.О.Конопкіна, Г.С.Никифорова, М.Й.Боришевського, Н.М.Пейсахова, Л.Д.Столяренко та інших. Зокрема, М.Й.Боришевський [3, с.21-22] виокремлює і описує наступні:

1) плануюча та прогностична функції, що включають моменти цілепокладання та моделювання;

2) селективна функція, полягає в наданні переваги чи виборі певних поведінкових завдань відповідно до особистісно значущих принципів та цінностей, засобів та способів їх вирішення ;

3) функція «самосуб'єктного впливу», тобто впливу особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації (регуляція рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів тощо);

4) коригуюча функція, полягає в перебудові власної поведінки з метою подолання невідповідності між існуючими та запланованими наслідками певних дій і вчинків;

5) функція забезпечення процесу самостворення, самовдосконалення;

6) контролююча функція, яка полягає в контролі та оцінюванні особистістю власної поведінки.

У дослідженнях В.І.Морсанової [4, с.99] увага ученої зосереджена на таких функціях саморегуляції:

Планування відповідає за визначення та утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності чи поведінки.

Моделювання пов'язане з розвитком уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, мірою їх усвідомлення, деталізованості та адекватності. Ця функція об'єднує оцінку якості та аналіз суперечностей чи орієнтацію в ситуації.

Програмування характеризує усвідомлене планування людиною власних дій, сформованість потреби в обмірковуванні їх способів та поведінки здійснюваної задля досягнення окреслених цілей.

Оцінювання результатів охоплює рівень розвитку й адекватність оцінки особистістю себе та результатів власної діяльності і поведінки.

Отже, спираючись на вищенаведене, виділяємо провідні психологічні функції саморегуляції, які, на нашу думку, є найзначущішими у розв'язуванні безпосередньо міжособистісного конфлікту:

- 1) плануюча та прогностична функція;
- 2) функція програмування;
- 3) функція регулювання;
- 4) селективна функція;
- 5) функція прийняття рішення;
- 6) функція самоконтролю і «самосуб'єктного впливу»;
- 7) функція оцінки якості;
- 8) функція корекції.

Перш, ніж обґрунтувати зміст та особливості прояву окреслених вище психологічних функцій саморегуляції в міжособистісному конфлікті, вважаємо за доцільне розглянути саме поняття «міжособистісний конфлікт», детальніше зосередившись на формах, умовах, факторах і способах його розв'язування.

Конфлікт за своєю природою є вельми складним явищем, це обумовлено складністю людини як особистості, багатоаспектністю її внутрішнього світу, неоднозначністю, часто суперечливістю ціннісних орієнтацій, домагань, ставлень, життєвих прагнень, планів. Проблема конфлікту, передусім міжособистісного, та виокремлення основних його чинників і механізмів розв'язання, на наш погляд, є провідною проблемою сучасності, оскільки охоплює найрізноманітніші аспекти суспільного життя особистості.

Відповідно до психологічної енциклопедії, поняття «міжособистісний конфлікт» визначається як зіткнення інтересів двох або декількох особистостей. У соціальній психології за характером взаємодії партнерів розрізняють такі дві форми існування міжособистісного конфлікту, як конструктивний (виникає, коли суб'єкти конфлікту не виходять за межі ділових відносин) і неконструктивний (виникає за умови застосування одним із суб'єктів конфлікту аморальних методів боротьби) [6, с.177].

Є.М.Бабосов міжособистісний конфлікт інтерпретує як «...взаємне негативне сприйняття людей, викликане несумісністю їхніх поглядів, інтересів, оцінок, потреб і пов'язана з цим негативна реакція на слова та вчинки людини, що розглядаються як небажаний партнер або суперник; зіткнення несумісних бажань, прагнень, настанов партнерів зі спілкування, коли задоволення прагнень одного з них загрожує обмеженням інтересів іншого» [5, с. 200].

Центральне місце в нашому дослідженні посідає етап розв'язання міжособистісного конфлікту, який передбачає спільну діяльність його учасників, спрямовану на припинення протистояння і вирішення проблеми, яка спричинила зіткнення [1, с.413]. Більшість умов і факторів успішного вирішення конфліктів мають психологічний характер, оскільки відображають особливості поведінки і взаємодії опонентів. У дослідженні А.Я.Анцупова і А.І.Шипілова увага зосереджена на таких умовах і факторах розв'язання конфліктів:

- 1) припинення конфліктної взаємодії – необхідна передумова початку розв'язання конфлікту, яка передбачає активні дії однієї або обох конфліктуючих сторін;
- 2) пошук спільних чи близьких точок дотику в цілях, інтересах опонентів, умова, яка є двостороннім процесом, якщо сторони хочуть розв'язати конфлікт, то вони повинні зосередитись на інтересах, а не на особистості опонента;
- 3) зменшення інтенсивності негативних емоцій протилежної сторони;
- 4) об'єктивне обговорення проблеми, з'ясування сутності конфлікту;
- 5) врахування статусів (посадового становища) один одного;
- 6) вибір оптимальної стратегії розв'язання, адекватної обставинам та ін. [1, с.416].

Також учені акцентують на необхідності врахування ряду факторів, які, на їхню думку, здійснюють суттєвий вплив на перебіг розв'язання конфлікту, серед них виокремлюють наступні: достатня кількість часу на обговорення і з'ясування проблеми, позицій та інтересів, вироблення рішення, участь третьої сторони, своєчасність розв'язання конфлікту, рівновагу сил і культуру конфліктуючих сторін, єдність цінностей, спільна їх система, досвід розв'язання схожих конфліктів, характер відносин (позитивні – негативні). Без сумніву, означені умови і фактори розв'язання конфліктів, в нашому випадку міжособистісних, суттєво корелюють із якістю, ефективністю і конструктивністю їх вирішення.

Існує низка досліджень, присвячених розв'язанню безпосередньо міжособистісного конфлікту, по цьому учені акцентують на доцільності використання низки методів розв'язання та запобігання означеного виду конфлікту, виділяючи з-поміж них такі:

1. Дотримуватись «соціальної дистанції» у взаємовідносинах з іншими людьми.
2. Дотримуватися «правила різноманітності» (чим більше взаємної зацікавленості партнерів зі спілкування, тим більший ресурс співпраці і менше можливостей для виникнення конфлікту).
3. Звертатися до значущості іншого.
4. Виключати соціальну демонстрацію себе.
5. Дотримуватись правил безконфліктного спілкування, а саме:
 - не вживати конфліктогенів (слів, дій, бездіяльності) і не відповідати на них конфліктогеном;
 - проявляти емпатію до співробітника;
 - зберігати спокій і виваженість;
 - з'ясувати сутність конфлікту, його причину;
 - уникати зіткнень з опонентом, що носять особистісний характер;
 - зрозуміти точку зору, інтереси опонента;
 - залишатися відкритим до розгляду взаємних претензій і пропозицій та ін. [5, с. 201].

Таким чином, застосування суб'єктом перелічених факторів, умов, методів і правил розв'язання конфлікту, передусім міжособистісного, на наш погляд, неможливе без його здатності до усвідомленого, цілеспрямованого планування, побудови й перетворення власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей, тобто без саморегуляції, яка виступає здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил. Відтак, кожна із виокремлених нами функцій, як найзначущіших, знаходить своє призначення у процесі розв'язування міжособистісного конфлікту.

Зокрема, плануюча та прогностична функція, яка охоплює елементи цілепокладання та моделювання, в розв'язанні конфліктної взаємодії виконує роль так званого раціоналізатора, за її допомогою людина формує суб'єктивну модель – прогноз бажаного (імовірного) результату. Це, безумовно, відбувається на основі аналізу суперечностей між минулим – теперішнім досвідом, припущень про перебіг подій, які в конкретний момент часу залежать безпосередньо від неї. Ми вважаємо, що ця функція вирішальна в пошуку спільних точок зору між опонентами, а також в з'ясуванні сутності конфлікту, істинної його причини.

У виборі оптимальної, адекватної обставинам стратегії розв'язання міжособистісного конфлікту актуалізується функція програмування, яка, насамперед, характеризує усвідомлене планування і обмірковування людиною способів її власних дій та поведінки задля досягнення поставлених цілей. Селективна функція, без сумніву, теж знаходить своє відображення у процесі вибору стратегії розв'язання міжособистісного конфлікту, адже, як вже зазначалося, свій вияв вона і знаходить у виборі особистістю певного виду поведінки, засобів і способів її втілення. В нашому випадку ці способи підпорядковані провідній цілі – розв'язати міжособистісний конфлікт, який вирізняється з-поміж інших особливою емоційною запальністю і напруженістю, зменшенню яких сприяють функції регулювання, самоконтролю і самосуб'єктного впливу.

Дуже важко, а подекуди і неможливо, об'єктивно прослідкувати на якому етапі і з яким саме фактором чи умовою найбільше переплітається така функція особистісної саморегуляції, як прийняття рішення.

Вочевидь, обрані нами психологічні функції саморегуляції як найсуттєвіші в міжособистісному конфлікті переплітаються між собою, дуже часто обумовлюючи виникнення і перехід однієї в іншу. Тому, слід зауважити, що їх динаміку доцільно прослідкувати системно. Щодо психічних процесів особистості в умовах розв'язування міжособистісного конфлікту, необхідно звернути увагу на аспект складності диференціації таких операцій, як планування, прогнозування, програмування, моделювання, оцінку якості та ін., адже одна детермінує іншу.

Повертаючись до функції прийняття рішення, слід наголосити на її інтегральному, синтетичному значенні. Можливо, навіть, певному медіаторстві, яке виявляється між етапами вибору програми дій і способів корекції цієї програми у випадку її недосконалості чи неефективності.

Функція оцінки якості, на нашу думку, пронизує весь процес саморегуляції людини в міжособистісному конфлікті, адже без неї неможлива повноцінна реалізація охарактеризованих функціональних ланок. Відтак, саме оцінка якості власних дій та вчинків в ідеалізованому і реальному планах забезпечує (уможливлює) процес побудови ефективної програми розв'язання міжособистісного конфлікту за допомогою обраних способів, адекватних умовам й обставинам, в яких перебуває людина.

Зауважимо, що власне специфіка функцій особистісної саморегуляції визначає психологічний зміст цього поняття. Розуміючи цей феномен як переважно усвідомлене, цілеспрямоване

планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей, наголосимо, що саморегуляція виступає не лише здатністю особистості усвідомлено планувати, програмувати, моделювати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, а й передумовою корекції та удосконалення окреслених вище у випадку такої необхідності.

Висновки... Таким чином, за результатами аналізу джерельної бази дослідження доходимо наступних **висновків**:

по-перше, саморегуляція особистості є провідним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, передбачає усвідомлену мотивацію власних вчинків, їх самооцінку та самоконтроль, свідому стимуляцію вольової активності, подолання небажаних емоційних станів, витримку при подоланні труднощів, використання засобів самозаспокоєння та самовладання, позитивної емоційної активності.

по-друге, вміння людиною усвідомлено впливати на саму себе, що виражається у гальмуванні та стимулюванні певних власних дій, бажань, потреб, вироблення внутрішніх механізмів регуляції, тобто саморегуляція, дозволяє їй вибірково ставитися до зовнішніх впливів, здійснювати контроль за своїми вчинками, формувати життєву позицію; без такого вміння розв'язування конфлікту вважаємо неповноцінним.

Список використаних джерел і літератури:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / Анцупов А. Я., Шипилов А. И. – [3 -е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с. : ил.
2. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки: поняттєвий апарат / М. Й. Боришевський. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1993. – 69 с.
3. Боришевський М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : дис. ... доктора психол. в форме науч. докл. : 19.00.07 / М. И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
4. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: Феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова ; Российская академия образования, Психологический ин-т. – М. : Наука, 1998. – 192 с. : табл.
5. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. / [Осипова Т. Ю., Бартенева І. О., Біла О. О. та ін. ; за заг. ред. Т. Ю. Осипової]. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
6. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

Анотація

К.Н.Лысенко-Гелембюк

Саморегуляция личности в условиях подготовки педагогов к профессиональной деятельности

В статье проанализированы психологические функции саморегуляции и их влияние на решения межличностных конфликтов в условиях профессиональной деятельности педагога. Показана целесообразность учета уровня личностной саморегуляции с целью конструктивного решения указанного явления.

Ключевые слова: саморегуляция, функции саморегуляции, самоконтроль, целенаправленное воздействие, программирования, планирования, моделирования, конфликт, межличностное взаимодействие, конфликт, решение межличностного конфликта.

Summary

K.M.Lysenko-Gelemb'yuk

Autoregulation of a Personality under the Conditions of Pedagogues' Preparation to Professional Activity

This article is devoted to the study of psychological autoregulations functions and their influence to interpersonal conflict solving. The views of different scientists on this phenomenon have been analysed. The focus of attention is based on the theoretico-psychological facet.

Key words: self-regulation, functions of the autoregulation, self – control, goal – directed influence, programming, planning, modelling, conflict, interpersonal conflict, solving of the interpersonal conflict.

Дата надходження статті: «22» вересня 2012 р.

Малі фольклорні жанри у гуманістичному ставленні до особистості

У статті розглядаємо етнопедагогічні аспекти формування дошкільнят. Основну увагу звертаємо на роль малих фольклорних жанрів у гуманістичному вихованні.

Ключові слова: етносередовище, малі фольклорні жанри.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Україна – європейська держава. Щоб сформувалась в українців цивілізованість (а це стан життя), потрібно підняти у свідомості та серцях людей національну гідність, почуття гордості, першовартості, значимості національного менталітету (вдачі, звичок, характеру), пробуджуючи національну свідомість та патріотизм. Без цього не будуть народи світу поважати українську націю.

Усна народна творчість (фольклор) – могутній засіб виховання у дітей позитивних емоцій і якостей. Фольклорні твори несуть дитині радість, захоплюють змістом, силою впливу художніх образів, виразністю мови. Вони відкривають перед дитиною світ явищ недоступних без попереднього досвіду, допомагають їй орієнтуватись у навколишньому житті, пізнавати дійсність. Фольклор вчить спостерігати, мислити. Він збагачує почуття дитини, сприяє формуванню її характеру, закладає фундамент майбутнього світогляду, є важливим засобом гуманістичного виховання. Слухаючи оповідання чи казку, дитина живе життям героїв, стає учасником подій, співчуває позитивному героєві, засуджує зло.

Виклад основного матеріалу... Усній народній творчості значної ваги надавали як ряд науковців минувшини, так і сьогодення. Тарас Шевченко говорив: «Народність виховання передбачає такі стосунки людини зі світом, середовищем, народом, які відрізнялись незаангажованістю, свободою волевиявлення, повагою до особистості, ділової людини, великою любов'ю».

Коли ми звернемося до історії, то згадаємо слова видатного педагога К.Ушинського, який писав: «Виховання, коли воно не хоче бути безсилим, повинне бути народним.» Учений обстоював культу патріотизму, рідної мови, національної культури. Він стверджував про те, що кожен народ повинен мати свою національну систему освіти і виховання. К.Ушинський ствердив у науковій педагогіці термін «народна педагогіка», обґрунтував принцип народності, втілював ідеї народної педагогіки у суспільному вихованні. Просвітник О.Духнович перший в Україні видав підручник з народної педагогіки, в якому творчо розвинув ідеї народного досвіду виховання людини на принципах народності, демократизму та гуманізму. Значної ваги, працюючи в колонії ім.Дзержинського, надавав А.Макаренко, вводячи колоністів в українознавство. Він постійно дбав про тісний зв'язок виховного процесу з народною мудрістю, влаштовуючи посиденьки з чаєм та коржами, готуючи придане дівчатам, він присуспільнював вихованців до суто української дійсності. У 60-х роках ХХ ст. видатний педагог В.О.Сухомлинський етнопедагогічний компонент у авральній виховній процесі Павлишської середньої школи. І в цьому неоціненний внесок В.О.Сухомлинського у розвиток ідей народної педагогіки. Значимий внесок у етнопедагогіку вніс М.Стельмахович, який глибоко розкрив сутність народного виховання. Використання надбання народу, зокрема, усної народної творчості у здійсненні освітньо-виховного процесу педагогом, за словами українського етнологіста Галини Лозко «спроможе в недалекому майбутньому відродити генетичний код українського народу, сформувати новий тип українця здатного вивести свою державу на світовий рівень культури» [2, с.321].

Значну роль у становленні особистості дошкільника відіграють малі фольклорні жанри, які вносять особливий колорит у дошкільнє виховання. Це – пестушки й потішки, забавлянки, жартівливі пісеньки, небилиці, безкінечні казочки, заклички, примовлянки, лічилки, голосянки й мовчанки, дражнилки та мирилки, скоромовки та чистомовки, загадки, сміховинки, прислів'я, приказки та ін. Годі й перелічити усі різновиди, усе розмаїття художньої творчості, яку ми по праву вважаємо високохудожнім скарбом культури й мистецтва нашого народу, чия невичерпна талановитість, високе естетичне чуття й гострий розум і донині продовжують примножувати і збагачувати духовну спадщину, що нагромаджувалася віками.

Вплив зразків народної творчості, сповнених добра і любові, особливо великий у перші роки дитинства, коли формуються такі почуття та основні якості особистості, які надалі стануть фундаментом життя. Перші враження глибоко діють на психіку малюка, і увесь подальший його розвиток здійснюється під їхнім безпосереднім впливом.

З давніх-давен період новонародженості був пов'язаний з колисковими піснями, потішками, створеними матерями багатьох десятків поколінь. Їм властива темнична й сюжетна різноманітність, барвистість образів і думок. Це твори про саму дитину, про маму, про тварин і птахів, про найближчих людей. Вони відкривають дитині можливість через гру слів, звуків, словосполучень відчутти специфіку рідної мови, характерну для неї співучість, виразність, образність. Саме тому вивчення потішок у ранньому віці для дитини необхідне.

У колисанках, що прийшли з давніх часів, бринить материнська зажура, стогін надірваної важкою працею жінки-страдниці. Повільний ритм пісні, плавна мелодія заспокоювала дитя, а матері давала змогу виплакати свої жалі та болі. Ніжна колискова, не втрачаючи рис родинної інтимності, не раз набувала соціального звучання.

У колискових піснях відбиті мрії і сподівання матері на краще життя дитини, побажання їй здоров'я і щастя. Може, тому, що мати так гаряче прагне здійснення своїх надій, у колискових піснях часто звучить віра в магічну силу слова, віра, що піснею можна накликати спокійний сон, відгонити лихо («Ходить сон по долині») і що дитина, таким чином, виросте здоровою і щасливою. Колискові пісні відзначаються поетичністю, задушевністю і ліризмом. У них майстерно поєднано образи природи, навколишнього світу з мріями і почуттями людей. Метафоричні образи сну, дрімоти, постійні звертання до сил природи, домашніх тварин і птахів, вживання пестливих слів і виразів, повторень і звуконаслідувань надають цим пісням особливої принадності. Найперші уявлення про світ дитина одержує з колискових пісень. Українські колисанки відзначаються багатством зорових картин і образів, теплотою й щирістю материнських почуттів, лагідністю тонів, красою висловів. Якщо колискові пісні мають на меті приголубити, заспокоїти й, зрештою, приспати дитину, то поезія пестування, до якої належать пестушки, утішки, забавлянки, навпаки, закликає до діяльності. Вони є своєрідною формою емоційного спілкування дорослого з дитиною. Це коротенькі віршики чи пісеньки, які покликані розважати дитину, супроводжувати гру чи фізичні вправи з нею. Основне їхнє призначення зміцнювати дитину фізично й підтримувати її радісний, бадьорий настрій. Найбільш відома й поширена утішка – гра з пальчиками дитини «Сорока-ворона». Вона дає і перші моральні настанови дитині: не поважають того, хто не працює.

Щоб дитя фізично розвивалося, забавлянки супроводжуються різними рухами: для вправ з голівкою: «Печу, печу хлібчик»; для ніжок: «Кую-кую чобіток»; щоб навчити вставати: «Оце раз, оце два»; ходити: «Дибки, дибки!»; для купання: «Купалися ластів'ята». Окрему групу забавлянок становлять так звані «чукикалки» (або гуцикалки):

*Ой чук, чук, чук,;
Наловив дід цук
Баба наварила,
Діда накормила.*

Значення забавлянок у віці немовляти неоціненне: вони мають практично-діяльну, виховну й мовленнєву функції. Повтори, звуконаслідування формують мовлення малюка.

До неоцінених коштовностей українського фольклору належать прислів'я та приказки (паремії) – короткі влучні вислови, які в художній формі типізують різні явища життя. Вони є узагальненою пам'яттю народу, висновками з життєвого досвіду. У своїй сумі прислів'я та приказки становлять систему правил, якими людина має керуватися у повсякденному житті. Дошкільнят ці фольклорні жанри приваблюють яскравою грою слів, барвистістю мови, ритмікою. У поетичній формі вони зберігають і поширюють народну мудрість, досвід пізнавальної діяльності, є засобом впливу на думки та вчинки дітей. Що більше мова насичена прислів'ями, приказками, то вона образніша, яскравіша. «Від привітного слова язик не відсохне», «Лагідне слово і піч розтопить». Ті слова говорять самі за себе. «Незваний гість гірший татарина», «Нехай тому тряся, кому війна щастя» та інші. Прислів'ю завжди знайдеться місце у спілкуванні з дитиною. Скажімо, під час обіду, сніданку, вечері доцільно використовувати такі прислів'я: «Каші маслом не зіпсуєш», «Добрий борщик, та маленький горщик», «Так їсть, аж за вухами лящить», «Ласа кішка до риби, та в воду лізти не хоче». Коли дитина виконує трудові доручення неохоче, нашвидкуруч, відмовляється, знову в пригоді стануть прислів'я: «Без праці нічого не зробиш», «Поспішиш – людей насмішиш», «Не так лінь, як не хочеться», «Відкладену роботу снігом замете», «Не хитруй, не мудруй, а чесно працюй». На прогулянці відкривається багато можливостей поповнення знань і словника дошкільняти прислів'ями: «Багато снігу – багато хліба», «Де багато пташок, там немає комашок», «Як у травні дощ надворі, то восени повні комори», «Зимом сонце світить, та не гріє», «Вночі тріщить, а вдень плющить», «Без вітру і трава не шелестить». Розмови з дітьми на суспільно-політичні теми також супроводжуються пареміями: «Батьківщина – мати, умій за неї постояти», «Миром дорожити – людям довго жити», «Де згода панує, там і горе танцює», «Дерево міцне корінням, а людина – друзями». Паремії морального плану також завжди будуть доречні: «На злодієві шапка горить», «Не хвали сам себе, нехай тебе інші хвалять», «От вам Лука: рукавиці

в кишені, а він їх шукає», «Скупий складає, а щедрий споживає», «Не все золото, що блищить», «Чуже переступи, а не займи». Знадобляться паремії й на етичну тематику. Наприклад, у бесіді про чесність і правдивість можна використати прислів'я: «Краще гірка правда, аніж солодка брехня», «Правда кривду переважить»; бесіду про сміливість та хоробрість супроводять такі прислів'я: «Страху нема там, де його не бояться», «Вовків боятися – в ліс не ходити». Праця дітей на ділянці, на городі може супроводитися прислів'ями: «Добрий початок – половина діла», «Як посієш, так і пожнеш», «Щоб мати, треба працювати». На заняттях з образотворчої діяльності, коли діти виготовляють різні речі, іграшки, малюють, ліплять, про тих, хто поспішає, не старається, вихователь може сказати: «Косо, криво, аби живо», «Робить – як мокре горить», «Діло майстра величає», «Доки не впріти, доти не вміти», «Не журись та за діло берись». На основі прислів'їв та приказок виробився стрункий народний календар, з яким знайомимо дошкільнят. Так, наприклад, узимку вихователь використовує такі паремії: «Грудень – ніч року», «Грудень – на всю зиму землю студить», «Більша зима – зеленіше літо», «Січень – рік січе», «Зимою хуртовина – влітку негода», «Зимове тепло – літній холод». Насамперед, варто зауважити, що паремії не слід заучувати з дітьми, а потрібно використовувати до слова. Не обов'язково пояснювати його переносний зміст, а деколи потрібно підкреслити його влучність, образність. Дорослий повинен знати велику кількість прислів'їв, щоб завжди вжити їх при нагоді, адже вжите вчасно прислів'я підкреслює, вибирає в яскраву одягу думки і швидше запам'ятовується дитиною, спонукає її до вживання у своїй мові. На основі прислів'їв та приказок виробився стрункий народний календар з народними прикметами, які нагромадив людський досвід, відображаючи життя природи, а в ньому – життя людини.

Значну роль у гуманістичному вихованні дошкільнят відіграють мудрослів'я – малий фольклорний жанр, який несе в собі згусток народної мудрості: «Не купи кота в мішку», «У невмілого руки не болять», «На своєму смітті і півень гордий», «Кінь на чотирьох – і той спотикається».

Багато спільного з пареміями та мудрослів'ями мають загадки. Їх об'єднує передусім метафоричність, що ґрунтується на спостереженнях над природою та побутом, а також стиль та чіткість викладу. Переносне значення вислову дозволяє іноді вживати загадку як прислів'я («Прийшов хтось, узяв щось, бігти за ним, не знаю за ким»). Через те здавна усталена традиція об'єднувати обидва жанри у спільних збірках. Життя слова – ось найтонша, найміцніша ниточка, ось та ниточка, яку треба нам просувати від кожного серця до великого вічного – рідної мови. Найголовніше – пробитися до животворного джерельця думки, пробудити думку, все це можна пробудити словом. Життя слова – це царство думки.

За допомогою загадки у дітей розвивається мовлення. Коли ми загадуємо загадку, у дитини одразу концентрується увага, щоб розгадати її. Дитина використовує свій набутий досвід. Щоб відгадати загадку, дитина повинна сприйняти поставлене питання і дати відповідь. Коли у дитини добре розвинена мова, вона, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, розв'язує задачу, тобто – відгадує загадку. За допомогою загадок ми заострюємо мислення, увагу дітей, тим самим формуючи особистість дошкільника.

До перлин народної творчості належать і скоромовки. Це фольклорний жанр, побудований на поєднанні звуків, які ускладнюють швидку вимову слів. Скоромовка – це своєрідна мовна гра гумористичного спрямування. Жвавість ритму, цікавий зміст сприяють легкому запам'ятовуванню їх. Скоромовки дітям завжди подобалися. Переймаючи їх одне від одного або від старших, діти легко їх запам'ятовують і залюбки ними розважаються.

Усі ці зразки усної народної творчості використовуються під час різних видів діяльності дитини. Скоромовки вивчаємо з дітьми старшого дошкільного віку: заучують їх колективно на заняттях з розвитку мови, індивідуально або з невеликою групою дітей у повсякденному житті. Особливо цікавими для дошкільників є скоромовки діалогічної форми. Для промовляння їх діти поділяються на дві групи. Одна група запитує, друга відповідає. Після дворазового промовляння діти міняються ролями. Своєрідні й ігри-скоромовки з елементами змагання: хто краще промовить скоромовку? Хто більше знає скоромовок? Аналогічна робота провадиться з чистомовками.

Широко використовуються у роботі з дітьми заклички і промовляння, які пов'язані з вірою давньої людини в магічну силу слова. Розвиваючись, народ поступово втрачав цю віру, однак, рудименти такого уявлення лишилися серед дітей. Заклички до сонця, дощу, хмар пов'язані з хліборобською працею наших давніх предків. У далекому минулому вони, ймовірно, супроводжувалися певними магічними діями, невиразні відгомони яких можна помітити у деяких текстах. Безперечно, заклички змінилися від тих прадавніх часів, але залишилася їхня суть – прохання, щоб пішов чи припинився дощ, вийшло сонечко чи розійшлися хмари. Різновидом закличок є звертання до комах, птахів, рослин, води, лісу. Діти звертаються до миші, щоб «дала

новий зуб» до мурашок, щоб доїли крихти хліба, до шуліки, щоб не хапав курчаток, до грибів, щоб сходилися докупи, до води, щоб швидко стікала після купання.

З усіх жанрів дитячого фольклору чи не найбільш «дитячими» є прозивалки. У цій своєрідній формі самовираження яскраво виділяються особливості дитячої етики, безпосередність дитячої реакції в момент сварки чи суперечки на слова, образи, жести, гримаси, а то й дії. Прозивалки будуються переважно двома напрямками – як твердження і як звертання. Щоб дошкулити висміюваному, йому приписують недоладні, безглузді, принизливі дії. З рядів цих пісеньок постає страшений ненажера, безмежний боягуз або хвалько, хтось неохайний, невмілий, неповороткий тощо. Часом приводом до створення прозивалок стають і зовнішні вади людини, дістається в них мазунам і плаксіям, не минає їхнє жало й людей старших, таких, які чимось не відповідали уявленню дітей про звичне, нормальне. У випадках, коли прозивалка будується як звертання, висміюваному пропонується виконати дію, що емоційно має негативне забарвлення. У прозивалках найпершою сходинкою у створенні образу є приклади до імені чи інших «визначень» героя, які використовують мало не в усіх зразках і обираються за співзвучністю з обігрованим словом. Прозивалки мають чітку ритмічну будову, чітке римування. Все вищезазначене глибоко впливає на гуманістичне виховання особистості.

Висновки... Отже, використання творів усної народної творчості дає дітям можливість пізнавати культурно-історичний досвід свого народу, пишатися ним. Примножувати його. Все це сприяє вихованню почуття прекрасного, чесності, добропорядності, сміливості, гордості за свою мову, свій народ, свою Батьківщину, що є важелем гуманістичного виховання.

Список використаних джерел і літератури:

1. Дмитренко М. К. Українська фольклористика / М. К. Дмитренко. – К., 2001. – 575 с.
2. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – К. : Зодіак-ЕКО, 1995. – 321 с.
3. Макаренко О. Мова барвіста, мова багата / О. Макаренко. – Тернопіль : ТзОВ «Тернограф», 2010. – 211 с.
4. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. твори : у 2-ох т. – К. : Рад. школа. – Т. 1. – 99 с.
5. Франко І. Вибрані статті про народну творчість / І. Франко. – К., 1955.
6. Шумада Н. Золоті зерна мудрості народної / Н. Шуманда. – К. : ВЕСЕЛКА, 1971. – 226 с.

Анотація

О.П.Макаренко

Малые фольклорные жанры в гуманистическом отношении к личности

В статье рассматриваем этнопедагогические аспекты формирования дошкольников. Основное внимание обращаем на роль малых фольклорных жанров в гуманистическом воспитании.

Ключевые слова: *етносередовище, малые фольклорные жанры.*

Summary

O.P.Makarenko

Small Folklore Genres in Humanistic Attitude to Personality

Ethno-pedagogical aspects of formation of preschoolers are analyzed in the article. Special attention is paid to the role of small folklore genres in humanistic education.

Key words: *ethno-environment, small folklore genres.*

Дата надходження статті: «13» вересня 2012 р.

О.М.МАКСИМОВИЧ,

кандидат педагогічних наук

(м.Івано-Франківськ)

О.І.ПОЯСИК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Коломия Івано-Франківської області)

Писанка як засіб духовного виховання

У статті розкривається проблема відродження духовності українського суспільства, зокрема засобами писанки.

Ключові слова: духовність, духовно-моральне виховання, писанка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У наш час гостро стоїть проблема відродження духовності українського суспільства. Духовно-культурний рівень визначає силу нації. Від рівня духовності кожного з нас залежить наш добробут в цілому.

Час соціально-економічних і політичних перетворень, що переживає нині Україна, актуалізував низку проблем, пов'язаних із духовним життям суспільства: дефіцит милосердя та взаєморозуміння, відчуження людей один від одного, вияви байдужості й жорстокості. Чинники їх виникнення слід шукати в макросоціальних явищах і в прорахунках духовно-морального виховання. Суспільне життя переконує, що без культивування таких духовно-моральних цінностей як добро, людяність, відповідальність, почуття власної гідності, толерантність навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в нашій країні. Ці моральні феномени в період переходу до ринку, який ще не став цивілізованим, виконують функцію гармонізації особистих і суспільних інтересів.

Аналіз досліджень і публікацій... Над проблемами ціннісно орієнтованого виховання на сучасному етапі, зокрема духовного, працюють І.Бех, М.Боришевський, О.Вишневський, С.Карпенчук, В.Костів, П.Лосюк та інші.

Формулювання цілей статті... **Мета:** розкрити поняття духовності як критерію і результату виховання, показати один із напрямів формування духовності молодій людині засобом писанки.

Виклад основного матеріалу... Українська духовність – це історично сформована система виявів внутрішнього психічного життя українців й культивованих народних чеснот і норм християнської моралі, що відображають найвищі якості національної душі українського народу, його характеру, світогляду та ідеології, спільність ідей, поглядів, переконань. Тому в молодій людині важливо сформувати ідеал духовності як спосіб осягнення світу і себе в єдиному високоморальному вимірі творчої діяльності та гуманного ставлення до навколишньої дійсності та людей [1].

На жаль, незважаючи на велике значення духовно-моральних цінностей в житті людей, вони ще не зайняли належного місця в системі цінностей підростаючого покоління. Нині зростає злочинність, озлобленість, нігілістичне ставлення до принципів моралі: спостерігається крайній егоцентризм, низький рівень культури спілкування, небажання покладати на себе відповідальність, недостатня сформованість патріотизму, втрата життєвого оптимізму та інші негативні прояви.

За М.Бердяєвим, духовність – специфічна людська якість, яка характеризує мотивацію її поведінки [2]. Духовний розвиток людини є результатом і важливим аспектом соціалізації особистості. На думку Л.Ілларіонової, він спрямований на: а) розкриття духовних можливостей особистості (інтелекту, пам'яті, мислення, сприйняття тощо) та формування ціннісних орієнтацій, тобто вибір людиною певних моральних, естетичних та інших духовних цінностей як ідеалів, норм, пріоритетів, які визначають її життєву позицію; б) формування і розвиток духовних потреб як основи цілісного внутрішнього психічного життя людини. Духовні потреби тут є прагненням долучитися до духовного життя, культури та головних цінностей суспільства; в) долучення до духовних цінностей, їх засвоєння та реалізація у власній життєдіяльності; г) формування системи духовних цінностей [3, с.23-26].

Тобто, духовність – це не особистісна якість чи риса характеру, а своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості. Духовність є тоді, коли сама людина відчуває її у своєму власному «Я» [4].

Вважаємо доцільною і переконливою думку, що за умов економічної та духовної кризи в суспільстві надзвичайно гостро постає потреба у відродженні традиційного статусу української родини та родинних виховних традицій як інтелектуального та морально-етичного джерела формування особистості, основного механізму стабілізації родинних стосунків [1, с.21]. «Усі ми родом із дитинства», «Усе – хороше й погане – людина отримує в сім'ї». Ці педагогічні постулати відомі всім. Українська родина споконвіку готувала дитину до Добра, Милосердя, Любові.

Моральними цінностями українського народу завжди вважалися працьовитість, чесність, духовність тощо. Практика народного виховання передбачає формування в людини моральних оцінок з позицій добра і справедливості, що випливають з народного поняття моралі: моральний той, хто добросовісний, цнотливий, доброчесний, праведний, людяний, доброзичливий. Це яскраво відображено в народних прислів'ях, приказках, у яких возвеличується розум, дружба, порядність, чесність тощо: «Краще догана мудрого, ніж похвала дурня», «Маєш голову, май же і розум», «Дурний язик голові не приятель», «Бережи честь змолоду», «Будь правдивим, май мужність щиро визнати свою провину, не перекладай своєї провини на інших», «Дав слово – тримай його, дав обіцянку – виконай», «Живи і чини так, щоб навколишнім – дорослим та дітям – було з тобою приємно і радісно» та інші.

Виховання дитини – це систематичний і цілеспрямований вплив на неї, її розум, душу і тіло, який залежить не тільки від суспільно-політичного укладу суспільства, його внутрішніх та зовнішніх потреб, державотворчих процесів, а й від національних особливостей українців, світогляду та культури нації.

Дитина не народжується моральною чи аморальною, вона поступово стає такою залежно від середовища та умов, у яких вона живе і яке отримує виховання. Як підкреслює М.Стельмахович, у народній педагогіці є три чинники однаково важливі при формуванні особистості дитини, проте в різних ситуаціях кожний з них може стати вирішальним: спадковість («Яке коріння – таке насіння», «Яке гіллячко, таке й сім'ячко», «Від лося – лосята, від свині – поросята»), середовище («Як зайдеш між реп'яхи, той реп'яхів наберешся», «Як у сім'ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття»), виховання («Що виховаєш, то й матимеш», «Якщо посієш кукіль, то нічого, крім куколю, не виросте»), спадковість і виховання («Яке дерево, такі його віти, які батьки, такі й діти», «Яка гребля, такий млин, який батько, такий і син», «З гнізда совиного ніколи не виведеться соловей, а тільки вухата сова») [4, с.39]. Ці фактори у різні вікові періоди формування особистості проявляються тим чи іншим чином, зокрема і в зрілому віці.

Механізм втілення духовно-моральних цінностей у поведінку особистості складається з наступних компонентів:

– інформативний – знання про цінності й усвідомлення їхнього значення, виходячи з моральних норм і принципів;

– мотиваційний – бажання виконувати;

– компонент поведінки – дія з дотриманням моральних норм у повсякденному житті.

Процес засвоєння духовно-моральних цінностей здійснюється як на раціональному рівні – коли норми сприймаються як необхідне, доцільне і корисне для суспільства і для самої людини, так і на особистісному – коли духовно-моральні вимоги перетворюються на життєву потребу особистості, звичку діяти відповідно до суспільних зразків. Мотивом реалізації на даному рівні виступає сама норма як єдино правильний і можливий спосіб поведінки.

На першому етапі духовно-моральне виховання спрямоване на підсвідоме засвоєння найпростіших норм спілкування, вироблених народом, серед якого ми зростаємо, розвиток добрих, гуманних емоцій, здатності до співчуття іншим. Це відбувається під впливом спілкування з батьками, традицій та обрядів народу, через ЗМІ. Знання не керують поведінкою, на неї впливають переконання особистості. Тільки в єдності з емоціями і практикою, в ході якої людина впевниться в істинності своїх знань, вони стають переконаннями. На базі моральної свідомості розвивається система етичних відносин людини.

Другий етап духовно-морального виховання включає розвиток дбайливого ставлення до природи і довкілля, любові до Батьківщини, яка виявляється у справах на її користь, а не тільки у словах; чуйного ставлення до людей, поваги до старших, турботи про молодших та слабших, гуманного ставлення до однолітків, ввічливості, чесності, відповідальності, організованості, свідомої дисциплінованості, взаємодопомоги; ошадливого ставлення до державного, приватного та колективного майна; поваги до себе як особистості, морального ставлення до науки, праці, мистецтва. Тільки прийняті як особистісні значущі, пережиті, присвоєні моральні цінності керують вчинками людини.

Третій етап духовно-морального виховання – це формування культури поведінки та спілкування. Вона розвивається шляхом переходу від навичок до вчинків, від вчинків до звичок, від звичок до характеру, стилю поведінки. Моральна поведінка базується на повазі до себе й інших людей, адекватній самооцінці і вмінні правильно, об'єктивно оцінювати умови спілкування. Вона виявляється не тільки у словах, а й у зовнішньому вигляді, інтонаціях, жестах, манерах, поставі, ході; а також у культурі побуту, праці, дозвіллі; спілкуванні в школі, на вулиці, в сім'ї тощо.

Найскладніший етап духовно-морального виховання – формування етичних мотивів поведінки, коли людина діє морально не тому, що її контролюють, а тому, що вона не може

інакше, тому що моральна поведінка відповідає її переконанням. Виховання ніколи не завершується, тому важливо сформувавши у молоді людини прагнення до постійного самовдосконалення та самовиховання, вміння самоконтролю та саморегуляції, а також адекватну самооцінку, яка помітно впливає на характер рішень, що приймаються, та на поведінку.

Поділ виховання на етапи є умовним, всі компоненти моральності формуються паралельно у взаємозв'язку.

Розвиток людства повинен супроводжуватися духовним розвитком, свого роду, моральним відродженням, яке стає підґрунтям для розвитку суспільства. Г.Сковорода говорив: «Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?»

Великий педагог В.Сухомлинський вважав, що «непорушна основа морального переконання закладається в дитинстві і раннім отроцтві, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що він бачить, робить, спостерігає». *Моральне виховання розпочинається в сім'ї*. Провідні якості моральності формуються передусім у дитячому віці на основі «соціального успадкування». Вирішальну роль у цьому процесі мають відігравати батьки, інші люди, які оточують дитину. І справа полягає не в проповіді цих моральних істин, а власних діяч, поведінці старших, насамперед, батьків [6, с.162-163].

Важливим у формуванні духовно-моральних цінностей є релігійність. Свого часу ще Вашингтон сказав, що «Віра, релігія і моральність – необхідні підпори усякого добробуту і ладу».

Осягаючи релігійні знання (Біблію, книги, музику, живопис, архітектуру, організацію релігійної діяльності, засоби виховного впливу) молода людина розширює світогляд, зокрема, і духовність.

Український народ належить до найбільш культурно розвинених народів світу. Народне мистецтво створює прекрасну основу для розвитку духовної культури. Минає все, умирають покоління, усе перетворюється на прах, лишається тільки дух народу, матеріалізований у творах народного мистецтва.

Свої природні здібності українці виявили в народному килимарстві, гончарстві, писанкарстві, кераміці, архітектурі, ткацтві та вишивці, малярстві.

Свою душу, думки, творчий таланти, художнє бачення навколишнього світу український народ виявив у маленькій писанці – шедевірі мініатюрного живопису. Писанка – твір народу, сотень його поколінь і вицвіт думки, серця, тисячолітнього його життя, його культури.

Із давніх-давен яйце, як і дерево, вважалося символом весняного пробудження природи, зародження життя, продовження роду тощо.

Писанки – це важлива складова української культури, народних традицій, це символ Христового Воскресіння, який використовується в релігійних обрядах і відіграє велику роль. Писанки і фарбовані яйця (крашанки) існують у багатьох народів світу, з ними пов'язано безліч легенд, повір'їв, звичаїв, традицій, обрядових ритуалів, які виникли в язичницьку добу, видозмінювались, а з прийняттям християнства набули нової функції, пов'язаної з ритуалами освячення Паски під час найголовнішого християнського свята – Великодня. Українські писанки знає увесь світ. Вони є своєрідним національним символом. Це один із найяскравіших феноменів орнаментального мистецтва України.

Серед писанок народів світу орнаментика українських писанок карпатського краю, зокрема Гуцульщини, вирізняється своєю неповторною красою, багатством декоративних рисунків, кольоровою барвистістю, різноманітністю елементів і мотивів розпису. У селах яйця фарбували в один колір, інколи продряпували візерунки, орнаментували воском і фарбували у кілька кольорів, тоді як у місті вдавалися до різних штучних способів – наклеювали шматки кольорового паперу, фольги, тканини, нитки тощо. Для фарбування яєць найкраще використовували цибулеве лушпиння, яке збирали заздалегідь. Залежно від кольору лушпиння фарбування яєць виходило від світло-рудого до темно-коричневого. На гуцульських писанках найпоширеніші геометричні мотиви, але на них також часто зображають домашніх і диких птахів і тварин: півників, курочок, риб, метеликів, оленів, раків.

Щорічно створювалися писанки з символами, різноманітність яких відбиває регіональні особливості кожного району. Однак деякі мотиви розповсюджені по всій Україні. Найпоширеніші образотворчі елементи дозволяють класифікувати різноманітні орнаментальні мотиви писанок у такі групи: символи сонця – джерело світла, тепла й життя, чоловіча енергія; символ води (безконечники) – вода, жіноча енергія; символи рослин – щорічне відродження рослинності та її родючість; символ тварин – здоров'я й життя, давній символ життя та смерті; геометричні символи – прагнення до кращого життя; релігійні мотиви (церква) – земний образ космосу.

При поділі яйця утворюються поля різної форми і величини. Вони становлять основу для розміщення елементів орнаменту. Техніка розписування досить складна і вимагає чіткої

послідовності. Рослини, квіти, птахи, тварини, хрести, споруди, побут мешканців Карпат, процеси праці, відпочинку – все це знаходить своє відображення на писанках і є першоосною, що дає матеріал для орнаментальних прикрас. Ми, як і наші давні предки, радіємо першим весняним листочкам, зачудовано слухаємо спів жайворонка, милуємося плином ріки [7, с.20]. Щоб висловити вічне, наші предки створили символи:

- Сонце – із символом сонця пов'язано все найкраще, що є в людському житті. У християнстві сонце стало символом Бога, оскільки Бог – це світло.

- Сітка – решето, за давніми повір'ями, мають силу оберега від злих духів, відокремлюють добро від зла. Сіткою дуже часто заповнені окремі елементи на писанках – кола, квадрати, трикутники тощо.

- Хрест – один із сонячних знаків, символ всевіту, чотирьох сторін світу, чотирьох вітрів, чотирьох пір року. Походить від схематичного зображення птаха, в давнину сонце уявлялось птицею, що летить по небу. У християнстві хрест – символ страждання, смерті й воскресіння, яким церква все починає, благословляє і освячує.

- Триріг, або триніг – один із найстаріших символів сонця, а також знак святого числа «три».

- Свастика, сварга, або ламаний хрест – знак святого вогню, сонця і вічного руху. Один із найстаріших знаків. Найперші його зображення знаходять на виробах первісних мисливців, а це близько тридцяти тисяч років тому. За народними уявленнями сварга провіщала добро і захищала від темних сил. Різновиди сварги широко використовуються не лише у писанкарстві, а й у вишивці, кераміці, різьбі по дереву.

- Кінь – символ коня пов'язаний із поклонінням сонцю. За древніми переказами сонце їде небом на колісниці, запряженій огненними кіньми. В християнстві кінь – образ безстрашного віщуна віри, нестримного й готового до самопожертви.

- Олень – символ достатку, багатства. Існує ще з часів первісних мисливців, коли м'ясо цієї тварини було основною їжею, шкіра була потрібна для пошиття одягу й спорудження житла, а з кісток та рогів виготовляли зброю і прикраси. В народній міфології небесний олень на своїх рогах несе сонце.

- Птах – символ зародження життя, родючості, приплоду, достатку, напівземна, напівнебесна істота. Півень вважався провідником Божого сонця й сторожем проти зла, голубки – символом любові, вірності і злагоді. У християнстві птах – символ вознесіння до Бога.

- Рожа, розета, зірка – символізує сонце і вранішню зорю. Містить в собі косий хрест, прямий хрест, а також лівосторонню і правосторонню свастики. В народній символіці – незмінний символ любові. Подарувати писанку з ружею означало освідчитися в коханні.

- Грабельки, гребінці, трикутнички з гребінцями належать до символів, що пов'язані з водою. Зображають хмари і дощ. Писанки із грабелями писали в посуху, гадаючи, що написавши цей знак, можна викликати довгождані небесні води.

- Безкінечник або кривулька – знак однієї з найголовніших стихій – води. Будучи необхідною для всього живого, вода водночас могла бути злою і неблаганною в час весняної повені. Дивуючись силі і невпинності води і наші предки її знаком позначали вічність.

- Смерічка, ялинка, сосна вважаються символами вічної молодості, здоров'я, росту і безсмертя.

Гуцульські писанки легко впізнати – вони нагадують орнаментику золотої карпатської осені. Гірські особливості регіону, його географічна віддаленість від центральних магістралей свого часу обумовили в певному розумінні ізольованість у всіх сферах життя. Це наклало відбиток на своєрідність образотворчого фольклору, в якому збереглися риси, своїми пракореннями зв'язані зі старожитньою слов'янською культурою, язичництвом. Це особливо помітно в орнаментіці писанкового розпису. Найбільш поширені зображення: олені, коні, корівки, казкові птахи, журавлі, рибки, голуби, ластівки, міфічні й фантастичні істоти. Нерідко зустрічаються розп'яття, церкви, різноманітної конфігурації хрести, кашлички та інші зображення сакрального змісту. Але найбільшою привабливістю зачаровують сюжетно-жанрові мотиви, в яких відтворені різноманітні сценки з життя й побуту горян.

Кольори в писанкарстві теж мають своє значення: червоний – символ життя й здоров'я, жовтий – символізує сонце, блакитний – символ води, зелений – символ природи, рослинності, коричневий, чорний – символізують землю.

Кольорова гама розписів писанок базується переважно на жовтих і зелених барвах різної тональної насиченості на темно-коричневому, темно-червоному, а найчастіше на чорному тлі. В останні роки традиційна їхня кольорова палітра поповнилася голубими, червоними, рожевими та фіолетовими фарбами.

Писанка – це світло сонця й світ душі, подих неба й дух землі, це геній нашого народу. Із неї, як із невичерпного казкового яйця-райця, безкінечно струмує творча сила митців з народу. В

Україні писанка є мірилом краси [8, с.28]. Коли люди хочуть підкреслити приналежність чогось, то кажуть: «Гарна, мов писанка». Упізнавши духовну красу рідного краю, Тарас Шевченко на увесь світ мовив: «Село на нашій Україні, неначе писанка село...».

А в народному фольклорі співається: «Поки будуть писаночки на світі писати – доти люд наш буде жити й край наш процвітати».

Висновки... Одне з найважливіших завдань духовного виховання – це формування почуття належності до свого народу, його традицій, мистецтва, історії. Воно починається не тільки з маминої колискової, батьківського слова, бабусиної казки, народної пісні, приказок, загадок, але й із предметів народної творчості, в яких закладені життєва мудрість предків, загальнолюдські цінності.

Наше дослідження не вичерпує відповідей на всі запитання, тому потребує уваги для вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми, розробки методик її застосування та реалізації на практиці умов формування духовності в учнівської та студентської молоді.

Список використаних джерел і літератури:

1. Родинна педагогіка : навч.-метод. посіб. / [А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко та ін.]. – К., 2002. – 215 с.
2. Бердяєв Н. А. Філософія свободного духа / Н. А. Бердяєв. – М. : Республіка, 1994. – 480 с.
3. Ілларионова Л. П. Духовна культура личности / Л. П. Ілларионова // Школа духовности. – 2010. – № 6. – С. 23–26.
4. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш // Виховання і культура. – 2010. – № 1. (липень-серпень). – С. 5–8.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибр. тв. : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 640 с.
7. Соломченко О. Писанка Карпатського краю / О. Соломченко // Народне мистецтво. – 1997. – № 2. – С. 20–22.
8. Влад М. Стрітенне: Книжка гуцульських звичаїв і вірувань / М. Влад. – К. : Укр. письменник, 1992. – 128 с.

Анотація

О.М.Максимович, О.І.Пояськ

Писанка как средство духовного воспитания

В статье раскрывается проблема возрождения духовности украинского общества, в частности средствами писанки.

Ключевые слова: *духовность, духовно моральное воспитание, писанка.*

Summary

О.М.Мaksymovych, O.I.Poiasyk

Easter Egg as a Means of Spiritual Education

The problem of spiritual revival of the Ukrainian society, in particular by means of the painted Easter egg is revealed in the article.

Key words: *spirituality, spiritual and moral education, pysanka.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 37.014-027.542(477.87)(045)

М.М.МАРУСИНЕЦЬ,

*кандидат психологічних наук, доцент
(м.Київ)*

Етнопсихологічні аспекти освіти Закарпатського краю

У статті досліджено етнопсихологічні аспекти витоків культури, освіти, науки на Закарпаття у різні періоди існування; окреслено роль духовенства, політичних та громадських діячів у розвитку і становленні культури та освіченості краю.

Ключові слова: *етнопсихологія, культура, освіта, писемність.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Потреба етнопсихологічного висвітлення краю передбачає розкриття величезної кількості джерел, починаючи з давньої історії, усвідомлення особливостей життя народу з найдавніших часів до сьогодення. Його психологічне осягнення починається з проникнення в його етногенез, який є основою і джерелом етнопсихогенезу, тобто, пізнання сутності природи, історії, культури, загалом, духовного світу закарпатців. У концепціях багатьох дослідників неодмінним компонентом формування етносвідомості та етнопсихотипу є ландшафт, характер фауни й флори, перебіг історичних подій.

Про стародавність та рівень психічного розвитку й духовного життя, інтелектуального потенціалу людей у давні часи свідчать факти стародавньої культури, які методом

розпредмечення, закладених у них творчих здібностей, дають можливість скласти своєрідний невербальний літопис минулого краю. Наприклад, за даними поховального ритуалу бронзового віку встановлено, що населення Закарпаття мало ті самі ознаки духовної культури, що й жителі сучасної території України.

Виклад основного матеріалу... Духовна культура Закарпаття була органічною часткою всієї культури Київської Русі. Поряд з писемною літературою розвивалася усна народна творчість (пісні, казки, загадки, перекази, легенди тощо), які своїм корінням сягають до язичницьких часів і, що дуже важливо, відображають світогляд, віросповідання її творців, що виростили на засадах пантеїзму. Так, сучасні дослідження етнологів засвідчують використання в різдвяному обряді Тячівського району символів архаїчної доби світотворчого характеру, що уособлюють вогнем дихаючу міфологічну змію, а зміст тексту колядок і щедрівок заглиблює слухача в міфологічні часи «Початку світу». Писемність у краї була відома вже в X-XI ст., що засвідчують численні пам'ятки давньоруської писемності в XI-XII ст. Зокрема, за участі людей з оточення руських князівен, які одружувалися з угорськими королями. Згодом завезені книги переписувалися в Мукачівському та Грушівському монастирях. Найдавніші закарпатські писані пам'ятки, які дійшли до нас, відносяться до кінця XII, а переважно до XIII-XVI ст. Перш за все, варто назвати написані на пергаменті Мукачівські та Імстичівські уривки з євангелій та міней. Заслугує на увагу «Королівське Євангеліє» (1401), переписане Станіславом Граматиком. За технікою виконання рукопис може рівнятися з відомим «Пересопським Євангелієм» 1556-1561 років. До другої половини XIV ст. належать «Мукачівський Псалтир» і «Ужгородський півустав», «Остромирове Євангеліє». Особливістю культурного життя монастирів була наявність при них друкарень. Багато дослідників історії Закарпаття, зокрема Михайло Балудянський (один з ректорів Петербурзького університету), Анатолій Кралицький допускають, що така друкарня діяла і при Грушівському монастирі ще на початку XVII.

Етнопсихологію цікавить питання морально-етичних систем, що були панівними в краї. До нас дійшли й писемні пам'ятки, що містять важливі принципи загальнолюдської моралі. Однією з них є «Наговскія поучення» середини XVIII ст. (1757-1758), яку опублікував і прокоментував О.Л.Петров у 1914 і 1923 рр., назвавши її «первым рукописным памятником карпаторусского наречия», оскільки написана вона чистою народною мовою. Тут, звичайно, відсутня характеристика соціально-економічного та політичного становища краю, не описується і його історичне минуле. Автор пропагував у цій пам'ятці моральні принципи людського життя. Наприклад: «...честуй каждого і служи до смерті каждого. Не держи ненависть та й гнів, та й вражду, та лиху дяку, нікому не лай, нікому не давай раду лихую, та й не будь товариш кривді, та й не сважайся ні с ким, та й не держися твердий, алі милостивый і ко каждому... , не бий, не убивай, та й не сороми; не будь ненавистлив, не чини злое, не кради, не розбивай, не чалуй, не переущай дороги ни у продажи, ни у купли... , не хвалися, і не радуйся соромови другого...».

Важливим етапом розвитку духовного життя та інтелекту було заснування єпископом Мануїлом Ольшавським 1743-1767 роках Мукачівської богословської школи, яка в 1776 році переведена в Ужгород і реорганізована в учительську семінарію. Однією з умов вступу в Мукачівську богословську школу було обов'язкове володіння «русинською», тобто українською мовою. У 1793 році на кошти населення в Ужгороді відкрито першу учительську семінарію з українською мовою навчання, що готувала вчителів для всього краю. У 80-90-х роках XVIII ст. на Закарпатті значно зросла кількість шкіл з «руською» (тогочасною українською) мовою навчання. Тоді їх нараховувалося близько 200. Діти українського населення Бичкова, Кобилецької Поляни, Рахова, Ясіня, Нижніх Воріт, Великого Березного та інших дістали змогу навчатися в школах рідною мовою. Як відзначають дослідники, порівняно з минулим, це був великий поступ в організації шкільництва на Закарпатті. Загалом, друга половина XVIII ст. для Закарпаття відзначилася активізацією духовно-політичного й культурно-освітнього життя, пробудженням творчих сил народу, зростанням прошарку інтелігенції, яка була представлена головним чином духовенством. Краща її частина слугувала справі подальшого розвитку в краї культури, науки й освіти.

Культура, наука, освіта закарпатського краю з меншою чи більшою інтенсивністю досліджуються вітчизняними та зарубіжними вченими протягом півтора століття. Однак, не можна вважати, що ці праці є вичерпним джерелом для відтворення завершеної картини світу, способу життя, не окреслюючи психологічні виміри цього культурологічного феномену (життєві інтереси та цінності, мова і мовлення, особливості самоусвідомлення, міжетнічні контакти та спосіб їх уладнання, гармонізації тощо). Пояснюється це передусім тим, що закарпатці за своєю самотутністю й неповторністю належать до числа найцікавіших жителів етнографічних районів, що є підставою особливого інтересу дослідників з етнопсихології. Детальніше про давню історію

Закарпатського краю можна довідатися з праці Д.Д.Данилюка та В.І.Ілька «З історії заселення та розвитку культури Закарпаття в добу феодалізму (до середини ХІХ ст.)».

До праць краєзнавчого характеру належать зокрема дослідження М.Ороса, П.Чучки, В.Свтуха та інших. У дослідженні М.Ороса, присвяченому діяльності Михайла Лучкая, розглядаються особливості пробудження національної самосвідомості закарпатських українців на ґрунті визвольного руху проти іноземних поневолювачів і посилення політичних, економічних та культурних зв'язків між різними частинами України й Росії у кінці ХVІІІ – першій половині ХІХ ст. На чолі культурного відродження стояла тогочасна передова закарпатоукраїнська інтелігенція, яка складалася з представників патріотично налаштованого духовенства, міщанства та селянства. Ця інтелігенція, послугоувалася слов'яноруською (церковнослов'янською) книжною мовою, яка у масовій свідомості асоціювалася тоді з російською. Тому потреба просвітництва, спрямованого на розуміння та усвідомлення своєї етнічної належності, самобутності як самоцінності, зокрема у мовленнєвому виявленні, набувала особливої актуальності.

У зв'язку з цим, становить інтерес праця Михайла Лучкая «Грамматика слов'яноруська» (1830), що є першим підручником української мови на західноукраїнських землях, а, отже, потужним імпульсом до національного пробудження, самовизначення. Теоретичною базою її стали граматики Й.Добровського, М.Смотрицького. Праця М.Лучкая була значним досягненням свого часу, вона довго слугувала посібником для шкіл з української мови, яку ще й тепер можна почути в Карпатських горах. У граматиці послідовно обґрунтовується думка про те, що цей діалект вживається, крім Малоросії, Польщі, ще й у Галичині, на Волині та Буковині, на півдні карпатських гір. Ми цілком погоджуємося з висновками вченого, який переконував, що корінне населення Закарпаття належить до східнослов'янської мовно-етнічної спільності, а отже закарпатські русини – до українського народу. Суто граматична частина праці Михайла Лучкая характеризує українську мову з притаманними їй фонетичними, морфологічними й синтаксичними особливостями у порівнянні з мовою церковнослов'янською та іншими індоевропейськими мовами, що ілюструється зразками усної народної творчості та добіркою прислів'їв, пісень і казок. Це стало значним імпульсом до національної самоідентифікації закарпатців, стимулювало їхнє прагнення до національної консолідації всіх українських етнічних груп.

Народні твори були ілюстрацією багатства й краси українського слова закарпатців. Вони стверджували наукову концепцію Михайла Лучкая щодо цілковитої придатності української мови для літературного вживання. Це було зумовлено тим, що церковнослов'янська мова здавна ввійшла в східнослов'янську культуру, використовувалася у церковному богослужінні і стала основою московської школи всупереч тенденції до латинізації і мадяризації закарпатоукраїнського шкільництва. Це не могло не розмивати національних орієнтацій закарпатців, послаблювало їхній опір до зовнішніх ідеологічних агресій. «Грамматика» М.Лучкая здобула тривале життя у загальнокультурному процесі, формуючи мовну освіту школи не тільки на Закарпатті, а й у Галичині. Проте, основна праця М.Лучкая – «Історія карпатських русинів» (у шести томах), де зроблено першу спробу докладного викладу церковної і світської історії закарпатських українців з найдавніших часів аж до 1843 року.

Безперечно, цей історичний твір має наукову, суспільну та свідомісно-формувальну вартість, що поглиблює історичну пам'ять, пробуджує національну свідомість, оскільки базується на спостереженнях автора, розповідях грецьких і римських істориків, офіційних документах, даних візантійських, західноєвропейських та вітчизняних письменників. Як зазначає М.В.Орос, натхненний патріотичним почуттям довести належність закарпатських українців до великого слов'янського кореня, М.Лучкай уже в епіграфі до першого тому пише, що «історія навіть маловідомого племені освітлює славніший народ». Він ретельно описав географічне положення Закарпаття, подав докладний етнографічний опис слов'янських та інших європейських племен і народностей, що жили між Карпатами, Дунаєм і Чорним морем до приходу угорців.

Автор стверджував, що закарпатці «первісні назви місцевостей, гір, річок зберігають до нині: Поляна, Бистра, Люта, Тихий, Голубине, Березний, Хуст та ін.». Отже, поки хтось не доведе, що тут був інший народ, ніж руський(слов'янський) і що назви сіл, гір та племен були іншими, до того часу русини (українці) залишаться аборигенами своїх країн, будуть справжніми спадкоємцями гот, даків, язигів і сарматів.

З авторитетних праць з історії мови відомо, що топоніми мають особливо високий ступінь інертності, консервативності, тому вкрай слабо витираються з історичної пам'яті, що доводить обґрунтованість викладених вище тверджень. Наукова мета автора «Історії...» полягала в тому, щоб коментувати численні ороніми (назви гір), гідроніми, етноніми та антропоніми, віднаходити їх етимологію, причому порівнювати слов'янські назви не тільки між собою, а й з грецькими, латинськими, угорськими та іншими.

Праця М.Лучкая є надзвичайно плідним джерелом для реконструкції в суспільній свідомості історичних сюжетів і баталій, що «прив'язує» людину до рідного краю, споріднює її з ним на емоційно-чуттєвому рівні. Твір містить відомості про перші слов'янські держави та їх правителів, про Київську Русь, про прихід угорців у Паннонію, про захоплення ними Мукачєва, Ужгорода та інших міст, описує трагічну смерть князя Лаборця. Стверджуючи, що угорці не були варварами, не винищували народи, автор досить толерантно відгукується про них, зауважуючи, що хоч вони, сини степів Азії, не були знайомі з сільським господарством, навіть самого лляного одягу не знали, проте, не були грубої вдачі, вже багато навчилися у київських русинів, прилучившись ще до цих культурніших областей, які вже сповідували християнську віру, стали більш терпимими, ніж можна було сподіватись, не бажали людської крові, бажали жити в дружбі. У його творі подані версії окремих істориків про походження не тільки русинів (українців), а й інших малочисельних народів Закарпаття – волохів (румунів), ромів (циган).

Велику етнографічну цінність мають відомості про історію церкви на Закарпатті. Адже церква мала велике значення для становлення державності та духовного розвитку кожного народу, впливала на його етнічне обличчя. Саме релігія має духовні підвалини, що зберігають народне життя. Глибока віра в духовну незнищенність народу й допомагала закарпатським українцям вижити впродовж важких випробувань долі. Вона підсилювала їх життєві цінності, етичні й моральні ідеали, мову, культуру й дух мистецтва.

Проникнення в історію розвитку віри та віросповідань сприяє повнішому опануванню відомостей про трансформації віросповідності та духовного розвитку на різних етапах становлення етнічної психології. У цьому контексті заслуговують на увагу відомості про становище церкви в XIV ст. Маємо на увазі Грушівський монастир, історію унії, реформацію Лютера й Кальвіна, діяльність мукачівських єпископів від пресвітера Луки 1454 року до Василя Поповича (1837-1864). Ці історичні події є для Закарпаття знаковими, виховними, тому кожен, хто вболіває за долю рідного краю, має належно бути обізнаним з цим перебігом історичних подій. Загальновідомим фактом є популярність реформатської церкви на Закарпатті. Про причини її виникнення і поширення читаємо в Михайла Лучкая: «Жодна розумна людина не заперечуватиме, що в той час відбувалось багато зловживань у церкві Христа, які осквернили святість первісного вчення, і не знайшлося нікого, хто прийшов би на допомогу, і тому вчення Лютера всюди легко поширювалося, тим більше, що він дозволяв ченцям одружуватися, давав світським (священикам) свободу, а князям – право на церковні маєтки». Це призвело до занепаду церковної дисципліни й знищення авторитету церкви в XVI ст. Від церкви відходили вищі впливові й заможні роди, що ставали прихильниками реформ Лютера і Кальвіна. Корінне українське населення протестантизму не прийняло, а православну церкву на Закарпатті власті не визнавали.

Політичні, економічні та релігійні події так виснажили закарпатських русинів (українців), так негативно докорінно вплинули на стан їхньої національної та громадянської свідомості, що угорська влада не розглядала їх як рівноправний народ, а його священики не вважалися справжніми священнослужителями, і разом із селянами зазнавали тілесних покарань. Звичайно, подібні факти руйнували гідність людей, виробляли комплекс меншовартості, певною мірою готовності до покори, проти чого різко протестували передові верстви закарпатської інтелігенції. Згодом намічаються тенденції організованого супротиву, до якого долучається передова частина духовенства. Існують численні документи, грамоти, листи, що свідчать про те, як мукачівські єпископи захищають себе і свою єпархію.

У цей час нового витка розвитку краю у системі національних цінностей набувають усе більшого значення почуття патріотизму, відданості рідній землі, що є особливо важливим у контексті розуміння розвитку народної психології Закарпаття. Не дивно, що цей український край на хвилі нового національного піднесення сприяв подвижницькій праці великого єпископа-борця Андрія Бачинського, який домігся відокремлення Мукачівської єпархії від Егерського єпископату латинського віросповідання і багато зробив для розвитку освіти і культури рідного народу. Автор «Історії...» дуже часто полемізує з такими відомими істориками, як Шлетцер, Фесслер, Катона, Сірмай, Карамзін та ін. Це слугувало потужним імпульсом активізації суспільної та національної свідомості, поглиблювало інтерес до історії свого краю, виховувало почуття патріотизму, усвідомлення себе самобутньою частиною українського народу, сприяло утвердженню свого краю рівним серед інших країв та земель України.

Однією з особливостей краю є його поліетнічна насиченість. Якщо не брати до уваги малочисельні етнічні групи, то в Закарпатті компактно проживають угорці, німці, чехи, словаки, румуни, чехи, роми (цигани), у значній кількості, але розсіяно мешкають росіяни. Поліетнічність породжує потребу психологічного осмислення взаємодії представників різних етносів, які проживають у регіоні Українських Карпат. Через безпосередні та опосередковані контакти на індивідуальному й груповому рівнях у всіх сферах суспільного життя, активно здійснюється обмін

етнічною інформацією, під впливом якої в етносів формується уявлення один про одного (етнічні стереотипи), корегуються уявлення про самих себе (етнічні автостереотипи), створюється відповідна етнонаціональна ситуація в регіоні. Як кожне явище суспільного буття, етнічна взаємодія має свою внутрішню структуру, що складається із міжетнічного спілкування, міжетнічних контактів та міжетнічних відносин. Міжетнічні відносини – це усталена система, яка завершує формування структури етнічної взаємодії. На цьому рівні важливу роль відіграє колективний (груповий) стереотип представників різних етносів, які перебувають у постійній взаємодії, саме той, який етнопсихологія включає в рамки антитези «ми – вони».

Зауважимо, що представники будь-якої етнічної групи, крім українців, регіону Українських Карпат на макрорівні складають маргінальний прошарок та «етнічну категорію», бо ядро їхнього етносу знаходиться за межами українського етнополітичного організму. Їхній маргінальний стан зумовлює відмінності у характері та змісті етнічності, скажімо, угорців Угорщини та угорців, які проживають в Україні, адже їхня угорська етнічність мала б зазнавати асиміляційних впливів (мається на увазі тих, що виникають в результаті міжетнічної взаємодії угорців з представниками інших етнічних груп) й відповідно трансформується. У процесі контактів з ядром свого народу етнічність тих же угорських чи то словацьких українців посилюється й набирає значних ознак опірності.

У контексті цих міркувань надзвичайної уваги в методологічному плані набував науковий аналіз питання про «окремішність» русинства. Воно, як стверджує В.Б.Свѣтх, поставлене в суто політичній площині й ті, хто обстоює ідею «окремішності», намагаються вирішувати її суто політичними засобами. Розглядаючи цю проблему в більш широкому контексті, зокрема, із врахуванням процесів міжетнічної взаємодії та особливостей структури того чи іншого етносу, виявляється неспроможність ідеї русинства як окремого етносу навіть на мікрорівні. До загальних теоретичних міркувань варто було б додати таке: 1) русини не мають чітко вираженої структури етносу; у них відсутнє ядро, котре, як правило, розташоване в межах якогось певного етнополітичного організму (держави), й навколо якого групуються інші частини етносу – ті, що можуть мешкати розсіяно в деяких регіонах даного етнополітичного організму або за його межами; 2) русини, які проживають у різних країнах Карпатського регіону, а тим більше за океаном, являють собою маргінальні верстви населення цих країн, що є закономірним явищем взаємодії з ядром етносу того чи іншого етнополітичного організму й в основному розвиваються за законами, йому притаманними. Спроби вирвати русинів з одного етнополітичного організму й повести їх у інший – безперспективні не лише з огляду на наявність державних кордонів, але й тому, що корінним чином має змінюватися сутність самої міжетнічної взаємодії; 3) спроба обґрунтувати окремішність русинів своєю назвою є або звичайною неосвіченістю, а скоріш облудними спекуляціями підступних політиків.

Справа в тім, що етнонім «русин» є однією з синонімічних назв українців від Княжої доби включно («русини», «русичі») і пізніше величезної території всієї Західної України. В архівних документах збереглися реєстри вихідців з Поділля, Волині, Галичини, Буковини – нинішніх українців, (наприклад, слухачі Краківського університету), які записані русинами. Таких фактів можна наводити безліч.

І.Франко називав себе русином, навіть в одній з символічних своїх статей «Дещо про себе» він промовисто називає свій народ русинами, суворо критикуючи окремі його прошарки за інертність, квалітет громадського та національного життя.

Закарпатоукраїнські історики початку ХІХ ст. І.Орлай, Ю.Гуца, М.Лучкай з'ясували таке цікаве і важливе питання як назва «русин» щодо населення Закарпаття, та, до речі, й Прикарпаття. І.Орлай, автор першої праці з історії Закарпаття російською мовою доводить, що ця назва походить від імені Русь: русичі, роси, руси, руські, русини. Ще тоді, в 1804 році, він заявив, що «русини» родоплеменні київським русичам. П.Чучка в статті «Як русини стали українцями» доводить, що історія походження етноніма «русин» бере початок у глибокій давнині. Він вважає, що всі східнослов'янські племена, які поступово ввійшли до складу Київської держави ще до татаро-монгольського нашествия, прийняли назву русь у значенні «руські люди», «руський народ». Від етноніма русь утворено кілька назв для позначення людини руського походження, а саме – русин, русич, руський, русак, руснак, русняк. Серед них найпоширенішою була назва русин.

Назва русин відома з кінця Х – початку ХІ ст., що засвідчують угорські й польські джерела. Як зазначає вчений, причину того, що назва «Україна» поширилася на Закарпатті на два з половиною століття пізніше від інших українських земель пояснюється відірваністю останнього від південно-західних руських земель, де в ХІV ст. проходив процес формування української народності, а в наступні ХVІІ-ХІХ ст. формується українська нація.

Справжня назва місцевого населення з великими складнощами пробивала собі дорогу, набуваючи українського характеру. Тільки в 20–30-х рр. ХХ ст. з'явилася назва типу русин-українець, коли преса перейшла на українську літературну мову.

Питання русинства особливо загострилося з розглядом його на сесії Закарпатської обласної ради, коли шляхом голосування термін «русин» було визнано етнонімом, тобто було проголосовано за визнання нового народу русинів. Зрозуміло, що це не тягне за собою жодних юридичних, вже не кажучи про наукові наслідки, проте, іскру роздмухано з різноманітними непередбачуваними наслідками.

Висновки... Отже, пропаганда таких ідей однозначно веде до перманентної конфліктності в міжетнічних відносинах. Необхідно зважити й на ту обставину, що за умов етнічного ренесансу, який характерний багатьом поліетнічним країнам сьогодні, зростає рівень етнічної самосвідомості представників різних етносів і часом абсолютизується її значення у визначенні долі певних частин етносу, особливо тих, що перебувають у іноетнічному середовищі. Політизація цього явища може мати негативні наслідки на далеку перспективу, тому для дослідників на цьому етапі найважливішим є пошук оптимальних шляхів збереження й розвитку етнічності. Це особливо важливо в умовах компактного проживання й налагодження спілкування без будь-яких обмежень представників різних етносів, незалежно від місця їхнього проживання.

Список використаних джерел і літератури:

1. Данилюк Д. Д. З історії заселення та розвитку культури Закарпаття в добу феодалізму (до середини ХІХ ст.) : посіб на допомогу студентам і вчителям у вивченні історії рідного краю / Данилюк Д. Д., Ілько В. І. – Ужгород, 1990. – 72 с.
2. Українські Карпати : Матеріали міжнародної наукової конференції «Українські Карпати: етнос, історія, культура» (Ужгород, 26 серп. – 1 верес. 1991 р.). – Ужгород : Карпати, 1993. – 610 с.
3. Євтух В. Б. Міжетнічна взаємодія у карпатському регіоні: деякі методологічні проблеми дослідження / В. Б. Євтух // Українські Карпати: Матеріали міжнародної наукової конференції «Українські Карпати: етнос, історія, культура» (Ужгород, 26 серп. – 1 верес. 1991 р.). – Ужгород : Карпати, 1991.
4. Євтух В. Етнічний ренесанс: випадковість чи закономірність / В. Євтух // Всесвіт. – 1990. – № 7.
5. Гуцульщина. Історико-етнографічне дослідження. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 10–22.
6. Украинские Карпаты. Культура. – К. : Наукова думка, 1989. – С. 17–20, 192–198.
7. Бромлей Ю. В. Проблемы этнографического изучения культурной общности населения Карпат / Бромлей Ю. В., Грацианская Н. Н. // Карпатский сборник. – М. : Наука, 1976.
8. Лучкай М. Історія карпатських русинів церковна і світська (давня і нова) аж по наш час / М. Лучкай // Том 1. Науковий збірник музею української культури у Свиднику. – Пряшів, 1983. – Т. 11.
9. Лучкай М. Граматика слов'яно-руська / М. Лучкай. – К., 1989.

Анотація

М.М.Марусинец

Етнопсихологические аспекты образования Закарпатского края

В статье исследованы этнопсихологические аспекты истоков культуры, образования, науки в Закарпатье в разные периоды существования; очерчены роль духовенства, политических и общественных деятелей в развитии и становлении культуры и образованности земляков.

Ключевые слова: этнопсихология, культура, образование, письменность.

Summary

М.М. Marusynets'

Ethno-Psychological Aspects of Education of Transcarpathian Region

The article examines ethnopyschological aspects of the origin of culture, education, science in Transcarpathian region in different periods of existence; the role of priesthood, political and social leaders in the development and establishment of culture and education of countrymen is outlined.

Key words: ethnic psychology, culture, education, literacy.

Дата надходження статті: «20» вересня 2012 р.

Ігрове моделювання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи

У статті обґрунтовано зміст ігрового моделювання і його значення для ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Проаналізовано труднощі, які виникають у процесі його використання. Актуалізовано проблему самореалізації особистості та охарактеризовано ознаки творчого вчителя. Висвітлено зміст самостійної роботи студентів.

Ключові слова: ігрове моделювання, творчість, самореалізація, майбутній учитель, початкова школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реформування освітньої галузі сьогодення зорієнтоване на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя, пріоритетами якого є врахування індивідуальних можливостей особистості, орієнтацію на її розвиток, індивідуальне професійне становлення у процесі навчання. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») слід забезпечити високу якість підготовки вчителів у вищих навчальних закладах, спроможних творчо підійти до вирішення поставлених завдань. З цією метою слід створити умови для їх самореалізації та самовдосконалення.

Ураховуючи той факт, що оновлення системи підготовки педагогів відбувається повільно, час від часу висувуються складніші вимоги до них (високий рівень професіоналізму в певній галузі, інноваційний і творчий підхід до педагогічної діяльності та готовність до змін, лідерські якості, високий рівень духовного та морального розвитку особистості, політична, правова та економічна культура, психологічна готовність до діяльності в обраній сфері, спроможність брати на себе відповідальність, комунікативні, ділові якості, володіння однією з поширених іноземних мов, володіння комп'ютерною технікою тощо [9, с.44]), удосконалення потребує зміст навчання майбутніх вчителів задля оволодіння ними професійною майстерністю.

Особливої актуальності у руслі вищезазначеного набуває проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи з додатковою спеціальністю «Іноземна мова», оскільки іноземну мову як навчальну дисципліну введено до програми початкової школи з 2002/ 2003 навчального року.

Система підготовки студентів у ВНЗ, на наше переконання, повинна бути спрямованою передусім на розвиток творчих здібностей майбутнього педагога, формування його професійних якостей та вмінь. Результативним у цьому аспекті є ігрове моделювання.

Формулювання цілей статті... Тому **метою статті** є обґрунтування змісту і значення ігрового моделювання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Моделювання як процес передбачає ситуацію, коли суб'єкт замість певного об'єкта вибирає чи створює схожий із ним, а здобуту інформацію переносить в реальну ситуацію. *Ігрове моделювання* – це моделювання реальних обставин під час гри. В ігровому моделюванні беруть участь люди (за термінологією ігрового моделювання – «гравці»), які виконують роль акторів, залучених до предметної області [1].

У процесі ігрового моделювання аналіз та вирішення різноманітних педагогічних ситуацій вимагають творчих підходів, тобто таких, що породжують нове, раніше невідоме на основі осмислення набутого досвіду та формування нових знань, умінь, навичок (Т.Сидоренко) [5, с.55]. На нашу думку, головним завданням сучасної вищої школи є створення середовища, яке б сприяло розвитку творчого мислення студентів, здатних приймати ефективні рішення в різних педагогічних ситуаціях (підпорядкування підготовки майбутнього вчителя творчій діяльності). Важливо, щоб реалізація здібностей майбутнього вчителя у певній педагогічній ситуації набула характеру самореалізації.

Проблема творчої самореалізації особистості – це безперервний процес розвитку особистості, активної, здатної реалізувати поставлені перед собою цілі, готової брати на себе відповідальність за прийняті рішення, здатної бачити нові грані певної проблеми. З метою самореалізації особі необхідно знати рівень сформованості власних можливостей, здібностей. Тому, виняткового значення набуває процес самопізнання і самооцінки. Задовольняючи потребу в самореалізації у процесі педагогічної діяльності, майбутній учитель реалізовує свої здібності, формує власний стиль діяльності.

Питання творчості в підготовці майбутнього вчителя зі спеціальністю «Іноземна мова» досліджували І.Гриненко, І.Кукуленко-Лук'янець, Я.Мукатаєва, А.Озерянська, Н.Соловійова та інші.

У цьому контексті виокремимо ознаки вчителя як творчої особистості, оскільки для формування ігрового середовища вони мають виняткове значення. За Т.Сидоренко, ними є здатність помічати й формулювати альтернативи, піддавати сумніву явне, вміння вникати в суть проблеми, бачити кінцевий результат її розв'язання, вміння відмовитися від теоретичних суджень, відійти від усталеності та рівноваги заради пошуку тощо. На початкових етапах творчий процес проявляється у встановленні нових зв'язків з відомих раніше понять і явищ [5, с.56].

Серед основних проблем творчої самореалізації майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціальністю «Іноземна мова» виокремимо, зокрема, недостатню кількість годин для проведення практичних занять із методики навчання іноземної мови, відсутність моделювання різноманітних умов і ситуацій шкільного навчання, а також рекомендацій задля формування творчих здібностей і реалізації ідей на заняттях (за Н.Соловійовою [6, с.31]).

І все ж у реформуванні освіти формування творчих навичок у педагогічній діяльності набуває визначального значення. Р.Суровцева переконана в тому, що якщо не сформувати в майбутнього вчителя творчого ставлення до педагогічної праці, то навіть продумана і розроблена реформа освіти не буде реалізована [8, с.83]. Саме творчі вчителі можуть розв'язати проблеми, що виникають в освіті, нетрадиційно підходити до роботи, зацікавлювати дітей навчанням, тобто виробляти індивідуальний стиль діяльності: стійку індивідуальну специфічну систему психологічних засобів, прийомів, методів її виконання (О.Гура) [3, с.144]. Розвиток індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя уможливорює пошук різних шляхів опрацювання навчального матеріалу, сприймання навчального процесу як творчого від постановки проблеми, передбачень, гіпотез аж до їх перевірки, усвідомлення себе як активного учасника навчального процесу, а не як того, кого навчають, зв'язку педагогічного знання з особистістю майбутнього вчителя [8, с.84].

Творче мислення та формування індивідуального стилю діяльності, на наше переконання, мають виняткове значення для вчителя іноземної мови, особливо у роботі з молодшими школярами. Специфіка роботи з ними потребує нетрадиційних підходів до навчання на уроках і в позаурочний час для зацікавлення у вивченні іноземної мови, підтримки інтересу задля досягнення високих результатів. Цього може досягти лише творчий педагог, який уміє цікаво подати навчальні матеріали.

На нашу думку, використання ігрового моделювання у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи дає можливість викладачеві виявити індивідуальні здібності кожного студента та його вміння працювати у колективі, з'ясувати рівень підготовки до професійної діяльності, а студентів – творчо реалізувати свої ідеї.

Ефективність застосування такого методу залежить від урахування викладачем психологічних, особистісних і методичних умов та усвідомлення можливості виникнення низки організаційних проблем з метою їх запобігання. Так, у педагогічних іграх моделюється діяльність вчителя і учнів, діяльність фахових спеціалістів (учитель іноземної мови у початкових класах). Студенти, які виконують ролі вчителів, діють відповідно до своїх нахилів, уподобань. Студенти, які виконують ролі учнів, імітують поведінку, проявляють творчий підхід до справи, створюють різні педагогічні ситуації. Викладач виконує роль режисера мистецької дії, в якій беруть участь усі «учні» класу [7, с.93]. Важливим елементом є варіантність рішень майбутнього вчителя в тій чи іншій ситуації, залежно від його знань, умінь та навичок.

Ігровий вид діяльності має свої переваги та недоліки. Основною перевагою, на думку М.Воровки, є те, що зміщується акцент із «системи знань» на «систему формування навичок, умінь, способів поведінки». Можливі труднощі можуть бути пов'язані з недостатнім рівнем комунікативної компетентності майбутніх педагогів, а також із тим, що учасники гри перебувають в умовній ситуації, коли поведінка ефективна, якщо студент володіє змістом і усвідомлює специфіку діяльності. У процесі гри може виникнути конфлікт думок та інтересів [2, с.8]. Ускладнити ігрове моделювання можуть деякі організаційні проблемні моменти, зокрема відбір учасників гри (нездатність до ігрової чи групової діяльності певних осіб), невдалий розподіл ролей між учасниками гри, недостатній рівень підготовки керівника навчально-педагогічних ігор (відсутність чи недостатність теоретичних знань або невміння використовувати їх на практиці, нездатність до керівництва ігровим процесом тощо) [4, с.68-73].

Використання ігрового моделювання у професійній підготовці, на наше переконання, є найдієвішим методом розвитку творчості та отримання досвіду студентами для організації навчальної діяльності, оскільки через моделювання педагогічних ситуацій розвивається творче мислення майбутніх фахівців. Студенти, вирішуючи завдання, вчаться організовувати різні

форми навчальної діяльності та керувати ними, знаходити причини невдач, вести бесіду, діалог, аналізувати та порівнювати результати роботи, таким чином, розвиваючи у процесі навчання відповідні уміння та навички і реалізуючись як педагог.

Експериментальна робота підтвердила достовірність зазначеного вище. Студентам спеціальності «Початкова освіта» (спеціалізація «Іноземна мова») було запропоновано низку тем для ігрового моделювання. Так, під час моделювання уроку як основної форми організації навчання іноземної мови ми послуговувались рекомендаціями П.Щербаня, описаними ним у праці «Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах» [10]. Ураховували, що виконання студентом ролі у грі дає йому змогу виконувати педагогічні функції, рости як особистість і фахівець, а також самоутвердитися у виборі професії. Завдання студентів – організувати урок з використанням дидактичних ігор для вивчення іноземної мови молодшими школярами.

За декілька днів перед проведенням гри відбувалося ознайомлення з темою і змістом гри, розподіл ролей відповідно до теми гри, вподобань і досвіду студентів. Ми запропонували майбутнім учителям обговорити організацію та хід уроку. Роз'яснили суть проблемної ситуації, наголосили на важливості підготовки до виконання ролей, пропонували виготовити таблички з інформацією про «посади» та ролі з метою полегшення роботи всіх учасників. Кожен із учасників ігрової ситуації виконував певні функції. Так, «учитель іноземної мови в початковій школі» забезпечував сприятливі умови для проведення уроку, виступав організатором навчальної діяльності, повинен бути готовим до розв'язання складних ситуацій. «Діти молодшого шкільного віку» брали активну участь у грі.

Ігрове моделювання розпочиналося з повідомлення його теми, мети і завдань викладачем. Відтак, він описував навчально-педагогічну ситуацію, оголошував ролі студентів, зосереджував увагу на дотриманні дисципліни та толерантності.

До слова запрошували «вчителя іноземної мови в початковій школі», який організував урок. Експерти спостерігали за перебігом подій.

Після закінчення гри проводили дискусію, залучивши до цього всіх учасників педагогічного процесу.

Після обговорення діяльності учасників гри викладач підводив підсумки, характеризував позитивні та негативні сторони дій майбутніх учителів, спонукав і допомагав зробити висновки щодо ефективної організації навчальної діяльності «молодших школярів» для вивчення ними іноземної мови, висловлював вдячність за участь у педагогічному процесі.

Такий вид діяльності був доцільним на початкових етапах ознайомлення з організацією навчання, оскільки студенти вчилися аналізувати поведінку кожного учасника, висловлювати свої думки, уявляти та ставити себе на місце вчителя, що є важливим для подальшого професійного зростання і самореалізації. Відтак, організували ігрове моделювання, присвячене таким темам: «Консультація з іноземної мови», «Ігровий гурток з іноземної мови», «Конкурс як форма організації навчальної діяльності», «Індивідуальні та парні форми організації навчальної діяльності молодших школярів», «Групові й фронтальні форми організації навчальної діяльності молодших школярів», «Дидактичні ігри з буквами та звуками на уроках іноземної мови», «Лексичні ігри для вивчення іноземної мови», «Орфографічні ігри», «Граматичні ігри», «Дидактичні ігри для розвитку навичок читання, аудіювання, мовлення, письма».

Одним із ефективних методів підготовки студентів було *мікрвикладання*. Воно тривало 7–15 хвилин залежно від рівня готовності майбутніх педагогів виконувати роль викладача. Моделюючи фрагменти різних форм навчальної діяльності, майбутні вчителі іноземних мов набували досвіду педагогічної діяльності, формували організаційні уміння і навички.

Для самостійної роботи студентам пропонували такі завдання:

1. Укладіть схему «Ідеальний учитель початкової школи».
2. Розробіть систему вдосконалення рівня професійної майстерності вчителя початкової школи як організатора навчальної діяльності.
3. Напишіть твір-роздум «Як я буду використовувати дидактичні ігри у навчанні іноземної мови молодших школярів».
4. Доберіть тести для визначення рівня професіоналізму вчителя.
5. Укладіть правила поведінки батьків, вихователів, учителів для формування відчуття успіху та позитивної мотивації дітей під час вивчення іноземної мови.
6. Підберіть дидактичні ігри для вивчення іноземної мови у кожному класі початкової школи.
7. Проаналізуйте причини недостатнього використання дидактичних ігор учителями в навчанні іноземної мови молодших школярів.
8. Запропонуйте власні методичні рекомендації щодо ефективної організації навчальної діяльності молодших школярів.

Самостійна робота вимагала творчого підходу до виконання завдань, на що були спроможні не всі студенти. Основні причини труднощів, які виникали, були пов'язані з невмінням встановити причинно-наслідкові зв'язки в межах вивчення певної проблеми, висловити власну думку з того чи іншого приводу, недостатньою поінформованістю тощо. Таким чином, самостійна робота сприяла як формуванню індивідуального підходу студентів до організації навчальної діяльності, так і творчому розвитку особистості.

Висновки... Одержані після експериментальної роботи результати показали, що підготовка майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціальністю «Іноземна мова» до організації навчальної діяльності є ефективною. З огляду на позитивні зміни, які відбулися у знаннях та вміннях майбутніх педагогів після експериментального навчання, маємо підстави говорити про ефективність ігрового моделювання, яке дає можливість розвивати творчі здібності й потреби, у задоволенні яких відбувається самореалізація майбутнього вчителя.

Запропонована стаття не вичерпує всіх проблем порушеної тематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності обґрунтування ігрового моделювання у системі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів та в закладах післядипломної освіти.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бардакова Ю. В. Граємо на уроці: методика використання ігор на уроках іноземної мови / Ю. В. Бардакова, В. О. Цехановська, В. О. Шевченко, Т. А. Шевченко // *Посметодика*. – 1993. – № 2. – С. 39–43.
2. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Воровка. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності / Гура О. І. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Игровое моделирование : методология и практика / [ред. кол. : Л. Г. Борисова, В. Ф. Комаров, Б. П. Кутырев]. – Новосибирск : Наука, 1987. – 231 с.
5. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // *Рідна школа*. – 2001. – № 5. – С. 55–57.
6. Соловійова Н. Формування методичної творчості на практичних заняттях з методики викладання іноземної мови / Н. Соловійова // *Рідна школа*. – 2003. – № 5. – С. 31–33.
7. Сулаєва Н. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сулаєва Наталія Вікторівна. – Полтава, 2000. – 309 с.
8. Суровцева Р. Розвиток індивідуального стилю діяльності як умова інноваційної підготовки майбутнього вчителя / Р. Суровцева // *Вища освіта України*. – 2003. – № 3. – С. 82–84.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / Фіцула М. М. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
10. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища школа, 2004. – 2007. – 207 с.

Анотація

Т.М.Марчій-Дмитраш

Игровое моделирование в процессе подготовки будущих учителей начальной школы

В статье обосновано содержание игрового моделирования и его значение для эффективной подготовки будущих учителей начальной школы. Проанализированы трудности, которые возникают в процессе его использования. Актуализирована проблема самореализации личности и охарактеризованы признаки творческого учителя. Отражено содержание самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: *игровое моделирование, творчество, самореализация, будущий учитель, начальная школа.*

Summary

Т.М. Marchii-Dmytrash

The Playing Model in the Process of Future Primary School Teachers' Training

The content of playing model and its value for effective future primary school teachers' training is substantiated in the article. The difficulties that arise up in the process of its usage are analyzed. The problem of self-realization of personality is actualized and the qualities of creative teacher are described. The content of independent students' work is reflected.

Key words: *playing model, creation, self-realization, future teacher, primary school.*

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

Л.В.МАФТИН,
кандидат філологічних наук
(м.Чернівці)

Виховні ідеали українського народу у змісті початкової освіти України і європейський контекст

Розглядається українознавча методологія змісту освіти сучасної початкової школи; автором акцентовано необхідність навчання на засадах цілісної українознавчої концепції.

Ключові слова: зміст освіти, українознавство, ідеал, виховний ідеал, суспільство, особистість, цінності, етнопсихологія.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Нові виклики суспільства потребують належного осмислення цінностей минулого, сучасного і майбутнього. Суспільство «дедалі більше зосереджує увагу на виховному і розвивальному потенціалі освіти, який є своєрідною імунною системою, що протистоїть асоціальним явищам, деградації моралі і культури. Криза цінностей, дефіцит духовності зумовлює напружений пошук шляхів гуманізації життя, осмислення цінностей сучасного часу і майбутнього. Процеси глобалізації, швидка зміна технологій робить виклик усім без винятку державам, посилює взаємозалежність народів і роль особистості» [3, с.3]. Правомірно, що проблема виховного потенціалу освіти нині визначилась як найбільш значима й актуальна.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретико-методологічним засадам цієї проблеми присвячені праці Г.Ващенка «Виховний ідеал», «Виховання любові до Батьківщини», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру», «Виховання мужності і героїзму» та ін., В.Сухомлинського «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителям», «Батьківська педагогіка» й ін., О.Сухомлинської «Цінності освіти і виховання», О.Савченко «Освіта ХХІ століття», «Виховний потенціал початкової освіти», О.Вишневецького «Сучасне українське виховання» та ін. Широко відомими є також дослідження В.Кременя, Н.Бібік, І.Беха, С.Гончаренка, П.Кононенка та ін.; у контексті професійної педагогічної – діяльності – Т.Завгородньої, Т.Усатенко, Л.Яресько, З.Сергійчук; на особливу увагу вчителя початкової школи заслуговує також практичний досвід, обґрунтований у навчально-методичних посібниках М.Стельмаховича, Р.Скульського, С.Домбровського, Ю.Руденка й ін. Однак, на нашу думку, питання українознавчої складової змісту шкільної освіти, українознавчих засад національного виховання особистості, формування відповідних громадянських якостей молодших школярів, їх світоглядних позицій потребують актуалізації й певного переосмислення.

Формулювання цілей статті... Тож **метою статті** є обґрунтування українознавчої методології освіти, актуалізація українознавчого чинника на основі аналізу змісту початкової загальної освіти України.

Виклад основного матеріалу... Питання змісту освіти, інноваційних форм виховання й навчання, формування нового типу людини не дарма стають ключовими у наукових дискусіях ХХІ століття, адже реалії сучасного життя загострили увагу на гуманістичній перспективі, пріоритетності духовних вартостей, визначенні тих базових цінностей, основою яких має стати ідея національно-культурної ідентичності, повернення до традиційних виховних ідеалів українського народу. Відомий український етнопсихолог ХХ століття Володимир Янів, досліджуючи особливості національного характеру українців, проблему виховання національно свідомої особистості, неодноразово наголошував тезу про те, що як виховний ідеал «маємо дати ідеал повноцінної людини, – повноцінної, отже творчої, індивідуальності з власним поглядом на світ, з бажанням впливати на долю світу, з бажанням змагатися з іншими людьми та їх випереджувати, з внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв'язувати їх» [5, с.301].

На думку вітчизняних науковців (П.Кононенко, Л.Токар та ін.), пошуки нових шляхів розвитку суспільства, розбудови української незалежної держави, утвердження національної освіти окреслили й певні підходи до вирішення цих стратегічних завдань, своєрідні «типові моделі»: визначальна роль місцевих особливостей в у формуванні поколінь; домінанти національного в системах навчання і виховання; т. зв. «глобальна педагогіка» тощо. Більшість концепцій, за твердженням П.Кононенка, усе ще заповнена або традиційними засадами радянської педагогіки, або ж псевдомодерними інноваціями, що часто залишає поза сферою наукового дискурсу особливості національної специфіки того чи іншого народу, його народнопедагогічний досвід, систему виховних ідеалів: «Складним виявляється шлях української дитини від сім'ї до «вулиці», виховного закладу, середньої і вищої школи, виробництва, державно-політичного, релігійного життя. Однак окремі шкільні предмети досі не розкривають нові грані буття, не дають цілісного образу України і світового українства, їх гуманістичної перспективи. За таких умов українська дитина найменше вивчає, пізнає та творить саму себе. А без самопізнання

є неможливим і самотворення та повна самореалізація. Це потребує нового типу ідеології розвитку держави та філософії освіти» [6, с.49-50], які мали б базуватись на українознавчих засадах. Саме українознавство, як цілісна інтегративна система наукових знань про Україну, українців і світове українство в цивілізаційному часопросторі, як «ядро наукової та освітньої системи, що зумовлює концепцію національної системи освіти, яка є синтезом вітчизняного і зарубіжного досвіду на засадах гуманістичної філософії та в інтересах українського народу» [2, с.50], може забезпечити ефективність подальшого реформування національної освіти. Вчений переконаний, що відчуження від традицій, уроків минулого, здобутків своєї культури, відсутність критеріїв етнічного, національно самобутнього призводить до маргінальності, посилює ризики так званого «інтернаціоналізму», коли загальні абстрактні теорії розчиняють етнічне, нівелюють національне, роблять його другорядним, сприяють формуванню комплексу меншовартісності. Власне тому українознавча методологія має стати фундаментом і виховання і навчання, особливо в початковій ланці освіти. Предмети базового компоненту мають бути наповнені українознавчим змістом, що, безперечно, дасть змогу забезпечити пріоритетність національних цінностей, допоможе в реалізації стратегії національного виховання, головними складовими якого Національна доктрина розвитку освіти визначила громадянське та патріотичне. Учителі-практики справедливо зазначають, що навчально-виховний процес, організований на українознавчих засадах, перебігає в умовах максимального психологічного комфорту, оптимально наблизений до світовідчуття дитини, дає можливість врахувати особливості індивідуального розвитку молодшого школяра, активізувати пізнавальну діяльність, розкрити творчі здібності тощо.

Кожен навчальний предмет має певний вплив на розвиток особистості, індивідуальних переконань молодшого школяра, однак цілісна картина українського світу, його краси, довершеності, неповторності, багатогранності можлива лише за умови українознавчої складової. Система знань тільки тоді буде повною, коли будуть задіяні усі елементи. Українознавство, як навчальна дисципліна, нині, на жаль, обмежена варіативною складовою базового навчального плану. У пояснювальній записці програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Українознавство. 1-4 класи» (К., 2008 р.) наголошено, що виховний аспект сприяє формуванню «таких притаманних ментальності українця рис, як патріотизм, людяність, гостинність, працьовитість, ввічливість, доброта, чесність, скромність, любов і дбайливе ставлення до природи тощо» [4, с.4]. Програма є особистісно орієнтованою, виховний потенціал акцентовано відповідними тематичними блоками: «Я – українець», «Моя родина, мій рід», «Мій український народ», «Моя держава – Україна», «Україна та українці в світі». У межах кожного з них виокремлено наступні змістові лінії: національне природне довкілля, мова і традиційна культура українського народу, визначні особистості та дати історичної генези українців, їх роль у світовому поступі. Оскільки вивчення українознавства у першому класі є підготовчим, базовим етапом для сприйняття навчального матеріалу в наступних класах, важливим є те, що програмовий матеріал розширено тематичними блоками «Українська мова» й «Українська культура», що сприятиме формуванню у першокласників цілісного образу України та українства. Принцип концентричності є основою програми, у кожному класі навчальний матеріал подається за визначеними темами, системно, цілісно, з поступовим ускладненням відповідно до вікових особливостей розвитку учнів молодшого шкільного віку. Отже, зміст цієї навчальної дисципліни, найбільш оптимально забезпечує реалізацію гуманістичних цінностей, цінностей громадянського виховання, української національної ідеї тощо.

Освітні галузі інваріативної складової базового навчального плану, визначені Державним стандартом початкової загальної освіти» [1], затвердженим постановою Кабінету міністрів України від 20 квітня 2001 р. № 462 («Мова і література», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво») мали б враховувати філософські засади українознавства, через наповнення українознавчою інформацією змісту навчальних дисциплін акцентувати національні пріоритети, ті концепти, які розвивають особистість, виховують національну свідомість, формують відповідні громадянські якості.

Українознавча складова змісту сучасної початкової загальної освіти, на жаль, переважно представлена певними окремими елементами (усна народна творчість, етнографічні описи, народні промисли та ремесла; сповідаються спрощені підходи до трактування концептуальних проблем українознавства, подається дещо специфічне тлумачення образу історичної батьківщини й ін.), що не може забезпечити формування цілісної системи розуміння українського світу, українознавчих знань, національних пріоритетів, цілісного світогляду громадянина України, світ же є «цілісним за своєю різноманітністю; українська нація народ) є органічною часткою вселюдства; без неї вселюдство не може бути повним, не може бути цілісним і самодостатнім» [2, с.51].

Висновки... Оновлення системи національної освіти потребує належного сприйняття філософії українознавства, осмислення вагомих набутків, потужного виховного потенціалу. У розробці змісту початкової загальної освіти бажано було б враховувати досвід наших попередників, просвітителів, творчий доробок провідних науковців, досвідчених педагогів, методистів, керуватися чіткістю, системністю, послідовністю підходів до наповнення усіх навчальних дисциплін українознавчим змістом, вироблення єдиних критеріїв до систематизації навчального матеріалу. Особливу увагу потрібно звертати на доступність трактування понятійного апарату, поглиблене вивчення ключових проблем українознавства, дискусійних тем, підбір таких текстів, завдань і вправ, які б не тільки розвивали школяра інтелектуально, але й виховували як справжнього патріота, громадянина, господаря своєї землі, адже «при вихованні активних та динамічних одиниць автоматично спричиняємося до динамізації цілого середовища» [5, с.300].

Список використаних джерел і літератури:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20.07.2011 р. // Постанова № 462. // Початкова освіта. – С. 5–15.
2. Програма з українознавства для I-XII класів середньої загальноосвітньої школи. – К. : Міленіум, 2004. – 180 с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К. : СПД «Щузинович Т.І.», 2007. – 204 с.
4. Українознавство. 1-4 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Українське агентство інформації та друку «Рада», 2008. – 46 с.
5. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / Володимир Янів // Нариси до історії української етнопсихології / упоряд. М. Шаповал. – [3-тє вид., стер.]. – С. 273–303.

Анотація

Л.В.Мафтын

Воспитательный идеалы украинского народа в содержании начального образования Украины и европейский контекст

Анализируя базовый учебный план государственного стандарта начальной общеобразовательной школы Украины, содержание учебных дисциплин; автор акцентирует значение украиноведческой составляющей, поскольку именно этот фактор способствует формированию целостного восприятия школьниками окружающего мира, национального самосознания.

Ключевые слова: *содержание образования, украиноведение, идеал, воспитательный идеал, общество, личность, ценности, этнопсихология.*

Summary

L.V.Maftyn

Educational Ideals Of Ukrainians in the Content of Primary Education of Ukraine and European Context

The basic curriculum of the state standard of primary school of Ukraine is analysed, the content of academic disciplines is revealed. The author emphasizes the importance of the Ukrainian studies component, since this factor contributes to maintain the integrity of students perception of the world, national identity.

Key words: *content of education, Ukrainian studies, ideal, educational ideal, society, personality, values, ethnopsychology.*

Дата надходження статті: «11» вересня 2012 р.

УДК 372.3

Л.О.МАЦУК,

кандидат педагогічних наук,

(м.Івано-Франківськ)

Формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до природи рідного краю

У статті окреслено основні етапи формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до природи рідного краю. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою стає основою знань про морально-етичні норми та правила і робить їх основним регулятором поведінки. Екологічна освіта дає змогу розкрити дитині значення природи як частини культури, як універсальної цінності. Нові світоглядні орієнтири та соціальні завдання, які стоять нині перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи.

Ключові слова: *формування, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації, природа рідного краю, екологія.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Аналіз екологічної ситуації на нашій планеті свідчить про те, що криза охопила сфери мислення людини, її екологічну свідомість і практичну діяльність. Глобальне знищення природи – це лише побічний результат згубної діяльності суспільства. Сутність сучасної екологічної кризи полягає не лише у відокремленні людини від

природи та в конфлікті з нею, а й в нашому нерозумінні або впертому небажанні досягнути, що людство може вижити лише усвідомлюючи себе невід'ємною часткою природи.

Проблема взаємодії людини і природи хвилювала вчених у різні часи, адже людину неможливо уявити окремо від світу природи, як біологічний вид, вона може існувати лише в межах певних, досить вузьких параметрів стану природного середовища.

З моменту появи людини виникли і протиріччя у системі «людина-природа», над подоланням яких замислювались ще стародавні філософи Аристотель, Зенон, Цицерон та інші. Вони вважали, що людина повинна жити у злагоді з природою, тому що є її частиною. Френсіс Бекон зауважував, що природу перемагають, тільки скоряючись її законам, а Шарль Монтеск'є зробив актуальний для наших часів висновок: природа діє завжди повільно, її дії ніколи не бувають насильницькими, навіть у своїх продуктах вона потребує поміркованості, коли її підкоряють, вона виснажується і залишену силу використовує на самовідтворення, при цьому цілком втрачає свою продуктивну здатність і творчу могутність [1].

Сьогодні все яскравіше підтверджує передбачливість філософської думки про необхідність гармонійного співіснування людини і природи. Означена проблема вимагає інтеграції природничонаукового та соціогуманітарного знання. Тому вона не лише перебуває у полі зору екології – науки про закономірності взаємодії організмів між собою та із середовищем існування, структуру та функціонування екосистем, а й широко досліджується філософами, психологами, соціологами, педагогами.

Аналіз досліджень і публікацій... Історичний аналіз проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку засвідчив, що методологічні засади її розв'язання закладено у працях Я.Коменського, І.Песталотці, К.Ушинського. Вчені визначили багатогранність впливу природи на особистість дитини, що фактично відповідає системному підходу до розуміння сутності та значення природи.

Впродовж XIX – початку XX століття Є.Водовозова, Є.Тихеева, О.Симонович, С.Русова та інші, активно розробляючи теорію й практику дошкільного виховання, систематично звертались до природи як засобу гармонізації внутрішнього світу дитини, її відносин із довкіллям.

Дослідження провідних науковців сучасності Л.Артемової, З.Борисової, Н.Виноградової, Н.Лисенко, С.Ніколаєвої, З.Плохій, Т.Поніманської, Н.Яришевої, Г.Тарасенко та ін. засвідчують, що ефективними формами та методами ознайомлення з природою є ті, що забезпечують чуттєве сприймання, наочно знайомлять дітей з живою природою, дають чіткі уявлення про навколишній світ.

Наукові підходи до екологічного виховання в сучасних умовах розроблено в дослідженнях А.Захлебного, І.Зверева, І.Суравегіної, які зазначили мету, принципи, завдання та зміст екологічної освіти й виховання дітей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість вчених розглядає екологічне виховання як психолого-педагогічний процес, що спрямовується на формування у індивіда не лише наукових знань, а й певних переконань щодо необхідності бережливого, відповідального ставлення до природи, світогляду людини, що базується на усвідомленні своєї єдності з природою, моральних принципів взаємодії зі світом природи.

Вчені підкреслюють інтегруючу роль екологічного виховання у сучасному виховному процесі. Воно з'єднує в єдину систему всі традиційні види виховання і має таку кількість зв'язків (політичні, економічні, правові, природничо-наукові, морально-духовні, естетичні тощо), якої не має жоден з напрямів виховання.

Виклад основного матеріалу... У науковій літературі зазначено, що екологічні цінності є складниками загальнолюдської культури, вони виявляються у ставленні людини до навколишнього природного середовища, глибокому усвідомленні унікального значення навколишнього природного середовища у житті людини, бережливому ставленні до природи, розвиненій потребі захищати її від негативних впливів, а також здатності до естетичного сприймання об'єктів та явищ природи.

Світ людського буття – це, насамперед, світ цінностей. В системі ціннісних пріоритетів містяться життєві орієнтири, уподобання, ідеали особистості, соціуму, народу. Кожна людина – свідомо чи несвідомо – на основі власних потреб, інтересів та емоційних переживань вибудовує свою, індивідуальну ієрархію цінностей. Вона критично оцінює, аналізує і сприймає їх як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть її конкретні потреби. Якщо реалізовані ці потреби, то вони виступають для людини життєво значущими, цінними. Їх формування детермінує процес соціалізації особистості, її виховання й самовиховання.

Відповідно, нові світоглядні орієнтири та соціальні завдання, які стоять сьогодні перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи, корекції ціннісних орієнтацій та утвердження гуманістичних соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством.

Сьогодні екологічне невігластво досягає свого апогею і водночас актуалізує проблеми

ставлення людини до природи, вироблення ціннісних орієнтирів щодо поведінки людини у природі, використання природи суспільством, – і все це відбувається в глобальному масштабі.

Гармонізація взаємодії людства та природи передбачає зміну суспільних ціннісних пріоритетів. Сприйняття, збереження та передача суспільних цінностей відбуваються в процесі виховання підростаючого покоління. Тому важливим напрямом сучасного виховання є екологічне, а невід'ємною його складовою – виховання гуманістичного ставлення особистості до природи.

Виховання визначається у наукових джерелах як процес забезпечення сприятливих умов для розвитку природного потенціалу особистості, цілеспрямована взаємодія вихователя і вихованця, в результаті якої зусилля вихователя спрямовуються на збереження, збагачення та розвиток внутрішніх сил особистості вихованця [3].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки та системи освіти утверджується нова парадигма виховання, спрямована на ідеї демократії, гуманізму, толерантності. Це, в свою чергу, передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників виховного процесу і утверджує особистісно зорієнтований підхід до виховання. Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої соціальної цінності, навколо якої структуруються інші суспільні пріоритети. Методологічними принципами особистісно зорієнтованого виховання є визнання самоцінності особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування індивідуальності. Мета особистісно зорієнтованого виховання полягає у формуванні і розвитку в індивіда особистісних цінностей, що складають внутрішній стрижень особистості [2].

Для визначення сутності поняття «ціннісне ставлення», важливим є, насамперед, розуміння категорії «ставлення», що набула особливої актуальності у сучасному вихованні.

Під ставленням у психології розуміють суб'єктивне відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу, що обумовлює поведінку. Зокрема, В.М'ясищев виділяє поняття «оцінне ставлення», як процес співставлення своїх дій та вчинків з іншими зразками. На його думку, оцінні ставлення формуються в зв'язку з етичними, естетичними, юридичними та іншими критеріями вчинків та переживань людини.

Однією з форм вияву оцінних ставлень є емоції, які завжди мають місце у поведінці та діяльності індивіда. Емоції здійснюють оціночну та регуляторну функції у суб'єктивному ставленні особистості до дійсності. Емоції – це прояв чуттєвої оцінки та відображення відношень, у яких перебувають предмети та явища реального світу до потреб і мотивів діяльності людини. Емоції слугують вираженню потреб і визначаються як суб'єктивна форма існування мотивації. Всі психічні утворення індивіда, починаючи від потреб і закінчуючи цінностями, супроводжуються емоціями. Емоційність характеризує стрижневі особливості індивіда: спрямованість мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, а також ставлення його до дійсності. В.М'ясищев підкреслює, що емоція є обов'язковим компонентом ставлення, що «без емоції немає ставлення» [8].

Найважливішим складовим елементом у структурі гуманістичного ставлення є ціннісні орієнтації, які залежать від потребнісно-мотиваційної сфери особистості. У філософських джерелах зазначено, що вибір лінії поведінки здійснюється завдяки ціннісним орієнтаціям, які відображають внутрішній світ, організовують, направляють та регулюють поведінку особистості. Таким чином, виховання в дитини поваги та любові до себе самої, до людей, до світу природи слід розпочинати з родини та дошкільного навчального закладу. Саме з дошкільного віку залучають дитину до спільної екологічної діяльності з дорослими. У цей період починає пробуджуватись інтерес і любов до природи, до пізнання її через різні об'єкти та явища. Завдяки розвитку емоційно-чуттєвої сфери конкретні об'єкти з природного оточення мають стати для малюків суб'єктами спілкування. Поступово формується цілісний, емоційно позитивний ідеальний образ довкілля як основи духовного зв'язку зі світом природи.

Діти означеного віку мають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з природою. Емоційна чутливість, сприятлива для розвитку моральних почуттів, новоутворення у вигляді усвідомлюваних мотивів, здатних підкоряти безпосередні потяги, поява етичних інстанцій і роблять дошкільний вік сенситивним для розвитку особистості.

Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою стає основою знань про морально-етичні норми та правила і робить їх основним регулятором його поведінки. Система внутрішніх відносин стає основою особистості й виникає лише в світі культури.

Екологічна освіта дає змогу розкрити дитині значення природи як частини культури, як універсальної цінності. Особливої актуальності набуває проблема переорієнтації особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей є головним регулятивом діяльності та ставлення людини до навколишнього світу. У Національній доктрині розвитку освіти України одним з пріоритетів державної політики є формування в особистості національних та гуманістичних цінностей [9]. У зв'язку з цим, екологічне виховання дітей дошкільного віку необхідно спрямовувати на виховання у них ціннісного ставлення до природи.

Отож, основними завданнями екологічної освіти дошкільнят мають стати: розвиток естетичного відчуття світу природи; суб'єктивізація стосунків з ним; засвоєння елементів екологічної культури; розвиток уявлень про взаємозв'язки у природі; формування постійної потреби у зміцненні й збереженні власного здоров'я та здоров'я інших людей; засвоєння перлин народної мудрості про дбайливе ставлення до природного оточення; виховання справжньої любові до природи, бажання піклуватися про рослини і тварин; стимулювання допитливості та зацікавлення у пізнанні природи; формування навичок культурної поведінки у довкіллі тощо [10].

Відповідно, сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад виховання. Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», державними національними програмами «Освіта» та «Діти України» визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування соціально активної, творчої, гуманістично спрямованої особистості. Особливої уваги набуває єдність виховних впливів упродовж всього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства [6; 5; 4; 11].

У Концепції екологічної освіти України визначено такі напрями формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до природи:

- озброєння дошкільнят елементарними знаннями про природу;
- виховання любові, чуйності, доброзичливості до об'єктів природи;
- виховання потреби у спілкуванні з природою;
- прагнення до спілкування з природою;
- виховання культури поведінки, відповідальності за свої вчинки тощо [7].

Таким чином, гармонізація взаємодії людства і природи передбачає зміну суспільних ціннісних пріоритетів. Це, в свою чергу, передбачає встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників виховного процесу і утверджує особистісно зорієнтований підхід до виховання. Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої соціальної цінності, навколо якої структуруються інші суспільні пріоритети.

Відповідно ціннісні орієнтації розглядаються як схильність, готовність індивіда до певного типу поведінки, що не обов'язково реалізується в дії. Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда внаслідок процесів соціалізації та соціальної адаптації. Вони відмежовують значущі суб'єктивні цінності від незначущих, виявляються і розкриваються через оцінки, вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в проблемних ситуаціях, обирати модель поведінки [3]. У психології ціннісні орієнтації пояснюють як відображення в свідомості людини цінностей, що розглядаються нею в якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів. Сукупність сталих ціннісних орієнтацій утворює вісь свідомості, що забезпечує сталість особистості, переважання певного типу поведінки та діяльності. Вочевидь, що ціннісні орієнтації обумовлюють мотивацію діяльності індивіда, а усвідомлені потреби та інтереси стають мотивами – внутрішніми спонуканнями, рушійними механізмами цієї діяльності [2].

Слід наголосити, що ціннісні орієнтації формуються під час засвоєння соціального досвіду й виявляються в цілях, ідеалах, інтересах, переконаннях тощо. Система ціннісних орієнтацій становить внутрішню основу ставлення особистості до дійсності. Ціннісні орієнтації є важливим елементом духовної визначеності людини.

Висновки... Отож, ціннісне ставлення дітей до природи формується за умов усвідомлення особистістю цінностей загалом в якості особистих життєвих принципів та спрямування творчої активності на їх збереження та розвиток. Відповідно, умовами формування ціннісного ставлення особистості до природи є: забезпечення позитивних емоційних переживань у світі природи, усвідомлення її значення у задоволенні особистих потреб, наявності внутрішніх спонук збереження навколишнього, визнання самоцінності об'єктів природи, гуманістичної творчої взаємодії з ними.

Таким чином, ціннісне ставлення до природничого довкілля є свідомим компонентом структури особистості й сприяє активному творчому освоєнню світу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Білявський Г. О. Основи екологічних знань : підруч. / Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй. – К. : Либідь, 1995. – 288 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Избр. психол. труды / Д. И. Фельдштейн (ред.) ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М. : Воронеж, 1995. – 352 с.

3. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. В. Бутківська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / О. М. Павліченко (упор.) ; за заг. ред. О. В. Сухомлинської ; П. Р. Ігнатенко, Р. П. Скульський (ред.) ; АПН України, Центр Інформ. та док. Ради Європи в Україні. – К. : Б. в., 1997. – С. 27–31.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» : Указ Президента України від 1 липня 2001 р., №2628-111.
6. Закон України «Про освіту» (зі змінами, внесеними згідно із законами №608 / 96- ВР від 17.12.1996, ВРР 1997, № 178- XIV від 14.10.98, ВРР 1998, № 48) // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999. – № 9 : Законодавство України про загальну середню освіту. – С. 13–31.
7. Концепція екологічної освіти України // Екологія і ресурси : зб. наук. праць. Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. – К. : Вид-во «Сталь», № 4. – 2002. – С. 5–25.
8. Мясіщев В. М. Психологія отношений / В. М. Мясіщев // Избр. психол. труды / А. А. Бодалев (ред.) ; Акад. пед. и соц. наук, Московский психолого-соц. ин-т. – М., 1995. – 356 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
10. Тарасенко Г. С. Природа як цінність / Г. С. Тарасенко // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / О. М. Павліченко (упор.) ; за заг. ред. О. В. Сухомлинської ; П. Р. Ігнатенко, Р. П. Скульський (ред.) ; АПН України, Центр Інформ. та док. Ради Європи в Україні. – К. : Б. в., 1997. – С. 205–209.
11. Указ Президента від 18.01.1996 № 63/96 «Про Національну програму «Діти України».

Анотація

Л.А.Мацук

Формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе родного края

В статье очерчены основные этапы формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе родного края. Ознакомление детей дошкольного возраста с природой становится основой знаний о морально-этических нормах и правилах и делает их основным регулятором поведения. Экологическое образование дает возможность раскрыть ребенку значения природы как части культуры, как универсальной ценности. Новые мировоззренческие ориентиры и социальные задания, которые стоят в настоящее время перед человечеством, актуализируют проблему отношения человека к природе.

Ключевые слова: формирование, ценностное отношение, ценностные ориентации, природа родного края, экология.

Summary

L.O.Matsuk

Forming of Preschool Children Valued Attitude to the Nature of Native Land

The basic stages of forming of preschool children their valued attitude toward the nature of native edge are outlined in the article. The acquaintance of preschool children with nature becomes basis of knowledge about moral-ethical norms and rules and makes them the basic behavior regulator. Ecological education gives an opportunity to expose to the child value of nature as a part of culture, as an universal value. New world view reference-points and social tasks that stand today before humanity actualize the problem of person's attitude to nature.

Key words: forming, valued attitude, valued orientations, nature of native land, ecology.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 371.3(045)

JOLANTA MACIĄG,

doctor

(Szupsk, Polska)

Organisational factors of the career in the evaluation of female teachers of the early school education

In all the deliberations concerning the conditioning of the teacher's life, it is essential to pay attention to the organisational factors. Among those we can distinguish the external conditions of the teacher's work in the context of which their activity takes place. Every single conditioning aspect can be the subject of a separate qualitative analysis. Therefore, in this author's further considerations only certain organisational factors of career shall be presented – those that have been deemed essential and having influence on the degree of mutual interpersonal relations in teams in which the teachers of early education operate. This author arrived at the conclusion that it would be of value to analyse the very issue of interpersonal relations in the teachers' environment. For the school's activity is the more effective the more its teachers are able to cooperate smoothly, the better they understand one another and are able – with concentrated joint effort – to refine and improve the style of their respective individual work.

Key words: work organisation, teachers, early school education.

The observation of the social transformations taking place in the recent years as well as all the attempts to reform the educational system lead to the situation that it has become of an utmost importance to pay attention to the questions concerning the role fulfilled by teachers and the goals that are set before them. The goals of any reformed school should be realised by a teacher who is properly

prepared for the professional career and *effectively cooperating with his or her own professional environment (group)* as well as with all the remaining environments which take part in the process of educating the young generations. Together with all those transformations, the general social criteria of teachers' educational activity are undergoing changes as well. Hence, there exists a constant necessity of updating the above-mentioned issues, as well as the one of further research in this sphere.

The professional self-awareness is essential from the point of view of an individual's discovering his or her professional environment's identity, and, owing to the collective «hubristic motivation», there emerges an aspiration to transform and refine it²¹. The self-awareness – reflected in the self-knowledge – is being shaped in the process of interaction with oneself and the others. The school as a workplace becomes a source of diverse experiences which, on the one hand, might transform into the teacher's self-knowledge, enriching it, and, on the other hand, the already existing self-image might have an influence on the very character of reception and the method of interpreting those experiences..

A teacher who identifies with the profession he or she conducts is able to independently find solutions to the problems that arise in front of him or her, cooperate with others for the sake of the common good, defend the accepted system of values, be compassionate and tolerant - as well as initiate specified activities.

Teachers functioning to their fullest potential is only possible in the case of fulfilling numerous conditions which determine his professional development – surpassing any imposed conventions through the decentralisation which might limit his consistent professional growth and is not conducive to the social integration. According to Henryka Kwiatkowska «teacher's activity for the sake of transformation (...) is all the more efficient the more she is self-aware – and, in addition – aware of the opportunities the school offers to fulfill her own professional needs (cognitive and efficiency-related ones), as well as existential ones (for example, the need to feel appreciated and independent)»²². Developing the reflective awareness requires knowledge of a general type, intellectual activity as well as sufficient knowledge concerning socio-political events. Indeed, it is difficult to imagine a teacher competently performing her tasks in a complete isolation from the world in which she lives. This is why the reflection concerning her role is firmly planted in the context of the everyday life, in the interconnecting cultural influences, personal experiences, diverse interactions and mental experiences. Evaluating teachers in this particular aspect appears to be an enterprise which gives rise to considerable and fierce emotions – especially if the results bring negative conclusions for this professional group²³.

In the process of analysing the professional functioning of a teacher it seems of value to emphasise the necessity of changing the understanding and perception of the role of «a facilitator»²⁴: from the aspect of being «in the role» – teacher differentiates her perception as a person and as a teacher: passing on the knowledge in accordance with goals and values specified by others – to the aspect of being an independent subject, conditioned to make choices and co-define goals – in other words, being a creator of changes. «It is a conscious form of independent teaching, liberated from the regulations of externally imposed role – the teaching of individual responsibility which fully identifies with its activity and assumes responsibility for it»²⁵. The proposed paradigm of the professional preparation of teachers «results from abandoning the indoctrination for the sake of critical consciousness»²⁶.

On the basis of the conducted considerations, this author is of the opinion that the abandonment of assumed knowledge transmission patterns directly influences the formation of teacher's self-consciousness in the direction of postulated communicative qualifications and skills – in other words, «searching for the truth, open dialogue and polyphonic interpretation of events and opinions in the educational process»²⁷. Therefore, it appears of essence for the teaching environment to undertake a

²¹J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, p. 119-130. Hubristic motivation – perceived by J. Koziński – is a permanent human striving for proving and increasing one's self-esteem. Satisfying this need enables the adaptation to the socio-cultural environment. In transgressive psychology it fulfills a similar role as *libido* in classical psychoanalysis and *self-realization* in humanistic psychology.

²² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, p. 57.

²³ Zob. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, p. 51 and the next.

²⁴ The term of „facilitator” was introduced to pedagogy by C. Rogers, who specified through it a new type of teacher, endowed with traits which make it possible to create special conditions for students in the educational process (atmosphere of work through authenticity, honesty, emphatic understanding); quoted after: W. Puślecki, *Nauczyciel pełnomocny*, W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, ed. by H. Moroz, Kraków 2005, p. 190.

²⁵ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli*, op. cit., p. 74-75.

²⁶ Zob. S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, ed. By K. Kruszewski, Warszawa 2000, p. 189.

²⁷ Z. Kwiecieński, *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, W: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1991, p. 6.

dedicated cooperation based upon dialogue and communication which leads to the activation of appropriate social identification and, as a result, is conducive to the group integration²⁸. A teaching team should become a creative force behind implementing a specific work tradition in school. The forces within such a team – shaping an appropriate attitude of teachers towards their tasks – to a large extent define the value of respective individuals. A current problem seems to be gaining insight into the teacher's professional development and her attitudes to the fulfilled work through the relations connecting him with the processes taking place in a teaching team.

In the process of organization of school's social life and its educational effectiveness an important role is played by *organisational culture*. Schools are varied in every single aspect of their functioning since each of them possesses a culture characteristic only for itself – defined by the values and experiences brought to it by respective persons and by the manners of acting on the part of its workers and their mutual relations. Organisational culture is a meaningful instrument with the ability to shape people's behaviour of the type which is conducive to achieving the goals by the organization. It also signifies «a specified level of human interactions, the moral aspect" - as well as a tendency for the professional development²⁹. Organisational culture, therefore, fulfills the following functions: 1) diagnostic, consisting in specifying the actual state of reality which is subjected to analyses and research; 2) explanatory-informative, which deals with describing and explaining all the determinants of human behaviour in formal and informal organisations, educational institutions with the purpose of learning the mechanisms and regularities which stimulate those human actions; 3) prognostic, the aim of which is to analyse human actions in organizations from the point of view of continuations of functions and goals which are implemented by them; 4) regulatory, with the objective of upkeeping organisational and substantial equilibrium of the educational system; 5) innovative, which refers to the scope of issues connected with the introduction of modifications to the current state of organisational-structural reality of the educational system; 6) strategic, related to the issue of strategic functioning of the educational system as a whole - and its respective institutions³⁰.

The value of the educational effort is all the greater the more interpersonal contacts are conducive to the creation of an appropriate «ambience» among members of a teaching team. «Benefits resulting from the atmosphere that promotes collectivity are dependent on the condition that the group members adequately understand what inspires them, what they wish to undertake and know their own identity and that of other teachers»³¹. Undoubtedly, a fixed manner (style) of working, characterized by the willingness to cooperate or the lack of it – according to the principle of feedback conditions the attitudes of teachers – consolidating them in a given direction. The willingness to accept *cooperation* is a crucial condition behind any organization's existence – however, not one that is sufficient on its own. In teaching teams, this cooperation might assume the shape of a more or less conscious and organized mutual help among the group members. It is precisely owing to such relations that one may share with other team members his or her impressions, ideas and manners of perceiving problems through the presentation of one's personal strategies of thinking and acting. «Among the effects of an interaction of this type one might find deeper levels of reflection, larger potential which is naturally more conducive to innovations»³², as well as a higher degree of social bonding in teachers' groups.

The complexity of social conditions affecting the interpersonal relations leads to the situation that those relations do not always take a correct and expected course. Along with the integrating mechanisms, there appear stratification processes resulting from diverse conflicts of interests, attitudes, opinions as well as from the willingness to compete and take part in different types of contests. *Conflicts* taking place at workplace, as all the other social conflicts, are defined by conditions that are objective (antinomies inherent in the process of organizing work, interpersonal relations, social and living conditions etc.) and subjective (motives and inclinations)³³. The fundamental elements of a conflict situation in the process of organization are four independent variables which might directly affect its course: 1) personal traits of this conflict's participants: personality, social roles, managing style as well as interpersonal skills, 2) the subject of conflict, in other words – its causes, degree of seriousness and a fashion in which the problem is formulated, 3) inherent co-dependencies and the character of interaction between the parties of this conflict, 4) this conflict's context related to the environment's pressure, commonly accepted social norms and values within a given organization,

²⁸ Zob. A. Radziewicz-Winnicki, Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji, Gdańsk 2004, p. 460-461.

²⁹ J. Szempruch, Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Rzeszów 2001, p. 173.

³⁰ Ibidem, p. 169-170.

³¹ Ch. Day, Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy, Gdańsk 2008, p.163-165.

³² Ch. Day, Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie, Gdańsk 2004, p. 154.

³³ J. Sztumski, Socjologia pracy, Katowice 1999, p. 172-173.

the organization's goals as well as the organisational culture³⁴. Misunderstandings that are bound to happen in the course of team-work are, above all, related to the degree of one's acceptance of the workplace's goals, fulfilled roles and to situations resulting from the course of one's professional actions. According to Jan Poplucz, the act of distinguishing fundamental causes of conflicts is not easy since every attempt of their classification might lead to controversies owing to diverse criteria of categorization. The research conducted by this author leads to the conclusion that conflicts in teaching teams have considerably diversified conditioning and result from inadequate working conditions, problems inherent in the management style, as well as different defects in the school's organization. The above-mentioned phenomena are, to a large extent, conditioned by teachers' relatively low sense of duty and their inappropriate relation to co-workers³⁵.

According to the authors of scientific papers, the conflict within the interpersonal (social) sphere is a specific type of social interaction; it forms an exchange of negative influences among this interaction's participants. On the other hand, as an intrapersonal (mental) process, it refers to a characteristic system of emotional events and observational participants of the conflict. In antagonistic situations, the intrapersonal and interpersonal phenomena are mutually strengthened by one another as the leading factors behind the dynamics of the conflict's course³⁶. Karen Horney «differentiates several human types in the context of conflicts: submissive, isolating and aggressive. However, she also emphasises that one should never be passive in the case of conflicts, letting them take control of the situation, since there is always the possibility to solve them»³⁷. Conflicts are not always treated as states that have a negative impact on people. They are sometimes essential for the correct development of man's personality. Gordon W. Allport is even of the opinion that one of the traits of a healthy personality is searching for diverse tensions – this is one of the ways providing testing of one's capabilities. «Everyone is entitled to his or her judgment and an obligation to defend it – if they really consider such a judgment worthy of upkeep»³⁸. In view of the above-mentioned factors, interpersonal conflicts in work teams can be divided into two types: positive and negative (creative – non-creative). The former contribute to progress at work, the latter limit this progress; to a large extent they can be classified according to our perception of dissimilarities and the ability to cope with them³⁹.

There exists a conviction that conflicts might lead to the creation of serious problems, but one may also utilize their emergence for the purpose of refining and perfecting the organization's functioning⁴⁰. Owing to those conflict situations, an individual has an opportunity to discover his or her skills as well as discover the so-far unknown positive qualities of their opponents. Therefore, it appears of essence to efficiently manage conflicts – which is only possible if a given organization possesses a manager who is able to identify the conflict-generating factors and perform an accurate diagnosis of a situation – as well as choose and apply specific action procedures enabling the conflict's solution⁴¹.

All the potential disharmonies and break-downs in the course of a work-team's functioning are reflected in a negative atmosphere which, above all, is a consequence of depreciation of personal dignity of the work-team's members. In a situation of this type, teachers can hardly have conditions to realise their mental needs, the satisfying of which is of a particular importance in any education-related work. Conflict situations naturally have a way of affecting the teacher's personality. A permanent failure to satisfy the workers' needs, as a consequence, leads to the emergence of the feeling of discontent and apathy for work and school.

A comprehensively understood organisation of work is an essential factor in the effectiveness and efficiency of teaching teams' actions and overall functioning. A proper division of tasks and roles, optimal employment of means, knowledge and human resources, co-operation of all the elements in the work process – is a fundamental condition behind a correctly functioning school. Therefore, in the current theoretical and empirical considerations a particular emphasis is placed upon the issue concerning factors which condition an appropriate work organisation of the teacher.

³⁴ A. Adamus-Matuszyńska, Zarządzanie konfliktem w miejscu pracy, W: Współczesne problemy zarządzania ludźmi, red. B. Kozusznik, M. Adamiec, Katowice 2000, p. 66-67.

³⁵ J. Poplucz, Konflikty w zespołach nauczycielskich, Warszawa 1973, p. 52-56.

³⁶ K. Balawajder, Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji, Katowice 1998, s. 74-76; por. W. M. Stankiewicz, Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata, Olsztyn 2008, p. 28-29.

³⁷ Za J. Poplucz, Konflikty w zespołach nauczycielskich, op. cit., p. 29.

³⁸ Ibidem, p. 33.

³⁹ Zob. R.J. Edelman, Konflikty w pracy, Gdańsk 2002, s. 11-14.

⁴⁰ Por. Z. Rummel-Syska, Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne, Warszawa 1990, s. 20-27;

⁴¹ K. Balawajder, Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji, op. cit., s. 105; por. M. Deutsch, Współpraca i rywalizacja, W: Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka, red. M. Deutsch, P. T. Coleman, Kraków 2005, s. 34-37.

Methodological principles of the research

Because of the diagnostic and explanatory character of this research, the author assumed the following hypothesis and research problem:

Problem 1. Is there a connection (and if so: of what kind?) between organisational conditions of working and the evaluation of mutual relations in teaching teams in which female teachers of early school education function?

Hypothesis 1. There is a dependency between organisational conditions of professional work and the evaluation of mutual relations in teaching teams in which female teachers of early school education function. Proper work organisation encourages cooperation while the inappropriate one may lead to the atomization of teams and the disorganization of teachers' attitudes.

Dependencies analysed within the scope of the problem in question concern the relations between two variables, i.e. 1) organisational conditions of the professional work, 2) defining the mutual relations during the faculty meetings. Among the organisational conditioning factors one may differentiate: the motives behind choosing the work position, attitude towards the work-place as well as factors conditioning satisfaction resulting from the performed work.

In the presented research, the author employed the diagnostic poll method as well as statistical methods [chi-square independence test (χ^2), Cramer's contingency coefficient (V)]. The statistical analysis of the collected research material received on the basis of the employed techniques was started from the initial study and comparison of results in the form of collective sheets which served the purpose of constructing tables presenting the research results. The calculations were conducted using the spreadsheet of Microsoft Excel. Among the employed research methods – the following techniques were used: community survey, unstructured interview and observation.

The research was conducted among female teachers of early school education who performed an evaluation of mutual relations between members in selected teaching teams using the following optional answers: «good, without any disturbances», «despite minor misunderstandings – generally good» and «I try to limit my contact to the necessary minimum»⁴².

The acquired data shows that 50,4 % (123 people) of the female teachers of early school education assess their teams as ones with a tight structure of social relations and based on partner-like colleague relations. However, 32,8 % (80 people) of the respondents indicate that there are minor misunderstandings, and 16,8% (41 people) evaluate the mutual relations as negative ones skating that they «limit their contacts with the group to the minimum» which seems to indicate the situation where certain teachers are attempting to stay isolated or they are simply rejected by their team.

Organisation and the area of research

Empirical research was conducted by the author in the years of 2005-2008 in the environment of teachers of early school education on the area of the following towns: Ustka, Słupsk, Lębork as well as other locations (Dębica Kaszubska, Smółdzino, Zagórzycza, Pobłocie). The research was supplemented in the years of 2009/2010 in which the author focused on teachers improving their professional qualifications during 2-year extramural Master's programmes as well as postgraduate studies in the scope of integrated early school and preschool education at the Pomeranian University in Słupsk. Altogether, 244 female teachers specializing in the early school education participated in those programmes. Thus, it has been confirmed that the feminization of the teacher's profession is a fact.

The research procedure began with the conducting of pilot surveys in which a personally constructed research tool was verified: the survey questionnaire. The collected empirical material was analysed and – after several alterations it was decided by the author that the prepared techniques and research tools may serve the purpose of the analysis of problems.

The purpose of the individual research was to find out about the opinions of the teachers concerning the character of coexisting in teaching teams as well as specific aspects concerning the organisation of their professional work. In addition, the data acquired from the conducted research provided information on age and job seniority.

⁴² A similar system of answer categories in relation to the attitude of teachers to the social environment was taken into account in studies conducted by B. Sadaj, In: *Spoleczne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1967, p. 150 and the following.

Table 1. Age of the surveyed teachers

Age	Below 27	28-36	37-45	Above 45	In total
N	16	74	87	67	244
%	6,5	30,3	35,7	27,5	100,0

Source: own research

As it can be seen in table 1, the largest group among the surveyed ones are teachers in the age bracket of 37 – 45 years (35,7 %), and the smallest – persons below 27 (6,5%).

Table 2. Job seniority of teachers

Job seniority in years	Below 5 years	6-15 years	16-25 years	Above 25 years	In total
N	42	68	96	38	244
%	17,2	27,9	39,3	15,6	100,0

Source: own research

Based on the comparison in table 2, one can conclude that the largest group is composed of respondents of the job tenure of 16-25 years (39,3%) and of 6-15 years (27,9%). In the case of teachers with a short job tenure below 5 years (17,2 %) and the ones with experience of more than 25 years (15,6%), one can clearly notice a marked difference in numbers and percentage (significantly lower). In every school there are teachers of a diversified job tenure. Such a situation creates opportunities of not only the information and experience flow, but also intensifies the adaptation and consolidation processes in teaching teams.

The motives behind choosing a workplace

There is a common perception that a strong motivation – especially the intrinsic one – has an unusually beneficial influence on the course and quality of one’s professional career. Work motivation is a specific variety of acting motivation and refers to the execution of professional tasks. It requires the creation of the kind of conditions which would allow for the accommodation of interests of both individuals and their organizations. Hence the extreme importance of the motives behind choosing the work place – which manifest not only a specific degree of teachers’ identification with their institution, but may also determine integration processes in teaching teams.

The subject of considerations in this subsection is the relation between the motives behind choosing a workplace and the evaluation of mutual relations in teaching teams. The research results are presented in table 3. The calculated value of χ^2 test amounts to wynosi 19,670. The value of $\chi^2_{0,05}$ as read from the statistical tables (allowing for a 10 percent margin) amounts to 18,307 which manifests an essential relation between the motives behind choosing a workplace and the evaluation of the degree of teaching teams’ integration. Cramer’s contingency coefficient reached the value of 0,202. This means that there is a moderate contingency between the studied traits.

Table 3. Motives behind choosing a workplace in the context of defining mutual relations in teaching teams

Mutual relations in teams \ Motives behind choosing a work place	Good, without disturbances		Despite minor misunderstandings, generally good		I limit my contact to the necessary minimum		In total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Coincidence	48	39,1	42	52,5	10	24,4	100	40,9
My own choice	16	13,1	10	12,5	9	21,9	35	14,3
I’ve been working in this school for many years	14	11,4	6	7,5	4	9,8	24	9,8
I had no other choice	31	25,2	10	12,5	14	34,2	55	22,5
There are friends/colleagues etc. among coworkers	8	6,5	4	5,0	3	7,3	15	6,2
The school has excellent working conditions	4	3,3	8	10,0	1	2,4	13	5,4
Chi-square=19,670; df=10; p=0,032; V-Cramer=0,202								

Source: own research

▪ Percentage does not add up to 100 since the author excluded the category of «other answer» because of its low percentage of survey picks

As is evident from the data in table 3, in the group of people indicating misunderstandings in teaching team relations, a high percentage (52,5%) of the surveyed teachers made the choice of the work place through a coincidence. It seems interesting that in teams with inappropriate interpersonal relations the choice of a work place is a result of not only coincidence (24,4%), but also necessity in view of not other career options (34,2%) Artur S. Reber defines the activity resulting from a coincidence as a type of behaviour in which an observer is unable to notice a clear goal or incentive conditioning a particular type of actions⁴³.

It seems that the accidental manner of choosing one's work place on the part of teachers, with a particular emphasis placed on the motive based on necessity, is not only associated with the feeling of pressure (both in external and internal spheres), but also with one of disapproval. In view of such an attitude it is only natural that antagonistic and opportunistic types of behaviours shall emerge. In this context it seems worthwhile to mention the resistance paradigm – and important for this vision of education - the paradigm of action subject. Proponents of this theory aim to explain conflicts between individuals (and individuals and society) employing categories of human actions: choices and decision-making⁴⁴. According to them, «an individual in his or her relations with the society is both «free» and «coerced» (...)»⁴⁵. Frequently, when faced with the growing internal resistance, the teachers assume the attitude of withdrawal «into their silent world of discord, dilemmas and doubts»⁴⁶. A situation like this is not conducive to the positive development of an individual's identity, since this individual in the process of building the structure of his or her «sense of self» is deprived of the possibility to satisfy the need for affiliation and acceptance – «the thought movement cannot exist without obstacles it may overcome». The research results indicate a negative influence of the accidental/out of necessity-type of choosing the work place on the degree of mutual relations in teaching teams since the evaluations of female teachers choosing their work place out of necessity were in this particular division.

It seems worthwhile to indicate that 11,4% of the respondents who have been working in a given school for numerous years positively assess the interpersonal relations during teachers' meetings. One might make the conclusion that a longer time of workers' affiliation with the same team and longer-lasting common working are all factors conducive to the development of positive relations in teaching teams.

From the conducted research another conclusion may be apparent: that for the members of these groups joint working with friends and colleagues is also of considerable importance. The bond between colleagues frequently provides the worker with necessary support and the knowledge that in unclear and difficult situations one might expect help and assistance from the colleagues. In this case, the very existence of this informal structure might indicate the creation of conditions enabling a more efficient functioning of the whole social system. The value of educational work is all the greater, the more the colleague bonds are conducive to the creation of good understanding among team members. Interpersonal relations reflected in such an informal group are an important mental factor within the group's structure. In such a structure one may differentiate businesslike, favourable and conflict relations. It is not without importance what kind of values are accepted not only by respective teachers, but also by these groups. If those values are parallel to the school goals then all of the team efforts are strengthened⁴⁷. Therefore, the appearance of positive informal structures leads to the creation of a good atmosphere for the shaping of coordinated actions on the part of a teaching group members.

The attitude to one's work place

Getting to know the attitude to one's work place appears important for the evaluation of the overall organisational conditioning of a given group of respondents and for defining their mutual relations. In the set of factors influencing individual's views concerning the consolidation of his or her team one may definitely differentiate opinions and reflections on the work place. The conviction that one's work place has the necessary foundations to deserve social acceptance and recognition might be conducive to the development of proper work atmosphere and positively influence the self-definition of one's social position.

From the collected empirical data it is apparent that the vast majority (67,3%) of respondents feel good at schools in which they function. Only 22,9% of the surveyed teachers claim it makes no

⁴³ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 577-578.

⁴⁴ Zob. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995, s. 18 i nast.

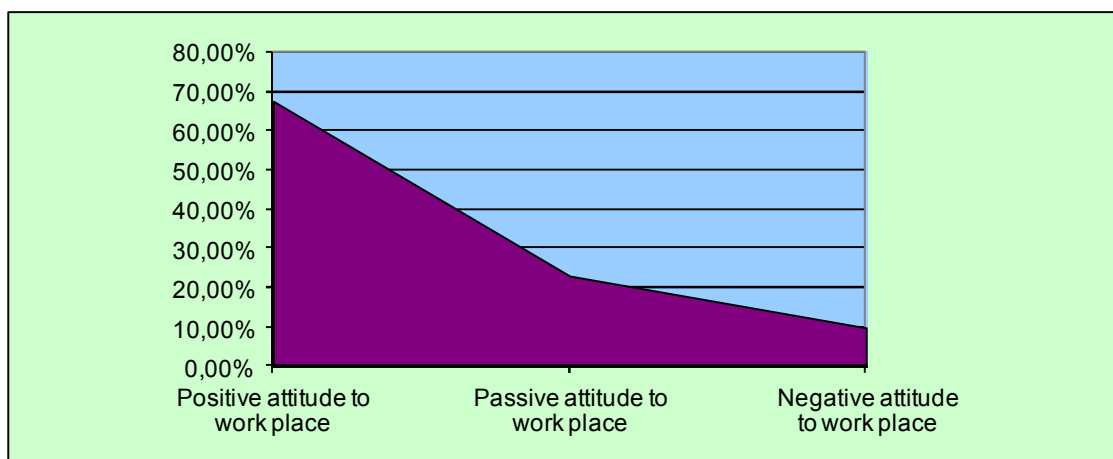
⁴⁵ *Ibidem*, s. 58-59.

⁴⁶ E. Bilińska-Suchanek, *Przestrzenie oporu w edukacji*, W: *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006, s. 12.

⁴⁷ J. Poplucz, *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Wpływ integracji zespołów na postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej*, Warszawa 1975, p. 49-50.

difference where they work and 9,8% experience alienation in their work place. The acquired results are presented in the chart 1.

Chart 1. View of the size of the surveyed population of female teachers in the context of their attitude towards their work place (%)



Source: own research

It appears beyond any doubt that good mood of female teachers in their work environment conditions the course of their professional activity. Identification with the work place not only influences the increased activity in the process of shaping proper interpersonal relations, but also the quality of executive actions in relation to the undertaken tasks.

It seems interesting to present dependencies resulting from the research which concern the mutual contacts between members of teaching teams in relation to their attitude to their work place. This data is presented in table 4.

Table 4. Attitude to the work place in the context of defining mutual relations in teaching teams

Mutual relations in teams \ Attitude to the work place	Good, without disturbances		Despite minor misunderstandings, generally good		I limit my contact to the necessary minimum		In total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
I feel well here	102	82,9	44	55,0	18	43,9	164	67,3
It makes no difference where I work	15	12,2	26	32,5	15	36,6	56	22,9
I feel bad and alien here	6	4,9	10	12,5	8	19,5	24	9,8
In total	123	100,0	80	100,0	41	100,0	244	100,0

Chi-square=29,862; df=4; p=0,001; V-Cramer=0,247

Source: own research

The calculated value of χ^2 test amounts to 29,862. The value of $\chi_{0,05}^{20}$ read from the statistical tables (with four degrees of margin) averages 9,488, which indicates an important correlation between the attitude of the surveyed teachers and mutual relations in teaching teams. Cramer's contingency coefficient (V) amounts to the value of 0,247 which indicates that there is a considerable convergence between the studied traits.

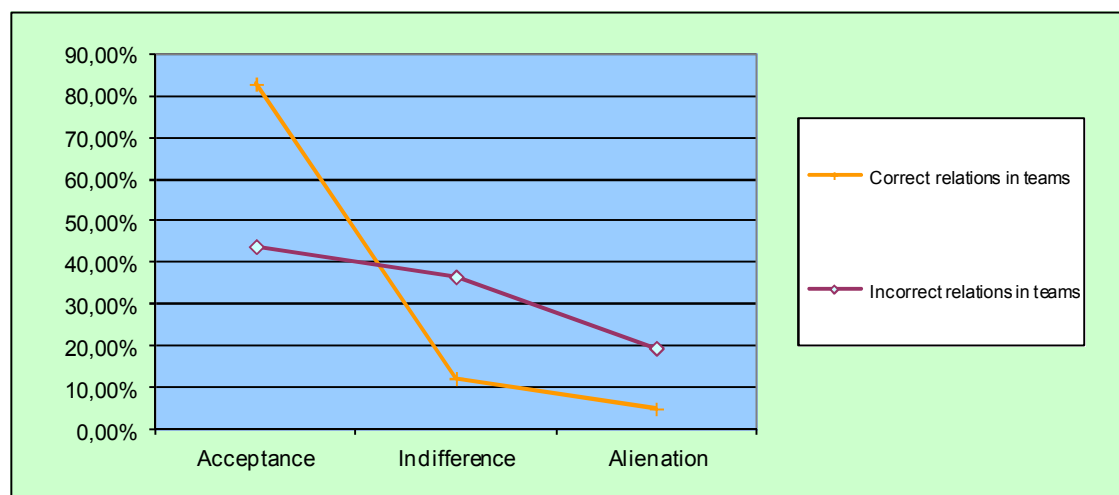
The analysis of data included in the table indicates that teachers with a positive attitude to work place («I feel well here») in 82,9% belong to the group of persons which defined their relations as «good, without disturbances». Respondents manifesting the passive and negative attitude towards their work place in the majority of cases (56,1%) work in teams in which there are minor misunderstandings or any contacts are limited to the necessary minimum. It is worthwhile to pay attention to the fact that only 4,9% of respondents with this kind of attitude function in integrated teams. Hence the conclusion that the positive attitude towards one's work place conditions proper interpersonal relations in teaching teams.

The proper attitude of teachers towards their work place is a manifestation of their adjustment and adaptation. Such persons can solve conflicts in a more efficient and correct manner, more easily form relations with others, as well as create favourable working conditions. A teacher who feels alien in his or her work environment has problems with creating relations with other team members which frequently generates aversion and conscious isolation. Alienation in the interpersonal relations is a symptom of a destructive development of relations which leads to the formation of a situation

threatening the partners, limiting their independence and rational decisions⁴⁸. The components of alienating situation are characterized by their ability to bring about strong negative emotions which make it impossible to implement the set goals. The consequence of such a situation is the growing feeling of helplessness, fear and endangerment⁴⁹. This, in turn, negatively influences the work effects and results in the disintegration of teachers' environment in the work place which becomes for an individual one of the essential centres of developing his or her personality and attitude towards the social environment.

The collected data concerning the studied variable which is dependent on the teachers' attitude towards their work place is presented in a graphic form in the chart 2.

Chart 2. Visual presentation of the evaluation of integration as well as mutual relations in teaching teams towards the attitude towards the attitude to their work place (%)



Source: own research

Based on the material collected in the course of research as well as the conducted analysis it might be concluded that, statistically, there is an essential correlation between the attitude of the surveyed teachers towards their work place and their evaluation of mutual relations in teaching teams.

Factors conditioning the satisfaction from the performed work

These considerations aim to analyse the causality of a specific evaluation of mutual relations within teaching teams in the context of work components conditioning teachers' satisfaction that were taken into consideration in the course of this study. The analysis of the above-mentioned correlations starts with indications of interesting – in this author's opinion – paradigms concerning the question of satisfaction resulting from the performed work.

The issue of factors behind reaching satisfaction in the professional sphere has been troubling the researchers of the social sciences for a long time. A popular concept in this respect was formulated by Frederick Herzberg⁵⁰. The author reached the conclusion that the factors leading to satisfaction are the so-called motivators among which one may differentiate: *recognition, responsibility, accomplishments, promotion* and they qualitatively differ from elements causing dissatisfaction, i.e. the hygiene-related factors: *salary, interpersonal relations, relations with one's superiors, work conditions*⁵¹. According to the traditional perception, work-related satisfaction and dissatisfaction are the opposite ends of the same dimension. It appears that satisfaction might be achieved through the process of elimination of the causes behind dissatisfaction. According to Frederick Herzberg, however, the very elimination of the sources of dissatisfaction does not lead to the expected state. It is therefore

⁴⁸ Z. Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*, Warszawa 1972, p. 21.

⁴⁹ Zob. H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993, p. 172-175.

⁵⁰ F. Herzberg, B. Mansner, B. Snyderman, *The Motivation to Work*, New York 1989, p. 34 and the following.

⁵¹ Motivators, factors stimulating the motivational process, are accepted, internalized and become Leeds, impulses (motives) for the selection of actions undertaken by a person – so that he or she may implement them. Definition after J.E. Karney, *Czlowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, p. 155.

necessary to strive for such an organisation of work which maximizes motivators⁵², since those factors have a direct influence on the degree of implementation of organisational tasks.

It seems an unquestionable accomplishment on Frederick Herzberg part that he questioned the correctness of uniform approach to all the elements of work situation from the perspective of person's satisfaction. According to him, certain factors influence the worker's satisfaction and their lack only to a slight extent will lead to the dissatisfaction (motivators). Remaining work components need to occur so that the worker does not feel dissatisfied, however, their presence does not guarantee any given individual's satisfaction (hygiene-related factors). As can be seen - the first group is related to the content and specific features of the work as well as the worker's capabilities, the second – with «work environment».

Among the theories which are focused on the issues of diverse work satisfaction conditioning is a concept developed by Daniel Katz and John van Maanen. The authors differentiate three categories of factors which they refer to as «placement of work satisfaction»:

1. The work itself – related to the factors of the real motivation according to Herzberga.
2. Interaction context – coworkers, superiors and others.
3. Organisation's policy – context components: salary, work conditions⁵³.

It is apparent that the factors which Herzberg («motivators» and «work environment») classified as separate categories – in this perception have the same force of creating the feeling of work satisfaction. It seems that discovering all the factors conditioning work satisfaction and studying their relation with the degree of mutual relations in teaching teams may possess a considerable pragmatic value.

In the conducted research of this author, respondents were asked to indicate no more than four factors – out of enumerated nine – which in their opinion influence the worker's satisfaction. Work components taken into consideration in this question («motivators» and «work environment») – similarly to the concept of Daniel Katz and John van Maanen – appear jointly – developing the feeling of satisfaction resulting from the performed work.

It is worthwhile to consider the existence of correlations between the satisfaction indicators taken into account by the respondents and their mutual relations. The results of this research are presented in table 5.

The calculated value of χ^2 test amounts to 137,815. The value of $\chi^2_{0,05}$ read from the statistical tables (with sixteen degrees of margin) amounts to 26,296, which indicates an important correlation between the factors conditioning the satisfaction from the performed work and mutual relations in teaching teams. Cramer's contingency coefficient (V) reached the value of 0,297. This fact signifies that there exists a considerable convergence between the studied traits.

The data collected in table 5 indicate that passion for the performed work is the principal factor bringing about satisfaction of teachers functioning in all of the criterion groups. However, one can notice that this component is more heavily emphasised in teams with correct interpersonal relations (92,7%). Owing to this fact, work occupies a special place in the system of values of surveyed teachers. It appears that it is perceived as an area of creative self-realization and the development of one's personality.

A considerable percentage of teachers functioning in teams with incorrect interpersonal relations indicate the interaction-related context as one which is crucial for their satisfaction resulting from the performed work. For those respondents to a larger extent it is more important to have good relations among school teachers (78,1%) and between the headmaster and teachers (56,3%) than in the case of teachers belonging to consolidated groups.

Table 5. *Factors conditioning satisfaction resulting from the performed work in the context of defining mutual relations in teaching teams*

Spending free time together Factors conditioning the satisfaction resulting from performed work	Good, without disturbances		Despite minor misunderstandings – generally good		I limit my contact to the necessary minimum		In total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Passion for the performed work	114	92,7	70	87,5	20	48,8	204	83,6
Work stability	88	71,5	19	23,8	28	68,3	125	51,3
Good relations with colleagues at	16	13,1	51	63,8	32	78,1	99	40,6

⁵² Za J.J. Foster, *Motywacja w miejscu pracy*, W: *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Gdańsk 2003, p. 348-349.

⁵³ Za B. Kozuszniak, *Zachowania człowieka w organizacji*, Warszawa 2002, p. 54.

work place								
Good relations with one's superiors	19	15,4	45	56,3	18	43,9	82	33,6
Correct evaluation of the worker's effort	20	16,3	33	41,3	26	63,4	79	32,4
High salary	38	30,9	20	25,0	8	19,5	66	27,1
Potential for promotion	29	23,6	20	25,0	10	24,4	59	24,2
Good work facilities	11	8,9	16	20,0	12	29,3	39	15,9
Lack of work overload	2	1,6	7	8,7	11	26,8	20	8,2
Chi-square=137,815; df=16; p=0,001; V-Cramer=0,297								

Source: own research

- Percentage does not add up to 100, because the respondents indicated more than one option

A natural conclusion to be drawn from these observations is that the members of teams with disturbed interpersonal relations base their feeling of satisfaction, above all, on the external factor which is the emotional engagement creating the foundations for the satisfaction directly resulting from the fact of functioning in a professional role which contributes to the deepening of identification with one's profession and work group. Hence such an importance of the social conditioning concerning the social climate of the work institution and leader patterns which influence the degree of the worker's satisfaction and simultaneously enable the improvement of personal relations. One might assume that one way of satisfying the strong need for affiliation among the teachers⁵⁴ is a recognition from the superior and work group. In addition, teachers functioning in such teams more frequently than those respondents defining their mutual relations as positive base their work satisfaction upon a correct evaluation of the worker's effort (63,4%). Numerous teachers complain at the lack of objective and just criteria of evaluating work input, at the fact that opinion of worker is expressed in a manner which is accidental, subjective and inadequate in relation to the long-term effort. Apart from that, it is most frequently the school's headmaster that makes the evaluation of teacher's work. Most likely, in such teams there are incorrect relations with the the superior as a result of which teachers loose their trust in the management, and, as a consequence, a feeling of harm and injustice emerges in view of the performed evaluation.

Respondents functioning in teams with correct interpersonal relations generally connect their satisfaction with those work components that enable stabilization and professional Carter as well as the feeling of personal safety (71,5%). From the collected empirical data one might assume that in those teaching teams where the mutual relations are good and without disturbances there is a tendency to treat work in an instrumental fashion – as a means to achieving various values. In this group of female teachers material (30,9%) and stabilization-related expectations were emphasised. In a situation where crucial aspects of everyday life are satisfied there is no need to engage in an additional professional activity which might negatively influence the degree of satisfaction and the quality of work at school.

Conclusion

The conducted empirical research has shown that female teachers of early school education functioning in teams with incorrect interpersonal relations – mostly indicate an accidental choice of school in which they currently work – or one which was made because of a lack of other options at that time. The conclusion from this fact seems to be that such an accidental choice of one's work place might constitute a hindrance on the course of creating a situation where the teaching team members cooperate in a correct and healthy fashion. In addition, the teachers with a positive attitude towards the work place are able to maintain good relations without disturbances. The surveyed teachers who had an indifferent or negative attitude towards their work place admit that in the mutual relations there are misunderstandings or that they limit their contacts to the necessary minimum. It might be assumed that a considerable diversification of members in teaching teams in relation to the attitude towards the work place is not conducive to the formation of proper social relations. Manifestations of two extreme attitudes towards the work place in one team might constitute a cause behind the limiting of possibilities of correct cooperation.

⁵⁴ D. Katz i R.L. Kahn wskazali na znaczne motywacyjne działanie w organizacji dwóch grup potrzeb: afiliacji i samorealizacji. W: Społeczna psychologia organizacji, Warszawa 1980, p. 524-534.

The acquired results indicate that members of teams with disturbed interpersonal relations are to a large extent interested in the quality of their relation with the superior as well as the level of communication between school teachers. It turned out that social phenomena transpiring in teaching groups not only considerably condition the consolidating processes but simultaneously influence the workers' satisfaction. On the other hand, teachers working in teams with proper relations to a larger extent pay attention to the work stability and high salary as elements crucial for their feeling of satisfaction. The research indicates that the most frequently picked by the respondents component conditioning the work satisfaction is passion – in other words, the personal context of work. As a result of that work occupies a special place in the system of values of the surveyed teachers of early school education. It seems that it is perceived as an area of creative self-realization and the development of one's personality.

Organisational conditioning factors might fulfill a fundamental role in the process of shaping relations among members of the surveyed teaching teams. A proper work organization guarantees conditions that are conducive to the creation of integrational processes, in other words – the development of teachers' emotional attitude towards their work, coworkers and superiors. An inappropriate work organization might lead to the process of team atomization as well as disorganization of teachers' attitudes.

Bibliography:

- Adamus-Matuszyńska A., Zarządzanie konfliktem w miejscu pracy, W: Współczesne problemy zarządzania ludźmi, red. B. Kozusznik, M. Adamiec, Katowice 2000
- Balawajder K., Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji, Katowice 1998
- Bilińska-Suchanek E., Przestrzenie oporu w edukacji, W: Przestrzenie oporu w edukacji, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006
- Day Ch., Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy, Gdańsk 2008
- Day Ch., Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie, Gdańsk 2004
- Deutsch M., Współpraca i rywalizacja, W: Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka, red. M. Deutsch, P. T. Coleman, Kraków 2005
- Dylak S., Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, W: Pedagogika w pokoju nauczycielskim, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000
- Edelmann R.J., Konflikty w pracy, Gdańsk 2002
- Poster J.J., Motywacja w miejscu pracy, W: Psychologia pracy i organizacji, red. N. Chmiel, Gdańsk 2003
- Herzberg F., Maslener B., Snyderman B., The Motivation to Work, New York 1989
- Karney J. E., Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy, Warszawa 1998
- Katz D., Kahn R.L., Społeczna psychologia organizacji, Warszawa 1980
- Kozielecki J., Transgresja i kultura, Warszawa 2002
- Kozusznik B., Zachowania człowieka w organizacji, Warszawa 2002
- Kwiatkowska H., Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki, Warszawa 1997
- Kwieciński Z., Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli, W: Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1991
- Melosik Z., Współczesne amerykańskie spory edukacyjne, Poznań 1995
- Nalaskowski A., Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji, Toruń 1998
- Poplucz J., Konflikty w zespołach nauczycielskich, Warszawa 1973
- Poplucz J., Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole. Wpływ integracji zespołów na postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej, Warszawa 1975
- Puślecki W., Nauczyciel pełnomocny, W: Rozwój zawodowy nauczyciela, red. H. Moroz, Kraków 2005
- Radziewicz-Winnicki A., Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji, Gdańsk 2004
- Reber A. S., Słownik psychologii, Warszawa 2000
- Rummel-Syska Z., Konflikty organizacyjne. Ujęcie mikrospołeczne, Warszawa 1990
- Sadał B., Społeczne problemy zawodu nauczyciela. Nauczyciel – zawód – środowisko, Warszawa 1967
- Sęk H., Społeczna psychologia kliniczna, Warszawa 1993
- Stankiewicz W.M., Konflikt jako zjawisko integrujące i dezintegrujące oblicze współczesnego świata, Olsztyn 2008
- Szempruch J., Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Rzeszów 2001
- Sztumski J., Socjologia pracy, Katowice 1999
- Zaborowski Z., Stosunki międzyludzkie a wychowanie, Warszawa 1972

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

Теоретичні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур»

У статті розглянуто концептуальні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур» В.С.Біблера. Показано особливості змісту технології, її принципи, вплив на формування загальної культури суспільства.

Ключові слова: «Школа діалогу культур», В.С.Біблер, урок-діалог.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модель школи діалогу культур була сформована у 1988 році на основі ідей філософа В.С.Біблера та великої групи науковців і практиків України і Росії. Перший експеримент було розпочато у місті Харкові.

На думку авторів школи, педагогіка на порозі ХХІ століття повинна сприяти переорієнтації від «людини освіченої» до «людини культури». Це обумовлено глобальними світовими тенденціями поваги до національної культури, до діалогу між націями, народами, державами, окремими людьми.

Найголовніше завдання школи діалогу культур не тільки передача знань, прилучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви учня та учителя.

В центрі уваги – виховання інтересу до іншої людини, бажання її зрозуміти; схильність, прагнення до «напруги» духу. Адже вміння працювати у стані інтелектуального та емоційного піднесення надає мисленню парадоксальності й розкнутості, розвиває інтуїцію, фантазію [1].

Формування й розвиток мовлення-мислення є водночас і умовою, і результатом навчання в школі діалогу культур.

Аналіз досліджень і публікацій... Концепцію шкільної освіти і педагогічну технологію «Школа діалогу культур» сучасний російський філософ В.Біблер створив разом зі своїми співвітчизниками психологом І.Берлянд і педагогом С.Кургановим. Ця філософсько-педагогічна концепція сформувалася як творчий сплав ідей російського теоретика мистецтва, літературознавця М.Бахтіна про «культуру як діалог», про «внутрішню мову» видатного російського психолога-гуманіста Л.Виготського, а також положень «філософської логіки культури» Біблера, по-новому осмислених, інтерпретованих ним стосовно педагогічної сфери у книзі «Мислення як творчість» та інших наукових працях[1].

Прибічники «Школи діалогу культур» вважають, що історична послідовність відповідає закономірностям розвитку мислення сучасної європейської дитини. Послідовність вікових періодів як послідовність певних культур не цілком природна, тобто позакультурна, незалежна від освіти, але вона парадоксально виявляється як «природна» за відповідної організації системи освіти. При цьому відчутну роль відіграють індивідуальні відмінності, оскільки особливості мислення деяких дітей в умовах діалогічної освіти можуть виявляти себе, наприклад, як «античні», «новочасні» тощо.

Науковці (С.Курганов, Є.Субботський та ін.) стверджують, що мислення людини – це відображення логік різних культур у свідомості людини і велику роль тут відіграє діалог. Але у науковій літературі недостатньо уваги приділено теоретичним аспектам технології діалогу культур[4].

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити теоретичні засади технології «Школа діалогу культур», показати особливості її змісту, принципи, структуру уроку-діалогу.

Виклад основного матеріалу... Методологічною основою «Школи діалогу культур» є положення про те, що мислення особистості, яка формується, повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Це зумовлено тим, що зрозуміти будь-які поняття, явища можна, лише помістивши їх у простір різних культурних розумінь (від минулого до теперішнього), а також розглянувши у площині сьогодення.

«Школа діалогу культур» розглядає процес становлення особистості як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування вихованців і педагогів, молодших і старших товаришів. У процесі такого спілкування учасники висловлюють свої погляди на світ і на себе в ньому. Цей діалог досягає мети лише тоді, коли зіткнення різних точок зору, суперечки і єдність поглядів, думок, оцінок постійно спираються на внутрішній діалог особистості. Ці два види діалогу і є джерелом творчого саморозвитку особистості [3].

За твердженням В.Біблера, діалог є не лише евристичним прийомом засвоєння монологічного за своїм змістом знання, а визначенням суті і смислу знання, діалогом культур, які спілкуються між собою навколо основних проблем буття, основних «точок подиву» і людського розуму. Крім того, це постійне спілкування у свідомості учня голосів поета (художника) і теоретика. Такий діалог становить основу розвитку творчого мислення, зокрема й у науковій сфері. Згідно з технологією «Школи діалогу культур» діалог постає як форма організації навчання і як принцип організації змісту науки. Своїм завданням школа В. Біблера вважає не тільки передавання знань, прилучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви вихованця і педагога.

Така концепція освіти передбачає також особливу психологічну теорію, для якої головним предметом є не функції та реакції дитини, властиві її віку, і не способи інтеріоризації (перетворення на сутність внутрішнього порядку) зовнішньої стосовно неї культури, а створена дитиною її особистісна культура. Вона формується разом з культурою предмета, що вивчається, культурою іншої людини, культурою тексту. Для цієї психологічної теорії характерне розуміння віку як особливої культури, що не змінюється наступною і не зникає на наступному віковому етапі, а яка, подібно до історичних культур, зберігається назавжди і вступає у свідомості людини у спілкування з іншими віковими культурами.

Зміст освіти у «Школі діалогу культур» передбачає зовсім інші, порівняно з традиційними, педагогічні принципи. Передусім це стосується позиції вчителя на уроці. Найхарактернішою особливістю такого уроку є діалог педагога і дитини, під час якого дитина виявляє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює пропонувані їй знання, а педагог не є «транслятором» незалежного від нього та учнів знання, не розв'язує він і проблеми «вирівнювання» дітей. Кожна дитина із властивими тільки їй особливостями мислення, способу бачення світу реалізує власну культурну позицію. Основним навчальним матеріалом у «Школі діалогу культур» є не підручник, а антологія найвидатніших текстів конкретної культури. Робота учнів полягає у створенні авторських текстів-творів у контексті діалогу з цією культурою і міжкультурного діалогу. Так, у початкових класах предметом навчання є не окремі цілісні культури, а навчальний діалог, у ході якого звична навчальна дія піддається сумніву: «Як виникають звуки музики?», «Чи є термометр живим?», «Як зроблена чарівна казка?» тощо.

Ці запитання, які переважно ставлять діти, співзвучні питанням, проблемам і труднощам, характерним для сучасного мовознавства, літературознавства, математики, фізики, психології, біології, хімії, екології. На уроках-діалогах педагог не прагне привести всіх дітей до однієї правильної точки зору, а намагається уважно вислухати їх, допомогти в складному процесі «зародження думки у слові».

Якщо діалоги для молодших школярів схожі на сократичні (сократівські), то уроки-діалоги для підлітків за своєю формою близькі до діалогів епохи Відродження, в яких думка втілена почергово в протилежних образах, тобто спілкування мислителів є «грою в культуру, грою культурою».

Визначальною характеристикою «Школи діалогу культур» є використання сучасних психологічних досліджень, які доводять, що мислення сучасної дитини є гетерогенним (грец. *heteros* – інший, різний) і являє собою складну взаємодію різномірних логічних культур. З перших днів розвитку мислення й мовлення дитини досвід дорослих передається їй у формі реалістичного, природничо-наукового мислення та у формі образного естетично-міфологічного споглядання. Перша форма превалує на заняттях у дитячому садку, а пізніше – на уроках у школі. Друга – при освоєнні художнього досвіду (в казках, легендах, міфах). Кожне явище, яке пізнає дитина, сприймається і як буденне, що має природні механізми, і як казкове, дивовижне, парадоксальне [2].

Більшість уроків-діалогів, завершуючись, немов повертаються до початку. Урок-діалог є особливою формою навчання, яка не зводиться ні до проблемного навчання, ні до інших видів навчання (наприклад, традиційного, суть якого полягає у «сходженні» від абстрактного до конкретного). Урок-діалог починається з перевизначення загальної навчальної проблеми, формулювання кожним учнем свого питання як парадокса, загадки, складності, що вимагає утримання в слові. Формулюючи навчальну проблему, вчитель уважно вислуховує запропоновані учнями можливі варіанти її розв'язання і перевизначення, допомагає зіставити різні логіки і форми мислення (античне образне «розумне бачення»; середньовічне розуміння як уміння; пізнавальне експериментування Нового часу; парадоксальність мислення ХХ ст.). Учень у навчальному діалозі виявляється в проміжку культур. Зіставлення різних культур і способів розуміння вимагає від кожного відповідального, індивідуально-неповторного слова-вчинку [4].

У «Школі діалогу культур» 1-2 класи вважаються підготовчими. У цей період зав'язуються «вузлики розуміння», які згодом стають основними предметами діалогів, освоєння, розвитку.

Головне завдання початкової школи полягає не так у тому, щоб навчити, як у тому, щоб здивувати, не дати відповіді, а допомогти сформулювати запитання. Серед орієнтовних точок подиву і розуміння можна виокремити загадки слова, числа, предмета природи, моменту історії, Я-свідомості.

Особливий смисл у навчальному курсі першого ступеня мають загадки Я-свідомості, через які формується, зміцнюється і стає дивним для себе основний суб'єкт навчання у школі – учень. Якщо семи-восьмирічна людина не стане дивною для себе, не здивує себе природою, словом, числом, а головне – своїм образом як особистості, яка навчається (навчає себе), то все навчання у найперспективнішій школі буде для неї неефективним. У таких вузликів вихідного подиву виявляються різноманітні «теми», які згодом увійдуть до різних навчальних предметів, різних наук. Водночас виявлятимуть себе різноманітні культурні способи (античні, середньовічні, новочасні) розуміння числа, слова, що стануть предметом діалогу в наступних класах. У процесі навчання формується культура сумніву (вільний діалог) у взаємозв'язку з культурою спілкування (діалогом за правилами). Ці дві основні форми діалогу є обов'язковими програмно-технологічними ланками педагогічного процесу в «Школі діалогу культур». Уроки-діалоги бувають найрізноманітнішими за змістом і формою взаємозв'язку з культурою спілкування. На цьому етапі орієнтовними щодо змісту навчання є фундаментальні поняття людського буття, вивчення жанрових форм, класичні предметні задачі, задачі на межах предметів, задачі на межах культур, класичні тексти, розвиток особистісних якостей дитини, формування вмій і навичок спілкування тощо. У наступних класах відбувається послідовне вивчення основних історичних культур [2].

Основні принципи «Школи діалогу культур» зводяться до таких положень:

- 1) проектування на весь процес навчання особливостей сучасного мислення – мислення «людини культури»;
- 2) відповідність послідовності класів послідовності сучасного освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії, – античної, середньовічної, культури Нового часу, сучасної культури;
- 3) організація навчання в кожному навчальному циклі на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі;
- 4) організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури [4].

Висновки... «Школа діалогу культур» актуальна в умовах посилення впливу школи і освіти загалом на формування загальної культури суспільства. Результатом освітньої діяльності в «Школі діалогу культур» стає базова культура особистості. Головними у культурі є не предмети і знання, а цінності й норми, способи мислення й творчість. У діалозі з учителем, однокласниками кожний утверджує свій неповторний погляд на світ, свою позицію, формує своє «Я» шляхом засвоєння сучасної культури як відродження попередніх культур. У кожній ідеї, кожному слові, образі відбувається діалог різних культур, епох і народів. Результатом спільного творчого пошуку вчителів і учнів є нові почуття, ідеї, взаємини.

Перспективи подальших розвідок щодо технології «Школа діалогу культур» ми вбачаємо у проектуванні моделі впровадження даної технології (її елементів) в освітньо-виховний процес дошкільного та загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1977. – 98 с.
2. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 5-8.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : Книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Аннотация

Л.А.Машкина

Теоретические основы педагогической технологии «Школа диалога культур»

В статье раскрыты концептуальные основы педагогической технологии «Школа диалога культур» В.С.Библера. Показано особенности содержания технологии, её принципы, влияние на формирование общей культуры общества.

Ключевые слова: «Школа диалога культур», В.С.Библер, урок-диалог.

Summary

L.A.Mashkina

Theoretical Foundations of Educational Technology «School of Dialogue of Cultures»

Conceptual foundations of educational technology «School of Dialogue of Cultures» V.S.Bibler are revealed in the article. The features of the content of the technology, its principles, the impact to the development of a common culture of society are shown.

Key words: «School of Dialogue of Cultures», V.S.Bibler, lesson-dialogue.

Дата надходження статті: «27» вересня 2012 р.

УДК 061.22–055.2(477.43/44)(045)

В.О.МИКИТИШИН,

кандидат історичних наук
(м.Львів)

Роль жінок-просвітян м.Хмельницького у культурно-освітньому розвитку краю

У статті розкривається роль і значення жінок-просвітянок міста Хмельницького в культурно-освітньому розвитку Поділля.

Ключові слова: Товариство «Просвіта», жінки-просвітянки, освіта, культура, національна ідея, державотворення, відомі українці, видавнича діяльність, теле-, радіопростір.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Час великих змін в історії нашої держави визначає особистостей, які, маючи ґрунтовні знання, щиро віру в Бога і соборність Держави, спираючись на великий досвід визначних діячів минулого, а головне – любов до України, відчують серцем, як треба творити ці зміни. Велика роль в цьому саме української жінки.

Ще у 1991 році судилося мені стати автором першої книжки, виданої Хмельницьким міським Товариством «Просвіта», – «Історія України». Відтоді Товариство видрукувало уже 47 книжок різної тематики, які знайшли свого читача не тільки на Поділлі, але й в Україні. Так, Українська академія друкарства у Львові дала високу оцінку виданню 2010 року «Тарас Шевченко – академік гравюри». Побачити світ українській книжці зараз дуже нелегко, а тому я низенько вклоняюсь хмельницьким просвітянкам за їхню, без перебільшення, титанічну працю в упорядкуванні видань та залученні спонсорів до такої важливої справи.

Ще тоді мене здивувала самовідданість і сміливість жінок, діяльність яких спрямована на утвердження українства на Поділлі. Багато років я знаю жінок-просвітянок Зою Діденко, Тетяну Мосійчук, Галину Гресь, Тетяну Дупляк, Тетяну Зеленко, Катерину Новченкову, Тетяну Слободянюк, Ольгу Анісімову, Марію Лашко, кожна з яких займає достойне місце в культурно-освітньому просторі Поділля, що акумулюється в Народному Домі «Просвіти».

Як важливо і значимо те, що їх діяльність високо цінував Хмельницький міський голова Михайло Чекман, який був частим і бажаним гостем Народного Дому, його надійним другом. І недаремно ж саме він зробив перший запис у Книгу почесних гостей: «Відкриття Народного Дому в нашому місті – це дуже важливий крок у відродженні української духовності, утвердженні молоді української держави. Хай ця домівка започаткує повернення народу набутоків його тисячолітньої культури з усіх куточків Поділля».

Виклад основного матеріалу... Більшість правління Хмельницької «Просвіти» – це жінки: вродливі, розумні, талановиті, – яким вистачає сили піднімати духовну цілину рідного Подільського краю. А кожна ж із них має основну роботу, за яку гроші платять, а тут – громадські засади. І починаєш розуміти, яким вартісним є вклад її Величності Просвітянки в освіту, культуру, мистецтво.

Вже багато років незмінно очолюють Товариство «Просвіта» міста Хмельницького:

Катерина Новченкова, багаторічний керівник освітньої галузі, автор ідей інноваційних педагогічних технологій, очолювала громадську організацію «Жінки в освіті»;

Тетяна Дупляк, відомий історик, постійний учасник просвітницьких радіо- і телепрограм, що стають значною допомогою вчителям і учням у вивченні історії та життєписів видатних просвітителів;

Тетяна Мосійчук, філолог, огієнкознавець, упорядник книжок «Подільський передзвін «Просвіти», «Абетка юних українців», «Свого не цураймось»; очолювала Товариство імені Олени Теліги в обласному центрі; саме вона на початку 90-х стала першим викладачем української мови

на курсах для військовослужбовців, митників, вчителів російської мови та й усіх бажаючих; постійний учасник програми «Рідна мова» на ХОДТРК «Поділля-центр»;

Тетяна Слободянюк, одна з найвідоміших журналісток області, завідувача відділом національного відродження газети «Подільські вісті». З-під її золотого пера вийшли перші розповіді про діяльність Товариства, які були видрукувані в місцевих та зарубіжних ЗМІ. Її незаперечний талант утверджує в кожній статті те, що «Просвіти» багато не буває.

Значний внесок в культурний розвиток Поділля зробила просвітянка Марія Ясіновська, Народна артистка України. Народжена «Просвітою» і поетеса Марія Лашко, яка у збірці «Спомини» висловила щире повагу до всього славного жіноцтва, що достойно несе нелегкий хрест просвітництва, творить культ рідної мови, робить вагомий внесок в розвиток духовного виховання молоді.

Первинні осередки «Просвіти» також очолюють жінки, але саме в Народному Домі завжди вдається створювати особливу атмосферу добра і любові, творити народ український. Недаремно ще у 1995 році поет зі світовим іменем Іван Драч написав:

Народний Дім! Які святі слова!
В Хмельницькому – іди в Народний Дім!
Тут України слава ожива... Ти ще не був?
Тоді удвох ходім. Ходімо всі. Тут дихають віки.
Тут вічне все над тимчасовість мод.
В Народний Дім ідемо залюбки.
В Народнім Домі твориться народ!

Дякуючи тому, що членами правління «Просвіти» завжди були відомі педагоги, керівники управління освіти – це стало запорукою тісної співпраці освіти і «Просвіти». З їх ініціативи імена Великих Українців Івана Огієнка та Сергія Єфремова було присвоєно ЗОШ № 25 та НВО № 5 міста Хмельницького. І справедливо сказав колись начальник управління освіти міста Володимир Козубняк: «Просвіта» і освіта – це два крила Подільської жар-птиці».

Завдяки активній діяльності просвітянок, по крупинці назбирувалась унікальна бібліотека, запроваджувались в життя просвітницькі програми: «Дух нації», «Звичаї – скарб народу», «Великі українці», «Невідома Україна». Саме вони відкривають подолянам забуті, і заборонені, і нові імена Великих Українців, саме тут відбуваються незабутні для уже не одного покоління хмельничан зустрічі із предстоителями українських церков. Дуже правильно визначено в заповіді «Просвіти»: «Якщо з нами Бог, то хто проти нас!»

Народний Дім насправду є Храмом української душі, і благословили його на сподвижницьку працю на ниві освіти і культури Поділля Патріархи української православної та греко-католицької церков Мстислав, Димитрій, Любомир (Гузар), архієпископ Всеволод (США), які завжди були тут бажаними гостями. А Патріарх Філарет у Книзі Почесних гостей написав: *«На завершення свого перебування на Хмельниччині з радістю завітав до Народного Дому «Просвіти» і приємно вражений діяльністю цього громадського закладу. Закликаю Боже благословення на Зою Олександрівну Діденко і її чудовий колектив. Дай Бог, щоб по всій нашій славній Україні осередки Товариства «Просвіта» працювали так, як в м. Хмельницькому».*

Хмельницька «Просвіта» достойно носить ім'я Тараса Шевченка, і члени Товариства як ніхто розуміють, що не можна відродити дух нації, очистити від намулу духовні витoki без глибокого пізнання Кобзарєвого життя і його Слова. Саме тому на пошанування найбільшого з українців кожного року разом з Надією Наумовою, завідувачою відділом Національного Музею Тараса Шевченка, відомою подолянкою родом з Летичева, Товариство організує паломництво по Шевченківських місцях.

Особливе захоплення викликає творений хмельницькими просвітянками культ української мови. Не тільки мовознавці-подоляни, а й видатні вчені, автори підручників української мови: А.Погрібний, М.Слабошпицький, І.Фаріон, І.Ющук, М.Тимошик, – знайшли вдячних слухачів і учнів саме в «Просвіті» і були учасниками авторських програм Зої Діденко на ХОДТРК «Поділля-Центр», що дало можливість подолянам не тільки почути українську літературну мову, а й впевнитись в незнищенності українського слова.

Велику глядацьку аудиторію мають і відеофільми «Відламок межового знаку» (режисер А.Грищук), «Храм української душі» (ТРК «Поділля-Центр»), «Всі прапори до нас» (ТРК «Поділля-Центр»); «Музика моєї душі», «Хмельницький. Час перемін», автором яких є відомий в Європі режисер Василь Вітер.

Дуже шкода, що львівським просвітянам не випадало щасливої нагоди подивитися ці фільми, а також зачаруватися словом і піснею Народних артистів України Н.Крюкової, П.Громовенка, С.Максимчука, В.Зінкевича, А.Горчинського, М.Ясіновської, заслуженого артиста

України Віктора Мішалова (Канада), концерти яких організували хмельницькі жінки-просвітянки.

Їх діяльність заповнює культурно-освітній простір не тільки Поділля, а сягає далеко за межі України. Багаторічна співпраця з українською діаспорою Молдови, Росії, США, Канади, Австралії також є однією з вагомих сторінок діяльності «Просвіти», забезпечує знайомство з кращими мистецькими роботами Н.Косаревої, Н.Борецької, О.Скорупської, Н.Павлової, Г.Гоми, М.Кульбовської жителів поріднених міст нашого обласного центру.

Діяльністю Хмельницької «Просвіти» захоплюються всі, хто хоч один раз відвідав її Народний Дім.

«Пресвітлій Хмельницькій «Просвіті», славному осередку українства на прекрасному Подоллі – найщиріші побажання снаги та волі до праці, терпіння і віри у будучину – вдячні гості з університету у Франковому місті, княжому Львові. Єднаймося! Братаймося! Тримаймося! З нами – Правда».

З повагою осередок Галицької «Просвіти» м. Львова.

Якщо ви відкриєте Книгу Почесних гостей, то у кожному відгуку прочитаєте вдячність голові Товариства Зої Діденко. Ті, хто в «Просвіті» з часу її створення в місті Хмельницькому, стверджують, що саме вона – акумулятор життя, душа організації, полум'яна пропагандистка ідеї національного відродження. Для українофобів вона – неприборкана стихія, яка долає всі перепони на шляху утвердження української духовності, мови, державності. Для однодумців вона – приклад патріотичної одержимості, високого сплаву любові, глибокої ерудиції і громадянського обов'язку. Яскравий лідер із вродженим талантом громадського діяча, Зоя Діденко очолила у 1991 році Хмельницьку міську «Просвіту», і з цього часу в житті Товариства розпочався новий, потужний та активний відлік.

Народжена на Житомирщині в родині вчителів, Зоя Діденко почала свідомо робити свою Україну на Поділлі в обласному центрі із такого звичного для всіх тепер Дня Святого Миколая. Спочатку в дитсадку «Весьолие ребята», тепер це ДНЗ «Котигорошко», базовий для «Просвіти». А потім прийшла у телерадіокомпанію, де тодішній генеральний директор Анатолій Трачук доручив їй створити цикл передач про народні звичаї. Разом з журналістом В.Висоцьким вона відкривала заборонені тоді імена І.Огієнка, І.Мазепи, Героїв Крут. Їй дзвонили і щиро дякували! Так на ХОДТРК «Поділля-Центр» з'явилося ім'я Зої Діденко – автора і ведучої просвітницьких програм: «Українська душа», «Звичаї – скарб народу», «І на оновленій землі»..., «Свою Україну любіть», «З подільського кореня», «Подільський передзвін», які збирають біля екранів чи приймачів тисячні аудиторії.

Її активна громадянська позиція, вміння переконувати і об'єднувати навколо «Просвіти» є запорукою успішної співпраці з Хмельницькою гуманітарно-педагогічною академією (ректор І.Шоробура), НАДПСУ імені Б.Хмельницького (ректор В.Райко), Хмельницьким торговельно-економічним коледжем (директор Н.Тришкіна) та іншими навчальними закладами Поділля.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Зоя Діденко – відома громадська діячка, Голова громадської ради при Хмельницькому міськвиконкомі, заступник голови Хмельницького обласного відділення Товариства «Україна – Світ», почесний професор Національної академії державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького, двадцять років очолювала Комітет поріднених міст і міжнародних зв'язків Хмельницької міської ради. Багатогранна діяльність очолюваного нею Комітету з тринадцятьма містами – партнерами міста Хмельницького утверджує авторитет обласного центру, України в світі і є зразком ефективності народної дипломатії.

Вона неодноразово нагороджувалася Почесними грамотами міської та обласної влади, визнана Людиною року у номінації «Громадський діяч», вона – лауреат премії імені Якова Гальчевського, Дипломант премії «Смарагдова ліра» Державної прикордонної служби України.

Зоя Діденко – пані-кавалер ордена Княгині Ольги III ступеня, орденів Святого Князя Володимира та Святої Варвари Української Православної Церкви Київського Патріархату. І, звичайно, має велику повагу, авторитет і любов від усіх, хто її знає, працює з нею.

«Легендарна Зоя Олександрівна», – Іван Драч; «Княгиня українського духу», – Василь Зінкевич; «Генерал від «Просвіти», – Михайло Поліщук (перший заступник ректора НАДПСУ); «Вартова українства», – Євгенія Сохацька (професор Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка); «Перлина міста Хмельницького», – Річард Ленг (мер міста Модесто, США); «Справжня європейська жінка», – Іво Танікіч (мер міста Бор, Сербія) – і все це про неї, головну Хмельницьку просвітянку.

«Свідомо працювати на громаду, на виховання національної гідності, завойовувати духовний простір – справа важка і терниста. І це велике щастя, що в нашому Товаристві української мови

імені Тараса Шевченка «Просвіта» є багато достойних людей, хто з честю цю справу виконує, і, найперше, – це жінки-правлінці», – каже Зоя Діденко.

Саме на їх безмежній відданості справі непорушно стоїть «Просвіта» у місті Хмельницькому, храм і оберіг української душі, займаючи достойне місце в культурно-освітньому розвитку Поділля. Про це знає вся Україна.

Список використаних джерел і літератури:

1. Пакулько Н. Любов до України єднає нас. Актуальне інтерв'ю / Н. Пакулько // Корчагінець. – 1990. – № 51.
2. Шпильова В. Українська душа / В. Шпильова // Голос України. – 2002.
3. Кульбовський М. Центр духовності Поділля / М. Кульбовський // З подільського кореня. – 1999.
4. Кульбовський М. Господня Народного Дому / М. Кульбовський // З Подільського кореня. – 2003.
5. Кульбовський М. Народний Дім! Які святі слова / М. Кульбовський // Рідна школа. – Нью-Йорк. США, 2000.
6. Слободянюк Т. Українська душа / Т. Слободянюк // Подільські вісті. – 1999.
7. Слободянюк Т. Храм української душі / Т. Слободянюк // Рідна школа. – Нью-Йорк, 2008.
8. Микитишин В. Діяльність «Просвіти» міста Хмельницького в часи Державної незалежності України / В. Микитишин // Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2006. – Т. 7.
9. Діденко З. Під Покровою Богородиці / З. Діденко // Місто Хмельницький в контексті історії України : зб. наук. статей. – Хмельницький, 2011.
10. Мосійчук Т. Невмируще джерело українства на Поділлі / Т. Мосійчук // Слово Просвіти. – 2011. – № 50.
11. Разуваєв В. Дім, де твориться культ українства / В. Разуваєв // Проскурів. – 2011. – № 41.
12. Микитишин В. І на оновленій землі / В. Микитишин // Благословенний край Поділля. – 2006.

Анотація

В.А.Мыкытышын

Роль жєницин-просвїтян г.Хмельницкого в культурно-образовательном розвитку края

В статтє раскрывается роль и значимость жєницин общественной организации «Просвита» города Хмельницкого в культурно-образовательном развитии Подолья.

Ключевые слова: Общество «Просвита», жєницины-члены правления общества, образование, культура, национальная идея, известные украинцы, издательская деятельность, теле-, радиоэфир.

Summary

V.O.Mykityshyn

The Role of Women-Teachers of City Khmel'nyts'kyi in Cultural-Educational Development of the Region

The role and importance of women of social organization "Prosvita" of the city Khmel'nyts'kyi in cultural-educational development of Podillia region are revealed in the article.

Key words: organization "Prosvita", women – members of social organization "Prosvita", education, culture, national idea, famous Ukrainians, publishing activity, TV- radio - environment.

Дата надходження статті: «28» серпня 2012 р.

УДК 371.133+378.09:7.071.3(045)

М.А.МИХАСЬКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Модель професійної діяльності викладача: категоріальний аналіз проблеми

У статті подається інтерпретація змісту термінів і понять, які розкривають нормативні вимоги до педагогічної праці відповідно до сучасних соціокультурних та економічних умов та виявляють існуючі підходи, що виступають орієнтирами організації професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: педагогічна праця, кваліфікація, майстерність, професіоналізм, професіограма.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах культурного та духовного розвою України проблема професійної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу набуває першорядного значення. Втілення нової концепції освіти, зорієнтованої на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, передбачає теоретичне обґрунтування підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної вищої школи. Реформування освітньої галузі розуміє перехід сучасної освіти від авторитарної до особистісно

зорієнтованої моделі виховання та навчання, тому ставляться нові вимоги до професійних якостей майбутніх викладачів. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває проблема визначення нормативних вимог до професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів відповідно до сучасних соціокультурних та економічних умов.

Пошук ефективних технологій навчання в галузі педагогічної освіти, що відбувається в руслі реформування вищої школи, в першу чергу спрямований на забезпечення розвитку творчої особистості, можливостей її духовного самовдосконалення, становлення інтелектуального та культурного потенціалу.

Аналіз досліджень і публікацій... У науковій літературі підготовка фахівця досліджувалася здебільшого у взаємозв'язку з професіоналізмом та професіограмою в працях К.Гуревич, Є.Климова, А.Маркової, Б.Паригіна, Л.Пуховської, О.Рудницької, В.Сластьоніна, О.Шевнюк. Теоретичному осмисленню професійної кваліфікації вчителя присвячуються роботи Н.Гузій, І.Зязюна, В.Семіченко. Визначали й охарактеризовували якості, необхідні педагогу, Ю.Алферова, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, Є.Осовський, А.Щербаков. Були описані професіограми різних спеціальностей (А.Боборикін, С.Золотухін, Ю.Кожухов, Л.Подимова, Н.Рикова, А.Щербаков та інші). Наголошуючи на значущості результатів уже проведених педагогічних досліджень, зауважимо, що питання створення ідеальної моделі викладача розглядалися лише побічно або опосередковано. Недостатньо систематизовані також необхідні педагогу професійні якості, описані в професіограмі.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є інтерпретація змісту термінів і понять: педагогічна праця, кваліфікація, майстерність, професіоналізм, професіограма, які розкривають нормативні вимоги до педагогічної праці та виявляють існуючі підходи, що виступають орієнтирами організації професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... Як зазначає І.Зязюн, педагогічна праця – це особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем фізичної напруги [6, с.5]. В цій діяльності поєднуються, взаємодоповнюючи одна одну, кваліфікація викладача, як ступінь професійної підготовки, придатність до виконання професійних обов'язків та професійна майстерність, що визначається підготовленістю до предметної, методичної і педагогічної діяльності. Праця педагога професійного навчального закладу – це свідомо, доцільна діяльність з навчання, виховання і розвитку різних видів досвіду суб'єктів учіння. Отже, перед педагогом щоразу виникає складне творче завдання перетворення змісту освіти у зміст учіння. Викладання у професійному навчальному закладі – це мистецтво і наука. Мистецтво тому, що кожне заняття неповторне. Наука, в основі якої є об'єктивні закони, що фіксують суттєві зв'язки і відношення, притаманні процесу освіти [6, с.6]. Готуючи педагогів до професійної діяльності слід розуміти, що потрібно їм надати сукупність спеціальних знань, навичок і вмій, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечать можливість успішної педагогічної роботи, а також засвоїти можливості повідомлення відповідних знань [11, с.390].

У науковій літературі зустрічаються поняття, які розкривають результативність педагогічної діяльності викладача, зокрема: майстерність, професіоналізм, культура, кваліфікація. Спробуємо розглянути кожне з цих понять.

Професіоналізм, за визначенням В.Орлова, це набута в ході навчальної і практичної діяльності здібність до компетентного виконання забезпечених оплатою функціональних обов'язків; рівень майстерності спеціаліста і професійного розвитку особистості фахівця; результат професійної підготовки і професійного становлення [9, с.247]. На думку Н.Кухарева та В.Решетько, професіоналізм вчителя включає його уміння вимірювати результати своєї праці й обґрунтовувати процес, який впливає на досягнення якісних показників в діяльності, а також є концентрованим показником різних рівнів творчості, який забезпечує йому успіх у справі [7].

Багато науковців професіоналізм включають до структури педагогічної культури. Так, В.Гриньова до структурних компонентів педагогічної культури включає: високий професіоналізм, педагогічну майстерність, знання предмета та методики його викладання, любов до предмета який викладається, інтелігентність, любов до дітей, комунікативність, педагогічний такт, повагу до аудиторії, культуру мови, культуру зовнішнього впливу, педагогічні здібності, знання педагогіки та психології, педагогічну етику, самоконтроль, саморегуляцію, педагогічну техніку, ерудицію, інтелект, ораторські здібності, творчий підхід до справи, культуру емоцій, культуру поведінки, естетичну культуру, культуру екологічного оточення [4, с.85-86].

Тотожна за результативністю діяльності, але відмінна за змістом є професійна майстерність. Вона – явище багатокомплектне, багатофакторне. Еталон, ідеальна модель вчителя-майстра включає в себе й загальну культуру, й професійну предметну, методичну та психолого-педагогічну підготовленість, й зацікавленість своєю роботою, розуміння її важливості, й поваги, довіру до

особистості учня [2, с.94]. За виначенням І.Зязюна, педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям діях викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання. Структура педагогічної майстерності: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя; здібності до педагогічної діяльності; педагогічна техніка [6, с.8].

Але кращі умови для вправління вчителів у вирішенні практичних завдань навчання і виховання через предмет розкриття їх творчих можливостей створює процес підвищення кваліфікації. На заняттях зменшується невпевненість, відбувається актуалізація знань і умінь, які є в арсеналі вчителя, поповнюються, виробляється адекватна самооцінка вчителем його творчого потенціалу, стверджується віра в себе або знижується самовпевненість, формується готовність до творчої діяльності, накопичується досвід творчих рішень конкретних професійних завдань [2, с.92].

У довідковій літературі термін «кваліфікація» визначає наявність необхідних знань, умінь, навичок для будь-якої діяльності; визначення придатності будь-кого до тієї або іншої роботи; характеристика предмета, явища, відношення його до будь-якої категорії [1, с.443]. В психолого-педагогічній літературі зустрічаємо розуміння кваліфікації як характеристики предмета, явища, певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності й відповідальності, ступеня професійної підготовки працівника, наявності у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи. Залежно від кваліфікації працівника спеціальна комісія присвоює йому певний тарифний розряд згідно з тарифно-кваліфікаційними довідниками [3, с.158]. В іншомовних джерелах кваліфікація прирівнюється до професії, спеціальності, рівня підготовленості до будь-якого виду праці [8, с.139].

Ці компоненти розкривають зміст ідеальної моделі фахівця – педагога та можуть бути включені в його професіограму як складові компоненти, оскільки з різних боків описують необхідні якості його професійної діяльності.

У 70-ті роки ХХ століття науковці пропонували визначити еталонну модель спеціаліста й розробляли його професіограму. Відносно окремого вчителя модель виражала об'єктивну тенденцію, котра допускала різні варіанти. Як система вимог до спеціаліста, вона давала можливість передбачати конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки особистості майбутнього вчителя. Комплекс завдань і функцій давав уявлення про діяльність педагога і був основою для розробки змісту підготовки майбутнього вчителя [10].

Професіограму вчителя можна розуміти як ідеальну модель його діяльності, котра визначає основні функції педагогічної діяльності вчителя, вимоги до його особистісних якостей, знань і умінь, які необхідні для здійснення цих функцій з урахуванням специфіки навчального предмета, а також його самонавчання, саморозвитку з урахуванням зростаючих потреб суспільства [5]. Модель учителя досліджувала в своїй праці В.Гриньова, яка визначила, що майбутньому вчителю необхідно:

- засвоїти не тільки педагогічні, але й психологічні, культурологічні, фізіологічні та інші знання;
- сформувати практичні уміння та навички (інформаційні, розвиваючі, організаційні, комунікативні, дослідницькі, самоосвіти та ін.);
- розвинути, сформувати або скоректувати педагогічні здібності (дидактичні, організаційні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні);
- розвинути, сформувати або скоректувати морально-психологічні, соціально-перцептивні та індивідуально-психологічні особливості та якості [4, 79].

Висновки... Проаналізувавши різноманітні підходи до ключових понять організації професійної підготовки педагогів, слід зазначити, що кожний з них є елементом структури професійної діяльності викладача і розкриває процесуальну, результативну, оцінну, мотиваційну змістову моделі спеціаліста. Водночас, слід вернути увагу, що кваліфікація розкриває ступінь професійної підготовки, майстерність виявляється в результативності фахової діяльності, в свою чергу професіоналізм – це рівень майстерності спеціаліста. Найвищим рівнем підготовки багато науковців визнають педагогічну культуру фахівця. Отже, узагальнюючи сказане, можемо зробити висновок, що розглянуті поняття за ієрархією можна розташувати у такій послідовності: майстерність → професіоналізм → кваліфікація і все це упорядкувати у професіограмі.

Список використаних джерел і літератури:

1. Большая советская энциклопедия / глав. ред. Б. А. Введенский. – М. : Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1953. – 643 с.
2. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
5. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. – Ереван, 1981. – 201 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – наука і мистецтво / І. А. Зязюн // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. Миколи Гоголя. – Ч. 1. – № 4. – Ніжин : НДПУ, 2002. – С. 5–11.
7. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, измерения, прогнозирование) Ч. II / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. – 95 с.
8. Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 384 с.
9. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : [моногр.] / за загальною ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
10. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
11. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – Т. 2 – 440 с.

Анотація

М.А.Михаськова

Модель профессиональной деятельности преподавателя: категориальный анализ проблемы

В статье даётся интерпретация содержания терминов и понятий, которые раскрывают нормативные требования к педагогической работе в соответствии с современными социокультурными и экономическими условиями, а также раскрываются существующие подходы, которые выступают ориентирами организации профессиональной подготовки преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: педагогическая работа, квалификация, мастерство, профессионализм, профессиограмма.

Summary

М.А. Mykhas'kova

Model of Professional Activity of a Teacher: Categorical Analysis of the Problem

This article includes conception interpretation of terms and notions, which show regulatory demands of educational work according to modern social-cultural and economical conditions. These conceptions reveal existent approaches, which serve as organization guidingline of teachers professional improvement course in institutions of higher education.

Key words: educational work, ability, experience, professionalism, professiogram.

Дата надходження статті: «4» вересня 2012 р.

УДК 17.023.31:364

О.В.НОВОСЬОЛОВ,

кандидат історичних наук

(м.Івано-Франківськ)

Сутнісна характеристика змісту поняття «соціокультурні чинники етновиховного простору загальноосвітнього навчального закладу»

Стаття присвячена аналізу соціально-культурного середовища як важливого фактора у формуванні та розвитку особистості на сучасному етапі у зв'язку з історичною та соціально-культурною моделлю розвитку країни.

Ключові слова: Соціокультурне середовище, соціокультурний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Функціонування, розвиток і саморозвиток системи формування соціокультурного етновиховного потенціалу особистості значною мірою залежить від визначення сукупності основних джерел, зумовлених його соціально-культурною детермінованістю. Пошук джерел формування духовного потенціалу в глибинних процесах соціокультурних впливів, середовищних взаємодіях, функціональних зв'язках макро і мікросоціумів стає актуальним. Це пояснюється посиленням впливу інтеграційних культурних процесів, які є могутнім фактором розв'язання глобальних проблем людства.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Зміст поняття «соціокультурні чинники етновиховного простору» під тим чи іншим кутом зору вивчали всі гуманітарні дисципліни. Так, Е.Дюркгейм указував на вирішальне соціокультурне значення

явищ суспільного життя для духовного розвитку людини. Інтегративним фактором соціального та духовного життя є колективний рефлекс. Його ідеї соціокультурної динаміки уможливили розгляд життєдіяльності людини в контексті соціокультурного простору.

Водночас констатуємо, що адекватне розуміння повноти взаємодії культури та суспільства із особистістю (особливо на рівні включеності самої особистості в цю взаємодію) як джерела її духовного розвитку все ще відсутнє. Тим не менше сучасні дослідження соціуму, соціально-педагогічної діяльності та масових форм виховної роботи, їхнє проектування й моделювання підтверджують зацікавленість науковою спільнотою у розв'язанні цієї проблеми. Особливий інтерес становить концепція Н.Крилової, на думку якої характеристика складної системи соціокультурних чинників буття ґрунтується на новому розумінні включення особистості в культурні взаємодії різних утворень – субкультурних, міжсубкультурних і транс-субкультурних [9, с.122]. Вона вважає, що особистість перебуває не в одному і однорідному середовищі, а в їх перехрещенні, що створює для неї постійне дифузне поле впливу субкультурних утворень. Ці висновки дали можливість автору узагальненіше викласти розуміння особливостей включення особистості в культуру на чотирьох рівнях: 1) ментальному; 2) індивідуально-культурному; 3) субкультурному й 4) транс-субкультурному.

Це дало змогу і визначити джерела формування духовного потенціалу особистості за умов сучасної етнокультурної ситуації. Так, перший – ментальний рівень – це ареал автономного індивідуального мікрокультурного простору, в якому особливе значення мають власні ставлення до реалій культури. У безпосередньому полі культурної діяльності, поведінки та спілкування (другий, індивідуально-культурний рівень) реалізується культурна свідомість і самосвідомість, в якій висвітлюється внутрішня сутність самого себе як суб'єкта: самоспоглядання, самопізнання свого духовного світу, оцінка можливостей, здібностей й самодіяльності. Отже, на перших двох рівнях основними джерелами духовного потенціалу особистості є самопізнання, самовиховання, самовдосконалення [7, с.334].

Третій субкультурний рівень – це близький для особистості етновиховний простір, субкультурний та національно-культурний. Останній забезпечує спілкування та комунікації на рівні соціальних груп і міжособистісних взаємодій. У його центрі є прояви безпосереднього впливу соціальних інститутів – родина, система освіти, мистецькі заклади, засоби масової інформації. Із визначення субкультури (особлива картина світу), а також із скоригованих нею елементів загальнонаціональної та загальнолюдської культури випливають джерела духовного потенціалу особистості, зокрема, його нормативно-регулятивні механізми. Найважливіша функція субкультури полягає в тому, що вона є життєво необхідною для становлення особистості та її етнізації. Отож, колективна життєдіяльність – основа людської індивідуальності є найістотношою духовною детермінантою.

У розвитку творчого потенціалу особистості слід враховувати особливості етновиховного простору в його широкому сенсі [5, с.291]: це складна структура суспільних, матеріальних і духовних чинників, у яких реалізується діяльність людини. Етновиховний простір є істотною умовою розвитку особистості; водночас під впливом діяльності людини середовище самозмінюється. Відтак проблеми взаємин людини із середовищем розглядаються в різних наукових дисциплінах і напрямках (філософія, психологія, педагогіка, соціальна екологія, соціологія та ін.) Отож, етновиховний простір є, передусім, підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю історично сформованих чинників, обставин, ситуацій, тобто є цілісністю спеціально організованих педагогічних умов забезпечення розвитку особистості.

У широкому сенсі етновиховний простір розуміємо як структуру із кількох взаємозалежних рівнів: глобальний – загальносвітові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти, глобально-інформаційних мереж та ін.; регіональний – освітня політика, культура, система освіти, життєдіяльність згідно соціальних і національних норм, звичаїв традицій, засобів масової комунікації; локальний – освітня установа (його мікрокультура, мікроклімат), найближче оточення, сім'я.

У вузькому сенсі етновиховний простір – це безпосереднє оточення індивіда. Зв'язок з ним може найвизначальнішою мірою впливати на становлення і розвиток людини [2, с.501].

Чимало дослідників розуміють соціокультурні чинники етновиховного простору як систему ключових факторів, що визначаються освітою і розвитком людини (впливають на освітні процеси; суспільно-політичний устрій країни; природне і соціокультурне середовище, в тому числі – педагогічне); засоби масової інформації; випадкові події.

Поняття «соціокультурні чинники етновиховного простору» розглядаємо як умову, здатну уф забезпечення формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення; пріоритет гуманістично-моральних цінностей, які вирізняють якісні характеристики – цілісність, автономність і відкритість. Соціокультурні чинники етновиховного простору створюють

умови для розвитку інтересу до об'єктивності освіти і актуальних перетворень суб'єктивності [6, с.111].

Таким чином, соціокультурними чинниками етновиховного простору є сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, а наслідками їхньої взаємодії є становлення особистості.

Актуальним кроком у вирішенні цих проблем є створення умов для досягнення успіхів кожним вихованцем, розуміючи, що бути успішним є обов'язковою потребою і з'являється вона з часу самоусвідомлення дитини як особистості.

В.Сухомлинський відзначав це у таких коментарях: «Даремна, безрезультатна праця і для дорослого стає осоружною, набридливою, безглуздою, а ми ж маємо справу з дітьми. Якщо дитина не бачить успіхів у своїй праці, вогник прагнення до знань згасає, в дитячому серці утворюється крижинка, яку не розтопити ніякими намаганнями доти, поки вогник знову не загориться; дитина втрачає віру в свої сили...».

Дитина, яка не може досягти успіхів у навчанні в силу свого інтелектуального розвитку або особливостей сприйняття навчального матеріалу, почувається нещасною. А учень, який не вмотивований на отримання знань і творчу діяльність при вивченні шкільних предметів, приречений на нудне існування в стінах навчального закладу [4, с.9].

Такі учні часто знаходять для себе засоби реалізації особистості і власних домагань в асоціальних стосунках і діях. «У правопорушеннях і злочинах найяскравіше відбивається залежність наслідків від причин», – такої думки був В. Сухомлинський. Тим значущою є проблема раціональної і змістовної організації позакласної діяльності й учнівського дозвілля.

Виховання школярів засобами захоплюючої й конкретної мети забезпечує комплексне вирішення виховних задач. Робота пліч-о-пліч з батьками допомагає створенню цілком інших стосунків у системі «батьки і діти»: спільна мрія – мета, спільна робота і спільна радість після досягнення цієї мети – згуртувало вчителів, учнів та батьків в один-єдиний міцний колектив.

І тут доречно звернутися до роздумів В.Сухомлинського щодо впливу етновиховного простору на виховання особистості, коли він стверджував, що колектив для людини має бути сферою самовираження полем, на якому можна показатись в усій красі та величі. Мовиться не лише про те, що кожен працює на благо колективу і суспільства, а й про те, що така діяльність духовно збагачує і оновлює всіх співучасників.

В.Сухомлинський був сміливим новатором у галузі оновлення змісту шкільної освіти в умовах єдиних та одноманітних навчальних планів і програм у колишньому СРСР. Навчально-виховний процес у Павлівській середній школі він органічно зінтегрував з усім найкращим у досвіді української народної педагогіки. Передусім, це стосується навчання, виховання і розвитку особистості у лоні рідної материнської мови, природи, праці, національної культури, історії родини та України з поступовим залученням до загальнолюдських вартостей тобто в умовах етновиховного простору [3, с.9].

Багато дослідників при вивченні соціокультурних чинників етновиховного простору застосовують теорію систем, підкреслюючи, що людина розглядається як складна, відкрита система, що саморозвивається. У психолого-педагогічних дослідженнях застосовується загальнонаукова методологія системного підходу, і зокрема теорія «синергетики». Проти традиційних наукових напрямів, (розглядають жорстко детерміновані явища, що реалізуються в замкнених системах), синергетика акцентує на вивченні систем відкритого типу та їх основних принципах: самоорганізація і саморегуляція. Вони взаємодіють із навколишнім середовищем, а їх особливістю є можливість гнучкої й недетермінованої ієрархії структурних елементів, що зумовлює інформаційно-енергетичну відкритість і активність систем унаслідок постійної взаємодії з іншими системами або зовнішнім середовищем [7, с.412].

Синергетичний підхід передбачає новий діалектичний зміст категорії детермінації, (ґрунтується на рівновірогідності випадкового і необхідного в житті складних систем). У житті будь-якої складної системи випадковість і необхідність, стійкість і нестійкість її станів взаємодоповнюються.

Згідно дослідження, розвиток особистості узалежнений від впливу систем (відкритих чи закритих), тобто від переваг індивідуального досвіду особистості. Педагогічні впливи певних систем формуватимуть відповідний індивідуально-психологічний уклад людини, яка згодом починає самостійно впливати на вибір зовнішніх зв'язків і відносин. Водночас чинником найуспішнішого розвитку індивіда є забезпечення його відкритої взаємодії (діалогу) в етновиховному просторі.

Системний аналіз проблем взаємодії соціокультурних чинників етновиховного простору зумовлює розгляд різних інтервалів часу (від коротких до тривалих), упродовж яких відбувалися зміни у світосприйнятті педагогів та учнів. Вони можуть бути безпосередньо зумовлені

структурними перетвореннями в житті суспільства, зародженням та розвитком нових тенденцій в культурі (наука, мистецтво), які формують ноосферне середовище, як відкриту систему. Взаємодія особистості з нею може здійснюватися безпосередньо (через органи чуттів та форм пізнання) і опосередковано (через освітні установи, їхню сукупність, педагогічну культуру) [8, с.5].

Структурними компонентами етновиховного простору є такі: просторово-семантичний:

➤ архітектурно-естетичне моделювання життєвого простору (архітектура будівлі, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних і рекреаційних приміщень, можливість їхньої просторової трансформації);

➤ символічний простір (герб, гімн, традиції);

➤ змістовно-методичний: змістова сфера (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, підручники й навчальні посібники; форми і методи організації занять – уроків, дискусій, конференцій, екскурсій, дослідницькі товариства і гуртки, структури самоврядування);

➤ комунікаційно-організаційний компонент: особливості суб'єктів освітнього середовища (розподіл статусів і ролей, національно-культурні особливості приналежності учнів і педагогів, їх ціннісні орієнтації, стереотипи);

➤ комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова й соціальна щільність суб'єктів освіти, рівень скупченості);

➤ організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп).

Типологізація етновиховного простору охоплює:

– стиль взаємодії всередині етновиховного простору (конкурентна – кооперативна, гуманістична – технократична);

– особливість ставлення до соціального досвіду і його передачі (традиційна – інноваційна, національна – універсальна);

– рівень творчої активності (творча – регламентована);

– спосіб взаємодії з зовнішнім середовищем (відкрита – замкнута).

Зазначимо, що типологія етновиховного простору не є сталою, оскільки в цьому можуть поєднуватися різні, іноді досить суперечливі умови [9, с.263].

Основа етновиховного простору творить ціннісно-сміслові домінанти сприйняття світу і людини, які відображені у філософських і психолого-педагогічних концепціях і можуть бути сформульовані (відрефлексовані) імпліцитно.

Окремі типи середовища охарактеризував Я.Корчак. Це: «догматичний», тип «безтурботного споживання», «зовнішнього лоску й кар'єри», «ідейний».

«Догматичний» – наявність жорстких традицій і авторитету, дисципліна і пасивність учнів;

«Безтурботний» – доброзичливе ставлення до вихованців, відсутність необхідної вимогливості, що формує пасивність і нездатність до діяльного, напруженого життя;

«Кар'єрний» – завзятість, діяльний прагматизм, байдужість до інших;

«Ідейне» (творче) середовище виховує відкриту і вільну особистість з високою самооцінкою, яка активно освоює й перетворює навколишній світ.

Творчий розвиток індивіда може здійснюватися одночасно в умовах кількох соціокультурних середовищ. Це організації, в яких особистість безпосередньо самостійно працює, активно взаємодіє з різними середовищами, що сприяє розкриттю її особистісних і професійно значущих якостей [5, с.314].

Висновки... На підставі аналізу різних наукових підходів доходимо до висновку про те, що механізм включення особистості у етнокультуру є своєрідним джерелом її духовного потенціалу. Перебуваючи у постійному взаємозв'язку і забезпечуючи цілісність культури як системи і створюючи основи для взаємозв'язку джерел формування духовного потенціалу етнокультурної сфери особистості, найістотнішим у їхній сукупності є етновиховний простір.

Список використаних джерел і літератури:

1. Аберкромби Н. Социологический словарь : пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. – Казань : изд-во Казанского университета, 1997.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.
3. Антонець М. Гуманізм педагогічних нововведень В. О. Сухомлинського / М. Антонець // Початкова школа. – 1997. – № 9.
4. Барабаш В. П. Народна дидактика у системі В. О. Сухомлинського / В. П. Барабаш, О. П. Бамбуркін // Початкова школа. – 1994. – С. 9–10.
5. Губерський Л. Культура, ідеологія, особистість. Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К., 2002. – 577 с.

6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
7. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навч. книга, 2003. – Кн. 3 : Модернізація освіти. – 2003. – 943 с.
8. Смотрицький Є. Освіта і ринок / Є. Смотрицький // Відкритий урок. – 2009. – № 5.
9. Соціологія : посіб. для студ. вищих навч. закл. / за ред. В. Г. Породяненка. – К. : Видавничий центр «Академія», 1999. – 384 с.

Анотація
А.В.Новосілов

Суцільна характеристика содержания понятия «социокультурные факторы этновоспитательного пространства общеобразовательного учреждения»

Статья посвящена анализу социально-культурной среды как важного фактора в формировании и развитии личности на современном этапе в связи с исторической и социально-культурной моделью развития страны.

Ключевые слова: *социо культурная среда, социо-культурный подход.*

Summary
O.V.Novosiolov

Essential Characteristic of the Content of the Term «Sociocultural Factors of Ethno Educational Space of Educational Institution»

The article analyzes the socio-cultural environment as an important factor in the formation and personality development on the modern stage with regard to the historical and socio-cultural pattern of country development.

Key words: *socio-cultural approach, socio-cultural environment.*

Дата надходження статті: «25» вересня 2012 р.

УДК:37.015.31:177.022.1

Т.В.ОЛИНЕЦЬ,
викладач
(м.Кам'янець-Подільський)

Особливості формування крос-культурних цінностей студентів вищих навчальних закладів

У статті аналізуються особливості формування крос-культурних цінностей в юнацькому віці. Розглядаються основні підходи у розумінні крос-культурних цінностей у студентів вищих навчальних закладів та базові крос-культурні цінності.

Ключові слова: *крос-культурні цінності, юнацький вік, вищі навчальні заклади, діалогізм, комунікативність, толерантність.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Необхідність формування крос-культурних цінностей у студентів вищів обумовлена глобалізаційними процесами у світі, прагненням України до євроінтеграції з Європейським Союзом, Болонським процесом, який зближує освітні системи, потребою у спеціалістах, які б могли співпрацювати з представниками різних етносів і культур.

Аналіз досліджень і публікацій... До питань крос-культурних цінностей у своїх дослідженнях зверталися І.Бех, О.Гулинська, Е.Заредінова, Т.Колосовська, М.Мід, В.Рошупкіна, Е.Хол, Д.Хупс та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження особливостей формування крос-культурних цінностей у студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... Вивчення проблеми формування крос-культурних цінностей студентів у виховній діяльності у вищих навчальних закладів передбачає визначення базового поняття дослідження.

У дисертаційному дослідженні В.Г.Рошупкіна формування крос-культурної грамотності у студентів здійснюється на основі відповідних цінностей і поєднується з розвитком у них рефлексії та крос-формуючої здатності до рефлексії з приводу крос-культурних цінностей, усвідомлення цінності своєї та іншої культури через міжпредметні зв'язки, зорієнтованості студентів на цінності та ціннісні стосунки на основі наступності, послідовності, систематичності у залученні їх до культури. Вчений доводить, що «для розуміння «чужої» культури необхідно виходити з прийнятої в ній системи цінностей, яка може не співпадати з системою цінностей рідної культури; а також розвиток у них позитивного ставлення до рідної та іншої культури, ціннісного бачення фактів і явищ обох культур (основа інтерпретації цінностей культури) [15, с.167].

Розвиваючи цю думку, О.А.Гулинська у крос-культурних цінностях виділяє цінності індивідуалізму і колективізму, що визначають особливості взаємодії людей у різних культурних

комплексах, де співпраця і конкуренція характеризують міжособистісні стосунки, альтруїзм, прагматизм – професійні, почуття обов'язку, лояльність, індивідуальну ініціативу, мотивацію – управлінські тощо. В залежності від засвоєних крос-культурних цінностей особистість надає перевагу індивідуалістичній чи колективістській моделі поведінки і важливо, щоб сучасна людина могла використовувати зазначені моделі в залежності від ситуації.

До причин несформованості крос-культурних цінностей у студентів Т.А.Колосовська відносить: несформованість крос-культурної компетентності; нерозробленість педагогічних умов; превалювання формального підходу до виховання студентів; неузгодженість змістовного і методико-технологічних аспектів крос-культурного виховання в умовах професійно-педагогічної підготовки; відсутність чітких методик визначення рівня сформованості у студентів знань, мотивів і поведінки. Вчена розглядає крос-культурну компетентність як інтегральну якість особистості, що включає знання про порівняння і адаптацію культурних відмінностей і універсалій, уміння ретранслювати іншу культуру, досвід творчої педагогічної діяльності у сфері міжкультурного навчання, професійно значущі характеристики особистості [12, с.8]. На основі субкомпетенційного аналізу Т.А.Колосовська визначає інформаційно-порівняльний, культурно-краєзнавчий, особистісно-творчий, діяльнісно-професійний структурні компоненти. На її думку, педагогічними умовами формування крос-культурних цінностей є моделювання інформаційного культурно-специфічного середовища; імплікація академічного, знаково-контекстного і міжкультурного начання; гармонізація методів і засобів виховання тощо.

З огляду на наше дослідження, інтерес представляє визначення С.Р.Алієвої, котра визначає крос-культурні цінності у глобальному і локальному розумінні: «У глобальному розумінні – це сукупність ідеалів, цінностей, вірувань, відносин між людьми, норм поведінки, етикету, які сформувались на перетині двох або більше культур (етносів, народів) у результаті їхнього взаємодіяння, взаємозбагачення. У локальному розумінні – це ті загальні цінності, що виникають у взаємодії, взаємовпливі і взаємопроникненні двох культур і більше одна в одну... Такі цінності є свідомим вибором особистості й умовою функціонування демократичного українського суспільства, відображають позитивне ставлення до інших культур, людей, життя в цілому та регулюють норми і правила поведінки у суспільстві» [1, с.43]. До крос-культурних цінностей дослідниця відносить відкритість, контактність, толерантність, почуття власної гідності, індивідуальність, автономність, свободу, рівність, справедливість, альтруїзм. До структурних компонентів крос-культурних цінностей С.Р.Алієва відносить когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, саморегулятивний, які відображають особливості виховання дітей.

Розглядаючи крос-культурні цінності, як такі, що сформувались у членів різних груп з певним ідентифікованим досвідом і відображає передбачувані відмінності і спільне у поведінці, Р.В.Бріслін керується етико-емічним підходом. Де етика (etics) досліджує спільні для всіх народів закони, можливості порівняння людської поведінки в умовах різних культур, формування принципів, справедливих для кожної окремої культури і всіх, з урахуванням їх особливостей, тоді як еміка (emics) вивчає різні аспекти загального бачення, які не зовсім зрозумілі людям однієї країни, які намагаються зрозуміти представників іншої країни. Таке використання етико-емічного підходу є основою засвоєння крос-культурних цінностей.

Виходячи з цього, формування крос-культурних цінностей у студентів вищих навчальних закладів – цілеспрямований педагогічний процес, що забезпечує їх засвоєння та інтеріоризацію на особистісному рівні через рефлексію, що визначає діяльність та адекватну поведінку індивіда у своїй та іншій культурах.

У визначенні базових крос-культурних цінностей ми також опиралися і на діалогічну стратегію взаємодії Г.О.Балла, що визначає різні аспекти людського життя і є спрямованою на формування відповідної поведінки у молоді. На переконання психолога «діалогічна стратегія протистоїть набагато більше розповсюдженим стратегіям впливу, а саме імперативній і маніпулятивній, які розглядаються у якості монологічної стратегії» [2, с.352]. У діалогічній взаємодії як між об'єктами, так і суб'єктами Г.О.Балл радить опиратися на універсалії, до яких відносить повагу до партнера, його думки, рішень, свободи і гідності; прийняття партнера таким, яким він є і орієнтації на його найвищі досягнення (реальні і потенційні) та перспективу, яка відкривається перед ним; повагу до себе окремої особистості і нації; згоди (конкордантності) учасників діалогу щодо основних цінностей, норм, цілей; толерантності, яка б опиралась на презумпцію прийнятності. Згадані універсалії базуються на положеннях гуманістичної етики і утверджують її як єдино можливу у крос-культурній взаємодії.

Діалогізм є важливим проявом функціонування крос-культурних цінностей, оскільки забезпечує зв'язок між різними національними культурами, культурами різних регіонів, між культурними цінностями різних поколінь.

Своє бачення діалогічності запропонував М.М. Бахтін (1895-1975), який розглядав культури як «особистості», які ведуть між собою віковичний «діалог». Ці погляди підтримував В.С.Біблер, який вважав, що культура існує там, де є дві культури. «Де одна «культура», я з нею зростаюсь,- і тоді вже культури немає, є цивілізація» [6, с.377].

Діалогічність може бути зовнішньою і внутрішньою, синхронічною та діахронічною, тобто «в століттях і між століттями». У цьому плані можна говорити про діалог минулого і сьогодення, про культуру батьків і дітей.

Якщо раніше міжкультурну взаємодію забезпечувала невелика кількість людей, то сьогодні з розвитком сучасних технологій, Інтернету, освіти, економіки у цьому процесі задіяна переважна кількість населення. За словами В.С.Біблера, у житті сучасних людей відбувся «перехід від ідеї «людини освіченої» до ідеї «людини культурної» [6, с.384]. Стався зсув у бік розуміння культури як діалогу культур, для якого значущим є кожен суб'єкт, кожен момент буття. Більш того, людина сучасної культури «не має свого міцного культурного місця, вона представляє сучасну культуру лише тою мірою, якою здатна щоразу вирішувати усі смисли ...» [6, с.388]. Тобто, здатна жити на межі, на перетинах, «між» різними можливостями, на горизонті різних культур одночасно.

Людство створює різні культури, і само є продуктом взаємодії різних культур, в діалозі і за допомогою діалогу творять себе, одночасно створюючи єдину і різноманітну загальнолюдську культуру. Кожна культура, залучена до діалогу, розкриває свої смисли, стає зрозумілішою і доступнішою для інших.

Діалогізм, таким чином, виступає невід'ємною властивістю самої культури, сутнісною характеристикою буття індивіда у культурі. Водночас діалогічність пов'язана з конкретним історичним простором та часом взаємодії культур, розвитком між ними зв'язків.

«При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкрити цілісність, але вони взаємно збагачуються» [3, с.354].

Виховання крос-культурних цінностей опирається на толерантність, яка набуває неабиякої ваги у сучасному світі з огляду на зростання глобалізаційних та еміграційних процесів, мобільності, комунікацій, взаємопроникненням соціальних моделей тощо. Толерантність – визначає повагу гідності, прав і свобод кожної особистості, уміння співпрацювати, орієнтуватися у незвичних ситуаціях, а також навички безконфліктного життя у студентській групі, родині, соціумі на основі терпимості. «Толерантність – повага, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовдосконалення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування, свобода думки, совісті, переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті» [8, с.38]

У своїх працях О.Я.Савченко переконливо доводить необхідність формування у підростаючого покоління такої цінності як толерантність з огляду на поширення таких негативних явищ як нетерпимість, расові, етнічні і релігійні конфлікти, що дозволило би усвідомити значущість безконфліктного життя, дозволило би сформуванню навички соціальної комунікації.

Так, В.І.Тернопільська у структурі толерантності виділяє сенсуальну і диспозиційну толерантність. Де сенсуальна толерантність пов'язується стійкістю до впливів середовища за рахунок зниження чуттєвості: толерантність – нетерпимість – черствість, терпимість – стіна. Тоді як диспозиційна толерантність забезпечує терпиме реагування на середовище, що виявляється на когнітивному, афективному й поведінковому рівнях. Диспозиційна толерантність – толерантність – установка, толерантність – світосприйняття. Чинниками, які обумовлюють феномен толерантності, є соціогенетичний, мікросередовищний і біогенетичний [17, с.115-116].

За В.О.Білоусовою, терпимість передбачає гуманне ставлення до людей з іншими переконаннями, світоглядом, політичними поглядами, моральними звичками та виключає міжнаціональні конфлікти, ворожість культур, ідеологій, протистояння людей різних конфесій. Стосунки, які будуються на толерантному і терпимому ставленні до представників інших культур, є запорукою успішної самореалізації і саморозкриття особистості, що сприяє ставленню до неї як найвищої цінності. «Терпимість є відмінною рисою гуманної людини, вона виражається в прагненні досягти взаєморозуміння і узгодженості різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску, завдяки переконанню і роз'ясненню, оцінюванню та порівнянню дій, подій. Її головна ознака – визнання за людиною права на власні переконання, позиції, на те, щоб бути самою собою. Гуманістична сутність терпимості складається також у визнанні того, що кожна людина може змінитися, якщо вона помилилася, морально відродитись» [7, с.84].

Комунікативність визначає характер взаємодії між людьми, в ході яких виявляється повага гідності іншої людини, здійснюється обмін думками, переживаннями, культурними цінностями, що, зрештою, визначає характер стосунків.

Комунікативність відображає мотиваційно-потребнісну сферу особистості, її спрямованість, інтереси, відповідні якості, які б забезпечували процес спілкування, його активність, емоційність, впевненість, уміння обходити «гострі кути».

У формуванні крос-культурних цінностей комунікативність відіграє надзвичайно стрижневу роль, оскільки дає змогу зробити свій стиль життя, поведінку, уподобання зрозумілими для представників інших культур.

Комунікативність передбачає сформованість національної самоідентифікації, повагу культурних цінностей власного народу, здатності адекватно сприймати інших без упередження, розуміння цінностей інших культур, готовність змінюватись, сприймати нове.

Комунікативність формується під впливом загальної культури, життєвого досвіду індивіда, мистецтва, науки, моди і здійснюється як на вербальному, так і невербальному рівні.

Специфіку юнацького віку визначає завершення фізичного дозрівання людини, її первинної соціалізації, вибір професії, формування світогляду, початок вступу до дорослого життя [10, с.89].

Зокрема, Є.А.Донченко, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко виділяють два підперіоди юнацького віку – 14-18 років – рання юність, 18-23 роки – пізня юність. За І.С.Коном юність настає з 17 до 21 року для хлопців і з 16 до 20 – для дівчат, за Е.Шпрангером – з 14 до 22 у хлопців і з 13 до 19 – у дівчат. Л.І.Божович та А.В.Петровський визначають старший шкільний вік як ранній юнацький. Американський психолог А.Гезелл до юнацького віку відносить період переходу від дитинства до дорослості з 11 до 21 року. Ш.Бюлер виділяє період біологічного і культурного дозрівання, які можуть не співпадати ні за змістом, ні за тривалістю.

Юнацькому віку притаманні певні суперечності, які досить добре окреслив В.О.Сухомлинський:

- між фізичною зрілістю, усвідомленням власних сил і можливостей та окремими ознаками підліткового віку й дитинства;
- романтичними пориваннями і життєвими реаліями;
- прагненням до самоконтролю і безпосередністю та імпульсивністю;
- юнацькою непримиримістю до недоліків, аморальних явищ і невибагливістю до себе;
- прагненням до ідеалу й принциповості у великому і безпринципністю у малому;
- беззастережним наслідуванням ідеального героя і страхом видатися несамостійним;
- сміливістю, схильністю до ризику і скутістю та сором'язливістю;
- повагою до досягнень науки, розуму і бажанням спростувати давно доведені істини;
- прагненням аналізувати факти, явища і події і поспішністю, необґрунтованістю узагальнень;
- прагненням докласти у самовихованні вольових зусиль і водночас недовірливе ставлення до прийомів самовиховання, які пропонують вихователі;
- чуйністю, сприйнятливостю до моральної оцінки своєї особистості з боку колективу і – прагненням показати свою байдужість до цієї оцінки, діяти по-своєму;
- вірою у доброту і перебільшенням негативних рис людської особистості;
- вдумливістю, допитливістю та неухважністю, неорганізованістю;
- прагненням визначити майбутнє і прагненням до незвіданого нового.

«Усвідомлення моральної суті кожної з двох суперечливих сполук – один із важливих факторів, що поживляють духовну активність виховання, яке починається в дитячому та підлітковому віці і яке в роки юності стає невід'ємною рисою духовного обличчя» [16, с.359].

На переконання І.С.Кона, підлітки звертають увагу на свою несхожість з іншими лише у виключних, конфліктних ситуаціях, а їхнє «Я» зводиться до різноманітних ідентифікацій з різними значущими людьми, тоді як у юнаків активізується рефлексія і приходиться усвідомлення своєї унікальності, несхожості на інших. Водночас і підлітки, і юнаки співвідносять себе із певною групою (приналежності, референтною, асоціацією, колективом), тобто «ми», однак у юнаків «Я» і «ми» до кінця не співпадають. «Зрозуміти внутрішній світ іншої людини можливо лише за умови поваги до неї, приймаючи її як окрему автономну реальність» [13, с.80]. І хоча І.С.Кон спеціально не розглядав крос-культурні контакти, цінною є думка про взаємодію і взаєморозуміння як у певній групі, так і за її межами, що опирається на емоційний контакт, спротив чи підтримку у взаємодії, сенсомоторну і психофізіологічну сумісність, спільність цілей і задач.

«Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуття вищої освіти та опанування професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення» [14, с.48-49]. Досліджуючи специфіку юнацького віку Л.Г.Подольак та

В.І.Юрченко виділили вікові кризи (загострення протиріч, які і є рушійною силою розвитку) пов'язані з потребою в самовизначенні (17-18 років); нормативну кризу, яка долається в період адаптації у вищому навчальному закладі; криза ідентичності через зіткнення цінностей більш раннього періоду.

Період юності, на думку В.В.Зеньківського, завершує та синтетично об'єднує попередні вікові періоди для того, щоб забезпечити можливість вступити у фазу зрілості, поєднуючи естетичний тип світоставлення (з раннього дитинства), увага до законів і порядків зовнішнього, соціального і морального світу (з другого дитинства), приборкана сила статі (з отроцтва). «Юність, по суті, є періодом органічним, періодом внутрішньої єдності і творчої цілності, періодом захоплення і натхнення, ентузіазму й довірливого ставлення до світу і людей. Юність багата силами, сповнена творчих задумів, вражаюча за своїм ідеалізмом, смілива, поривчаста, але разом з тим добра й великодушна» [11, с.121-122].

Накопичення інформації протягом навчання сприяє розвитку у студентів уявлення про світ, різні країни, життя в них, культурні досягнення. Завдяки Болонському процесу в українських вищих навчальних закладах навчається більше іноземців, які прагнуть отримати в Україні якісну освіту, а самі українські студенти отримали можливість отримувати освіту і стажуватися за рубежом, а значить: більше спілкуватися зі своїми зарубіжними однолітками, обмінюватися інформацією, подорожувати, тобто весь час взаємодіяти з представниками інших культур, збагачувати свій життєвий досвід.

У юнаків і юнок яскраво виражена потреба у спілкуванні. Та спілкування у вузькому колі не задовольняє молодих людей, які прагнуть розширити межі свого світогляду, уявлень про спосіб життя людей в інших країнах, континентах. Спілкування зі студентами з інших країн, участь у наукових проектах, волонтерська робота, до якої часто залучають студентів вищів, сприяє більш глибокому пізнанню інших культур, особливостей спілкування, розумінню певних стереотипів поведінки тощо. У цьому контексті, характеризуючи юнацький вік як найбільш чутливий до соціальних перетворень, І.Д.Бех звертає увагу на роль професійного становлення у самовизначенні і самореалізації особистості. Особливу увагу вчений приділяє індивідуальному досвіду діяння молодих людей (синтезу пізнавального досвіду і досвіду перетворення), де пізнавальний досвід розглядається як самостійний акт пізнання чи навчально-пізнавальний акт, а досвід перетворення відображає вміння розв'язувати різні предметно-практичні задачі (технічні, комунікативні, організаційно-управлінські), які, на наш погляд, мають місце і у крос-культурних взаєминах. Також важливо, аби крос-культурні контакти відповідали нормотворчим принципам моралі. «У цьому плані першою і основною умовою виховної ефективної взаємодії педагога і студента є наявність довіри і позитивних стосунків між ними, оснований на взаємній повазі. Без цієї умови важко розраховувати на успіх усього виховного процесу в цілому, оскільки за байдужих, рольових чи негативних взаємовідносин психологічна ефективність навіть найвитонченіших виховних впливів буде мінімальною» [5, с.261].

Емоційність у юнацькому віці виявляється і в експресивній сленговій і жаргонній лексиці, жестах, які завдяки кінофільмам стали спільними для представників різних країн і національностей та не потребують окремих пояснень.

Виховання крос-культурних цінностей у юнацькому віці має опиратись і на зміни у світосприйнятті і самосвідомості студентів. У молоді формуються ідеали, взірці, які поєднують елементи різних культур, що мають вплив на специфіку їх спілкування та поведінки.

Досліджуючи особливості вищої освіти у Росії, А.А.Єфремов вважає, що вона має бути не лише відповідною до рідної культури (монокультурною), а й до багатьох культур (мультикультурною). За роки навчання у виші студенти повинні навчитись взаємодіяти не лише у межах свого рідного культурного простору, а й на міжкультурному рівні, що передбачає оволодіння іноземними мовами і вміння безконфліктно вирішувати проблеми у різних лінгвокультурних спільнотах, здатність до інтеграції у полікультурний соціум і культурне самовизначення в ньому. У ВНЗ навчаються студенти різних етносів, вихідці з різних країн. Та попри все освіта на сьогодні залишається монокультурною і потребує певної переорієнтації [9, с.2-3].

У юнацькому віці простежується прагнення до самостійності, автономії, що поглиблюється інтеграцією когнітивної, емоційно-ціннісної і поведінкової сторін, а також визначенням своїх соціальних ролей.

У своїй монографії «Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці» О.В.Безкоровайна розкриває потенціал соціального індивіда у юнацькому віці, який полягає «в здатності до присвоєння конкретно історичних суспільних відносин через різні форми культурного спілкування з іншими людьми. Основним засобом взаємодії людини зі світом є практична форма діяльності, що здійснюється на тому чи іншому рівні спілкування. Діяльність і спілкування людини має соціальний характер»[4, с.145]. Суб'єктом цієї діяльності виступає

людство в цілому, яке об'єднує різні соціальні і національні групи, окремих індивідів, які взаємодіють між собою у результаті яких і формуються крос-культурні цінності.

Висновки... Таким чином, вивчення особливостей юнацького віку дасть змогу краще зрозуміти студентів вищих навчальних закладів для того, щоб створити відповідне крос-культурне виховне середовище, підібрати адекватні виховні форми і методи.

Список використаних джерел і літератури:

1. Алієва С. Р. Формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в школах АР Крим : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Сусанна Рустемівна Алієва. – К., 2011. – 296 с.
2. Балл Г. О. Психология в рациогуманистической перспективе / Г. О. Балл // Избранные работы. – К. : Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
3. Баткин Л. М. Итальянский гуманистический диалог XV века / Л. М. Баткин // Из истории культуры средних веков и Возрождения. – М. : Наука, 1976. – С. 175–221.
4. Безкоровайна О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : [моногр.] / О. В. Безкоровайна. – Рівне : РДГУ, видавець Олег Зень, 2009. – 470 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех // Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
6. Библер В. С. Замыслы / Владимир Соломонович Библер. – М. : РГГУ, 2002. – 377 с.
7. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : [моногр.] / Валентина Олександрівна Білоусова – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
8. Данильчук Л. О. Толерантність як складова сучасних глобалізаційних процесів / Л. О. Данильчук // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції [«Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя»] [15-16 трав. 2008 р.] / редкол. : В. О. Огневюк, Л. Л. Хоружа та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 38–40.
9. Ефремов А. А. Педагогические условия влияния культурной среды вуза на формирование нравственных ценностей студентов в контексте мультикультурного образования : дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ефремов Андрей Алексеевич. – М., 2006. – 239 с.
10. Журба К. О. Виховання дітей в юнацькому віці / К. О. Журба // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 89–90.
11. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии (Париж, 1991) / Василий Васильевич Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
12. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дисс... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Колосовская Татьяна Александровна. – Челябинск, 2006. – 195 с.
13. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособ. для учителей / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
14. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
15. Рошупкин В. Г. Формирование кросс-культурной грамотности студентов в процессе обучения в педагогическом университете : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рошупкин Виталий Геннадьевич. – Самара, 2002. – 218 с.
16. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра, Методика виховання колективу, 1976. – 654 с.
17. Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників: соціально-комунікативний аспект : навч. посіб. / В. І. Тернопільська. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 308 с.

Анотація

T.V.Olynets'

Особенности формирования кросс-культурных ценностей у студентов высших учебных заведений

В статье анализируются особенности формирования кросс-культурных ценностей в юношеском возрасте. Рассматриваются основные подходы в понимании кросс-культурных ценностей студентов высших учебных заведений и базовые кросс-культурные ценности.

Ключевые слова: *кросс-культурные ценности, юношеский возраст, высшие учебные заведения, диалогизм, коммуникативность, толерантность.*

Summary

T.V.Olynets'

Peculiarities of Formation of Cross-Cultural Values of Students of Higher Educational Institutions

In article The features of formation of cross-cultural values in young age are analyzed in the article. The main approaches in understanding of cross-cultural values of students of higher educational institutions and base cross-cultural values are considered.

Key words: *cross-cultural values, young age, higher educational institutions, dialogism, communicativeness, tolerance.*

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Виховання підростаючого покоління на національних, гуманістичних, демократичних засадах у практиці авторських шкіл В.О.Сухомлинського і О.А.Захаренка (50 – 80-ті роки ХХ ст.)

У статті висвітлено виховну діяльність в авторських школах В.Сухомлинського і О.Захаренка. Зокрема, особливу увагу звернуто на шкільні свята як засіб виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: виховання, виховний захід, авторська школа, Павлівська середня школа, В.Сухомлинський, авторська школа О.Захаренка, шкільне свято.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Наявні сьогодні трансформаційні процеси в суспільному житті держави, нові напрями реформування національної системи виховання спричинили необхідність пошуку шляхів виховання підростаючого покоління на національних, гуманістичних принципах. З огляду на це вивчення досвіду організації виховних заходів у авторських школах В.Сухомлинського і О.Захаренка в 50 – 80-ті роки ХХ ст. дає змогу творчо осмислити виховний процес у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій... До вивчення даної проблеми певною мірою торкалися сучасні українські вчені в руслі досліджуваних ними питань: творча спадщина педагогів-новаторів В.Сухомлинського і О.Захаренка (Н.Антонець, Л.Березівська, Л.Бондар, Н.Дічек, С.Захаренко, Н.Побірченко, О.Пометун, О.Сухомлинська, Т.Філімонова та ін.); авторські навчальні заклади (Л.Березівська, Н.Дічек, Л.Заліток, О.Пометун, О.Сухомлинська та ін.) [6; 15; 14; 7; 2].

Формулювання цілей статті... Метою статті є розкрити про виховання учнів на національних, гуманістичних, демократичних основах у практиці авторських шкіл В.Сухомлинського і О.Захаренка у 50 – 80-ті роки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу... Сучасні українські вчені Л.Березівська, О.Сухомлинська, у розроблених періодизаціях розвитку шкільної освіти, педагогічної думки в Україні, даний період ділять на етапи: 1956–1964 рр., 1964–1980 рр. Як зазначає Л.Березівська, 1956–1964 роки – це період, коли на зміни в шкільній системі освіти (уповільнення процесу русифікації, припинення кампанії проти націоналізму) впливали суспільно-політичні (лібералізація, десталінізація), педагогічні (нестача підготовлених кадрів, недостатнє забезпечення шкіл підручниками) чинники [1, с.240, с. 339-340; 9, с.65].

У ці роки в різних типах загальноосвітніх шкіл виховання учнів здійснювалося на комуністичних (виховання майбутнього борця за комуністичні ідеали), трудових (суспільно корисна діяльність), естетичних (формування естетичних почуттів) засадах. Одним із засобів виховання підростаючого покоління були шкільні свята. У навчальних закладах відзначалися річниця Жовтня, День народження комсомолу, День народження піонерської організації імені В.І.Леніна, Міжнародний жіночий день 8 Березня урочистими мітингами, походами, тематичними ранками, вечорами тощо. Також проводилися шкільні традиційні (свято школи, початку і закінчення навчального року) у формі урочистих ранків (з віршами, піснями, гімнастичними вправами тощо) та природничі свята (День птахів, весняне свято), що продовжувалися учнівськими вечорами з танцями [3, с.32].

Підкреслимо, що в цей період, як зазначає академік О.Сухомлинська, «відлига» (1958) вдихнула життя в часткову демократизацію різних аспектів радянського суспільства. У цей час з'являються вчені-філософи, психологи, педагоги, письменники, митці, які починають розвивати новаторські за формами і змістом концепції, ідеї, твори мистецтва. Ці новаторські пошуки не виходили за межі пануючого радянського дискурсу, але почасти розсовували й пом'якшували їх, а інколи й кардинально змінювали» [14, с.4; 6, с.11]. Водночас наголосимо, що в 50-60-х роках у контексті соціальних і педагогічних змін, завдяки педагогу-новатору В.Сухомлинському авторським закладом стає Павлівська середня школа [8, с.25].

У Павлівській середній школі було створено систему виховних заходів, організаторами яких були учні, вчителі, батьки і громадськість. Висвітлимо особливості проведення трудових свят, зокрема свята весняного деревонасадження. У цей день уроки в школі не проводились, учні були святково прибрані, і скрізь панував святковий настрій. До школи приходили запрошені гості –

найстаріші колгоспники, які сімдесят років тому посадили кілька дубків, що прикрашали шкільну садибу. Один із запрошених колгоспників розповів про той день, коли було посаджено ці дуби. Він закликав учнів зберігати добру традицію українського народу: кожен повинен залишити після себе дерево, яке б пережило кілька поколінь. Після бесіди з людьми старшого віку діти саджали деревця. Біля школи, на присадибних ділянках, на узбіччі доріг зеленіли сотні дубків, посаджених у цей урочистий день. Стало традицією в школі раз на два-три роки закладати Сад для Людей. Одні учні саджали плодові дерева на пустирі, перетворюючи його в квітучий куток, інші – саджали липову алею на шкільній садибі. Свято закінчувалось у шкільних куточках краси, де діти саджали плодові й декоративні дерева, дикий виноград, хміль. У цікавій формі проходило свято винограду. Учні приносили виноградні саджанці і саджали їх по всій шкільній садибі. Діти брали й додому саджанці і висаджували їх на присадибній ділянці батьків з метою, щоб село стало виноградником. Продовження свята винограду відбувалось восени, наприкінці серпня. Учні запрошували в цей день до школи всіх дошкільнят, від 3 до 7 років, а також найстарших колгоспників і колгоспниць. Діти пригощали виноградом спочатку запрошених гостей, потім – дітей. Після цього шкільний ляльковий театр показував п'єсу для дошкільнят. У день цього свята діти пригощали плодами своєї праці також матерів, бабусь, дідусів, батьків.

Свято сінокошу організовувалось на початку літа, у той день, коли колгоспники виїжджали на луки косити сіно. Протягом одного або двох тижнів, залежно від обсягу роботи, учні разом з колгоспниками сушили сіно, складали його в копиці, скиртували. День Королеви ланів – також свято праці. Коли кукурудза зацвітала, учні виходили в поле, робили додаткове штучне запилення. Кожний учень мав картонну коробку, паперовий кульок або маленьке відерце. Діти йшли в поле, збирали пилок з волоті (суцвіття трав'янистих рослин, яке складається з дрібних колосків, що утворюють кетяг), пересипали у пляшки. Вдень купалися, відпочивали, варили в лісі кашу, а ввечері знову йшли в поле працювати. Свято першого снопа проходило в той урочистий для села день, коли в поле виїжджали комбайни косити пшеницю. Учні приходили в поле до сходу сонця. До початку механізованого збирання діти жали пшеницю серпом, в'язали сніп, прикрашали його квітами, дарували комбайнерам. Діти збирали в цей день колоски, допомагали возити зерно від комбайнів. Ввечері вони приносили прикрашений квітами сніп у школу. Свято останнього снопа відзначалося в останній день збирання зернових культур. Учні приходили до комбайнових агрегатів перед сходом сонця; зв'язували сніп, прикрашали його квітами і яблуками (сніп символізував достаток) і після того, як комбайнер закінчував збирання, підносили йому сніп і дарунок школи – вишите на шовковому полотні пшеничне колосся, а також книгу з дарчим написом. Комбайнер з вдячністю приймав дарунок, відокремлював від снопа кілька десятків стебел з колоссям і передавав їх дітям. Діти з колосків зв'язували сніп і зберігали до свята врожаю.

Свято врожаю влаштовувалося в жовтні, після всіх польових робіт, як правило, в неділю. На свято запрошували членів правління колгоспу, найстарших колгоспників і колгоспниць, батьків. Особливості проведення свята: рада дружини підбивала підсумки роботи на навчально-дослідній ділянці, на шкільних гектарах у колгоспі. Підсумки такої роботи обговорювалися з участю голови, члена правління колгоспу. Урочистий збір піонерської дружини відбувався на подвір'ї школи, лунала піонерська пісня, діти підносили сніп найстаршим колгоспникам, дякували їм за все, що створено руками старших поколінь. Восьмикласники підносили гостям коровай на вишиваному рушникові, випечений із зерна, вирощеного шкільною навчально-виробничою бригадою. Колгоспники дякували за честь та увагу, а представник правління колгоспу оголошував постанову, в якій відзначалися переможці змагання за підвищення врожайності на колгоспних ланах і дослідники-юннати, які виростили високий урожай на навчально-дослідній ділянці. Переможців змагання преміювали: їм виділяли кошти на екскурсії. Окремим піонерам вручали індивідуальні премії – книжки, музичні інструменти тощо [10, с.79-88; 11, с.75-76; 12, с.545-548]. Отже, такі свята виховували в дітей любов до праці, хліба, повагу і шану до людей праці; учні вчилися цінувати й шанувати родинні зв'язки, привчалися любити й поважати своїх батьків, рідних, берегти природу, допомагати колгоспу; дитячі радісні враження і задоволення від корисної праці вчили долати труднощі; сприяли відродженню українських звичаїв, традицій.

Організовувалися природничо-календарні свята: свято птахів відзначалося навесні, коли прилітали ластівки. У цей день учні випускали на волю птахів, яких підбрали взимку напівзамерзлимими і виходжували потім у шкільній пташиній лікарні. Слід зазначити, що в школі склалася традиція дарувати одне одному голубів у знак пошани віри та дружби серед учнів. Свято жайворонка стало немовби межею, що відділяє весну від літа. Діти виносили клітки з птахами на вершину кургану, відчиняли їх і випускали на волю птахів. Степ дзвенів пташиними голосами. До свята діти разом з матерями ліпили з білого пшеничного тіста маленьких жайворонків, ластівок, шпаків, снігурів, сорок, соловейків, синичок і приносили свої творчі вироби в школу.

Діти втілювали в своїх маленьких витворах почуття любові до природи, вони вважали для себе за честь врятувати життя пташеняти. Такі виховні заходи вчили проявляти доброту й милосердя до птахів, виховували в дітей любов і бережне ставлення до природи [10, с.79-88; 12, с.545-548; 13].

Проводилися пізнавально-естетичні свята: свято книги влаштовувалось щороку наприкінці третьої чверті перед весняними канікулами. До цього свята було привернуто увагу всієї громадськості. Напередодні кожна сім'я купувала в книжковому магазині кілька книжок, як правило, по одній книжці на кожного члена сім'ї. Протягом кількох днів перед святом учні – громадські розповсюджувачі книг – розносили літературу в двори робітників і колгоспників. Уранці, перед тим як діти йшли до школи, батько й мати дарували їм книжки. Після уроків проводився збір дружини, на який діти запрошували голову колгоспу. Голова оголошував рішення правління колгоспу про преміювання книгами кращих громадських розповсюджувачів літератури. Потім рада дружини дарувала книги з написами найстаршим колгоспникам і почесним піонерам, які були запрошені на збір. У кожній сім'ї також стало традицією дарувати дитині книги в день її народження. За ініціативою піонерської організації в школі було створено Товариство любителів книги.

Весняне свято квітів влаштовувалось наприкінці травня. Кожний учень приносив кілька квіток, які виростив на спеціальній грядці (на присадибній ділянці батьків) або зібрав у полі, у лісі, показуючи своє вміння зробити невеликий, але гарний букет. Після занять діти заходили до товаришів подивитися їхні квіткові клумби, кімнатні квіти. Гурток юних квітників у цей день влаштовував огляд кущів троянд, квіткових клумб; осіннє свято квітів проводилось пізньої осені, коли на поживклій траві вранці з'являється біла паморозь. Кожен школяр приносив найяскравішу, на його смак, квітку хризантеми і дарував товаришеві, подрузі. Свято троянд проводилось двічі на рік, тобто навесні і восени. Перед завершенням навчального року відзначалось свято троянд. Педагог описував, що воно проводилось ввечері, коли сонце вже має заходити – у ці хвилини троянди особливо пахнуть, пелюстки в променях призахідного сонця набувають особливо красивого забарвлення. Кожен учень приносив на свято одну квітку. В.О.Сухомлинський виділяв ще одну особливість цього свята: хлопчики дарували свої квіти дівчаткам, а дівчатка – хлопчикам. Дітям ці хвилини приносили велику радість, адже краса квітів краще за найкрасивіші слова висловлює взаємну симпатію, почуття. Осіннє свято троянд (це було і сімейне, і водночас шкільне свято) проводилось у сім'ї, але готували дітей до нього в школі. Учителі заздалегідь домовлялися з батьками першокласників про свято (учні II–IV класів уже знали про нього). Кожному першокласнику в школі давали саджанець, щоб він посадив вдома кущ троянди. Весняне свято конвалій мало свої обряди: до школи приходили всі учні, запрошувались їхні друзі. Ось як про це зазначав В.О.Сухомлинський: «Кожен приносив на це свято одну рослину – два стрілчастих листки, між якими біле гроно крихітних, ніжних, задумливих квітів. Але саме головне те, що учні прагнули принести рослину, у якій всі квітки, з яких складається гроно, розкрили свої пелюстки. Юнаки і дівчата знали про давній звичай: якщо головки квітів, які дарує тобі друг, спрямовані ніжними відкритими пелюстками до тебе (а вони всі завжди спрямовані в один бік), значить, той, хто дарує тобі квітку, висловлює тобі своє почуття симпатії, значить, ти для нього дорога людина». Свято польових квітів проводилось наприкінці липня або на початку серпня. У день свята піонери йшли в поле, збирали букети й дарували їх батькам і один одному [10, с.79-88; 11, с.75-76; 12, с.545-548; 13]. Отже, такі свята сприяли вихованню в дітей любові до книжки, знань, науки; всебічному розвитку дитини, духовному, естетичному; виховували в дітей духовні та моральні цінності, вчили любити і поважати батьків, рідних, друзів, любити і берегти природу.

У цікавій формі проводилися традиційні шкільні свята: свято першого дзвоника для першокласників організовувалось у перший день занять. Учні випускного класу поздоровляли дітей зі вступом до шкільної сім'ї, давали кожній дитині книжку з дарчим написом, вели дітей на шкільну ділянку і передавали під нагляд нових школярів деревця, посаджені ними в перший день їхнього приходу до школи, десять років тому. Після цього відбувався традиційний обряд – садіння дерева вічної шкільної дружби: випускники разом із малятами саджали яблуньку. Відповідно діти дотримувалися такої думки, що до тих пір, поки на шкільному подвір'ї зеленітимуть дерева вічної шкільної дружби, міцнітиме і їхня дружба, товаришування, братерство. Новорічне свято влаштовувалось для майбутніх школярів. Дітям вручали подарунки, для них організовували виставу лялькового театру, виступ художньої самодіяльності їхніх старших товаришів – першокласників. Головним було те, що першокласники виступали в ролі старших, вони заздалегідь готували своїх маленьких друзів до майбутнього свята, вчили їх читати вірші. Кожний малюк вперше читав на цьому святі вірш. Свято Дівчаток відзначалось у першу неділю зимових канікул. Хлопчики в цей день вручали дівчаткам подарунки – квіти, малюнки тощо. Свято Матері проводилось за іншою методикою. До нього тривалий час готувався кожний

учень. Напередодні свята, увечері 7 березня, матерям дарували подарунки: альбоми з малюнками і віршами або скромні вироби ручної праці, обов'язково зроблені власними руками. Багато дітей в цей день дарували матері як подарунок квітку або гілочку абрикоса, вирощену в шкільній теплиці. Цінність подарунка вимірювалась тими духовними порухами, які вклала в свою працю дитина. У день свята, 8 Березня, дитина повідомляла матері щось радісне, приємне про свою працю, про навчання в школі. Свято останнього дзвоника організовувалось в останній день занять випускників. Випускники і першокласники шикувалися клас навпроти класу. Кожному випускникові першокласники підносили квіти і книжку з дарчим написом. На свято приходили батьки, які закінчили школу багато років тому. Подарунки першокласників – книжки, на яких великими дитячими літерами написано зворушливі побажання, які символізували вічність, неминущий характер шкільного колективу. За шкільною традицією учень першого класу брав дзвінок і виконував обряд. Для старшокласників це був останній шкільний дзвінок. Один із старшокласників від імені колективу звертався з короткою промовою до вчителів, в якій виражалася їм вдячність. Отже, свята знаменували етапні події в житті кожного учня; сприяли формуванню високих моральних якостей у школярів; згуртуванню дитячого колективу; створювали сприятливу психологічну атмосферу в ньому; виховували в учнів почуття дружби, взаємної довіри, відповідальності, любові та уваги до матері, рідних, близьких [10, с.79-88; 11, с.75-76; 12, с.545-548].

Таким чином, виховні заходи, які влаштовувались у Павлівській середній школі, ґрунтувались на українських етнографічних традиціях. У цілому, вони сприяли всебічному розвитку дитини, її духовному становленню, вихованню добрих почуттів – моральних й естетичних, любові до книжки, природи і дбайливого ставлення школярів до батьків, рідних, а також до людей праці, поглиблювали стосунки дружби й товаришування. Вважаємо, що педагогічний колектив Павлівської середньої школи, збагативши теорію і практику виховання саме засобом свята у школі, здійснював виховання учнів на гуманістичних, демократичних, національних, трудових засадах. У змісті свят відроджувалися етнографічна, краєзнавча складові.

У 1964 – 80-х роках ХХ ст. школа продовжувала залишатися в складі шкільництва СРСР, де в центрі уваги стояло виховання гармонійно розвинутої особистості. Виховання учнів на революційних і бойових традиціях радянського народу було однією з ланок різносторонньої діяльності школи з виховання в молодого покоління радянського патріотизму, відданості своєму народові і Батьківщині, Комуністичній партії.

У цей період продовжувачем досвіду організації та проведення шкільних свят Павлівської середньої школи став інший заклад – авторська школа О.Захаренка (60–80-ті роки). Розроблена О.Захаренком система виховання базувалася на демократичних (індивідуальний підхід до учнів), гуманістичних (уміння любити дітей, розвиток загальнолюдських цінностей), педоцентричних (увага і повага до дитини, розвиток творчих здібностей) засадах.

В авторській школі О.Захаренка у ці роки відзначалися річниці Жовтня, організовувалися шкільні традиційні, трудові свята. Проводилися такі виховні заходи, як виставка творчих робіт учнів, посилення листів у майбутнє, розвиток родинно-шкільних зв'язків. Враховуючи досвід створення перспективних устремлень, педагогічний колектив у річниці Великого Жовтня (з нагоди 50-річчя, 60-річчя Великого Жовтня) посилав листи в майбутнє з описом здобутків району, села, колгоспу, школи за дев'яту і десяту п'ятирічки, а також додавав до них різноманітні матеріали, зокрема, експонати з виставки, творчі роботи учнів, альбоми тощо. Особливістю їх святкування було проведення цілої серії різноманітних заходів, деякі з них стали традиційними (демонстрації, карнавали, тематичні вечори). В особливо урочисті моменти шкільного життя в школі проводили годину Володимира Ілліча Леніна. У цей час біля пам'ятника вождеві несли почесну варту кращі піонери й комсомольці. Почесна варта в цю мить для учнів була вираженням пошани до вождя. Глибокий слід залишали в пам'яті Ленінські уроки, які проводилися першого вересня і перед днем народження В.І.Леніна. Один із таких уроків присвячувався простоті й скромності вождя. 22 квітня в цей день новостворений загін виконував перше піонерське доручення – висаджував дерева [4, с.31; 5, с.11, с.13, с.14-15, с.34, с.46-47].

Традиційно в школі урочисто організовували День Перемоги. У святі брали участь усі учні школи, педагогічний колектив, батьки, громадськість. Здійснювалося виховання учнів та молоді на революційних, бойових і трудових традиціях радянського народу. Напередодні свята 8 Березня в школі традиційно проводився Тиждень матері, бабусі, учительки, дівчини. Він починався уроком моральної культури в кожному класі. Такий захід вчив учнів сприймати своїх батьків як шанованих громадян і трудівників, активних будівників комуністичного суспільства, дбайливих сім'янинів. У Новорічне свято учні брали активну участь у балі-маскарад [4, с.21, с.30]. Такі свята виховували в дітей любов до праці і повагу до людей праці, відповідальність, товариськість; формували в них почуття обов'язку, взаємодопомоги.

Висновки... Отже, в досліджуваний період у виховній практиці авторської Павлівської середньої школи на чолі з В.Сухомлинським (50-60-ті рр.), а пізніше її правонаступниці – авторської школи О.Захаренка (60-80-ті рр.) організовувалися виховні заходи, у змісті яких були етнографічна та краєзнавча складові. Здійснювалося виховання підростаючого покоління на національних, гуманістичних, демократичних і трудових засадах. На нашу думку, досвід організації таких виховних заходів може прислужитися в практиці сучасної школи. Подальшого дослідження потребує висвітлення методики організації та проведення виховних заходів в авторських школах.

Список використаних джерел і літератури:

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [моногр.] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Березівська Л. Д. Формування патріотизму як цінності у школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка / Л. Д. Березівська // Зб. наук. праць. Сер. «Пед. науки». – Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. – Вип. ЛІІІ – С. 161–168.
3. Белобородова В. Праздники в школе (I – VII классы) / В. Белобородова. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 68 с.
4. Дубасенюк О. А. Новаторські підходи до формування педагогічного колективу у загальноосвітніх закладах (30–80-ті роки ХХ ст.) / О. А. Дубасенюк // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир, 2007. – Вип. № 36. – С. 28–32.
5. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. шк., 1979. – 154 с.
6. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ століття) : навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – 444 с.
7. Побірченко Н. С. Авторська школа академіка Олександра Антоновича Захаренка / Наталя Побірченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 50–55.
8. Сухомлинська О. В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи / О. В. Сухомлинська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир, 2007. – Вип. № 36. – С. 24–27.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
10. Сухомлинський В. О. Наші традиції / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 79–88.
11. Сухомлинський В. О. Перше свято жайворонка. / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 75–76.
12. Сухомлинський В. О. Свято квітів / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 2. – С. 545–548.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1973. – 287 с.
14. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с. ; Кн. 2. – 552 с.
15. Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Вип. 21. – 304.

Анотація

В.В.Олейник

Воспитание подрастающего поколения на национальных, гуманистических, демократических принципах в практике авторских школ В.А.Сухомлинского и А.А.Захаренка (50 – 80-е годы ХХ в.)

В статье раскрыто воспитательную деятельность в авторских школах В.Сухомлинского и А.Захаренка. В частности, особое внимание обращено на школьные праздники как средство воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательное мероприятие, авторская школа, Павлівська середня школа, В.Сухомлинський, авторська школа А.Захаренка, шкільний празник.*

Summary

V.V.Oliinyk

Educating Younger Generation Based on National, Humanistic, Democratic Principles in the Practice of the Author Schools of V.O.Sukhomlinsky and O.A.Zakharenko (1950–1980)

The article highlights on educational activities in author schools of V. Sukhomlinsky and O. Zakharenko. In particular, special attention is paid to the school holidays as a means of educating the younger generation.

Key words: *education, educational event, author's school, Pavlyska secondary school, V.Sukhomlinsky, author O.Zakharenko school, school holiday.*

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Досвід професійної підготовки педагогів дитячих садків в освітніх закладах Румунії

В статті автор розкриває актуальні проблеми професійної підготовки педагогів дитячих садків в Румунії. Аналізує шляхи та форми удосконалення системи підготовки кадрів, виходячи з результатів реформування дошкільної освіти в Румунії.

Ключові слова: професійна підготовка, вихователь дитячого садка, галузь дошкільної освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема професійної підготовки в освітній сфері беззаперечно є актуальною, оскільки окреслює основні напрямки формування фахової компетентності педагога-вихователя. Підготовка відповідних кадрів для дошкільних установ, оновлення змісту, форм і методів організації виховання дошкільників переконують у потребі осмислення позитивного досвіду інших країн, запозичення педагогічних інновацій та технологій фахової підготовки освітян.

Окреслена нами тематика публікації актуалізує вивчення основних напрямів, тенденцій, перспектив розвитку системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Започаткований досвід порівняльно-педагогічного аналізу вітчизняних і зарубіжних систем підготовки зазначеної категорії фахівців дозволяє охарактеризувати шляхи вдосконалення і модернізації їх професійної підготовки.

З урахуванням вище зазначеного та напрацьованого досвіду кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича з колективом факультету педагогіки Сучавського університету імені Стефана чел Маре (Румунія) налагоджено співпрацю у напрямку ретроспективи становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів дошкільної галузі освіти в Румунії. Звернення до витоків цієї проблеми, зокрема до періоду на рубежі століть (кінця ХХ-го – початку ХХІ ст.) виправдано, оскільки саме тоді започатковувалося реформування дошкільної освіти в Румунії, навчальних установ з підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти. Стратегією реформ, які зорієнтовано на вимоги наступних десятиріч, є створення принципово нової системи освіти, яка б надавала можливість кожній людині отримати і постійно поповнювати знання, особливо зі своєї спеціальності, протягом усього її активного життя [2].

Аналіз досліджень і публікацій... В останнє десятиріччя вітчизняними вченими активно здійснюються дослідження в освітній галузі різних країн світу (Н.Абашкіна, Г.Андруцак, С.Власенко, В.Жуковський, Н.Заїченко, Л.Зязюн, К.Корсак, М.Лещенко, В.Поліщук та ін.). Фаховий інтерес у наукових пошукуваннях визначає зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів (Л.Пушовська, В.Гаманюк, М.Красовицький, А.Паринова, А.Вільчковська, Н.Карпенко та ін.). Проте окремі аспекти становлення фахівців в галузі дошкільної освіти висвітлені недостатньо.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – розкрити основні тенденції розвитку західноєвропейської вищої школи, зокрема, охарактеризувати систему підготовки педагогів дошкільної освіти в Румунії.

Виклад основного матеріалу... Тривалий час румунська система підготовки педагогів для дошкільних установ і початкової школи здійснювалася у вищих школах педагогіки (Liceul Pedagogic), які згодом отримали назву «нормальні школи» (Scoala Normala). Як і в більшості вузів соціалістичних країн, курс навчання тривав 5 років.

Модернізація цієї системи почалася в 1990 р., саме в той час, коли в Європі поширювалось прагнення до професіоналізації педагогічних кадрів і підвищення їх соціального статусу. До кінця століття вищі школи педагогіки і «нормальні школи» були скасовані, а на їх місці були створені професійні навчальні заклади, іменовані Академічними коледжами інституторів (Golegii universitare de Institutori). До завдань новостворених педагогічних закладів входила підготовка педагогів початкової школи та дошкільних установ у рамках короткострокової системи вищої освіти [3]. Інституторами в Румунії називаються і самі випускники таких педагогічних вузів.

В академічному коледжі студенти, які навчалися раніше у вищій школі педагогіки або «нормальній школі», отримували диплом інститутора через два роки навчання. Термін навчання для випускників інших вузів був розрахований на три роки. Проте на цьому зміні структури підготовки дошкільних педагогів не закінчилися і в 2001 р. їх освіта знову увійшла до компетенції

вищої школи педагогіки і «нормальних шкіл». Тепер підготовка педагогів елементарного і початкового ступенів здійснювалася вже двома інституційними структурами і на двох рівнях: вищими школами педагогіки і «нормальними школами» (тобто на рівні ВНЗ), а також академічними коледжами інституторів (університетський рівень).

Після зміни суспільно-політичної ситуації в державі в педагогічній пресі Румунії все частіше ведуться розмови про те, наскільки система підготовки педагогів початкової школи та дошкільних установ відповідає новим цілям, завданням, принципам національної та європейських освітніх систем. Потреба у функціональній і структурній реалізації вимог Болонського процесу у вищій освіті Румунії визначило подальші трансформації: підсумком і результатом дискусій, що бурхливо проводились на початку 2005/2006 навчального року стало рішення міністерства освіти і досліджень про розширення повноважень академічних коледжів інституторів і установ кафедр дошкільної і початкової шкільної педагогіки. До їх функцій входить не тільки підготовка, а й підвищення кваліфікації педагогів даної галузі, що відповідає практиці держав Європейського Союзу і водночас орієнтується на національні традиції (зокрема, використовуючи досвід академічних коледжів інституторів) [4].

Кафедри дошкільної і початкової шкільної педагогіки створюються в складі університетів, де є факультети психології та педагогіки. Вони ведуть підготовку за програмами трьох європейських циклів: цикл I триває 3 роки, цикл II – ще два роки і цикл III-наступні 3 роки (два останніх цикли дозволяють продовжувати освіту на рівнях бакалаврату та магістратури). Навчання має подвійну спеціалізацію (дошкільна та початкова освіта). Ця двопрофільна підготовка має значні позитивні аспекти: по-перше, більш ефективно вирішується завдання підготовки дітей старших груп до школи. Безумовно, що наступність між дошкільним закладом і початковою школою може краще здійснити педагог, який має фахові компетенції з цих спеціальностей. Випускник ВНЗ з означеною підготовкою є потенційним спеціалістом в зазначених освітніх галузях. Слід заважити, що майже в усіх регіонах Румунії проблема працевлаштування педагогів є актуальною.

Функціонування кафедр педагогічної освіти у вузах безпосередньо пов'язане з тенденціями поточного реформування елементарної та початкової шкільної освіти в Румунії. Відповідно до неї зазначені галузі освітньої системи також піддані структурним змінам і тепер відповідають новим циклам навчання. Цілі підготовки і подальшого підвищення кваліфікації педагогів переглянуті, конкретизовано завдання їх утворення, удосконалено навчальні плани і програми. Тому, майбутні вихователі повинні вирішувати конкретні завдання, передбачені реформою дошкільної навчальної програми, зокрема:

- застосування високих стандартів та орієнтованості на наукові дослідження;
- досягнення сумісності з європейськими освітніми системами;
- забезпечення орієнтації на загальнолюдські та культурно-освітні цінності;
- перетворення освіти з репродуктивного її типу на творчий (креативний).

Кінцевими цілями дошкільної освіти педагоги вважають: забезпечення всебічного та гармонійного розвитку дитини дошкільного віку, використання фізичного та психічного потенціалу кожної з них, враховуючи індивідуальний темп розвитку, нагальні потреби та її основний вид діяльності – гру; збагачення комунікативних здібностей дітей дошкільного, формування здатності до взаємодії з іншими дітьми та дорослими, з соціальним середовищем, його пізнання та опанування ним (шляхом залучення дітей до різноманітних форм пізнання – досліджень, вправ, тестів, експериментів); сприяння відкриттю кожною дитиною власної ідентичності та формуванню уявлення про себе; підтримка дитини дошкільного віку в опануванні знаннями, вміннями та навичками, необхідними як для навчальної діяльності в освітніх закладах, так і для майбутнього самостійного життя у суспільстві.

Найбільш суттєвою зміною, яка відбулася внаслідок реформи дошкільної освіти в 2000 році, стало переорієнтування програми із змісту освіти на її мету. Після реалізації реформи навчальних програм, окремі аспекти системи дошкільної освіти були проаналізовані ЮНІСЕФ. Результати цих досліджень представлені у двох методичних листах, опублікованих в електронному форматі на сайті Міністерства освіти і науки. Перший (літера А) названий «Навчальні стратегії, застосовані у дошкільній освіті», а другий (літера Б) – «Доступність, рівність, якість дошкільної освіти» [3]. Зі змісту досліджень окремі науковці виокремлюють наступні негативні аспекти. Так, вихователі дитячих садків використовують переважно пояснювальні методи, результатом яких стає надмірний вербалізм (найбільш розповсюджені: пояснення, демонстрація, бесіда, проблемна ситуація та навчальна гра). Недостатньо часу діти проводять у грі з іграшками; у дитсадках «не заохочується ігрова атмосфера, вона тут нагадує навчально-виховний процес у 1 класі». У навчально-виховному процесі педагоги надають більшого значення віковим, а не індивідуальним особливостям дітей. Відповідно недостатньо докладають зусиль щодо індивідуалізації навчання [3].

Згодом, у 2003-2004 роках, були проведені наступні дослідження ЮНІСЕФ, які визначили наступні позитивні аспекти, що з'явилися після 2000 року: поділ навчального середовища на «центри за інтересами»; використання «методу проєктів»; запровадження методик «навчання через співпрацю».

Деякі аналогічні результати були отримані після мікродослідження, проведеного румунськими вченими навесні 2008 року у 30 державних дитсадках одного з великих міст Румунії [4]. Дослідження проводилося у рамках магістерської програми «Освітні політика та менеджмент», організованої факультетом психології та педагогічних наук Університету ім.А.І.Куза (м.Ясси, Румунія). Аналіз навчальних програм цих дитячих закладів показав, що існують дві чітко виділені навчально-виховні системи:

1. Традиційна система, в ході якої навчання здійснюється, здебільшого, за видами діяльності та переважає монодисциплінарний підхід; спостерігається перевага пояснювального методу (вербалізм); використовуються переважно двовимірні навчальні матеріали; переважають фронтальні навчальні заходи та кероване навчання; навчально-виховна діяльність за межами корпусу дитячого закладу становить тільки 12% від здійснюваної діяльності; оцінювання здійснюється, здебільшого, на основі індивідуальних карток та менше – на основі систематичних спостережень за дошкільнятами.

Дану систему навчально-виховної діяльності в дитячому садку використовують більшість вихователів. Як правило, практикуючі педагоги постійно отримують від міністерства та шкільних інспекторів інструкції та практичні рішення щодо застосування навчальних програм. Вичікувальне та «відкладальне» ставлення, яке демонструють ці вихователі по відношенню до нововведень, можна інтерпретувати як форму їх пасивного опору заходам реформи.

2. Інноваційна система, адаптована до змін у програмі. Ця навчально-виховна система передбачає використання інтегрованого й міждисциплінарного підходу, зосередженого на тематичних проєктах. Такому виду діяльності віддає перевагу менша кількість вихователів. На нашу думку, вказані педагоги–практики змогли відійти від певних ментально-поведінкових стереотипів, адаптувалися до змін, запроваджених у рамках реформування програм, відтак, були придатними до програмних інновацій.

Результати, отримані у процесі дослідження, дали змогу визначити окремі проблеми, що стоять перед дошкільною освітою у м.Ясси. Можна дискутувати, якою мірою проблеми місцевого рівня можуть бути інтерпольовані на національну систему дошкільної освіти. Тим не менше, румунські науковці вважають, що вони є достатньо показовими й певним чином позначаються на підготовці майбутніх вихователів дитячих закладів, оскільки студенти, окрім теоретичної підготовки у вищих освітніх закладах, набувають практичних навичок під час проходження неперервної педагогічної практики у дитячих садках з різними навчально-виховними системами.

Так, за висновками дослідників (D.Potolea, L.Ciolan), існує прямий зв'язок між еволюцією концепції якості підготовки фахівців освіти та еволюцією розробки навчальних програм в Європі і в усьому світі. По суті, «стрижнем» якості освіти є саме діяльність вчителя, вихователя з учнями (дошкільнятами). У баченні Чена існує три хвили з питань організації якості системи освіти [3]:

– хвиля 1970-х років, коли йшлося про «внутрішнє» забезпечення якості (англ. – *internalqualityassurance*) – на цьому рівні більше враховуються документи, аніж власне діяльність із дітьми, маючи на увазі, переважно, дотримання певних бюрократичних процедур і стандартів. Припускають, що на цьому рівні на даний час і знаходиться румунська система освіти;

– 1980-і роки, коли виникла ідея щодо забезпечення якості через інтерфейс (англ. – *interfacequalityassurance*) – на цьому рівні важливу роль відіграє задоволення користувачів отриманими послугами, якість менеджменту, ринкова конкурентоспроможність та публічна відповідальність постачальників освітніх послуг. З нашої точки зору, у румунській системі освіти майже відсутні інституції, які відкрито проводять таку політику. Більшість керівників освітніх закладів не роблять нічого іншого, крім якомога більш спритної імітації практичного запровадження викладених вище принципів.

– 1990-2000 роки, коли було розпочато дискутування проблематики «якості для майбутнього» (англ. – *futurequalityassurance*). Освіта дитини не повинна враховувати лише поточні потреби дошкільників, а й майбутні. Тому підготовка вихователів вимагає бачення подальшої перспективи розвитку дитини.

Таким чином, досвід впровадження нових навчальних програм в систему дошкільної освіти в Румунії залежить від якості підготовки фахівців даної галузі, а саме:

– підвищення професійних якостей викладацького складу: йдеться про розвиток загальної компетентності (застосування нових технологій, знання іноземних мов, педагогічну культуру, засвоєння міжнародного педагогічного досвіду тощо);

– підвищення якості навчальних програм: зміна програмних цілей і завдань, засобів навчання тощо;

– підвищення якості оцінювання;

– підвищення якості управління освітнім процесом: організаційна культура тощо.

Особливу увагу слід приділити комунікаційному аспекту навчального процесу: основною формою роботи в аудиторії має стає групова (що, треба зауважити, з одного боку, вчить працювати в команді, з іншого – не сприяє індивідуалізації підготовки студентів). У студентів таким чином вироблятимуться не тільки предметні навички, а й співробітницькі, психологічні, комунікаційні, адміністративні. Крім того, в контексті перегляду освіти на соціальному і політичному рівнях акцент в організації підготовки студентів матиме ступеневий взаємозв'язок між якістю і результативністю їхньої роботи.

Висновки... В окресленому дослідженні ми звернулися до питань організації освіти педагогів дошкільної сфери виключно з метою висвітлення західного досвіду підготовки вихователів. Сьогодні очевидно, що реструктуризація системи освіти педагогів для початкових шкіл і дошкільних установ та наслідки її модернізації відповідно до вимог ЄС вивчені в Румунії недостатньо. Однак вихід румунської освіти на загальноєвропейський рівень, гуманізація і демократизація навчального процесу зі студентами, застосування нових педагогічних технологій сприяють покращенню підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ країни.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у порівнянні систем підготовки фахівців дошкільної освіти в Румунії та Україні: визначення загальних тенденцій, що характеризують розвиток педагогічної освіти в цих країнах, а також досвіду, що може бути запозичений.

Список використаних джерел і літератури:

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [моногр.] / Г. В. Беленька. – К. : Світлич, 2006. – 304 с.

2. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО. 1999. – 250 с.

3. Potolea D. Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition / Potolea D., Ciolan L. // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. – Bucharest : UNESCO-CEPES, 2003. – 123 p.

4. Ghid pentru învățământul preșcolar: o abordare din perspective noului curriculum / Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu; cuv / înainte de Constantin Cucos. – Iasi : Polirom, 2009.

Аннотация

М.И.Олейник

Опыт профессиональной подготовки педагогов детских садов в образовательных заведениях Румынии

В статье автор раскрывает актуальные проблемы профессиональной подготовки педагогов детских садов в Румынии, в частности анализирует пути и формы усовершенствования системы подготовки кадров исходя из результатов реформирования дошкольного образования в Румынии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, воспитатель детского сада, отрасль дошкольного образования.

Summary

M.I.Oliinik

Experience of Professional Preparation of Teachers of Preschool is in Educational Establishments of Romania

In the article the author exposes the issues of the day of professional preparation of teachers of preschool in Romania, in particular analyses ways and forms of improvement of the system of training of personnels coming from the results of reformation of preschool education in Romania.

Key words: professional preparation, educator of preschool institution, branch of preschool education.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

Етноідентифікаційний ресурс курсу «Етнопедагогіка»

У статті висвітлено основні змістові лінії університетського курсу «Етнопедагогіка», розкривається його етноідентифікаційний ресурс та шляхи використання в процесі професійної підготовки майбутнього педагога.

Ключові слова: етнопедагогіка, етноідентифікаційний ресурс, підготовка майбутнього вчителя.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Університетський курс етнопедагогіки посідає важливе місце в забезпеченні професійного та громадянського зростання особистості майбутнього педагога. В Київському університеті імені Бориса Грінченка вже понад десять років викладається цей курс як педагогічна дисципліна для істориків, філологів, соціальних педагогів, дошкільників та вчителів початкового навчання. Прилучення студентів, майбутніх педагогів, до народного виховного досвіду, глибинне знайомство з традиціями родинного життя, трудового виховання, звичаями, обрядами, народними духовними цінностями сприяють вихованню патріотизму, демократизму та гуманізму, закладених в основі народної педагогіки, пошани до духовних надбань свого й інших народів, розвитку творчого педагогічного мислення, новаторським пошукам у галузі виховання. Вони вказують на історичну перспективу, формують нове бачення шляхів розвитку національної педагогічної думки в майбутньому.

Аналіз досліджень і публікацій... Останні дослідження в педагогіці підтверджують, що розв'язання даної проблеми цікавить багатьох науковців. З'явилась велика кількість публікацій, присвячених різноманітним проблемам етновідносин, етнополітики, полікультурності, міжетнічної взаємодії, етновиховання, розвитку етнопедагогіки як науки тощо. Науковці прагнуть пояснити причини тих чи інших подій та явищ в етнопедагогіці, вдаються до їх детального аналізу, обґрунтовують доцільність та актуальність наведених фактів. У дослідженнях вітчизняних вчених є певні напрацювання в цьому напрямі. Починаючи з перших років нашої незалежності проблемою розвитку етнопедагогіки в Україні займалися відомі вчені-дослідники М.Стельмахович, Є.Сявавко, Г.Довженок, З.Васильцова, В.Скुरатівський, В.Мосіяшенко. Дуже цінними, на нашу думку, є сучасні праці професорів І.Беха, О.Вишневського, Н.Дем'яненко, В.Євтуха, М.Євтуха, П.Ігнатенка, В.Кононенко, П.Кононенко, В.Кузя, Г.Лозко, А.Марушкевич, Ю.Руденка, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, П.Щербаня та ін. Аналіз педагогічної практики у вищій школі свідчить про те, що заявлена нами проблема є не достатньо дослідженою, тому знаходиться під постійною увагою викладачів та науковців. За таких умов актуальність досліджуваної проблеми зростає. Це вимагає від науковців, професорсько-викладацького персоналу певних підходів експериментальної перевірки, висновків та узагальнень.

Формулювання цілей статті... Постановка цілей та завдань статті полягає в аналізі досліджуваної проблеми, можливостей та перспектив її вирішення. Багаторічний досвід викладацької та методичної роботи дає нам можливість зробити висновок, що заявлена проблема є актуальною не лише в теоретичному, а й у практичному аспекті. Наші дослідження послугують у підготовці методичних рекомендацій, розробці лекцій та в організації і проведенні науково-дослідницької роботи з майбутніми педагогами. Тому саме таку мету ми переслідуюмо при підготовці та написанні цієї статті.

Виклад основного матеріалу... Відродження української етнопедагогіки у вищих навчальних закладах, посилення інтересу до етнопедагогіки з боку педагогів-науковців спостерігається на сучасному етапі національного і державного відродження України. У народній педагогіці тепер справедливо вбачають ефективний засіб формування національної свідомості, гуманізації навчального процесу, підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Завдання полягає в тому, щоб перебороти національний нігілізм у значної частини молоді, виховати в неї почуття патріотизму, рідного дому, пошану до рідної мови й культури, створити умови можливої етноідентифікації молоді людини, студента. Досліджуючи проблеми викладання етнопедагогіки, ми переконались в тому, що ця педагогічна дисципліна має вагомий етноідентифікаційний ресурс. Він складається із тих засобів і запасів, якими володіє зміст курсу. До таких ресурсів ми відносимо всю інформацію про народи, етноси, їх розміщення на території, умови проживання, господарювання, звичаї, традиції, народні ремесла, ритуали, віросповідання, ставлення до виховання молоді, її ідеалів, відомих людей країни, загальну культуру населення тощо. При цьому ми розуміємо, що весь зміст курсу етнопедагогіки є народознавчим і соціокультурним в

цілому. Всі етнографічні знання про народи світу, людство складають загальну культуру людини. Потенціал курсу етнопедagogіки полягає у сукупності наявних засобів (навчальних, методичних, освітніх) та можливостей навчальної дисципліни.

На вступній лекції з етнопедagogіки ми наголошуємо студентам, майбутнім педагогам, що етнопедagogіка – цілісна педагогічна система, що вона будувалася на емпіричних знаннях, реальних життєвих потребах, була зумовлена соціально-економічним життям народу, необхідністю підготувати гідну зміну, носіїв етнокультурної спадщини свого народу. Тому ідеалом у етнопедagogіці є людина праці, трудівник, творець. Вихованню трудівника сприяла ціла система етнопедagogічних засобів, що підпорядковувалися таким провідним принципам, як виховання працею, природовідповідності, гуманному ставленню до дитини в поєднанні з розумною вимогливістю, зв'язку з щоденним життям тощо. Народна педагогіка з покоління в покоління відтворює образ народу в його кращих рисах. «Поки вона жива – живий і народ, який її створив», – так стверджує автор навчального посібника «Української етнопедagogіки» В.Мосіяшенко [1, с.6].

Студенти мусять знати, що етнопедagogіка на сучасному етапі розвитку нашого суспільства покликана вирішувати важливі проблеми побудови національної школи, серед яких такі:

- перебудова підготовки вчительських кадрів у педагогічних закладах на національних традиціях, що витримали випробовування часом;
- відродження в кожній сім'ї почуття синівського ставлення до національних святинь та символів, до історії рідного краю, народу, України;
- організація виховання дітей на прогресивних родинних звичаях, обрядах і традиціях;
- побудова національної школи, освіти, педагогічної науки на народних національних традиціях українців та представників інших народів, що живуть в Україні.

На першій лекції ми зробили наголос на меті викладання курсу етнопедagogіки, яка полягає в розкритті і сприйнятті найактуальніших етноідеїєсовітньо-виховного напрямку, на осмисленні та усвідомленні етноідентифікаційного ресурсу змісту навчального матеріалу.

З огляду на мету курсу ми акцентуємо увагу студентів на важливих завданнях курсу етнопедagogіки:

- висвілити значення етнопедagogічних знань у професійній діяльності викладачів учителів, майбутніх фахівців освітньої галузі;
- розкрити провідні ідеї найдавніших джерел етнопедagogічних знань і означає їхнє місце у змісті освітньо-виховної діяльності педагога;
- проаналізувати принципи, засоби, методи, напрями етнопедagogіки;
- розглянути проблему використання міфічних образів в етновиховній практиці;
- обґрунтувати зміст релігійного наповнення етновиховних ідей;
- довести вагомість впливу рідномовного середовища на етновиховний процес;
- наголосити на значенні дотримання народних етнотроїцій у вихованні особистості;
- розкрити вплив етновихованих ідей на родинне виховання;
- сприяти вимогливому ставленню до виконання передбачених кожною темою завдань орієнтації бажаючих на самостійне поповнення знань з проблем етнопедagogіки.

Ми рекомендуємо студентам опрацювати у навчальному посібнику «Вступ до етнопедagogіки» (автори В.Б.Євтух, А.А.Марушкевич, Н.М. Дем'яненко, В.В.Чепак) тему: «Етнопедagogіка – основа освітньо-виховного досвіду українського народу» [2, с.24].

З метою реалізації цих завдань ми спроектували напрями роботи зі студентами в лекційний та позалекційний час, що дозволить глибше пізнати етноідентифікаційний ресурс курсу. Серед напрямів були:

- повноцінне інформаційне забезпечення курсу через зміст навчального матеріалу лекції, використання при цьому різномірних інформаційних джерел, цитат, графічно-ілюстративних зображень, документів, унаочнень;
- пошуково-творчий напрям передбачав виконання студентами творчих завдань, що спрямовували набуття ними вмінь і навичок дослідницької діяльності, розвивали нестандартне мислення;
- самостійне поглиблення знань з теми;
- проведення дискусій, що надає можливість осмислити кожному студенту вивчене, потребує логічних мислительних операцій та обґрунтування власної позиції.

Для етноідентифікації себе з українським етносом студентам необхідно використовувати такий навчальний ресурс як концептуальна база курсу. До концептуальної бази етнопедagogіки можна віднести такі категорії: «культура», «етнос», «нація», «освіта», «виховання», «традиції», «етнічна самосвідомість», «етнічна картина світу», «поведінкові моделі етносу», «етнічна психологія», «ментальність». На розкриття цієї бази наголошує Г.Волков у своїй праці «Етнопедagogіка» [3, с.4].

Вагомим етноідентифікаційним ресурсом курсу є зміст навчального матеріалу про культуру українського народу. Культура є феноменальним явищем в житті всього людства. Вона є багатогалузевою системою, яка охоплює увесь матеріальний і духовний світ певної нації як специфічну форму її життєдіяльності. Розвинена культура дає можливість людині виробити практичні навички у різних сферах діяльності, збагачує її духовний світ. Кожна доросла людина, представник певного соціуму, володіє рисами, притаманними етносу, нації, до якого належить. Особистість, як і сама культура, розвивається шляхом накопичення цінностей попередніх поколінь і створенням своїх.

У свій час І.Огієнко зауважував: «Світ Божий великий і складається з окремих народів чи націй, і кожен народ – окреме закінчене ціле. І в тому краса всесвіту, що народи зберігають свою окремішність, як на пишній луці кожна окрема квітка має окремий колір і запах» [4, с.15]. Вчений наголошував: українці мають свою власну культуру, яку народ створив протягом багатьох віків свого існування. Він пише: «...родюча земля, її родючі соки дали народу-велетню, тому народу, що виріс тут своєрідним, великим та дужим, талановитим та тямучим. І не дивлячись на всі перешкоди, що завше горою ставали йому на дорозі, народ український утворив своє власне життя, утворив велику своєрідну культуру. І можна тільки дивуватись, дивуватись і благоговіти, як це народ наш незвичайно тернистим шляхом досяг такої великої культури» [4, с.4]. Вчений акцентує на тому, що: «... пишна природа чарівного краю нашого сама нахилиє до замилювання у всякім мистецтві» [4, с.10]. До галузей культури І.Огієнко відносить своє право, свою церкву, що витримали російську нівеліровку. Так вчений зауважує, що українська церква відрізнялася службою, обрядами та звичаями [4, с.11]. Далі вчений наголошує: «І який би бік життя ми не взяли, ми скрізь побачимо, що народ наш виявляє себе окремим, своєрідним народом з самостійною культурою. Народ український утворив свої звичаї, як от – родини, хрестини, весілля, похорон, свої вірування й переконання, утворив свої обставини життя, зачісування кіс («хохол чи оселедець»), свій музичний інструмент (бандура, ліра, торбан), свої страви, свій танок, – і все таке, що надає йому оригінальності і одріжняє од інших народів; було колись, у нас був навіть свій календар, і рік наш не припадав до московського» [4, с.21].

Глибоко оптимістичні висновки відомого дослідника української культури Д.Антоновича. На його думку, людина, що витворила родинну організацію й живе у родинному укладі, є культурнішою від людини, котра до організації родини не дійшла. Він вважав, що плем'я є досить культурним станом проживання людини. Вчений стверджував, що найважливішим культурним чинником є утворення держави, її удосконалення. Він погоджувався, що можна також вважати за культурні ті народи, які мають письмо в своїй мові та це письмо вживають. Далі дослідник зауважує, що однак, який би критерій не покласти, то український народ все ж буде не тільки народом культурним, але й народом дуже старої і дуже високо розвинутої культури [5, с.12].

З історії розвитку українського соціуму та української культури відомо, що упродовж багатьох тисяч років історичного буття населенням активно сприймалися культурні впливи багатьох народів, які жили на українській землі. Д.Антонович узагальнює, що найперспективнішою є «...здатність сприйняти культурний досвід, пристосувати до свого вжитку, дати йому своє власне оригінальне, національне забарвлення і в той спосіб світовий культурний чинник обернути у чинник національної культури» [5, с.24].

Значний етноідентифікаційний ресурс міститься у навчальних темах курсу «Виховний ідеал української етнопедагогіки», «Складові виховання дітей в українській етнопедагогіці», «Народ про сім'ю як основу етнопедагогіки», «Українська козацька педагогіка», «Педагогіка народного календаря» тощо. В усіх напрямках української народної педагогіки прослідковується питання підготовки дитини до праці, до життя, до правильного сприйняття громади, соціуму, сусідніх народів і ролі нашого народу в розмаїтті інших народів, знання славної історії предків.

У народній педагогіці сучасна етнопедагогіка справедливо вбачає ефективний засіб формування національної свідомості студентів, гуманізації навчального процесу. Завдання полягає в тому, щоб перебороти національний нігілізм у значної частини молоді, виховати в неї почуття патріотизму, рідного дому, пошану до рідної мови й культури.

Висновки... Як засвідчують наші педагогічні дослідження, повноцінну, культурну, толерантну, національносвідому особистість студента, майбутнього педагога, з почуттям власної гідності, з високими моральними якостями можна виховати лише завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій, звичаїв. Зміст всього курсу «Етнопедагогіка» наповнений навчальним матеріалом, що сприяє формуванню особистості молодого українця, патріота і громадянина своєї держави. Постійно у навчальному процесі йде орієнтація на знання про людство на Землі як про єдину спільноту, взаємодію народів шляхом «діалогу культур», шляхом розуміння й проникнення у проблеми людства.

Список використаних джерел і літератури:

1. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 174 с.
2. Євтух В. Б. Вступ до етнопедагогіки : навч. посіб. / [Євтух В. Б., Марушкевич А. А., Дем'яненко Н. М., Чепак В. В.]. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. – 88 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Курс, читаний в Українському народнім університеті / І. Огієнко. – К. : Видавництво Книгарні Є. Череповського, 1918. – 272 с.
5. Антонович Д. Українська культура : лекції / за ред. Д. Антоновича. – К. : Либідь, 1993. – 395 с.

Анотація

Л.Б.Паламарчук

Етноідентифікаційний ресурс курсу «Етнопедагогіка»

В статті розкриваються основні смислові лінії університетського курсу «Етнопедагогіка», аналізується його етноідентифікаційний ресурс і пути використання в процесі професійної підготовки майбутнього педагога.

Ключевые слова: етнопедагогіка, етноідентифікаційний ресурс, підготовка майбутнього учителя.

Summary

L.V.Palamarchuk

Ethnoidentificational Resource of the Course «Etnopedagogics»

This article illuminates main sense lines of university course of ethnopedagogics, it discovers its ethnoidentificational resource and the ways of its use in the process of future pedagogue's professional training.

Key words: ethnopedagogics, ethnoidentificational resource, future teacher training.

Дата надходження статті: «18» вересня 2012 р.

УДК 373: 37.035.6 (045)

В.В.ПАШКОВ,

кандидат філософських наук, доцент
(м.Запоріжжя)

Українська етнопедагогіка і питання національного виховання

В статті обґрунтовується роль української етнопедагогіки в становленні національної системи виховання. Подано етнопедагогічний аналіз ідей та методів народної педагогіки.

Ключові слова: етнос, етнопедагогіка, народні традиції, система виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Після набуття незалежності перед українською державою постали великі і складні завдання з розбудови економічних, соціально-політичних та духовних засад нашого суспільства. Особливо складними питаннями стали завдання формування суспільної моралі, духовності і на їхній основі створення принципово нової системи виховання молодого покоління.

Складності у вирішенні вказаних проблем полягають у невизначеності в сучасних нормативно-правових актах, на основі яких має будуватися вся система виховання, поняття суспільної моралі, що тісно пов'язані із суспільною ідеологією.

Педагогіка вищої школи, наприклад, визнає, що виховання суспільної моралі є стрижнем всієї системи виховання, і в той же час чітко не визначає вказані поняття. Вони також відсутні в чіткому викладі в Конституції України та Законах України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060 та «Про загальну середню освіту» від 13.09.1999 № 651-XIV.

В Конституції України в ст. 11 говориться, що «Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури» [1]. Однак які саме цінності потрібно покласти в основу формування національної самобутності українського суспільства, у чому сутність і головні складові «Української національної ідеї»? Ці питання, на превеликий жаль, чітко не визначені.

Зважаючи на те, що процес виховання не можна зупинити і зачекати, поки будуть визначені основні наукові концепції, в основу засвоєння суспільних цінностей виховання патріотизму і свідомості необхідно покласти систему виховання підростаючих поколінь на культурно-історичних традиціях рідного народу, з творчим використанням елементів національних систем інших народів.

Виклад основного матеріалу... Перевірені багатовіковим досвідом надбання народної мудрості, яку містять народні традиції, мають складати ідейно-моральну основу виховання.

Етнопедагогіка доводить, що справжнє виховання є глибоко етнічним за сутністю, змістом і характером та історичним покликанням. Адже, «етнос (народ) – історично сформована на певній території біосоціальнокультурна спільність людей, яка володіє загальними рисами і особливостями походження, культури, психології, мови, а також усвідомленням своєї спільності і самосвідомістю» [2]. Як немає людини взагалі, а є людина-українець, росіянин, молдаванин та ін., так і немає виховання взагалі, а є національне виховання. Це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, духовності.

Національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного виховання. Воно забезпечує етнізацію дітей як необхідну і невід'ємну складову їхньої соціалізації. Народні звичаї та традиції забезпечують відтворення етносу, формування людини як представника етнічної спільноти, виступає важливим фактором виховання підростаючого покоління. Цінність народної педагогіки в її органічній єдності з образом життя народу, його історії, культурними і побутовими традиціями. Поняття «етнопедагогіка» як науки про народну педагогіку було введено в науковий обіг у 70-х рр. ХХ ст. російським педагогом В.М.Волковим. Український вчений В.А.Мосіяшенко вважає, що «етнопедагогіка – це система цілей, завдань, принципів, методів, форма організації процесу становлення молодого члена суспільства і підготовки його до життя в структурі національно-етнічних поглядів, норм і звичаїв окремого народу, етносу» [3; 9].

Національне виховання духовно відтворює в дітях традиції рідного народу, увічне в підростаючих поколіннях самобутнє, що є в кожній нації, а також і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу. Українське виховання формує в дітях носіїв національної культури, творців історичного шляху рідного народу, вірних продовжувачів справ, заповітів батьків.

Постійно розвиваючись, національне виховання поглиблюється, збагачується новим змістом, формами і методами впливу на підростаючі покоління. Національна система виховання має включати в себе ті компоненти, які відповідають культурно-історичним здобуткам нації, перспективам її розвитку, матеріальним і духовним цінностям. Провідні ідеї буття українського народу мають приймати всю національну систему виховання.

Таким чином, *національна система виховання* – це історично обумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі матеріальної і духовної культури нації. Система виховання має ґрунтуватися на ідеях національного світогляду, філософії, ідеології. Національна система виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що увібрали в себе надбання національної виховної мудрості. Вона охоплює ідейне багатство народу, його морально-естетичні цінності, трансформовані в засобах народної педагогіки, народознавства, а також постійну і систематичну виховну діяльність сім'ї, державних і громадських навчально-виховних закладів.

Кожне нове покоління повинно активно включатися в національну систему виховання, яка відображає історичні, географічні, економічні, етнографічні і психологічні особливості певного народу, його світосприймання і світорозуміння, самобутній культурно-історичний шлях розвитку.

Національне виховання ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність, етнізація виховання, гуманізм, демократизм, зв'язок виховання із життям, трудовою діяльністю народу, поєднання педагогічного керівництва із самодіяльністю учнів, реалізація особистісного підходу в процесі навчання і виховання та ін.

В умовах початку процесу демократизації в Україні, інтенсифікації процесу національного відродження *етносів*, постає необхідність рішучих змін у навчально-виховному процесі.

Творчі пошуки, межа яких – розробка концепції національної школи, національної системи виховання, викликали велику увагу до української етнопедагогіки як науки, покликаної поєднати досвід різноманітних гуманітарних наук: педагогіки, психології, етнографії, теорії та історії культури, етики, естетики, соціології, теорії релігії та ін. з народною педагогікою.

Етнопедагогіка роз'яснює народну педагогіку, пропонує шляхи її використання в сучасних умовах, збирає і досліджує досвід етнічних груп, який базується на багатовіковому досвіді народних традицій

Етнопедагогіка виступає як теоретичне обґрунтування систематизація досвіду народної педагогіки. Вона є одним із видів духовної діяльності і духовної культури, традицій, мови, релігії, побуту, сімейних та інших відносин, що виступають як основні засоби національної системи виховання, становлення конкретного етносу.

При цьому необхідно уникати теоретичної односторонності і практичної шкоди, або, як мінімум неефективних рекомендацій, які неминучі при ігноруванні або свідомому запереченні підпорядкованості людини не тільки соціальним, але і природним, біологічним закономірностям розвитку, в тому числі етнічним.

Етнопедагогічний підхід дозволяє зазначену однобічність подолати. Приступаючи до етнопедагогічного аналізу питань виховання особистості в умовах системного впливу розвиваючого етносу, слід виробити теоретико-методологічні засади дослідження. Необхідно піддати аналізу складний комплекс взаємозв'язків людини з її етносом, визначити категоріальний апарат дослідження, знайти методи, що дозволяють найбільш ефективно вивчити вплив на життя особистості.

Концептуальна база етнопедагогічного аналізу розглядається в наступних категоріях: «особистість», «етнос», «етногенез», «нація», «освіта», «виховання», «розвиток», «етнічна свідомість», «етнічна психологія», «етнічна поведінка».

Цінність етнопедагогіки – в її органічній єдності з укладом життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями. Ідеї та засоби народної етнопедагогіки, порівняно з багатьма засобами, ідеями наукової педагогічної науки, глибше і повніше втілюють у собі духовність, тобто національну психологію, світогляд, ідеологію та ін. Саме тому етнопедагогіка становить основу національної системи виховання.

Народна етнопедагогіка є невичерпною скарбницею навчально-виховних засобів, головними серед яких є: рідна мова, усна народна творчість (фольклор), національна міфологія і символіка, народне мистецтво, національні традиції, звичаї та обряди, народні ігри та іграшки тощо. Без таких засобів виховання, що увібрали в себе досвід тисячолітнього буття народу, як без коріння чи фундаменту, не може повноцінно розвиватися ні родинне, ні громадське виховання, ні педагогічна наука.

Провідними принципами української етнопедагогіки є природовідповідність, культуровідповідність, зв'язок із життям рідного народу, гуманізм, орієнтування на загальнолюдські моральні цінності та ін.

Українська етнопедагогіка складається з розділів: народне дитинознавство (деякі вчені вживають термін народна педологія), народна діалектика, народна виховна практика (її основа – батьківська педагогіка) і народна педагогічна деонтологія.

Народне дитинознавство розкриває передусім вікові та психологічні особливості дітей, специфіку їхнього мислення, своєрідність світосприйняття, емоційного життя тощо.

Батьківська, родинна педагогіка є серцевиною народної виховної практики. Це перевірений віками досвід національного виховання дітей в умовах родини, в колі найближчих по крові і духу людей. Родинне виховання є могутнім джерелом народного світогляду, національного духу, вищої моральності, трудового гарту, громадського змушнення. Родина – це природний осередок найглибших людських почуттів: тут народжуються і поглиблюються любов до матері і батька, бабусі і дідуся, роду і народу, пошана до рідної мови, історії, культури.

Народна дидактика застосовується в нерозривній єдності із засобами, методами і прийомами народного дитинознавства і батьківської, родинної етнопедагогіки, системою народного громадського виховання, всією народною виховною практикою. Народне навчання як компонент національної системи виховання свято береже і передає з покоління в покоління прагнення пізнавати навколишній світ, закони розвитку природи і суспільства, виявляти роль і місце людини в житті.

Народна педагогічна деонтологія (з грецької мови – потрібне, необхідне) вивчає проблеми обов'язкових умов національного виховання. Народ домагається, щоб у життєвій практиці дитини насамперед реалізовувалось те, що вкрай необхідне, чого обов'язково треба дотримуватись в інтересах розвитку особистості, її етнізації.

Народна мудрість утверджує такі вихідні, головні умови виховання, які мають обов'язковий, вічний характер: родинне гніздо, сім'я, пам'ять родоводу, рідна мова, наступність і спадковість поколінь, гуманізм, творча праця, рідне національне середовище, культивування моральних чеснот народу.

Ідеї та положення народної педагогічної деонтології сприймаються дітьми як заповіді предків, закони життя, без яких воно втрачає сенс, гуманну сутність. Це такі, наприклад, ідеї, настанови: любов до батьків, родичів, інших людей, пошана до родоводу, рідної мови, культури та історії, повага до праці, хліба, рідної землі; піклування про молодших і старших людей, співчуття і милосердя до тих, хто переживає горе; вірність народним традиціям, звичаям і обрядам, заповідям дідів і прадідів; ушанування пам'яті померлих і загиблих тощо.

Висновки... Таким чином, народна педагогіка – першооснова національної системи виховання, її культурно-національне підґрунтя. Її головне покликання – виховання шанобливого

ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Список використаних джерел і літератури:

1. Конситуція України. – К. : Парламентське видавництво, 2010.
2. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1997.
3. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с.

Анотація

В.В.Пашков

Украинская этнопедагогика и вопросы национального воспитания

В статье обосновывается роль украинской этнопедагогике в становлении национальной системы воспитания. Предоставлено этнопедагогический анализ идей и методов народной педагогики.

Ключевые слова: этнос, этнопедагогика, народные традиции, система воспитания.

Summary

V.V.Pashkov

Ukrainian Ethnopedagogics and the Questions of National Education

The role of Ukrainian ethnopedagogy in establishing of the national system of education is grounded in the article. Analysis of ethnopedagogical ideas and techniques of folk pedagogy is offered.

Key words: ethnicity, ethnopedagogics, folk traditions, system of education.

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

УДК 372.21

І.Р.ПЕРЕПЕЛЮК,

асистент

(м. Чернівці)

Полікультурне виховання дошкільників як складова професійної підготовки педагогів-вихователів: етнорегіональний досвід

У статті проаналізовано проблеми полікультурного виховання на Буковині. Висвітлено теоретичні та практичні аспекти полікультурного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: полікультурне виховання, полікультурна особистість, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливою складовою загальнонаціонального розвитку держави є збереження та розвиток національної культури. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність врахування у виховання дітей дошкільного віку регіональної особливості полікультурного середовища.

Теорія і практика виховання дітей дошкільного віку в поліетнічному середовищі передбачає вивчення педагогічних перспектив, обумовлених культурними національними відмінностями й спрямованих на подолання етноконфліктів, які виникають у зв'язку з відмінностями у традиціях, звичаях, стереотипах мислення представників різних етнічних спільнот.

У визначенні завдань і змісту виховання дітей розглядається процес засвоєння цінностей й досвіду культури народів регіону, де проживає дитина, з пріоритетом культури її національності. Знання подібних перспектив – необхідна умова діяльності педагогів дослідників і практиків.

Аналіз досліджень і публікацій... Вклад у вивчення проблеми полікультурної освіти вносять російські та українські вчені, зокрема: О.Гукаленко, Г.Дмитрієв, М.Кузьмін, В.С.Барбіна, Собкін, П.Супрунова, В.Тишков, С.Суслова, І.Лощенова, Н.Терентьєва, В.Калінін, Б.Лихачев, М.Бердяев, З.Малькова, В.Библер, О.Джуринський та ін.

Питання полікультурного виховання вивчають у багатьох педагогічних вузах України. Серед них: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича та ін. Питання полікультурного виховання обговорюються на наукових конференціях, ділових зустрічах, семінарах. Так, 27-28 березня 2010 р. факультетом педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича організовано і проведено міжнародний науково-практичний семінар «Актуальні проблеми

підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми та молоддю в полікультурному середовищі європейських країн в період інтеграції та глобалізації», на якому обговорювалися питання теорії, практики і перспективи освіти, полікультурного виховання у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича та Сучавському університеті імені Стефана чел Маре.

Дана проблема висвітлюється і у Концепції державної етнополітики України (2002), яка передбачає заохочення полікультурного розвитку і збереження балансу культурних інтересів української більшості і національних меншинств.

Сьогодні на карті світу майже не залишилось моноетнічних і монокультурних країн. У різних регіонах і країнах навчальні заклади стають все більш багатонаціональними та полікультурними.

Необхідно знайти оптимальні шляхи багатонаціональної системи освіти. Така стратегія означає ефективне виховання і навчання, в процесі якого діти отримують знання про людей, події, ідеали, готуються до життя у вільному, плюралістичному суспільстві. Така стратегія призначена для створення якісно нового національно-цілісного суспільства, в основі якого – багатообразність етнічних суб- і макрокультур. Найбільш ефективним способом здійснення такої стратегії є теорія і практика полікультурного виховання (освіти).

Полікультурне виховання – першочергова потреба будь-якого багатонаціонального суспільства, члени якого зацікавлені в пристойному майбутньому і сучасному. Полікультурне виховання – відносно нова галузь педагогіки. Важливо пам'ятати, як стверджує П.Горські, що полікультурне виховання – концепція, яка виникла недавно й обов'язково буде трансформуватися у відповідь на виклики світу, що постійно змінюється [6].

Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 70-х років ХХ століття. Інтерес до полікультурного виховання був обумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом. Дослідження в цій галузі й сьогодні ведуться активно. Прикладом цього може бути Міжнародна конференція на тему «Етнічне різноманіття і громадянське виховання в мультикультурних націях-державках», яка відбулася в 2002 році в Італії за участю 11 країн.

Першопрохідцями в галузі розробки проблем полікультурного виховання є американські та канадські вчені-педагоги. Ці проблеми вирішуються в загальнонаціональних наукових асоціаціях і університетських центрах досліджень США. Досить активну участь у питаннях полікультурного виховання беруть вчені Австралії, зусиллями яких координується центр Мультикультурних досліджень.

Проблематика полікультурного виховання знаходиться в центрі уваги Європейської спільноти порівняльної педагогіки, а також займає досить помітне місце в діяльності вчених ближнього зарубіжжя. Так, у 2005 році білоруськими педагогами була підготовлена навчальна програма «Виховання полікультурної багатомовної особистості». У цьому ж році в Мінську відбувся круглий стіл, у якому брали участь як білоруські вчені, так і представники міжнародних організацій. В Казахстані систематично проводяться наукові зустрічі, присвячені полікультурному вихованню. Одна із останніх – семінар «Виховання полікультурної особистості на уроках математики і фізики» (Кустанай, 2005).

У Киргизії популяризацією ідей і практики виховання в багатоетнічному й полікультурному середовищі займається «Полікультурна освіта і виховання» при Киргизькому державному педагогічному університеті (м.Бишкек), яка співпрацює з республіканськими суспільними організаціями росіян, корейців, українців. Активну участь в осмисленні проблем полікультурного виховання беруть педагоги Криму, які нещодавно організували круглий стіл «Виховання особистості в полікультурному суспільстві» (2005).

У науковій літературі термін «полікультурна освіта» інтерпретується широко, тобто при розкритті його значення педагоги неодмінною складовою вважають виховання, в окремих працях термін «полікультурне виховання» використовується самостійно.

За визначенням В.Макаєва, «полікультурне виховання» – включає не тільки освіту людини, але й мету, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити у сучасному суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що включає прилучення підрастаючого покоління до етнічної, національної і світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі [5].

На думку О.Джуринського, полікультурна освіта переслідує три групи цілей, які можна позначити поняттями: плюралізм, рівність, об'єднання.

У першому випадку мова йде про повагу й збереження культурного різноманіття. У другому – про підтримку рівних прав на освіту і виховання. У третьому – про формування в душі загальнонаціональних, політичних, економічних і духовних цінностей. Слід зазначити, що при

вихованні поваги до інших культур, толерантність, терпимість лише є першоосновою до здійснення полікультурного виховання [3].

Таким чином, полікультурна освіта – це одночасне оволодіння знаннями й відповідне виховання, передача точної й досконалої інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, покращенні академічних досягнень дітей різних національностей. Полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам.

Виходячи з вищевикладених складових, зміст полікультурної освіти будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурної ідентифікації особистості; освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище; виховання позитивного відношення до багатогранного культурного оточення; розвитку навичок соціального спілкування. Пріоритетним завданням у цьому зв'язку виступає виховання духовної культури, яка найбільш чітко проявляється у взаємовідносинах людей, особливо в міжкультурних комунікаціях представників різних національностей. Цим обумовлюється актуалізація уваги педагогів, вихователів-практиків до полікультурних аспектів освіти й виховання.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз проблеми полікультурного виховання в системі дошкільної освіти як соціально-педагогічного феномена на Буковині.

Виклад основного матеріалу... Система дошкільного виховання як складова української освіти не може повністю розв'язати політичні, економічні, етнічні та інші конфлікти й проблеми. Однак вона може зробити істотний внесок у полікультурне виховання підростаючого покоління, у формування поваги до культур різних народів і, водночас, розуміння й усвідомлення своєї власної культури.

За висновками О.Гукаленко, полікультурне виховання – це процес засвоєння цінностей і досвіду культури народів регіону, де проживає дитина, з пріоритетом культури її національності. Заглиблення в культуру свого краю дозволяє дитині відчути й зрозуміти не тільки відмінні риси національних культур, але й деякі механізми їхньої взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливи. У ході прилучення до культури поліетнічного регіону, дошкільник поряд з регіональними, засвоює загальнонаціональні, загальнолюдські цінності [2].

Полікультурна свідомість формується з найбільш ранніх років життя людини. Успіх полікультурного виховання значною мірою залежить від того, чи займаються таким вихованням в дошкільних навчальних закладах.

Полікультурне виховання в багатонаціональних дошкільних закладах – це новий напрям педагогічної діяльності. Актуальність відповідної науково-практичної діяльності посилюється в міру того, як перед цими закладами стоять нові педагогічні задачі: не обмежуватись загальним розвитком дітей, а здійснювати дошкільне виховання і навчання.

Як свідчить вітчизняний і світовий досвід, багато педагогів дошкільних закладів спрощено сприймають призначення полікультурного виховання. Зазвичай його спрощують до розвитку у дитини позитивного ставлення до різних народів і їх культури. При наявності достатньої кількості представників різних етнічних груп створюють дошкільні заклади, які працюють за особливими програмами. Така практика в окремих країнах (наприклад у США) призводить до сегрегації за расовою і національною приналежністю.

Дослідження полікультурного виховання проводилися в Чернівецькій області, яка є багатоетнічним регіоном. Так, за даними анкетування дітей та батьків, яке проводилось у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) м.Чернівці, можна стверджувати, що у кожному з них виховуються діти різних національностей, однак елементи полікультурного виховання спостерігаються лише в окремих.

У 20 дошкільних навчальних закладах (75%) діти проявляють низький рівень позитивного ставлення до багатонаціонального оточення, тобто у них відсутні знання про людей інших національностей, або ж вони невірні чи викривлені.

У 13 дитячих навчальних закладах виявлено середній рівень позитивного ставлення до багатонаціонального оточення, який характеризується відсутністю у дітей інтересу до елементів інших культур та їх носіїв, появою зацікавленості людьми іншої національності тільки в спеціально створених умовах. 9 дитячих установ виявили високий рівень, проявляючи доброзичливе ставлення до представників як власного, так і інших народів. Їм властиве почуття радості при зустрічі з ровесниками інших національностей, при впізнанні елементів різних національних культур. Модель виховання в цих закладах базується на ідеї залучення дошкільників до фольклору основних етнокультурних груп місцевого населення – румунів, молдаван, євреїв, поляків, росіян та українців.

Практичну цінність становить досвід полікультурного виховання дошкільного навчального закладу №1 м.Чернівці. В цій дошкільній установі обладнано невеликий етнографічний музей, де

представлені експонати багатогранної культури Буковини. Червоний куточок молдавського дерев'яного будиночка, куточок російської печі та хати, а також муляж української світлиці. В музеї зібрані старовинні речі та предмети побуту: самовар, кочерга, рогац, газова лампа, праска на вугіллі, лампадка та ікона, кужіль та веретено, домоткані килими, дерев'яна колиска з лялькою, вишиті рушники, балерка, улчор, нелестеу, цимбал. Знайомлячись з цими експонатами, діти дошкільного віку отримують наочну інформацію про культурне та історичне минуле своїх предків.

Дітей залучають до фольклору з вивченням російської народної творчості як найбільш зрозумілої і доступної всім дошкільникам. Результативним є ознайомлення з молдавською, румунською, польською і українською народною творчістю, художньою літературою, декоративно-ужитковим мистецтвом, живописом, музикою.

Одним із завдань дослідження було встановлення тотожності та відмінності в культурах цих народів. Заняття проводили за наступними напрямками і темами: інформаційне насичення (ознайомлення з традиціями, звичаями, культурними цінностями різних народів, емоційний вплив, метою якого є звернення до почуттів дитини та формування норм поведінки (закріплення дітьми у власній поведінці знань про норми взаємин, правила етикету у різних народів).

Найбільш ефективним засобом реалізації окреслених напрямів вихователі вважають дидактичні ігри полікультурного змісту: «Граємо весілля» (російське, молдавське, румунське, польське, українське), «Народ як одна сім'я, хоч мова у них різна», «Подорож по карті» (по території Молдавії, Румунії, Росії, Польщі, Буковини).

У процесі дослідження встановлено, що результативними в полікультурному вихованні дітей є проведення дитячих свят, ігор, бесід за мотивами народних традицій та обрядів: «Святки», «В низенькій світлиці», «Мерцишор дарує щастя», «Капустинська вечірка» (свято осені), «Наша хата потішками багата» (день народження дитячого садка), «Різдвяна вечірка», «На кого весна покаже» (свято весни), «Свято Івана Купала» тощо.

Колектив ДНЗ № 1 практикує проведення зустрічей з дитячими письменниками з м. Ботошани (Румунія), наприклад, Лучією Оларою та Ненатією і Клавдією Партолі, під час якої діти поглиблюють свої знання з румунської дитячої творчості, а також такі види роботи, як зустріч-відкриття книжкового магазину румунської літератури, наприклад, по вулиці Шолом Алейхема. Такі заходи дають можливість проявляти свої знання та ставлення до культури іншого народу.

Інформацію про культуру різних народів подають таким чином, щоб у дітей дошкільного віку не виникали хибні уявлення про ту чи іншу національність.

Ми констатували, що педагогам ДНЗ № 1 вдалося привити дітям деякі елементи полікультурності, які визначалися за наступними критеріями: правильність і повнота суджень про національну приналежність, традиції, фольклор різних народів; ступінь зацікавленості народними традиціями і творчістю; прояв емпатії по відношенню до навколишнього середовища і ровесників.

Ефективність полікультурної роботи залежить від педагога, його моральної культури й професійної етики. У працях сучасних науковців наголошується на пріоритетній ролі дорослого в процесі формування національної самосвідомості дитини. Педагог, який забезпечує полікультурне виховання, формує національну самосвідомість дитини шляхом навчання рідної мови, ознайомлення зі звичаями, традиціями, ціннісними орієнтаціями народу. Завдання національної освіти можуть вирішуватися лише за наявності професійного педагогічного персоналу. Дошкільник виховується у більшості випадків особистістю педагога. Ніякі методичні посібники не можуть його замінити.

Педагогічні вузи та класичні університети повинні готувати педагогів, які в змозі організувати в загальноосвітніх навчальних закладах діалог культур. Китайський вчений Шонг Кікуань справедливо наголошує, що у сучасній освітній заклад повинен прийти «полікультурний педагог», який відкритий культурному різноманіттю своєї країни [3].

Полікультурність майбутнього педагога виховується не тільки і не стільки у стінах студентських аудиторій. Мова йде про встановлення толерантних взаємовідносин між студентами різних національностей, відпрацювання навиків поведінки, які базуються на розумінні, терпимості, компромісі, самоповазі і повазі навколишніх. Однак у вирішенні зазначених завдань важливе значення має зміст курсів та спецкурсів, які вводяться додатково для підготовки полікультурного педагога.

Наприклад, на кафедрі педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича викладаються такі курси: «Етнопсихологія», «Етнопедагогіка», «Методика ознайомлення дітей дошкільного віку з українознавством». Планується викладання спецкурсу «Міжкультурне взаєморозуміння», метою якого є вивчення

культури, філософії, історії корінних етносів та емігрантів Буковини (румунів, молдаван, євреїв, росіян, поляків та ін.).

Програма педагогічної полікультурної освіти, поряд із загальними педагогічними знаннями і вміннями, повинна формувати професійно-особистісні якості педагога і якості, які дають можливість працювати у багатонаціональному колективі. Кваліфікований педагог повинен володіти методикою використання національних ігор, національної художньої літератури, живопису, декоративно-ужиткового мистецтва, музики різних народів як засобів полікультурного виховання. Вихователь має володіти високими моральними якостями, любити своїх дітей, незалежно від їх етнічної, культурної, релігійної приналежності. Саме такі якості формуються у студентів у процесі їх фахового становлення.

Висновки... В сучасному світі процес виховання здійснюється у міжетнічній і міжкультурній взаємодії великих і малих етнічних спільнот. Перші фрагментарні знання про свою етнічну приналежність людина (дитина) отримує саме в дошкільному віці. Полікультурне дошкільне виховання впливає на розвиток у дитини здатності сприймати й поважати етнічну різноманітність і культурну самобутність різних груп населення і, водночас, шанувати й розуміти етнічну самобутність свого народу.

Завдання кожного сучасного ДНЗ – створити полікультурне середовище та сприяти формуванню принципів толерантності, рівності прав та плюралізму думок у дітей різних національностей.

Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до реалізації завдання полікультурного виховання дітей дошкільного віку – важлива складова їх професійної підготовки.

Список використаних джерел і літератури:

1. Богущ А. М. Українське народознавство у дошкільному закладі / Богущ А. М., Лисенко Н. В. – К., 2002.
2. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва-Воронеж : МОДЭК, 2005. – С. 121–128.
3. Джурицкий А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джурицкий. – М., 2002.
4. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
5. Сулова Э. К. Растим гражданина / Э. К. Сулова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 1. – С. 82–91.
6. Gorski P. Multicultural Philosophy Serie / Gorski P. // Part 1: A Brief History of Multicultural Education.

Анотація

И.Р.Перепелюк

Поликультурное воспитание дошкольников как составляющая профессиональной подготовки педагогов-воспитателей: этнорегиональный опыт

В статье проанализированы проблемы поликультурного воспитания на Буковине. Отражены теоретические и практические аспекты поликультурного воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, поликультурная личность, дети дошкольного возраста.

Summary

I.R.Perepeluk

Multicultural Education of Preschoolers as a Component of Professional Preparation of Pedagogues-Educators: Ethnoregional Experience

The problems of multicultural education in Bukovyna are analysed in the article. The theoretical and practical aspects of multicultural education of children of preschool age are reflected.

Key words: multicultural education, multicultural personality, children of preschool age.

Дата надходження статті: «21» вересня 2012 р.

Етнопедагогічні джерела педагогіки гуманізму

У статті розкривається зв'язок між педагогікою гуманізму та етнопедагогікою, що дозволяє висвітлити певні механізми формування гуманних взаємин у шкільно-сімейному середовищі.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація виховання, сім'я, батьківсько-дитячі взаємини, етнопедагогіка.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Демократизація й гуманізація у нашій країні відбуваються на тлі негативного стану суспільства, зростання дитячої злочинності, наркоманії, алкоголізації, збільшення числа «соціальних сиріт», кризи в духовній сфері, що пов'язано із втратою традиційних моральних цінностей, порушенням моральних норм і правил. Усі ці умови ускладнюють процес виховання молодого покоління, різко розширюючи сферу негативних впливів. Виховання моральної особистості, що вміє встановлювати гуманні взаємини з дорослими й однолітками, оточуючими людьми, здобуває в сучасному суспільстві особливу актуальність. Провідна роль у цьому процесі надається сім'ї, оскільки вона є головним каналом культурно-освітнього зв'язку між поколіннями, який визначає моральні домінанти особистісного становлення дитини і є найважливішим фактором розвитку її моральних якостей і ціннісних орієнтацій.

Зростання процесів деформації сім'ї спричинило зниження її ролі в формуванні особистості дитини, що характеризується самоусуненням батьків від виховання власних дітей, руйнуванням традиційної структури сім'ї, викривлення батьківсько-дитячих взаємин, виникнення невластивого українському суспільству феномена відсторонення батьків від дітей і навпаки. Звідси постає складна проблема гуманізації батьківсько-дитячих взаємин, визначення оптимальних умов їх впливу на формування особистості дитини.

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Саме у взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій... У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю.Аркіна, О.Вишневецького, О.Духновича, Н.Лубенець, А.Макаренка, Я.Мамонтова, С.Русової, К.Ушинського, Я.Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А.Варги, Ю.Гіппенрейтер, В.Гарбузова, О.Захарова, Е.Ейдеміллера, О.Сидоренко, Е.Юстицька та ін.

У сучасних історико-педагогічних працях С.Бабишина, П.Ігнатенка, В.Костіва, Т.Мацейків, Є.Сяваско, Ю.Руденка, З.Сергійчук, Р.Скульського, Г.Сутріної, В.Струманського та ін. досить детально проаналізовано різні аспекти української народної педагогіки, розкрито значення етнопедагогічних засобів у вихованні молодого покоління в сім'ї і школі.

Формулювання цілей статті... Метою означеної статті є розкриття зв'язку між етнопедагогікою та педагогікою гуманізму, що дозволяє розкрити певні механізми формування гуманних взаємин у шкільно-сімейному середовищі.

Вклад основного матеріалу... Насамперед розкриємо деякі постулати педагогіки гуманізму.

Як педагогічна норма гуманізм виражається у визнанні дитини поза залежністю від віку й інших яких-небудь особливостей гідною поваги вже тому, що вона – людина й має від народження природне право на повагу її людської гідності; гуманізм виражається у визнанні людини вищою цінністю й категоричною заборонаю стосовно неї будь-яких форм насильства, захисту його особистих і цивільних прав, у тому числі права на вільну особистісну самореалізацію. Дитина є рівноправною дорослій людині, оскільки також, як і доросла людина, вже є Особистістю і так само перебуває у стані особистісного розвитку та сама бере участь у власному вдосконаленні [10, с.31].

Похідною від поняття „гуманізм» є така дефініція як „гуманізація».

Науковий термін «гуманізація» (у перекладі з лат. *humanus* – людський) означає олюднення техніки, праці, побуту тощо [6, с.78]. Гуманізація розглядається як обумовлена моральними нормами та цінностями система становлення особистості, її ставлення до соціальних об'єктів (людей, колективу, живих істот), яке відтворюється у свідомості як співчуття і реалізується в спілкуванні та діяльності у таких вчинках, як допомога, співучасть, співпраця.

Поняття «гуманізація освіти» є досить широким, оскільки пов'язане з поняттям «освіта», яке науковці розглядають як цінність, систему, процес і результат [4]. С.Гончаренко під поняттям «гуманізація освіти» розуміє один із нових соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність, а гуманізацію освіти охарактеризовує як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування від авторитарного до демократичного, орієнтації на повазі до особистості вихованця, формування в нього самостійності тощо [5, с.156].

Поряд з поняттям «гуманізація освіти» застосовується поняття «гуманізація виховного процесу», під яким І.Бех розуміє сучасну науково-практичну стратегію, в центрі якої стоїть конкретна дитина, її можливості, індивідуальне і творче самовираження. Ми поділяємо точку зору вченого, що за такої стратегії виховний процес стає простором повноцінного життя, інструментом вирішення життєвих проблем і особистісного зростання [5, с.155].

Теорія й практика гуманізації освіти і виховання ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки, як одного з напрямів загальної педагогіки.

Гуманістична педагогіка зародилася як самостійна течія в XVIII столітті, подальший розвиток отримала в другій половині XIX століття й оформилася в гуманістичну педагогічну парадигму наприкінці XX сторіччя. В.Сластьонін, О.Бондаревська й ін. основними її принципами вважають:

- індивідуально-особистісну орієнтацію, яка полягає в тому, що педагог повинен у кожному вихованці бачити унікальну особистість, а це, в свою чергу, сприяє усвідомленню себе як особистість самою дитиною та сприйняттю нею людей, що її оточують, з тих же позицій;
- ціннісно-змістову орієнтацію, яка на перший план в освітньо-виховному процесі висуває не соціальну функцію людини, а саму людину як самоцінність, що являє собою вільну творчу особистість, здатну до самореалізації;
- діяльнісну орієнтацію, яка забезпечує проникнення в закономірності розвитку індивідуальності, що створює сприятливі умови для розвитку суб'єкт - суб'єктних відносин;
- культурологічну орієнтацію, спрямовану на засвоєння моральної основи загальнолюдських цінностей і національної культури.

Гуманістичні принципи є тим фундаментом, на якому має бути побудоване суспільство, гідне людини. Вони відображають концепцію взаємозалежного й взаємодіючого світу.

Лише глибоке розуміння дитини є для дорослого необхідною умовою переходу на позиції гуманістичної педагогіки.

Я.Корчаку належить термін «професійна гігієна душі». Формування у педагога гуманістичної позиції він пов'язував з важкою роботою розуміння дитини. Він розмірковував: «Вихователь, працюючи над розумінням людини - дитини й над розумінням суспільства – групи дітей, доростає до усвідомлення важливих і коштовних істин; зневажаючи невсипущою працею над собою, опускається. Дитина збагачує мене досвідом, впливає на мої погляди, на мої почуття; від дитини я одержую накази – і я вимагаю від себе, обвинувачую себе, роблю собі полегкість або знімаю із себе провину. Дитина й повчає, і виховує. Дитина для вихователя – книга природи, читаючи її, він дозріває [7, с.271].

Ми переконані в тому, що у виховному процесі як школи, так і у сімейному вихованні здійснюється не просто взаємодія педагога й вихованця (батька чи матері і дитини), у ньому відбувається духовний діалог двох людей, діалог різних поколінь, діалог різних культур. І процес цей прямо пропорційний: чим багатшою є культура вчителя (батька), тим цікавішим буде цей діалог для вихованця, тим глибше він усвідомить і запозичить багатство людської культури. Чим вищою є професійна культура педагога або ж педагогічна культура батька (матері), тим різноманітнішим і ефективнішим у виховному плані протікатиме цей діалог, у якому не повинно бути місця авторитарності й різним проявам насилля над зростаючою особистістю, нехай навіть психологічного. За умови добровільної організації співробітництва й партнерства вихователів і вихованців у делікатно створеній атмосфері довіри й взаєморозуміння здійснюється діалогічна взаємодія, яка є однією з передумов формування гуманних міжособистісних взаємин.

Нам імпонує думка Є.Шиянова про те, що загальноприйнятою метою у світовій теорії й практиці гуманістичного виховання був і залишається ідеал, що йде із глибини століть, особистості всебічно й гармонійно розвинутої. Ця мета – ідеал дає статичну характеристику особистості. Динамічна ж її характеристика пов'язана з поняттям саморозвитку й самореалізації. Тому саме ці процеси визначають специфіку мети гуманістичного виховання: створення умов для саморозвитку й самореалізації особистості в гармонії із самим собою й суспільством. Педагог за цих обставин повинен володіти величезним потенціалом саморозвитку, міняючись і розвиваючись разом зі своїми вихованцями, залишаючись цікавим дітям, підтримуючи особистісний контакт і довіру, на яких будується педагогічна взаємодія дорослого й дитини.

Взаємодія учасників виховного процесу – це універсальна форма розвитку, що з обох боків змінює взаємодіючі суб'єкти й призводить кожний з них у новий стан.

Таким чином, гуманістичне виховання припускає, як мінімум, цілісний підхід до людини, прийняття й вихователем, і вихованцями самоцінності один одного. За переконанням А.Мудрика, «необхідно, щоб кожен учасник взаємодії не тільки ставився до своїх партнерів як до особистостей, але й сам себе відчував особистістю. Насправді, як показують дослідження, бачити в іншому особистість може лише той, хто сам у собі бачить особистість...» [8, с.66].

Гуманістична педагогіка, проповідуючи рівноцінність вихователя і вихованця, зазначає, однак, що пріоритети виховної діяльності педагога мають стратегічне значення. Пріоритетними в гуманістичній педагогіці є – оптимістичний погляд на дитину, опора в роботі з нею на позитив.

Беручи за основу ідеї педагогіки гуманізму, завдання вчителя, вихователя – максимально допомогти вихованцю в процесі розвитку. Вихователь має бути завжди відкритим для діалогу з дитиною, ставитися до неї з довірою і любов'ю, спиратися на позитивне світосприймання, відношення до дитинства як самоцінності і сам постійно вдосконалюватися у власному особистісному розвитку. Лише за таких умов педагог чи батько буде цікавим дитині як наставник та завжди матиме в її очах авторитет.

Ми впевнені у тому, що гуманістична педагогіка сформувалася на основі народної педагогіки і тому багато етнопедагогічних постулатів є тотожними постулатам гуманістичним. Переконаємось у цьому завдяки джерелам народної педагогіки.

У народній педагогіці українців, як і в багатьох інших народів, здавна склалась традиційна система виховання дітей у сім'ї, яка включає в себе «ідеї, погляди, засоби, переконання, ідеали, традиції, звичаї, обряди, свята та інші форми соціальної практики життєдіяльності підростаючих поколінь відповідно до природно-історичного розвитку матеріальної й духовної культури нації» [10, с.29].

У процесі багатовікової суспільної практики, спираючись на історично вироблене народом стихійно-матеріальне світобачення, народна педагогіка сформувала і пронесла через віки високі моральні принципи оцінки життєвих ситуацій, елементів побуту, виробила гуманні правові норми поведінки людей в повсякденному житті.

Разом із зміною суспільно-економічних формацій змінювались і деякі погляди народу на ті чи інші відносини чи явища. Однак такі вічні моральні ідеали, як доброта, чесність, справедливість, порядність, турбота батьків про дітей і дітей про батьків, повага до старших, родинна злагода, працелюбність залишались незмінними в неписаному моральному кодексі народу.

Істотною ознакою сімейної етнопедагогіки було те, що виховання цих важливих якостей відбувалося у контексті повсякденного життя сім'ї, природно і невимушено для дітей, тому й виховний вплив був оптимальний.

Ідеї народної педагогіки, втілені в творах усної народної творчості і традиціях родинно-побутової культури, дають можливість вивчити норми моралі, правила поведінки людини в суспільстві, вимоги до морального і фізичного обличчя особистості, що висвітлюють ідеал і мету народного виховання, а також не перехідну, а зростаючу роль сім'ї в формуванні моральних основ дитини, зокрема поваги до батьків.

Педагогічний досвід народної педагогіки найповніше закарбувався у фольклорі. У думах, піснях, прислів'ях і приказках, народній міфології (казках, легендах, притчах тощо) знайшло своє відображення ставлення народу до виховання та його спроможності, мети і засобів. У фольклорі містяться конкретні педагогічні рекомендації. Фольклорні твори здавна «стихійно» використовуються в якості засобів виховання.

Найперше, чому вчить народна педагогіка, це – шанувати батька й матір: шти отця-матір, будеш довголітен на землі. Нехтувати своїми батьками, а тим паче кривдити їх ніхто не сміє («Куля мине, а материне слово не мине», «Батькова та матчина молитва і з моря викидає, а прокльони і в калюжі топлять»).

Важливу частину народної педагогічної культури складають казки, зміст яких у всіх випадках має життєво-практичне призначення. Казки є оригінальним збірником моральних повчань з ілюстраціями того, яка біда може статися з дітьми, якщо вони не слухаються старших, ігнорують їх порадами, настановами, упередженнями («Івасик-Телесик», «Про бідного парубка і царівну» та ін.). У казках на допомогу недосвідченому персонажу завжди приходять люди, звірі, птахи, але з обов'язковою умовою лагідного, доброго ставлення до них. Елементарні норми поведінки, вимоги в казці викладені без окриків, наказів, до яких часто вдаються батьки. Тому ненав'язливо входять вони в свідомість юної людини, стають її внутрішнім надбанням.

Аналіз усної народної творчості, пройнятої духом глибокої поваги та любові до людини, дає змогу простежити певні закономірності народного батьківського виховання, які зумовлюють формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а саме:

• повноцінне виховання дитини відбувається лише в щасливих сім'ях, де першоосновою шлюбу є мотиви високоморального порядку – в першу чергу любов, повага, вірність подружжя («Живуть між собою, як риба з водою», «Нема кращого друга, як вірна супруга»). У таких родинах, як правило, панує атмосфера злагоди й любові («Сім'я міцна – горе плаче», «Нащо й клад, коли в сім'ї лад», «Згода в родині – щастя дитини» і т.д.).

• Батьки, кровні родичі найближчі для дітей. Саме від них дитина вчиться мови, засвоює національну психологію, мораль конкретного мікросоціуму. «З вовками жити, по-вовчи й вити», «Який піп, такий і прихід», «Як грають, так і гуляють» – у цих прислів'ях виразно простежується думка про суттєве значення атмосфери оточуючого середовища для формування особистості дитини чи підлітка.

• Зразки українського фольклору відзначають і певну підпорядкованість особистих морально-етичних якостей молодій людині відповідним якостям її батьків: «Які мама й татко, таке й дитятко», «Яке волокно, таке й полотно», «Яке дерево, такі його квіти, які батьки, такі й діти» та ін.

• Особливу роль у вихованні в юного покоління поваги до батьків відіграє приклад самих батьків: «Краще приклад, ніж наука». Насамперед своїм ставленням до дітей, повагою до їхньої особистості, гідності й честі: «Як батько ставиться до своїх дітей, так і діти ставляться до своїх батьків», – стверджує народна мудрість.

• Всіляко підтримуючи відносини любові і злагоди в родині, народна педагогіка разом з тим засуджувала так звану «сліпу любов» батьків до дітей. Народна мудрість виховання дітей акумульована в наступних «неписаних правилах», що передаються із покоління в покоління: не доводити ніжність до пестощів; не перетворювати піклування про дітей у потурання їхнім примхам («Хто дітям потаچه, той сам плаче»); любити дитину вимогливою любов'ю; таку вимогливість поєднувати з повагою до дитини, її честі і гідності.

Висновки... Таким чином, доброзичливі взаємовідносини батьків між собою та їх гуманне ставлення до дітей є першоумовою формування гуманних взаємин між старшими і молодшими в родині. Лише такий сімейний уклад породжує стан довіри дітей до батьків, усвідомлення того, що старші намагаються передати у спадок все найцінніше з того, чим володіють самі: знання, досвід, мудрість життя.

Отже, все викладене вище засвідчує, що розвиток гуманістичних тенденцій у теорії й практиці педагогічного процесу пов'язане з розумінням дитини як рівного дорослому співрозмовника, що так само, як і дорослий, перебуває в стані особистісного розвитку. Найважливішою умовою особистісного розвитку як дорослого, так і дитини є їхній рівноправний діалог, а головним показником наявності позитивної динаміки взаємин дорослих і дітей у напрямку їхньої гуманізації є зменшення насильства й відмова від авторитарної позиції дорослих стосовно дітей.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : [наук. видання] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманизация воспитания старшеклассников / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1991. – № 1. – С. 50–56.
3. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
4. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога / И. Д. Демакова // Классный руководитель. – 2002. – №5. – С. 97–124.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Х. : Фоліо, 2002. – 540 с.
7. Корчак Я. Как любить ребенка : [книга о воспитании] / Януш Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
8. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
9. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе : [учеб. пос.] / Ситаров В. А., Маралов В. Г. ; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2000. – 216 с.
10. Стельмахович М. Українська родинна етнопедагогіка – наука про взаємини батьків і дітей / М. Стельмахович // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей : зб. статей / [С. Карпінєць, Б. Кондратюк, Л. Ковальчук та ін. ; за ред. В. Костіва]. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.
11. Суцєнко А. В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика / А. В. Суцєнко. – Запоріжжя : Х-Принт, 2002. – 359 с.

Анотація

Л.В.Повалий

Этнопедагогические истоки педагогики гуманизма

В статье раскрывается связь между педагогикой гуманизма и этнопедагогикой, что позволяет рассмотреть некоторые механизмы формирования гуманных взаимодействий в школьно-семейной среде.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация воспитания, семья, родительско-детские взаимоотношения, этнопедагогика.

Summary

L.V.Povaliy

Ethnopedagogical Sources of Pedagogy of Humanism

The article reveals the connection between humanistic pedagogics and ethnopedagogics that allows to highlight certain mechanisms of humane relationships in school-family environment.

Key words: humanism, humanization of education, family, parent-child relationships, ethnopedagogics.

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

УДК 37.036

О.П.ПОПИК,
старший викладач
(м.Хмельницький)

Виховання творчої особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва в позашкільних навчальних закладах

У статті автор розкриває роль позашкільної освіти у вихованні творчої особистості молодших школярів, досліджує аспекти підвищення ефективності використання хореографічних засобів виховання, розглядає специфіку впливу хореографічного мистецтва на виховання особистості молодших школярів.

Ключові слова: позашкільні навчальні заклади, виховання, молодші школярі, танець.

Постановка проблеми... Проблема розвитку творчої особистості молодшого школяра є однією з центральних у педагогіці. Вимоги суспільства сьогодні – це потреба постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвитку технології. Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей учнів.

Аналіз досліджень і публікацій... Позаяк педагогічний процес є творчим за своєю сутністю, значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена дослідженню творчого процесу (В.Андреев, Т.Громов, В.Моляко, В.Николко та ін.). Дослідженням загальних проблем розвитку творчих здібностей займалися такі науковці, як Д.Богоявленська, Г.Костюк, Б.Теплов, С.Рубінштейн, К.Платонов та ін. Аналіз наукової літератури переконує, що ця проблема є багатогранною і вимагає постійного наукового моніторингу.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження основних засобів виховання творчої особистості молодших школярів засобами хореографічного мистецтва в позашкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу... Дискусійним залишається питання про формування предметного комплексу, що становить основу занять у хореографічних колективах. До цього часу немає чіткого окреслення можливостей застосування методики проектування багатоцільових соціально-культурних дозвіллевих програм (В.Кірсанов) для творчого розвитку молодших школярів.

Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» система художньо-естетичного виховання у позашкільних закладах розглядається як елемент безперервної художньо-естетичної освіти – процес гармонійного розвитку особистості, духовного збагачення, розкриття її творчого потенціалу, зростання сутнісних сил і здібностей [6, с. 28].

В нашій країні на досягнення цієї мети спрямовується діяльність цілої низки закладів, як державних, так і приватних: від обов'язкової загальноосвітньої школи, позашкільних закладів – до організації творчих аматорських колективів.

Сьогодні спостерігаються тенденції до збільшення кількості різноманітних об'єднань за інтересами, які функціонують здебільшого на базі позашкільних закладів. Наявність різних типів

позашкільних навчальних закладів дає змогу кожному педагогічному колективу реалізувати своє творче кредо, а кожному керівнику проявити свій власний педагогічний почерк. На відміну від притаманного шкільному навчанню формуванню знань, умінь та навичок, позашкільне навчання надає більше можливостей для кращого стимулювання творчих здібностей дитини.

Значне місце у зростанні творчого потенціалу дітей належить об'єднанням хореографічного напрямку, педагоги яких у власній педагогічній практиці використовують виховні можливості мистецтва танцю.

За роки незалежності України всупереч всім економічним складностям з'являються численні дитячі танцювальні колективи. На базі відомих хореографічних колективів, які в радянські часи існували в рамках таких освітніх закладів, як Палади (центри) творчості дітей та юнацтва, завдяки зусиллям самих керівників і при підтримці місцевої влади створені хореографічні студії, школи, центри хореографії, багато інших спеціалізованих позашкільних установ. Поряд з освоєнням основ танцювального мистецтва, формуванням виконавських навичок значну увагу в колективах приділяється розвитку творчих якостей особистості, її самовираженню засобами хореографії. Зупинимося на більш відомих:

- Кіровоградський обласний державний середній загальноосвітній навчально-виховний комплекс хореографічного мистецтва (гімназія-школа мистецтв), в якому навчається близько 1000 учнів. Це єдиний в Україні комплекс із налагодженою системою цілісного навчання і виховання дітей засобами хореографічного мистецтва, що охоплює всі ланки хореографічної освіти: дошкільну, позашкільну, середню і вищу. Складовою частиною комплексу є школа мистецтв – позашкільний заклад, в якому діти від 5 до 16 років поглиблено вивчають хореографічні дисципліни, історію мистецтв, малюнок, живопис та композицію.

У гімназії – середньому загальноосвітньому закладі відбувається передвузівська підготовка для вступу в Кіровоградський державний педагогічний університет ім.В.Винниченка зі спеціальності «Хореографія».

Творчою лабораторією комплексу є народний хореографічний ансамбль «Пролісок» (створений в 1970 році), найвідоміший серед дитячих колективів нашої держави.

- Житомирська школа хореографічного мистецтва «Сонечко» (відкрита в 1993 році на базі народного хореографічного ансамблю «Сонечко»), в якій навчаються понад 600 учнів. Вони вивчають класичний, народно-сценічний, історико-побутовий, сучасний танець, танцювальну техніку, методику роботи з дитячим хореографічним колективом, що викладаються за авторськими програмами. Учні набувають знання з музичної грамоти, початкового курсу історії мистецтв та історії хореографії, займаються в гуртках декоративно-прикладного мистецтва, вчать народну пісню, здобувають навички верхової їзди на кінноспортивній базі школи.

Мета роботи колективу школи – залучити дітей до народного мистецтва, виховувати здорову громадську і патріотичну позиції, моральні якості, розвивати художньо-естетичні здібності дітей та залучати батьків до відповідальної місії виховання дітей засобами народної хореографії, прищеплювати їм розуміння відповідальності за виховання дітей в душі народних традицій.

- Вінницький міський центр художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвіно» (створений у 1996 році на основі зразкового ансамблю «Барвіно»), де навчається близько 1000 дітей віком від 5 до 16 років. Основними напрямками навчально-виховної роботи Центру «Барвіно» є хореографічне навчання і фольклорно-етнографічна робота. Основною структурною ланкою Центру є хореографічна школа, головне завдання якої полягає у розвитку художньо-естетичних здібностей дітей та допрофесійна підготовка з хореографії. В школі викладаються основи хореографії, класичний, народно-сценічний, історико-побутовий та бальний танець. Фольклорно-етнографічні гуртки (художньої вишивки, сольного співу та вокалу, гри на народних музичних інструментах) якнайширше задовольняють потреби вихованців у творчому пізнанні, переосмисленні навколишньої дійсності через вивчення фольклорної спадщини нашого народу та створення на цій основі нових зразків аматорського мистецтва.

Вивчення науково-теоретичних праць з проблеми хореографічного виховання, аналіз роботи провідних позашкільних закладів художньо-естетичного типу чи профілю, практична робота, яка здійснюється на базі Зразкової хореографічної студії-лабораторії Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дозволяє говорити про значний виховний потенціал хореографічного мистецтва у розвитку дитини та про необхідність цілісної системи шкільних і позашкільних установ, що здійснюють художньо-естетичне виховання.

Спостерігаючи за творчістю дошкільників і молодших школярів, неможливо не погодитися з думкою Десмунда Моріса, що творча діяльність є не перевагою окремих людей, а універсальним прагненням, проявом особливостей, закладених в біологію нашого виду і відокремлює людство від решти всієї природи. У віці від 4 до 6 років талановитими можна назвати усіх дітей, що проявляють творчість у будь-яких видах мистецтва. Тому цей вік називають віком «грацій». Дії

дітей у віці «грацій» талановиті, гармонійні та природні, оскільки інтуїтивно опираються на закладені в них природні інстинкти, почуття, прагнення. Ці природні задатки стають слухняними і надійними інструментами людини-творця тільки за умови кропіткої роботи, інакше кажучи, вони відмирають чи зберігаються у вигляді слабких намагань, або починають служити прямо протилежним цілям: не гармонії та упорядкуванню, а хаосу та руйнуванню.

Крім цього, залучення молодших школярів до різних жанрів хореографічного мистецтва та їх участь у творчому процесі на рівні потреби дозволить запобігти «згасанню» інтересу до занять хореографією, що є характерним для підліткового віку. На думку Ю.Вітряньського, недооцінка даної тенденції нерідко призводить до втрати ціннісного значення мистецтва, значно збіднюючи особистість дитини, що формується [1, с.16]. Організація творчої діяльності молодших школярів дозволяє педагогу побачити характер дитини, знайти індивідуальний підхід до неї з урахуванням статі, віку, темпераменту, її інтересів і потреб в даній діяльності, виявити і розвивати творчий потенціал дитини.

У своїй роботі для реалізації творчого потенціалу дітей ми використовуємо:

– танець наслідування – масова форма організованого дитячого танцю і має велике значення в масовій роботі з дітьми. В масовому наслідувальному танці ініціатором виступає педагог. Такий танець повинен бути добре підготовлений педагогом і забезпечений хорошим показом рухів.

Масовість і відсутність попередньої підготовки обумовлює і побудову танцю: проста, доступна і легко сприймається. Наслідувальний масовий танець дає поштовх до розгортання вільного, творчого танцю і сприяє розвитку ініціативи дітей.

Набутий практичний досвід в музично-ігровій і танцювальній творчості в системі музично-рухового і хореографічного виховання.

На неможливість розвитку особистісних якостей школярів молодших класів без стимулювання їхньої мотиваційної сфери вказував П.Коваль [3]. Він акцентував увагу на відповідності змісту уроків хореографії розумовому, фізичному розвитку учнів початкової школи та їх танцювально-колективній діяльності. Ми погоджуємось із ученим, що ефективність виховання творчої особистості школяра покращиться за таких умов:

- спрямованості змісту танцювальної діяльності на розвиток розумової, емоційної та творчої сфер школярів;
- розширення досвіду танцювальної діяльності учнів за рахунок впровадження в процес хореографії нової інформації;
- здійснення постановочної роботи в співтворчості дітей та педагога;
- застосування цікавого дитячого хореографічного репертуару;
- організації на різних сценічних майданчиках публічно-виконавчої діяльності молодших школярів;
- використання спонукальних форм та методів танцювальної роботи.

На нашу думку, цей процес буде ефективним, якщо базуватиметься на таких засадах:

- використання ігрових форм та методів упродовж всього навчально-виховного процесу з хореографічної діяльності;
- врахування вікових, індивідуальних та статевих особливостей учнів початкових класів;
- впровадження у зміст хореографічної діяльності різних видів танцювального мистецтва;
- застосування на уроках хореографії сучасних аудіовізуальних технічних засобів навчання.

Тож, наповнення змісту навчально-виховного процесу з хореографії відповідними спонукальними до танцювальної діяльності формами та методами забезпечить розвиток мотиваційної сфери учнів.

Одним із пріоритетних напрямків процесу виховання творчої особистості є завдання навчити школярів створювати за допомогою танцю художню модель дійсності (спосіб формування художнього образу). Це вимагає об'єднаних творчих зусиль вчителя та дитини. Як зазначає П.Фріз, «художня модель містить не тільки результати, але осмислений досвід, пізнання відношень, усталені стереотипи, оцінки» [5, с.6]. У даному разі хореографія моделює процес накопичення досвіду шлях пошуків і сумнівів, рух через втрати до знахідок і втягує школярів до цього процесу. «Художня модель отримує завершеність тоді, коли особистість докладає у створений автором образ свій власний пошук» [5, с.6]. Творча особистість завжди проектує хід мислення на себе і на своє життєве оточення. Лише такий сплав є завершеною художньою моделлю, що відповідає практичному призначенню мистецтва і його виховній ролі зокрема. Якщо виникає ідеальна модель виховання творчої особистості, то проявляються дві взаємопов'язані частини: відображена – до неї входять результати пізнання і оцінки дійсності, і проектувальна – до неї входить програма впливу на школярів. Кінцевим результатом творчої діяльності, що має важливе соціально-педагогічне значення, діти вважають доробок (участь у концертах, фестивалях, призові місця на конкурсах, присвоєння колективу звання «народний», «зразковий»). Для керівника

танцювального колективу, крім цього, не менш важливим результатом є розвиток особистісних якостей вихованців, їх уміння досягати мети, докладати до цього певні зусилля – духовні, фізичні, морально-психологічні. Саме цим і пояснюється характер творчого і педагогічного процесу в танцювальному колективі, який повинен бути наповнений глибоким особистісно орієнтованим та культурним змістом.

Критеріями визначення рівня творчого розвитку особистості школяра є:

- позитивні зміни у характері діяльності, зміна її мотивації, пов'язана з виникненням нових ціннісних орієнтирів;
- готовність до виконання таких творчих завдань, які раніше виконувалися без будь-якого зацікавлення;
- побудова власних дій відповідно до очікувань сьогодення;
- художнє самовираження в педагогічно заданих умовах;
- готовність до прийняття соціокультурних викликів часу;
- позитивне ставлення до хореографічної та будь-якої іншої мистецької діяльності, яке відображається в нових формах спілкування, проявах уваги, інтересу, ініціативи;
- зміна поведінки в цілому, її «почерку», стилю, що свідчить про зрушення щодо звичок, інтересів, потреб та запитів особистості даного вихованця.

Висновки... Отже, хореографічне мистецтво – могутній засіб виховання творчої особистості школяра. Цей процес буде ефективним, якщо реалізовуватиметься за такими напрямками: відповідність хореографічної діяльності художнім інтересам дітей та врахування їхніх вікових особливостей, наповнення змісту хореографічної діяльності сучасними формами танцювального мистецтва, використання аудіовізуальних та технічних засобів навчання, ознайомлення учнів з творчістю видатних митців хореографії, спільний перегляд танцювальних відеоматеріалів з наступним обговоренням їх змісту.

Наступним етапом нашої роботи вважаємо визначення форм та методів хореографічної діяльності, що сприятимуть формуванню найважливіших сфер вихованості молодших школярів, стимулюватимуть їхні психофізичні прояви та формуватимуть ціннісне ставлення до творчої діяльності.

Список використаних джерел і літератури:

1. Вітрянський Ю. Художньо-естетичне виховання учнів в умовах мистецького закладу / Ю. Вітрянський // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С.16–18.
2. Закон України про позашкільну освіту // Освіта України : Нормат.-прав. док. – К. : Міленіум, 2001. – С. 449–453.
3. Коваль П. М. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки та хореографії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / П. М. Коваль. – Івано-Франківськ, 1998. – 19 с.
4. Концепція позашкільної освіти й виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 7. – С. 19.
5. Фріз П. І. Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури» / П. І. Фріз. – К. : ДАККМ. – 2007. – 19 с.

Анотація

О.П.Попык

Воспитание творческой личности младшего школьника средствами хореографического искусства во внешкольных учебных заведениях

Автор статьи рассматривает роль внешкольных учебных заведений в развитии творческих личностных качеств младших школьников средствами хореографии. При анализе хореографических программ исследован опыт школ Кировограда, Житомира, Винницы. В статье изучены средства хореографии, которые влияют на формирование творческой личности младших школьников.

Ключевые слова: творческая личность, младшие школьники, средства хореографии.

Summary

O.P.Popyk

Upbringing of the Creative Personality of a Primary School Pupil by Means of Choreographic Art under the Conditions of Out of School Educational Establishments

The author of the article reveals the role of out of school educational establishments in upbringing of creative personality of primary school pupils by means of choreographic art. The experience of schools of Kirovograd, Zhytomyr and Vinnytsia is grounded by the author. Characteristics of means of usage of choreographic art in upbringing of creative personality of primary school pupils in educational process are shown. The ways of perfection of the process of creative personality of a primary school pupil upbringing by means of choreographic art is given.

Key words: creative personality, out of school educational establishments, primary school pupils, choreographic means.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

**Етногенез і етнопедагогіка української сім'ї в контексті глобальних перипетій
сьогодення**

В статті йдеться про історію походження української сім'ї і виховання в ній дітей.

Ключові слова: етногенез, етнопедагогіка, сім'я, українці, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Дослідження походження і розвитку української сім'ї в нових і новітніх умовах спричинилося як до найсміливіших ідей щодо ідентичності й самоідентичності українців, так і до знецінення (девальвації) цих факторів у подальшому цивілізаційному існуванні самих українців.

Чим далі ми віддаляємось від свого першокоріння, тим ширшою і вищою стає наша корона і більшим наше бажання дошукатися місця і часу зав'язі своєї пуповини. Покажемо те, що в усьому світі, незважаючи на процеси глобалізації, які призводять до втрати етнічної, національної ідентичності, мов і культур більших чи менших народів, національних меншин, йде активна боротьба за утвердження своєї самобутньої культури, духовності, відродження й правдиве утвердження історії кожного народу, його духовності, менталітету. В цьому тісному вулику, яким є Земля, кожен «малий» чи «великий» народ намагається знайти гідне собі місце, а іноді й потіснити сусіда, відтяти у нього добрий шмат історії, культури або території. У цих, не завжди мирних процесах, питання самовизначення й самоідентифікації етносів і націй набуває хоч і не першорядного значення, але помітно впливає на суспільний настрій у геополітиці, економіці, культурі народів усього світу.

Не є винятком у цих процесах і Україна. Як країна поліетнічна, яка тривалий час перебувала в силовому полі держав не досить лояльних і толерантних до її духовної і етнічної культури, землі, Україна протягом декількох століть, а, можливо і тисячоліть боролась і бореться за свою етнокультурну, історію і духовність, педагогіку, землю, державність. З цього приводу можна твердити, що коли кожна особистість бореться за утвердження власного «Я», так і в сукупності особистостей споріднених генетично та етнічно, суспільно і соціально, постійно йде видима і невидима боротьба за утвердження самобутньої етнічної культури, складовою якої є етнопедагогіка. У цій одвічній як мирній так і антагоністичній боротьбі неминуче здійснюється процес конвергенції з неодмінним домінуванням тих чи інших якостей народів, що, очевидно, дає підстави прийдешнім поколінням шукати першопочаток життя свого народу.

Виклад основного матеріалу... В свідомості поколінь, починаючи ще з Нестора-літописця, утверджувалася ідея першожиття праукраїнців на цій землі, яка в певні періоди її історії мала різні назви, а сьогодні іменується Україною.

Отже, з усією очевидністю українці можуть називати себе автохтонами. Автохтони – від гр. autos і chthon – земля, тобто первісне населення тієї чи іншої землі. Дехто з українських вчених істориків, археологів, етнографів, етнологів, демографів, педагогів, психологів, соціологів та представників інших суспільних наук і давніше переймалися вислідом автохтонності українців, але затиснуті в лещата шовінізму, російського самодержавства й колонізму та інше, не змогли широко розгорнути ці дослідження. В ХХІ столітті це питання загострилось ще й тому, що незважаючи на певні здобутки, пов'язані із відродженням української соборної державності, посилюється тиск глобалізаційних процесів, що впливає на розвиток національної економіки, культури, зрештою самопочуття й самосвідомості українського етносу, а за тим – і українського громадянина. Посилилися також давні тенденції держав сусідів України – Росії, Польщі, Румунії та ін. з претензіями на прикордонні споконвічно етнічні землі, на яких жили і живуть українці, на їх духовну й матеріальну культуру, навіть державність!

Не маючи на те ніяких юридичних підстав, представництво Росії та Румунії видають окремим громадянам України паспорти про громадянство своїх країн, тим само порушуючи Основний Закон України – Конституцію. Дуже часто в засобах масової інформації поширюються неправдиві відомості про історію України, окремі події і постаті, тим само сіючи в голови людей сум'яття, невпевненість, зневіру у власні сили й історичне призначення власного народу. Можна тільки здогадуватись, що буде на книжкових полицях в ЗМІ Росії і України їх телебаченні в 2012 році, який президент Росії Дмитро Медведєв оголосив роком 1150-ліття російської держави включаючи в неї і Україну, тим самим укорочуючи історію України.

Ось тому в умовах неоглобалізму, який іноді іменують світовою економічною інтеграцією, українцям необхідно повернути віру в себе, в істинність своєї історії, культури, мови, своє духовне начало.

В цьому аспекті нам видається необхідним зосередитися на дослідженнях української сім'ї, виховання в ній дітей та її зв'язків з іншими народами, які завжди були і будуть, як і у всьому світі, але не з чужої волі, а з природних і суспільних умов життя людей.

Автохтонність українців є тим наріжним каменем в дослідженні власної історії, культури, духовності, встановивши який можна вибудувати міцний фундамент і звести непохитні мури самобутньої історії, культури, держави-України і виховання в ній дітей на засадах гуманізму.

Допоки існуватиме людство завжди актуальною проблемою буде проблема походження людини, народу, нації, сім'ї як першооснови людського життя, суспільства, держави. Існує немало теорій, на основі яких вчені намагаються знайти на ці питання об'єктивну відповідь. Однак дійти спільної думки поки що не вдалося. Українська історична, археологічна, педагогічна, психологічна науки, філософія також не знайшли спільності у поглядах. Так іще український літописець Нестор чітко розмежовував відомі йому племена й народи як на ті, що були близькі йому за культурою, місцем і способом життя, такі як «русь, чудь і всякі народи: меря, мурома, весь, мордва, заволоцька чудь, перм, печера, ям, угра, литва, зимигола, корсь, летьгола, ліб» [6, с.1]; та віддалені як-от: англійці та ті, які хоч і жили близько, але часто були ворожі і незрозумілі українцям доби Нестора. В початковій частині літопису Нестор нараховує більше 30 народів, знаних на Русі. Ця частина оповідей здебільше спирається на оповіді Святого письма та подальші відомості про розподіл Землі між синами біблійного Ноя, вавілонське стовпотворіння, які Нестор узяв в основному зі слов'яно-руського перекладу «Хроніки» Георгія Амартола, дещо додавши, а дещо скоротивши. На мапах Європи кінця XIII століття, поданих Є.Махновцем в додатках до «Літопису руського» [6], видно межі Київської держави від півночі, вище Невського озера, на півдні аж до Чорного моря та на заході, що доходили майже до Кракова, а на сході аж далі міст Суздаля і Мурома. Слід зауважити, що після Нестора всі, хто писав про життя українців та їх сусідів не ототожнювали ті народи з власне українцями або племенами, які були автохтонами в Україні.

В пізніші часи ідея атохтонності українців помітно проглядається в середньовічній українській літературі, філософських роботах Києво-Могилянської академії, в державницькій діяльності Богдана Хмельницького, Козацьких літописах, описах арабських і західноєвропейських мандрівників та ін. В цих роботах українці вже вирізняються як окремішній народ, відмінний своїми звичаями, поведінкою, мовою та культурою і філософією життя від близьких слов'янських народів: поляків, білорусів, росіян.

Як твердить відомий український історик Михайло Брайчевський, «Такого утворення – «слов'яни» ніколи не було й немає. Існують (або існували) русь, українці, росіяни, білоруси, болгары, поляки, чехи, словаки, морави, серби, хорвати, словенці, македонці і т.д. Говорити серйозно про виникнення того, що реально в природі не існувало, не можна» (з книги «На службі Клію» С. 140, Михайло Брайчевський).

Суперечки, які ведуться останнім часом між представниками академічної науки, та т.з. аматорами, любителями, здебільше зводяться до датування виникнення слов'янського етносу, отже й українців, місця їх основного проживання, міграції і часу формування перших державних утворень [10]. У цій сув'язі проблем неодмінно постає і питання історії українців, їх духовної культури, до якої належить і етнопедогогіка, етнологенезу, державності. І одні й другі одноставно визнають автохтонність українців у межах нинішнього їхнього розселення в сучасній Україні. Суперечки розпочинаються з часу датування першої людності на теренах України та, власне, хто жив і правив тоді цією землею. Адже історичних згадок про той великий і складний період є небагато, або й зовсім їх не маємо.

Важливою умовою формування стародавнього українського суспільства були природно-екологічні можливості, що сприяли об'єднанню усіх українських земель в одне ціле, хоч і з добре розвиненими регіональними центрами. Сформованість і розвиненість стародавньої родини породили на своїй прадавній землі український етнос та його державність, що ніколи не переривали свого існування аж до наших днів, хоч і доводилося в різні історичні епохи зазнавати видозмін, занепаду і піднесення. Як вважають дослідники стародавнього українського суспільства, «найбільший здобуток стародавніх цивілізацій України – державотворча традиція, яка «...зародилася в нас ще в бронзовому віці і відтоді ніколи не переривалася» [17, с.7].

Перші писемні згадки, які визнають і «академісти» і «аматори», – це оповіді Геродота [4] про кіммерійців, скіфів та інші народи і племена, а про це, як відомо, написано більше 2500 років до н.е. Скітією Геродот називав дуже багато земель на півдні, півночі, сході і заході від Чорного моря. Безперечно, погодитись з думкою деяких дослідників, що це було величезне розселення української людності, неможна. Скіфія або Скіфська держава складалася із багатьох споріднених в першу чергу територією народів, які в процесі тривалого близькоспорідненого проживання вступали у військові, торгівельні, господарські й родинні зв'язки, створюючи таким чином нову

субкультуру, в основі якої домінуючими були етноси, що жили на території сучасної України найдавніше.

Основними носіями цієї субкультури були носії найперше автохтонної етнокультури, оскільки саме вони чисельно становили здебільше переважаючий етнос. Також, сюди входили малі етноси та ті, які мігрували з інших земель. У процесі цієї конвергенції (лат. – зближення) територіальної людності витворювався новий тип етносу в основі якого *домінувала* субстанція автохтонного населення.

Отже, можна гадати, що Скіфія мала, так би мовити, федеративний устрій, за якого кожне плем'я мало свою автономію з певними правами й обов'язками. Це стає особливо помітним у війні перського царя Дарія зі скіфами, у способах її ведення. Пильне прочитання Геродотових оповідей, особливо тих, які відображають життя скіфів на теренах України, спонукає нас до твердження, що в багатьох випадках їхнє життя, звичаї, традиції нагадують життя українців, відоме нам за пізнішими літописними, археологічними, лінгвістичними, культурними, мистецькими джерелами та ретроспекцією менталітету сучасних українців у минуле до витоків його формування [4; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 15].

Проте найбільш відомі з історичних джерел землі, які і нині є у складі України, відомі нам під назвою Скіфія. Хто ж населяв ці землі? За даними фахівців різних наук, це були люди з досить високою духовною і матеріальною культурою. Так один із сучасних істориків Сергій Наливайко у своїй монографії нараховує до двадцяти народів, які мали свої самоназви, або ті назви, які їм дали тогочасні автори стародавніх джерел, або ж названі так сучасними дослідниками [8, с.163-208].

Ось далеко не повний їх перелік: калліпіді, алізопи, скіфи-орачі, скіфи-землероби, скіфи-кочовики, царські скіфи. Відомі й інші – ахати, катіари, траспі, паралати та ін. [8, с.168]. У сучасних українців це можна спостерігати у вигляді стійких психологічних утворень, т.з. архетипів пам'яті, темпераменту, поведінки, побуту, народних мистецтв і фольклору, мови, що виявляються у міжособистісному ставленні, й особливо – ставленні до сім'ї, Вітчизни, роду і народу, мови, вихованні дітей, побуті і праці. Інший дослідник, відомий серед істориків як «академістів» так і «аматорів», Анатолій Кифішин тим, що зробив вдалу спробу розшифрування наскельних написів Кам'яної могили, з-поміж багатьох написів вказує на те, що «зображення центрального епізоду шумерської «Пісні про Гільгамеша», виявлені на двох місцевих горщиках з поховань між «Кам'яною могилою» та Дніпром було створено після делегації з Шари, на межі ХХІІІ – ХХІІ століть до н.е.

Отже, письмова історія України розпочинається не з греко-скіфської доби, а набагато раніше – з доби Аратти–Трипілля, принаймі з 4250 року до н.е. І найдавнішою історичною хронікою України (а може і цілого світу) слід вважати віднині не «Повість временних літ» Нестора літописця, чи історію Геродота, а аратто – протошумерські написи з Кам'яної Могили на річці Молочній» (Анатолій Кифішин. Шумерські та протошумерські написи з «Кам'яної могили» ж.Український світ, 1995; 1-3 (рік 4. 2. 9) с. 9-10).

За цими тисячолітніми нашаруваннями доволі важко з'ясувати природу тих чи інших якостей сучасного українця, їх відмінність від таких же якостей представників інших давніх етносів, які асимілювалися з українцями.

Як бачимо, в прадавні часи на Землі України жило багато племен і народів, кожен з яких залишив нам у спадок свою частку неповторної матеріальної, духовної, психофізичної, антропологічної, мистецької, педагогічної та ін. культури. Щодо останньої, то ми маємо вкрай мало відомостей про те, як виховували дітей у сім'ї в різні періоди розвитку українського народу. В найширшому розумінні українським народом ми називаємо представників усіх етносів, які мешкали на землях України й асимілювались тут в цілісність, відому під назвою «українці».

Для ретроспекції історії української сімейної культури періодів її формування і розвитку нам видається цілком виправданим застосування нових теоретичних підходів, зокрема теорії конвергенції.

Теорія конвергенції (від лат. *convergo* – зближуюсь, сходжуся) одна з основних концепцій сучасної соціології, політекономії і політології, яка розглядає в суспільному розвитку сучасної епохи домінуючу тенденцію до зближення двох соціальних систем – соціалізму й комунізму [3]. В умовах глобалізму ці тенденції значно поширюються за обсягом та глибиною зближення матеріально-духовної культури.

Конвергенція – це процес здебільше незалежний від волі людей, його детермінують об'єктивні та суб'єктивні умови їх спільного матеріального і культурного життя, глибинні процеси взаємодії, усіх складових, що творять цивілізацію.

Основою теорії конвергенції в аналізі суспільного життя людства є ідея зближення культур народів як результату довготривалого спільного проживання на одній території та різноманітної господарської, торгівельно-економічної, військової, родинно-сімейної та інших видів і форм

діяльності, які завжди є міцним підґрунтям інтегративних суспільно-історичних процесів. Поняття конвергенції в початковому його значенні застосовували здебільше в дослідженнях з біології, природознавства, коли на основі вивчення тих чи інших ознак предмета дослідження робилися висновки про його онтогенез, тобто всебічний розвиток від початку аж до його завершення з обов'язковим урахуванням усіх змін які відбувалися в цьому періоді.

В нових геополітичних умовах глобалізму теорію конвергенції все більше застосовують в аналізі інтегруючих процесів, детермінації тенденцій і викликів науково-технічного й соціально-економічного процесів, що зумовлює й актуалізує ідеї економічного й культурного зближення життя людей різних країн.

Таким чином, виходячи із теорій конвергенції та враховуючи етапи онтогенезу, можна ретроспективно піддати скрупульозному аналізу етногенез української сім'ї на відомих прикладах розселення етносів в межах території сучасної України. Такий аналіз забезпечує теоретичне й методологічне обґрунтування ідеї автохтонності української сім'ї, її етнопедагогіки в тому стані, в якому вона доступна для сучасних дослідників. Іншим онтогенетичним аспектом дослідження етногенезу української сім'ї є порівняльне мовознавство. На його основі виразно простежується місце української мови в індоєвропейській системі мов та у вузчому контексті слов'янських мов, у тому числі мов східних слов'ян, зокрема, української мови. Важливим джерелом вивчення етногенезу української сім'ї є археологічні дослідження географії і типології поселень, жител і знарядь праці, інших предметів матеріальної культури, що вказують на ознаки їх певної спорідненості.

Багато доказів на користь автохтонності, етногенезу, культури українців, їх автентичності наводить археолог Всеволод Мойсеєнко у дослідженні «Хрест із Півмісяцем», в якому він стверджував, що традиційно українські символи, які трансформуються через Хрест, Півмісяць, Схід, Матері, та Сонця, які вже шість тисяч років тому стали прообразом жінки-рожаниці та перейшли з небосхилу на найсвятіше – хліб, що є символом українців-землеробів. Досліджені й подані в кольоровому зображенні численні символи (рослинний декор, Хрест, горизонтальний півмісяць, решітка, дерево і т.ін.) переконують нас в тому, що між ними існує тісний образно-мистецький та смисло-духовний зв'язок, який не може бути випадковим, а є утворенням тисячолітньої культури [7].

Незважаючи на те, що на землях України упродовж усієї її історії тисячоліть перемішувалися сотні народів з різним рівнем матеріальної і духовної культури та антропологічних характеристик, однак за біогенетичними законами у процесі конвергенції виживає сильніший об'єкт, акумулюючи в собі якості інших. Тобто, гіпотетично абстрагуючись від цього положення, можна припускати, що сучасні українці з найдавніших часів господарювали на своїх землях в тій чи іншій ролі господаря чи гнобленого іншим етносом. Тому й не дивно, що на українських землях, на одних і тих же місцях жили народи з різними назвами. Очевидно, що іноді назви сильніших народів, племінно-родових об'єднань переносилися і на корінне населення, автохтонів. Мабуть саме тому в період проживання скіфів на території України уся земля називалася Скуфією, а населення – скіфами, хоча, як називають деякі дослідники лише царських скіфів можна визнати за істинних іраноскіфів, тоді як усі інші є конгломератом народів, що перебували в стадії конвергенції, тобто всебічного зближення, певної асиміляції, в результаті якої місцеве населення засвоювало елементи прогресивної культури та передавало чужинцям, які ставали своїми, власну автохтонну культуру, здебільше землеробську.

У багатьох джерелах з вітчизняної історії її дослідники наголошують на тому, що українці є автохтонними на своїй землі, а далі, як правило, розглядаючи складові періоди історії народу, непомітно розмивають цю автохтонність майже до повного її знищення. Автохтони в перекладі з грецької означає корінні жителі певної території, країни (тубільці, аборигени). Серед багатьох знаних істориків як минулого, так і сучасності місце слов'янам, а за тим українцям відводиться десь між Віслою і Подніпров'ям. Звичайно, що найбільшою і найщільнішою є осілість племен, які склали кістяк українського етносу. Але одразу й зауважимо, що цей кістяк етносу мав свою динаміку, мобільність у освоєнні різними способами (завоювання, заселення та ін.) нових земель з більшою чи меншою напругою в різні боки. Очевидно, саме тому можна ідентифікувати деякі археологічні знахідки як однорідну культуру етносів, що свідчить про їх тривале перебування на цих теренах. Але вся біда в тім, що таких археологічних знахідок для безапеляційного ствердження про приналежність їх до певного етносу завжди не вистачає. Тим паче, коли йдеться про тисячоліття. Дистанція занадто велика до нашого часу. Проте «ніщо не зникає безслідно. Протягом останніх 5 тис. років на українських теренах у різний час розвивалося не менше сотні стародавніх етносів, слідами яких є численні археологічні культури. Немає сумніву, що культурні надбання сотень стародавніх народів, які мешкали на українських землях стали складовою частиною нашої української культурної спадщини. Але це не значить, що трипільців, праарійців,

кіммерійців, скіфів, сарматів слід вважати українцями» [2, с.19]. Безперечно, що заперечувати ці культури є наукове невігластво. Вони були. В минулому. Їх успішно поглинули аборигени, які взяли все варте для свого суспільно-історичного та культурного розвитку, а людський субстрат асимілювали. В процесі цієї конвергенції якась частина ввійшла в генофонд українців, інша – очевидно менша пішла в світі і розчинилась в генофонді інших народів. В цих непростих міжетнічних процесах українська сім'я, «український» ген виявився сильнішим, в т.ч. і завдяки етнопедагогіці.

Правильно визначивши головну ідею щодо автохтонності українців, той же Л.Залізняк вдається до методів, недозволених в серйозній науковій дискусії – це зміщення предмета дискусії. У нього це звучить так: «У нашому генофонді є гени й пітекантропів, чого, звичайно, недостатньо, щоб назвати їх українцями» [2, с.19]. Звичайно порівняти пітекантропа, цю мавполоудину, хоча й з ознаками близькими до антропоїда з *homo sapiens* абсолютно неможливо. Та Л.Залізняк з відомих тільки йому причин (а може й не тільки йому) вдається до цього прийому. Адже йдеться не стільки про біогенетичну спорідненість, скільки про духовну, соціогенну та культурну спорідненість, яка з племен етносів шляхами конвергенції витворює нове соціально й суспільно-історичне і педагогічне явище – народ, націю, українську сім'ю.

З цього приводу варто навести думку не менш знаного історика Віктора Петрова, який твердив, що «немає сумнівів, уже в трипільський період Україна набуває певної суми характеристичних ознак, що лишаються властивою приналежністю за наших часів етнографічної культури Українського народу як народу хліборобського. Від трипільської культури і до наших часів протягом 5 тисяч років існує в Україні хліборобство, й хлібороб плекає в своєму господарстві волів і мережить ярмо.

В тих самих кліматичних, ландшафтних умовах, на берегах тих самих річок і просторах тих самих плато, на масній чорноземлі, шляхом між золотавими ланами пшениці простують воли. Сивий дим здіймається вгору з хат, обмазаних глиною й розписаних смугами кольорових барв. Як і за часів Трипілья, так і досі жінка підмазує хату й піч. І при вході в хату висить зображення вічного дерева, в теперішній деформації: квітка в вазоні, мотив вишиванок, що сходить в своєму прототипі до трипілья, коли його позначали малюнки на прясельцях» [12, с.33-34]. І далі В.Петров продовжує, резюмуючи, що «коли ми кажемо, що ми є автохтонами на нашій землі, що ми живемо на ній не від VI ст. по Різдві, а ще від неоліту, від III тисячоліття перед Різдвом, ми повинні, кажучи це, зважити, що між нами й людністю неолітичної України лежить кілька перейдених нашими предками епох, кілька етапів етнічних деформацій, ступенів розвитку, оформлюваного в проявах різних, часто протилежних тенденцій розвитку і одночасно пережитих криз» [12, с.35].

Ніби в унісон цим пошукам у 1918 р. М.С.Грушевський резюмує, що «...коли школою для нас мусять бути... краї західної культури, полем нашої діяльності, нашої власної творчості повинні бути краї, які подібно як і Україна, виростили у впливах чи зв'язках східної культури – краї в сфері нашої чорноморської орієнтації, об'єднані Чорним морем як центром комунікації й різномірних культурних і політичних взаємин. Та східна спадщина, котра так глибоко залягла в нашій житті – перероблена, травлена реактивами нашого західного духу, але зовсім не витравлена являється настільки цінною складовою частиною української культури, українського життя, що ми зовсім не маємо причин її цуратись, ослаблювати чи хоч би ігнорувати в планах нашого майбутнього життя»... «Дуже сильною і діяльною була в нашій житті була і зісталась стихія східна, дуже складна в своїх елементах» («На порозі нової України» 1918).

Зазначимо, що не менш важливою є ця проблема і для нинішньої української історії, політики, культури державотворення. Досліджуючи життя походження й історії України та українського народу відомий український вчений сходознавець академік АН України Омелян Пріцак твердить, що «Територія України в давнину була заселена іранцями. Назви наших основних річок, Дніпро, Дністер, Дунай, Дон – то все іранські. Очевидно, що вивчення культури скіфів, сарматів, аланів і т.д. дуже важливе для нас, якщо вдумаємось в те наше давнє минуле. Бо ті іранці, котрі колись тут мешкали, вони не випарувалися, а їх нащадки й сьогодні живуть на цій території. Тільки говорять українською мовою. Багато елементів нашої культури походять з того часу. Їх треба досліджувати («Щоб краще пізнати себе» (Бесіда з директором інституту сходознавства АН України, зарубіжним дійсним членом АН України О.Й. Пріцаком. Ж. Політика і час № 2, « 993. С. 67).

Водночас знайти матеріальні докази українськості українців засобами лише археології достатньо віддаленого часу видається майже неможливим, скоріше й не потрібним, якби не постійна боротьба людей за свої пріоритети, тяглість історії, культури, а іноді й винятковість, месіанство, богообраність і т.ін. Питання етногенезу нації, культури, сім'ї нині набувають надзвичайно важливого значення. Історична правда для людини стає живодайним джерелом, яке утверджує цілощю віру в себе, свій народ. Ця віра зміцнює свідомість нації, кожної сім'ї, кожної

особистості. Це надзвичайно важливо в наш час глобалізації. Нині процеси пошуку й визначення своєї самоідентифікації поширилися в усьому світі. «І це нормально, – твердить філософ і Президент НАПН України В. Кремень, щодо України, – тому що лише на шляху діалогу і порозуміння можна позбутися імперського комплексу, покласти край ментальності «старшого» і «молодшого брата успадкованої від спільного історичного минулого. І далі площиною в якій відбувається самоідентифікація України, є переосмислення власних здобутків і витрат на шляху розбудови української незалежної держави ... йдеться про ідентичність (людини, держави – В.П.) щодо «самої себе» [5].

Питання етногенезу української сім'ї сьогодні набуває особливо важливого значення, оскільки усі попередні дискусії і їх теоретичні висновки зводилися до того, що, власне, українців як етнос стали помічати тільки десь із 13-14 ст. н.е., тоді як самобутній народ помічений на європейських просторах із більш давнього часу. Як твердить відомий український вчений М.Ю.Брайчевський: «Одна з основних помилок досьогоднішніх студій у галузі слов'янської етнології полягає в тому, що проблема ставиться як етногенез слов'ян взагалі, а це означає втрату конкретності поняття. Такого народу – «слов'яни» – не існує в природі; існують (або існували) конкретні слов'янські народи: Стародавня Русь, росіяни, українці, білоруси, болгары, поляки, чехи, словаки, морави, серби, хорвати, словенці, македонці, кашуби та ін. Говорити серйозно про виникнення того, що реально не існувало, не можна. Тому не може бути і проблеми етногенезу слов'ян, а може і повинна бути проблема етногенезу слов'янських народів – русі, українців, поляків, болгар і т.д., причому процес формування кожного з цих народів міг і повинен був мати своєрідний характер, а може і різні шляхи розвитку» [1, с.20]. Це твердження вченого-історика й археолога можна посилити і сучасними дослідженнями в галузі порівняльного мовознавства, лінгвістики та інших наук, які підтверджують сміливі здогади, припущення не тільки українських вчених, а й зарубіжних таких, наприклад, як англійський вчений Гелдон, який вважає, що антропологічна мапа Європи дуже мало змінилася. І, як продовжив цю думку проф. Щербаківський, ми вправі вважати і твердити, що ми є та були автохтонами на своїй землі не від VI віку по Різдві Христовім, а від неоліту, тобто не менше 5000 літ [15].

Автохтонність українців підтверджують і дослідження Степана Наливайка [7] та Сергія Наливайка [6] та Г.Василенка, В.Довженка, В.Чмихова, В.Барана, М.Грушевського, С.Сегеди, Н.Б.Бурди, М.Відейка, В.Кобилуха та ін.

У цих роботах, умовно кажучи, на молекулярному рівні йдеться про етнокультурні особливості населення стародавньої України, його антропологію, мову, вірування, побутову культуру, виробництво, суспільний устрій і т. ін. Основною структурною одиницею організації життя і розвитку населення, яке жило на землях України, без сумніву була сім'я, щонайменше у двох її формах – полігамній та моногамній. Незважаючи на полярність форм її існування, вона у кожній з них виконувала основні свої функції репродуктивну та етнозберігаючу. Вважаємо, що саме завдяки сім'ї відбувалася етноконсолідація української сім'ї, українців як окремого етносу, а суспільна конвергенція посилювала й активізувала міжетнічні процеси усього населення тогочасних українських земель. Якщо поглянути на карти [12; 13; 14; 16, с.13-14] розселення давніх народів на Україні, то можна легко собі уявити межі їх щільного проживання. Між ними майже немає великих відстаней, що сприяло зближенню в стародавні часи міжплемінних процесів, а в пізніші, з утворенням етносів міжетнічних. Таким чином в довготривалому процесі суспільно-історичної конвергенції завдяки сім'ї в різних її формах утворювався український етнос за тим народ, нація, держава.

Кожен із цих періодів характеризується своїми особливостями, центробіжними силами українського етногенезу, генеруючу роль в якому відігравала сім'я. Сім'я і сьогодні є основною ланкою українського суспільства і держави. Саме тому усвідомлення молодими поколіннями своєї автохтонності на українській землі зміцнює національну основу сімейного виховання дітей і молоді у нових соціально-економічних та політичних умовах України.

Висновки... Надзвичайно важливим, на нашу думку, є поглиблення історичних та археологічних досліджень на землях сучасної України, в яких можна було б знайти відповідь на багато питань, пов'язаних з соціальною організацією життя тогочасного населення, його етнічною ідентифікацією, особливостями формування і функціонування сім'ї як найменшої організованої і автономної, ідентифікованої клітини суспільства.

Окрім того, потребує більш ґрунтовного і детального вивчення етнічна етнологічна та етнопедагогічна карта населення України з найдавніших часів і до нашого часу. Водночас мають бути досліджені питання матеріального і духовного життя наших предків на кожному з історично важливих етапів життя праслов'ян за тим праукраїнців і українців.

Процес конвергенції української сім'ї, на нашу думку, ніколи не може бути остаточно завершеним, оскільки він у нових соціально-екологічних та психолого-педагогічних умовах

детермінується багатьма факторами, які суттєво впливають на морально-духовні, фізичні і фізіологічні якості і властивості життя людей у XXI столітті III тисячоліття.

Список використаних джерел і літератури:

1. Брайчевський М. Ю. Походження Руси / М. Ю. Брайчевський. – К. : Наукова думка, 1968. – 224 с.
2. Брайчевський М. Ю. Етногенічні проблеми і походження українського народу на службі КМО / М. Ю. Брайчевський // Зб. наукових праць. – 2000. – Київ, Нью-Йорк, Торонто, Париж, Львів, 818 с. – С.140.
3. Залізняк Л. Походження українців: між наукою та ідеологією: популярне видання / Л. Залізняк. – К. : Темпора, 2008. – 104 с. і іл.
4. Иванов Г. И. Социальная сущность теории конвергенции / Г. И. Иванов. – М., 1975.
5. Історія України написана у V ст. до нашої ери Геродотом / пер. С. К. Спасько (Австралія). – К. : Фенікс, 2007. – 80 с.
6. Кремень В. Тест на виживання / Василь Кремень // День. – 2010. – № 13 (28 січня).
7. Літопис руський / пер. з давньорус. Л. Є. Махновця ; відп. ред. О. В. Мишанич. – К. : Дніпро, 1989. – XVI. – 591 с.
8. Мойсеєнко В. С. Хрест із півмісяцем – вічні символи. «Оранта» «Майстерня книги» / В. С. Мойсеєнко. – К., 2006. – 128 с.
9. Наливайко С. Етнічна історія давньої України / Сергій Наливайко. – К. : Євшан-зілля, 2007. – 624 с.
10. Наливайко С. У. Українська індоаріка / Степан Наливайко. – К. : Євшан-зілля, 2007. – 640 с.
11. Новітні міфи та фальшивки про походження українців : [зб. статей: популярне видання]. – К. : Темпора, 2008. – 136 с. : іл.
12. Павленко Ю. В. Передісторія давніх русів у світовому контексті / Ю. В. Павленко. – К. : Фенікс, 1994.
13. Петров В. Походження українського народу / Віктор Петров. – К. : МП «Фенікс», 1992. – 192 с.
14. Україна. Історичний атлас. 5 клас. – К. : Мапа ЛТД, 2002. – 40 с.
15. Україна. Історичний атлас. 7 клас. – К. : Мапа ЛТД, 1999. – 24 с.
16. Щербаківський В. Формування української нації / В. Щербаківський. – Прага, 1941.
17. Этнокультурная карта территории Украинской ССР в I тыс. н. э. – К., 1985.
18. Чмихов М. І. Археологія та стародавня історія України. Курс лекцій / [М. І. Чмихов та ін.]. – К.: Либідь, 1992. – 326 с. – С. 7.

**Анотація
В.Г.Постовой**

Этногенез и этнопедагогика украинской семьи в контексте глобальных перипетий современности

В статтє идет речь об истории происхождения украинской семьи и воспитания в ней детей.

Ключевые слова: *этногенез, этнопедагогика, семья, украинцы, воспитание.*

**Summary
V.G.Postovyi**

Ethnogeneses and Ethnopedagogics of Ukrainian Family in the Context of Global Peripeteia of Modern Days

The article deals with the history of origin of Ukrainian family and upbringing of children.

Key words: *ethnogeneses, ethnopedagogics, family, Ukrainians, upbringing.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 37.091.12:005.963

О.В.ПРАШКО,
*науковий співробітник
(м.Київ)*

Застосування форм комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу

У статті розглядаються форми комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності в умовах загальноосвітньої школи. Узагальнюються види питань, які можна ефективно використовувати під час навчально-виховної діяльності з метою організації діалогового навчання. Пропонуються рекомендації учасникам навчально-виховного процесу, використання яких може стимулювати соціально-комунікативну активність учнів.

Ключові слова: *діалог, наслідування, стилі управління, діалогове навчання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Серед проблем, що існують в сучасній школі, – домінування суб'єкт-об'єктних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, засилля одноразових безсистемних заходів, які не лише не впливають на розвиток особистості учня, але й приводять до зниження комунікативної активності старшокласників. Саме зниження соціально-комунікативної активності учнів є серйозною проблемою, що має негативні наслідки для соціалізації випускників шкіл.

Форми комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності особистості є предметом досліджень психологічної науки. З точки зору педагогічної науки можливості застосування цих форм в практику роботи загальноосвітнього навчального закладу розглянуті недостатньо.

Оскільки загальноосвітня школа є соціально-педагогічною системою, в якій мають бути створені умови для розвитку і саморозвитку особистості кожного учня, то грамотне застосування педагогами форм комунікативного впливу для розвитку соціально-комунікативної активності учнів є важливим та доцільним в освітній практиці загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз досліджень і публікацій... Як свідчить аналіз наукової літератури, проблеми соціальної комунікації піднімалися науковцями ще у ХІХ столітті.

У соціальній психології, яка зародилася на межі ХІХ та ХХ століть в Німеччині (В.Вундт, Х.Штейнталь) та Франції (Г.Тард, Г.Лебон), комунікаційна проблематика посідала центральне місце. У 20-30 роки ця проблематика набула розвитку і в США. Зарубіжними науковцями була оцінена фундаментальна значущість соціальної комунікації для людської цивілізації.

У ХХІ столітті проблема соціальної комунікації залишається не менш актуальною. У вітчизняній психології джерело активності особистості пояснюється різноманітними потребами людини (потребово-мотиваційна концепція); потреба визначається як напруження, активно-спонукальний стан індивіда, який з'являється при нестачі об'єктів, необхідних для його існування та розвитку. У діяльнісному підході джерелом активності є потреба – можливість, потенціал особистості в активності.

Механізм формування активної особистості вивчався Л.Орбан-Лембрик, яка виділила рівні реалізації соціальної активності, а саме: рівень зникнення особистості; рівень «текстуальної», однозначної людини догматичного складу; рівень здорового глузду; рівень обдарованих, талановитих людей з високим творчим потенціалом, з нестандартним мисленням; рівень геніїв. Соціально активну особистість вона визначає як суб'єкт власної життєдіяльності, який різнобічно взаємодіє із зовнішнім (соціальним середовищем), перебираючи на себе конкретні соціальні ролі [4].

Причину виникнення проблем із соціальним вихованням дітей В.Рубцов, В.Слободчиков вбачають у невідповідності школи як соціального інституту до нового періоду існування цивілізації та переносу центру педагогічного процесу на дидактичні технології як більш зрозумілі та результативні, віддаляючись від соціального виховання.

Виклад основного матеріалу... У Законі України «Про освіту» говориться, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого культурного потенціалу народу (преамбула закону). Для досягнення цієї мети педагогічним колективам потрібно спрямовувати зусилля на плекання особистості учня, який буде володіти комплексом різноманітних знань, мати особистісні якості, соціально-комунікативні уміння, що дозволять йому у подальшому стати висококваліфікованим фахівцем, який здатний самостійно приймати рішення, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та дії, ефективно взаємодіяти з іншими людьми [1].

Людина – істота соціальна, тому соціально-комунікативна активність – риса особистості, що виховується й розвивається у відповідності з завданнями, що ставить перед собою будь-яке суспільство, яке прагне збудувати духовну цивілізовану державу. Потреба учнів у комунікації є природною, тому важлива задача учасників навчально-виховного процесу підтримувати та розвивати цю потребу, як надзвичайно важливу для всебічного розвитку особистості дитини, через діялісно-комунікативний аспект життєдіяльності сприяти встановленню партнерських зв'язків між учасниками процесу соціального виховання.

А.Соколов визначає «соціальну комунікацію» як опосередковану і доцільну взаємодію двох суб'єктів (суб'єктом може бути одна особа, група, класний колектив) та називає три форми комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності особистості, які успішно використовуються в педагогічній практиці – наслідування, діалог, управління формами комунікативного впливу [3].

Усвідомлене наслідування, або імітація, використовується педагогами в процесі шкільного навчання та у впровадженні в практику роботи навчального закладу інноваційних технологій – мова йде про педагогічні новації учителів-новаторів та використання їх здобутків у практиці роботи навчального закладу.

Наслідування, як форма комунікативного впливу, була популярною формою впливу на особистість у радянській школі. Виховний вплив наслідування важко переоцінити. Через наслідування відбуваються важливі процеси, що впливають на формування світоглядної позиції

людини, а саме: передача культурних традицій від покоління до покоління, збереження обрядів та стереотипів етичної поведінки, створення лінії поведінки особистості відповідно до образу, який викликає захоплення та бажання бути подібним до нього.

Класики педагогіки завжди відмічали важливість дії за зразком. Під час навчального процесу спочатку у дитини з'являються початкові знання, первинні навички. Після їх привласнення дитиною, вони перетворюються в особистісні риси характеру.

За психологічним словником, наслідування – це механізм соціалізації, слідування за зразком, за яким стоять різні психологічні механізми. Психологічна наука пояснює, як це працює. Якщо у немовлят наслідування рухам, звукам є спробою встановити контакт із навколишнім світом та емоційний контакт із батьками, то в дитинстві – це проникнення в сенс людської діяльності через моделювання дій у грі. Наслідування в підлітковому віці є спробою ідентифікації з кумиром, приналежності соціальній групі. Доросла людина наслідує з метою здобуття професійної майстерності. Вплив наслідуванню на розвиток людини можна прослідити з раннього дитинства.

Немовля у перші дні свого життя імітує дорослих у формі емоційного зараження. Таким чином встановлюється емоційний контакт дитини й дорослого. З часом немовля починає відтворювати щось нове, що не було властивим його поведінці. Наслідування вже слугує джерелом розвитку: збагачуються засоби комунікації та розвиваються навички предметних маніпуляцій. На другому році життя малюк більш активний у наслідуванні, знаходить зразки для нових власних дій шляхом спостереження за предметами та діями дорослих. Дорослий виступає як приклад для наслідування, як керівник та контролер. Предметно-ознайомча гра слугує розвитку орудійно-предметної діяльності.

Імітаційно-моделюючий етап – відображення життєвих ситуацій, підготовка необхідних умов для становлення провідної діяльності – сюжетно-рольової гри. Із кожним роком форма наслідування в дитини ускладнюється, починає носити вибіркового характеру. Символічне моделювання дає змогу дитині відкрити для себе нові фізичні та соціально-фіксовані якості об'єктів, побудувати образ конкретного предмету, образу дії з ним, життєвої ситуації тощо.

Ідентифікація (наслідування у дітей дошкільного віку) створює підґрунтя уявлень дитини про саму себе і про навколишнє середовище, забезпечує розуміння дитиною завдань і мотивів людської діяльності, створює умови для орієнтації в сенсі та характері людських взаємин та у власних переживаннях.

Старшокласники вже володіють достатньою мірою уявленнями про навколишній світ та соціальні відносини в ньому, орієнтуються в аспектах дорослого життя, необхідних для виконання актуальних специфічних завдань розвитку. У старшому шкільному віці наслідування виконує пізнавальну та комунікаційну функцію.

В українському суспільстві до цього часу ведуться запеклі дискусії, хто з відомих особистостей більш гідний уособлювати Україну, що так чи інакше впливає на формування громадянської свідомості, історичних, політичних, культурних або загальнолюдських цінностей молоді – зразків для наслідування. Погляди учасників дискусії різняться в залежності від приналежності до конкретного регіону України, від політичних поглядів, від рівня культури та інших чинників. Зрозуміло, що відсутність загальнодержавних ідеалів у наслідуванні, веде до серйозних змін у свідомості зростаючого покоління і конфронтації серед громадян України. На нашу думку, для утвердження в країні правової культури, загальнолюдської моралі, гуманізму учнів потрібно вчити молодь наслідувати, насамперед, життя відомих людей, чіє життєве кредо, життєва поведінка, вчинки, патріотизм спрямовані на утвердження в людині почуттів свободи, гідності, служінню демократичним цінностям. Чії гуманні вчинки не викликали б ніяких сумнівів у тлумаченні, закликали молодь жити високодуховним життям, вчили служінню людям.

Сприятливі формуванню соціально-комунікативної культури можна різними шляхами. Найбільш ефективними з них, на нашу думку, є такі:

- організація роботи дискусійного клубу старшокласників (формує навички комунікативної та дискусійної культури);
- проектування соціально-комунікативної активності учнів через участь у соціальних проектах «Герої живуть серед нас» (допомагає учням зрозуміти гуманістичне світосприйняття відомих та звичайних людей, чіє життя було спрямоване на служіння добру);
- організація систематичних зустрічей із людьми, які досягли життєвого успіху завдяки особливостям власного характеру (допомагає зрозуміти учнями, що життєвий успіх – це не лише матеріальне благополуччя);
- участь у соціальних акціях і проектах, спрямованих на організацію соціальної допомоги людям похилого віку, вихованцям інтернатів та сиротинців і т. ін. (формує соціально активну позицію: якщо не я, то хто?);

- популяризація досвіду найкращих учителів (поширює досвід учителів-новаторів, чия діяльність викликала широкий інтерес серед педагогічної спільноти як діяльність, що гідна наслідування);

- проведення конкурсів творів «Кого я хочу наслідувати», «Людина, що викликає повагу», «Герої поруч із нами» (допомагає осмисленню учнями загальнолюдських цінностей, уособленням яких є звичайні люди);

- організація акцій милосердя «Від слова до дії» (виховує в учнів загальнолюдські цінності, пов'язані з умінням співпереживати, співчувати, без яких не можлива ефективна соціальна комунікація);

- написання та захист наукових проєктів на соціальну тематику (розвиток соціальної комунікації).

Питання «На кого рівнятися», «Кого наслідувати» – далеко не риторичні і мають глибоке смислове навантаження. Від розвитку комунікативної активності учнів залежить розвитку суспільства – утвердження тоталітарного чи становлення демократично розвиненого його напрямку.

Інша форма комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності учня – навчальний діалог. Ознака будь-якого демократичного суспільства – це вміння членів суспільства вести діалог, уміння взаємодіяти, прислуховуватися і сприймати іншу думку, навіть якщо вона не збігається з власними поглядами.

Діалог набув популярності ще у давніх греків завдяки Сократівській майевтиці, яку філософ називав повивальним мистецтвом. Мета його методу полягала у визначенні поняття шляхом індукції – сходження у процесі співбесіди вчителя і учня від окремого до загального. Сутність філософії Сократа сформульована в одному з принципів, що залишається актуальним і в наш час: «Пізнай самого себе». Володіючи мистецтвом діалогу, Сократ учив своїх учнів мислити та знаходити відповіді на серйозні філософські запитання. Майстерність Сократа-вчителя в побудові діалогу полягає в тому, що він приводив учнів від загального питання (через постановку додаткових питань) до кінцевої відповіді.

Мистецтво вести рівноправний з учнями діалог приходить до учителя з досвідом практичної роботи. Важливість діалогічного навчання відображається у фольклорі різних народів, про що свідчить велика кількість прислів'їв та крилатих виразів: «У того, хто знаходив знання лише в книгах, помилок більше, ніж правильних кроків» (арабське), «Говорити зі знавцем – все одне, що пити кокосове молоко з тростинним цукром» (індійське), «Від великої голови користі не буде, якщо всередині її мозок не кипить» (російське), «Вбите в голову знання – не є мудрістю» (осетинське), «Одному усієї премудрості не пройти» (російське прислів'я).

Сучасна освіта повільно перебудовується, орієнтуючись на вистраждану вчителями-практиками істину, що поганий учитель підносить істину, хороший вчить її знаходити, але процес зміни суб'єкт-об'єктного підходу на суб'єкт-суб'єктний відбувається надто повільно, щоб говорити про тотальні зміни в теорії та практиці навчання й виховання.

В одному з номерів педагогічного видання «Перше вересня» головний редактор С.Соловейчик написав емоційну статтю, спрямовану на захист відомого педагога Є.Ільїна. Бажання написати статтю виникло у нього після отримання листа від одного з учителів. У цьому листі вчителька висловлювала думку, що багато педагогів країни працює не гірше, ніж Ільїн, тому їй не зрозуміло, чому власне досвід цього педагога є предметом постійного обговорення протягом багатьох років, як на шпальтах газет і журналів, так і серед педагогічної спільноти.

Досвід Є.Ільїна, широко висвітлений у педагогічній пресі в 90-ті роки ХХ століття, був привласнений іншими вчителями, для багатьох став звичною практикою (яскравий приклад наслідування). Заслуга Є. Ільїна полягала в тому, що він одним із перших відмовився від пасивних методів навчання. Різними шляхами він спонукав учнів до пошуку власної істини, до особистісних поглядів та оцінок обговорюваних проблем. Мета його діяльності полягала в тому, щоб функцію розуму перетворити на роботу душі. Він наполягав на тому, щоб учитель, готуючись до уроку, продумував кожну деталь. За його поглядами, кожна деталь у художньому творі, майстерно виписана письменником, має не тільки навчати, а насамперед виховувати. Постійна робота розуму, уміння вести діалог із собою та іншими учасниками навчального процесу – візитна картка вчителя-новатора.

Зрозуміло, що не лише вчителі літератури використовували досвід Є.Ільїна, це постало в нагоді іншим предметникам. Чимало педагогів уроки Ільїна сприймали як спів-творчість учителя й учня, як приклад духовного контакту. І не потрібно захищати учителів-новаторів на сторінках педагогічних видань, як доводиться робити це С.Соловейчику у вищезазначеній статті, а продовжувати поширювати змістовний, цікавий педагогічний досвід серед учителів, студентів, які розпочинають педагогічну практику, тим самим зміцнюючи фундамент свого педагогічного

майбутнього. Для молодих учителів надзвичайно важливо навчитися в учителів-новаторів умінню будувати суб'єкт-суб'єктні взаємини учителя й учня під час навчально-виховної діяльності та вести змістовний рівноправний діалог.

Наголошуючи на важливості діалогового навчання, А.Соколов зазначає: «Між учасниками діалогу складаються суб'єкт-суб'єктні відносини, а взаємодія їх носить творчий характер у тому сенсі, що досягається соціально-психологічна єдність партнерів, позначена словом «Ми» [3].

Мистецтво діалогу як форми комунікативного впливу на розвиток соціально-комунікативної активності учнів залежить, певною мірою, від володіння учителем технікою постановки навчальних запитань. Комунікативна функція реалізується через питання й відповіді, за допомогою яких вирішуються серйозні навчальні та виховні завдання, які ставить перед собою вчитель. Тому зрозуміло, що на результат розвитку соціально-комунікативної активності учнів під час навчальної діяльності впливає уміння учителя формулювати навчальну проблему та вирішувати її шляхом навчального діалогу через постановку навчальних питань. Саме через постановку запитань під час навчально-виховної діяльності відбувається наступне:

- передача знань та уявлень, думок, поглядів, у тому числі від одного суб'єкта до іншого;
- активізація навчального впливу на слухача;
- поглиблення зацікавленості аудиторії;
- прояв ініціативи суб'єкту діалогу та бажання взяти участь у процесі колективних роздумів.

Науковці визначають питання як форму думки, що слугує перехідною ланкою від неповної інформації (незнання) до найбільш повної (нового знання) на основі первинної інформації (знання, яке вже є).

Німецький філософ І.Кант писав: «Уміння ставити розумні питання є вже важливою та необхідною ознакою розуму чи прозорливості. Якщо питання само собою не має сенсу і потребує відповідей, які не мають сенсу, то крім сорому для того, хто запитує, є інколи ще недолік, що спонукає необачного слухача до безглузких відповідей і створює смішне видовище: один доїть козла, а другий тримає під ним решето» [2]. Зрозуміло, що успіх діалогу учителя й учня криється в уміло поставленому запитанні.

Система запитань має власну ієрархію, яку повинен знати учитель, якщо хоче оволодіти технікою навчального діалогу:

- основні питання – сплановані заздалегідь відкриті (не мають однозначної відповіді, а в окремих випадках не мають відповіді взагалі) та закриті (потребують однозначної відповіді) питання; відкриті питання ставимо з метою активізації процесу мислення учнів, якщо учитель хоче зосередити учнів на проблемі, підштовхнути їх до пошуку шляхів її вирішення;
- навідні питання – питання, за допомогою яких учень наближається до розв'язання основної проблеми;
- риторичні питання – питання, що не потребують відповіді; відсутність реакції на таке питання, як правило, вказує на згоду інших учасників діалогу з тим, хто говорить;
- другорядні – заплановані або спонтанні питання задаються з метою уточнення відповідей на основне питання;
- альтернативне питання – має декілька варіантів відповідей;
- переломне питання – дає змогу утримати бесіду у визначеному руслі, переключитися при необхідності на іншу тему або ж піднімає комплекс нових проблем;
- питання для обмірковування – ставиться з метою створення умов для аналізу та коментування сказаного опонентом; за допомогою таких питань створюється атмосфера взаєморозуміння, підводяться проміжні чи кінцеві підсумки діалогу;
- дзеркальне запитання – повторення частини висловлювання опонента з питальною інтонацією; цей тип питання дає змогу учаснику діалогу «побачити свої думки» з відстані;
- контрольні питання – дають змогу керувати увагою партнера, повернутися до попередніх етапів роботи, перевірити розуміння опрацьованого матеріалу тощо.

Із метою поживлення діалогу можна використовувати питання-капкани; питання, спрямовані на перевірку компетентності в окресленій області знань; питання, спрямовані на демонстрацію власних знань; провокаційні запитання тощо.

У діалогічному навчанні пріоритет надається відкритим питанням, які не потребують однозначних відповідей. Такі питання потребують активізації розумової діяльності, спонукають до активності учнів на уроці. Поставивши відкрите запитання, учитель приводить учнів до вирішення проблеми шляхом поетапних відповідей на навідні питання.

Починати роботу із застосування елементів діалогового навчання на уроці бажано уже з початкової школи. Власний педагогічний досвід дає підставу зробити висновок про величезний потенціал діалогового навчання за умов його системного застосування в педагогічній практиці.

Нами було проведено порівняння результативності застосування технології «Акваріум» у двох шостих класах з рівним навчальним потенціалом.

На уроках світової літератури в 6-А класі технологія застосовувалася систематично (один раз в 2 місяці), в 6-Б класі епізодично (2 рази за рік). Навчальний «Акваріум» в обох вікових групах проводився за однаковими правилами. Учні були об'єднані в 3 навчальні групи. Кожна група отримувала відкрите запитання. Перед початком роботи учні обговорювали та приймали загальні правила групової роботи, а саме: критикувати ідею, а не особу; приймати усі думки, не ділити думки на правильні чи неправильні; спочатку говорити про позитивне, потім про те, з чим не погоджуємося.

Кожна навчальна група працювала над пошуком відповіді на широке дискусійне питання біля дошки (в акваріумі), дві наступні групи спостерігали за роботою першої групи. У 6-А класі з семи учнів у першій групі працювали лише троє – ті, хто, як правило, завжди працює на всіх уроках. Четверо лише спостерігали за роботою, інколи обмежуючи власну участь в обговоренні короткими репліками. Після обговорення, обмеженого учителем у часі, роботу групи аналізували учні другої та третьої груп. Ефект такого аналізу перевершив очікування: учні підмітили цікаві думки конкретних учнів, зробили зауваження тим, хто говорив мало. У другій групі під час обговорення працювали шестеро з восьми, в третій групі вже працювали всі учні. З часом урок-акваріум став одним із найулюбленіших видів роботи на уроці в 6 класі.

У 6-Б класі результати упровадження були набагато гіршими, ніж у 6-А класі: учні були скутими, не прагнули групової взаємодії, відповіді були однозначними, порушувалися правила групової роботи. Жодного разу відповіді учнів не переросли у дискусію.

У результаті спостережень за двома класними групами можна зробити висновок, що за умов систематичної роботи з упровадження у навчальний процес технологій діалогового навчання можна впливати на розвиток соціально-комунікативної активності учнів.

Учити дітей мислити, вести діалог так саме важливо, як вчити дитину ходити. Ефективність діалогічного навчання зумовлюється демократичністю методу, його спрямованістю на розвиток вільної особистості, яка вміє коректно, але чітко висловлювати власні думки, має що сказати і хоче це робити, не боїться помилитися та зробити хибний крок.

Важливий вплив на розвиток соціально-комунікативної активності учнів здійснює управління навчально-виховним процесом. А.Соколов стверджує, що управління – це така комунікативна дія, коли комунікант розглядає реципієнта як засіб для досягнення власних цілей, як об'єкт управління [3]. Під час комунікативної дії встановлюються суб'єкт-об'єктні відносини. Якщо розглядати управління з позиції педагогіки, то демократичне управління навчально-виховною діяльністю – це симбіоз діалогу та управління. Авторитарний стиль управління відрізняється від демократичного саме тим, що на зміну управлінському монологу приходять управлінський діалог. Продуктивним і результативним є організація навчально-виховної діяльності за цільовими або проблемними проектами. За такого планування діяльності навчального закладу збільшується активність усіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, учителів, учнів). Діяльність навчальних закладів спрямовується на вирішення конкретних завдань, як навчально-виховних, так і розвивальних. Управління навчально-виховним процесом набуває іншого забарвлення.

Демократичний стиль управління – це, насамперед, діалог між учасниками навчально-виховного процесу. Якщо адміністрація перебирає на себе всі управлінські функції, відсторонивши від участі в плануванні навчально-виховної діяльності та контролю за діяльністю шкільного колективу, стиль управління перетворюється на авторитарний. Відсутність взаємодії шкодить розвитку шкільному колективу та кожній конкретній особистості зокрема. Соціально-комунікативна активність зумовлена, передусім, демократичним стилем управління. Зараження позитивними вчинками, які можливі за умови вільного діалогу та конструктивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, на пряму пов'язане зі стилем управління і має негативне забарвлення, веде за собою збільшення агресивності, якщо система управління перетворюється на авторитарну [5].

Залучення молоді до управління навчально-виховним процесом – це перспективна можливість для відкриття та розвитку соціальної, творчої, лідерської, комунікативної обдарованості учнівської молоді.

Висновки... Соціально-комунікативна активність учнів є духовною потребою, за умов задоволення якої людина здатна змінюватися сама та впливати на зміни інших суб'єктів комунікації.

Шляхи прояву активності можуть бути різними у кожного суб'єкта навчально-виховного процесу. За умов максимального використання здібностей та можливостей учня, залучення його до соціально корисного життя відповідно до конкретного завдання та мети розвитку класного

колективу, завдань особистісного розвитку виникає внутрішня потреба, яка зумовлює його соціально-комунікативну активність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Біла книга національної освіти України / Т. Алексеев, В. Аніщенко, Г. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010.
2. Кант И. Соч. : в 6 т. – М., 1964. – Т. 3. – С. 159.
3. Соколов А. Общая теория социальной коммуникации / А. Соколов. – М., 2002.
4. Орбан-Лембрик Л. Психология управления : посіб. / Л. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003.
5. Сорокин П. Система социологии / П. Сорокин. Т. 1. Социальная аналитика. – Л., 1920. – С. 16.

Аннотація

Е.В.Прашко

Применение форм коммуникативного воздействия на развитие социально-коммуникативной активности учащихся в условиях общеобразовательного учебного заведения

В статье рассматриваются формы коммуникативного воздействия на развитие социально-коммуникационной активности ученика в условиях общеобразовательной школы. Обобщаются виды вопросов, которые можно эффективно использовать во время учебно-воспитательной деятельности с целью организации диалогового обучения. Предлагаются рекомендации участникам учебно-воспитательного процесса, использование которых может стимулировать социально-коммуникативную активность учащихся.

Ключевые слова: диалог, подражание, управление, стили управления, диалоговое обучение.

Summary

O.V.Prashko

Usage of Forms of Communicative Influence onto the Development of Social-Communicative Activity of Students under the Conditions of General Educational Educational Institution

The article deals with forms of communicative impact on the development of the individual student. Given the types of questions that can be effectively used during training activities in order to organize training dialog. The recommendations the participants of the educational process, the use of which may stimulate social and communicative activity of students.

Key words: dialogue, imitation, management, management styles, learning dialog.

Дата надходження статті: «5» вересня 2012 р.

УДК 371.3

В.В.ПРИМАКОВА,

кандидат педагогічних наук
(м.Херсон)

Виховний потенціал народознавства в професійній діяльності вчителів початкових класів

У статті визначено роль і проаналізовано виховний потенціал народознавства в роботі вчителя з молодшими школярами; охарактеризовано можливості системи післядипломної освіти щодо відповідної підготовки педагогів до професійної діяльності на засадах народної педагогіки.

Ключові слова: народознавство, народна педагогіка, професійна підготовка, післядипломна освіта, вчителі початкових класів.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Серед стратегічних напрямів і цілей розвитку сучасної освіти важливу роль відведено інтеграції України в європейський та світовий простір. Демократичне суспільство зацікавлене в підготовці до активного життя свідомих, високоосвічених, творчих та духовно багатих громадян, здатних до самореалізації та творчої праці в мінливому світі. У зв'язку з цим, актуальним завданням системи освіти є забезпечення належного рівня підготовки вчителів, здатних до ефективного виконання професійної діяльності в умовах глобалізації, інноваційних перетворень. Водночас, оновлення національної школи в Україні, визначення шляхів реформування освіти та входження нашої держави у світову освітню спільноту, вимагає пильної уваги до витоків вітчизняної педагогіки, народних традицій, без яких і українська школа, і українське суспільство ризикує втратити свою самобутність. Тому особливого значення набуває аналіз народознавчого потенціалу, використання якого в сучасній школі дозволить розв'язати безліч актуальних питань сьогодення. На шляху їх реалізації погляд в

історію країни, народу є доцільним, оскільки дозволяє уникнути багатьох помилок, виявити досягнення, зберегти і примножити здобутки.

Аналіз досліджень і публікацій... Починаючи з витоків педагогічної спадщини українського народу, питання стародавньої народної культури були висвітлені у працях видатних істориків та діячів культури М.Грушевського, М.Костомарова, О.Потебні, які обґрунтували філософські основи народної педагогіки й утвердили за нею значення цінного джерела для вивчення народних морально-етичних поглядів. На необхідності вивчення і творчого використання народознавчого потенціалу в становленні та розвитку особистості наголошується у публікаціях С.Гончаренка, В.Кузьменка, Н.Пустовіт, Ю.Руденка, Н.Слюсаренко. Філософські праці Н.Денисюк, В.Плахова присвячені аналізу суті народних традицій, історичних умов їх виникнення, закономірностей функціонування. Теоретико-методологічний і практичний аспекти виховання дітей на ідеях народності розглядали у своїх дослідженнях Г.Ващенко, Т.Дем'янюк, П.Ігнатенко, С.Русова, М.Стельмахович, В.Скуратівський, В.Сухомлинський та інші. Спільною для науковців є думка про те, що формування особистості засобами народознавства включає пізнання та розуміння своєї Батьківщини, з її історією, культурою, традиціями та обрядами. Вони є складовими національного світогляду, і формують ставлення до свого народу, до представників інших націй і народів. Водночас варто відзначити, що проблема використання народознавчого потенціалу для виховання підростаючого покоління, формування компетентного вчителя сучасної школи, залишаються актуальними, а його резерви – не достатньо використаними.

Формулювання цілей статті... Відтак, **метою статті** є визначення ролі, аналіз виховного потенціалу народознавства в роботі з молодшими школярами, характеристика можливостей системи післядипломної освіти щодо належної підготовки вчителів до професійної діяльності на засадах народної педагогіки.

Виклад основного матеріалу... Більшість дослідників, визначаючи суть поняття «народознавство», вважають його системою фундаментальних знань, наукою про націю, людину в її зв'язках із природою, мовою, історією, побутом, обрядами та звичаями, усною творчістю, світоглядом (Т.Дем'янюк, Г.Дмитренко, М.Дмитренко, П.Ігнатенко, Ю.Руденко та ін.). Наголошуючи на можливих відмінностях в історично-культурному досвіді кожної нації, науковці вказують у тому числі на особливі власні здобутки кожної нації в галузі навчання і виховання, способу життя й стосунках у сім'ях [1; 2; 3]. Обізнаність учителів з такими відмінностями та особливостями не тільки розширює їхній кругозір, а й дозволяють будувати роботу з вихованцями з урахуванням отриманого досвіду: на засадах толерантності, полікультурності, взаємоповаги та взаєморозуміння. Ознайомлення дітей з історією, культурою, побутом і традиціями власного народу сприяє розширенню кола адекватних уявлень про взаємозв'язки людини, природи і суспільства. Відтак, формування особистості засобами народознавства вимагає високого рівня підготовки педагогів, здатних до організації цілеспрямованої творчої педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі.

У зв'язку з цим надзвичайно корисними для нашої розвідки виявились і наукові праці М.Стельмаховича. Висвітлюючи суть української народної педагогіки, автор виокремлює поняття «народна дидактика», провідними завданнями якої визначає «формування у дітей правильних уявлень про явища навколишнього життя, розвиток пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, мислення, мовлення), розвиток допитливості, кмітливості і розумових здібностей, інтелектуальних умінь і навичок» [4, с.167]. Відтак, і застосування народознавчого матеріалу в навчально-виховному процесі початкової школи, і вивчення та використання вчителями в професійній діяльності досвіду кращих представників народної педагогіки є надзвичайно важливим і корисним.

Щоб процес використання народознавства у роботі школи був ефективним, він має бути побудований з урахуванням системи принципів, підходів, методів, прийомів і форм роботи з учнями. У зв'язку з цим вважаємо необхідним звернути увагу на принципи і підходи педагогіки народознавства. Серед багатьох з них, важливими для становлення і розвитку молодших школярів є, на нашу думку, врахування принципів природовідповідності, народності, самодіяльності та реалізація народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів [1].

Реалізація принципу природовідповідності потребує врахування цілісної природи дитини, особливостей її розвитку (як фізіологічних, психічних, вікових, так і національних, статевих), що сприяє гармонійному повноцінному розвитку кожної особистості. Відродження принципу народності дає змогу спрямувати увагу школярів на історичне і культурне минуле та сучасне власного народу, що спонукає до розвитку світогляду і духовності кожного школяра. Реалізація принципу самодіяльності полягає у гуманному, демократичному регулюванні учнівської діяльності, створенні для цього відповідних психолого-педагогічних умов. Його дотримання забезпечує розкриття природних задатків, нахилів кожної особистості, що є необхідною умовою

успішного набуття умінь самонавчання, самоосвіти, самовиховання, а, відтак, успішної соціалізації в сучасному суспільстві. Забезпечуючи глибоке засвоєння учнями знань про історичний і культурний розвиток рідного народу, народознавчий підхід дозволяє створити умови для формування умінь аналізувати, систематизувати та узагальнювати інформацію, розширюючи картину світу кожного школяра. Реалізація людинознавчого підходу дозволяє учням не тільки усвідомити роль людини у всесвіті, історії, житті інших людей, але й краще зрозуміти багатогранний внутрішній світ кожної особистості, закономірності й особливості її поведінки, закони існування в ньому. Особистісний підхід створює умови для комплексного впливу на школяра, його вмотивованості до пізнання, сформованості якостей характеру, компонентів світогляду, що забезпечує використання у навчально-виховному процесі кращих зразків народної творчості, цікавих традицій, обрядів, історичних подій. Отже, реалізація окреслених педагогічних принципів і підходів містить потужний виховний потенціал і дозволяє розраховувати на вироблення у молодших школярів кращих духовно-моральних якостей, формування високого рівня культури спілкування, яка насамперед передбачає, взаємоповагу, визнання цінності кожного індивіда в суспільстві, уміння конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій тощо.

Залучаючи учнів до народознавства, до таких його складових як краєзнавство і етнографія, народна педагогіка і родинна етнопедагогіка, рідна мова, історія і національні символи, учитель початкової школи розширює можливості для розв'язання низки педагогічних завдань, серед яких основними виступають завдання світоглядної, творчої, духовно-моральної спрямованості. Їх вирішенню сприятиме вироблення в учнів системи знань про український народ, особливості його трудової діяльності, побуту, харчування, календаря і народної медицини. Знання звичаїв, сімейних та родових обрядів, вірувань і народної моралі допоможе школярам краще зрозуміти не тільки свій народ, а і самих себе.

Учителі початкової школи, усвідомлюючи виховний потенціал народознавства, прагнуть цілісно і системно подати його зміст, сформувати в процесі вивчення матеріалу систему світоглядних уявлень у школярів, виховати в них кращі цінності. Для цього педагоги використовують програми з народознавства різних авторів. Народознавча складова є обов'язковою у програмі навчального курсу «Я і Україна» (автори Н.Бібік, Т.Байбара, Н.Коваль) та у програмі інтегрованого курсу «Я і Україна. Довкілля» (автори В.Ільченко, К.Гуз). Обидва курси передбачають формування у процесі навчання уявлення та поняття про цілісність світу (цілісності знань про довкілля), створення передумов для усвідомленого сприймання і засвоєння історичних і національно-культурних традицій українського народу, вироблення морально-етичних якостей особистості [5].

Учителями початкових класів використовуються також авторські програми для учнів 1-4 класів з народознавства (автор З.Сергійчук) [3] та з українознавства (автори П.Кононенко, Т.Присяжна) [6]. Спільним для обох курсів є те, що одним з головних завдань визначається оволодіння цілісними знаннями про Україну та світове українство, а основою є спрямування на самопізнання та самотворення, що є важливим для становлення і розвитку особистості. Т.Присяжна наголошує, що зміст її програми висвітлює та обґрунтовує сучасну концепцію українознавства як «цілісну, інтегровану систему знань і навчальну дисципліну, кожний тематичний блок якої несе інформативний і потужний виховний компонент; матеріал передбачає вплив на становлення кожного школяра як творця себе, своєї родини, держави, світу та інтегрує й підсилює знання з інших шкільних предметів, допомагає учням узагальнити знання з різних галузей і сфер життя» [6, с.3]. Важливо зазначити, що матеріал програми структуровано за концентричним принципом у певній системі та цілісності, з поступовим ускладненням відповідно до вікових особливостей розвитку молодших школярів. Такий підхід простежується і в програмі «Українське народознавство. 1-11 класи» за загальною редакцією С.Павлюка, яку підготував авторський колектив: Г.Горинь, Є.Сявакко, С.Жовнір-Коструба, Н.Жовнір-Івасько, О.Жовнір. Автори трактують народознавство як ключ до пізнання національного духу, усвідомлення неповторності й самотності кожного народу, його індивідуальних рис у загальній структурі людської цивілізації [7]. Завданням предмета «Українське народознавство» в початковій школі є ознайомлення дітей із зовнішніми проявами побутової культури українців, зацікавлення їх самотністю цієї культури, щоб викликати бажання розвивати і продовжувати її, кращі набуток втілювати у життя. При цьому слід стимулювати передання знань і вмінь школярів своїм молодшим братам і сестрам, вихованцям дитсадків, дитбудинків з метою введення досягнутого школярами народознавчого багажу в дитячий побут [7].

Зміст народознавства, поданий учням професійно, цікаво, грамотно, обов'язково викликає у них моральні, емоціональні та естетичні почуття. У зв'язку з цим П.Щербань наголошує, що до інтелектуальних почуттів належать переживання людини, які виникають і виявляються в її розумовій, пізнавальній діяльності: любов до знань, почуття нового, здивування, сумніву,

впевненості, прекрасного, які породжуються явищами природи, тощо. Засобами народознавства педагог повинен не тільки пробуджувати в учнів ці почуття, а й виховувати їх [8]. Відтак, стає зрозумілою необхідність впливу на емоції й почуття учнів початкових класів засобами народознавчого матеріалу з метою розширення кругозору молодших школярів, розвитку їхніх пізнавальних процесів, виховання кращих моральних якостей та формування у них об'єктивних уявлень про світ.

Підготовка вчителів початкових класів до такої роботи починається під час навчання у педагогічних коледжах і вищих навчальних закладах, під час вивчення курсу народознавства з методикою викладання у початковій школі [9; 10]. Завданнями курсу є орієнтування студентів в етапах розвитку народознавства; знання методики навчання української мови як державної; розуміння сутності теоретичних засад формування і розвитку етнокультурознавчих знань молодших школярів, знань особливостей роботи над збагаченням мовлення учнів етнокультурознавчою лексикою; оволодіння методикою організації і проведення уроків української мови та читання, які забезпечують досягнення програмових вимог щодо рівня навчальних досягнень молодших школярів та реалізації етнокультурознавчої лінії змісту навчання державної мови в початковій ланці шкіл з російською мовою викладання [9; 10]. Однак, практика показує, що такої підготовки для ефективного викладання народознавства в школі не завжди достатньо. Вчителю, в тому числі й початкових класів, потрібно постійно оновлювати, розширювати коло професійних знань з окресленої проблеми, вдосконалювати уміння і навички використання народознавчого потенціалу впродовж неперервної освіти. Означені завдання покликана виконати сучасна післядипломна освіта вчителів.

Готовність педагогів до викладання народознавства має забезпечити комплексна системна підготовка вчителів початкових класів на засадах безперервності освіти (впродовж курсового, міжкурсового періоду та під час самоосвітньої діяльності). Важливою складовою такої роботи вважаємо спрямованість на усвідомлення вчителями необхідності такої роботи. Ознайомлюючи вчителів початкових класів під час курсів підвищення кваліфікації з теоретичними знаннями, методиками використання народознавчого потенціалу, що є засобами оптимізації навчально-виховного процесу, варто пропонувати такі матеріали, які мають позитивну, моральну, духовну, гуманістичну спрямованість. Обговорення педагогічних ситуацій, прикладів із витоків народної мудрості, зокрема, з народної педагогіки, сприятимуть розвитку і поглибленню морально-етичної та духовної сфери кожного педагога, розумінню важливості власної педагогічної праці, впливу на свідомість дитини та усвідомленню відповідальності за це.

Впливати на сформованість відповідної готовності педагога допоможуть організація і проведення лекцій, семінарів, диспутів, конференцій, педагогічних читань та інших форм роботи з означеної проблеми, спрямованих на вивчення досвіду видатних мислителів, філософів, педагогів, кращих учителів країни, області, міста; на опис їх життєвого і творчого шляхів. У зв'язку з цим, значний інтерес має педагогічна спадщина В. Сухомлинського, джерелом якої була народна педагогічна творчість. Видатний педагог стверджував, що «збереження, розвиток, поглиблення традицій народної педагогіки – наше велике завдання» [11, с.48]. Неодноразово він наголошував на науково-практичному значенні української народної педагогіки, керувався нею у процесі організації навчально-виховної роботи, для чого використовував фольклор, казки, природу для морального, естетичного, екологічного виховання школярів.

Програмою курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачені також написання випускних робіт і рефератів з відповідної тематики, відвідування педагогічної практики в школі, відкритих уроків та вивчення передового досвіду вчителів та інші корисні форми роботи, що сприяють професійному розвитку педагогів. Така діяльність продовжується в міжкурсовий період засобами організації проблемних, творчих груп у межах методичних об'єднань, міських та районних методичних кабінетів, консультації та інші форми. Корисною є також співпраця з колегами в групах педагогічної майстерності та молодих спеціалістів, де досвідчені фахівці можуть поділитися багатим професійним досвідом з тими, хто тільки розпочинає педагогічну діяльність.

Окремим структурним компонентом підготовки педагога до професійної діяльності в післядипломній освіті визначено самоосвіту [12; 13]. Професійний розвиток учителя початкових класів у даному напрямі передбачає постійне його фахове зростання, необхідність модернізації знань та майстерне володіння засобами самоосвіти. Відтак з метою особистісно-професійного вдосконалення педагога мають постійно поглиблювати знання з народної педагогіки; вдосконалювати уміння використовувати народознавчий матеріал для підвищення рівня загального, культурного, інтелектуального, морального, творчого розвитку вихованців. Це дозволить більш ефективно розв'язувати завдання, що постійно виникають у роботі вчителя початкових класів.

Висновки і перспективи подальших розвідок... Узагальнюючи зазначене, можемо зробити висновок про потужний виховний потенціал і важливість використання народознавства у навчально-виховному процесі початкової школи з метою становлення і розвитку особистості. Відродження духовності і створення національної школи нерозривно пов'язані з використанням народної педагогіки в навчанні та вихованні учнів. Організація народознавчої роботи з урахуванням принципів природовідповідності, народності, самодіяльності та реалізація народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів сприятиме інтелектуальному розвитку молодших школярів, формуванню у них системи знань про культурно-історичний шлях українського народу та світоглядних уявлень. Ознайомлення з компонентами педагогіки народознавства: народними традиціями, історією, міфологією, символікою має не тільки пізнавальне й виховне значення, а ще й є джерелом розвитку творчої уяви, образного мислення школярів, формування у них уміння бачити багатогранний світ у його різноманітності, мінливості, розуміти взаємозв'язки, закономірності його розвитку. Відповідна підготовка вчителів початкових класів у післядипломній освіті передбачає організацію комплексної діяльності в курсовий, міжкурсний періоди та впродовж самоосвіти педагогів.

Безперечно, тема вимагає подальшого дослідження. Зважаючи на це, додаткового розгляду потребують питання організації позакласної та позашкільної роботи з питань народознавства та українознавства, заохочення дітей до самостійної пошукової роботи в цих напрямках, оптимізації пізнавальної та творчої спрямованості на уроках у початковій школі та забезпечення відповідної підготовки фахівців у системі післядипломної освіти.

Список використаних джерел і літератури:

1. Ігнатенко П. Р. Народознавство у школі / П. Р. Ігнатенко, Ю. Д. Руденко // Сер. 7 «Педагогічна». № 13. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.
2. Уроки народознавства : посіб. / упоряд. М. К. Дмитренко, Г. К. Дмитренко. – К. : Ред. часопису «Народознавство», 1995. – 224 с.
3. Дем'янюк Т. Д. Зміст і методика народознавчої роботи в сучасній школі / Дем'янюк Т. Д. – К. : ІСДО, 1996. – 108 с.
4. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи / Наук.-метод. центр серед. освіти. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
6. Присяжна Т. М. Методичні рекомендації щодо викладання курсу «Українознавство» у 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів / Т. М. Присяжна – К. : НДІУ, 2008. – 11 с.
7. Навчально-виховні програми з українознавства. – К. : Знання України, 2001. – 330 с.
8. Щербань П. М. Педагогіка почуттів / П. М. Щербань. – К. : Видавництво т-ва «Знання» України, 1992 – 134с.
9. Король О. В. Методика викладання українського народознавства в школі : навч.-метод. посіб. / О. В. Король – К. : ІЗМН, 1998. – 368 с.
10. Скульський Р. П. Методика викладання народознавства в школі : посіб. [для вчителів, вихователів, студентів і викладачів пед. ін-тів та ун-тів] / Скульський Р. П., Стельмахович М. Г. ; за ред. проф. Скульського Р. П. – Івано-Франківськ: АПН України, Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1995. – 156 с.
11. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1975. – 234 с.
12. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова ; Держ. акад. керівних кадрів освіти. – К., 1998. – 176 с.
13. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : [моногр.] / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

Анотація

В.В.Примакова

Воспитательный потенциал народоведения в профессиональной деятельности учителей начальных классов

В статье определена роль и проанализирован воспитательный потенциал народоведения в работе учителя с младшими школьниками; охарактеризованы возможности системы последипломного образования в соответствующей подготовке педагогов к профессиональной деятельности на основах народной педагогики.

Ключевые слова: народоведение, народная педагогика, профессиональная подготовка, последипломное образование, учителя начальных классов.

Summary

V.V.Prymakova

Educational Potential of Ethnology in the Professional Activities of Primary School Teachers

The role and educational potential of ethnology in teachers' work with junior students are analyzed in the article. The possibilities of postgraduate education in such training of teachers to the professional activities on the basis of ethno pedagogy are described.

Key words: ethnology, ethno pedagogy, training, postgraduate education, primary school teachers.

Дата надходження статті: «27» вересня 2012 р.

**Формування професіоналізму в дошкільній освіті Великої Британії в руслі
впровадження нових фахових кваліфікацій**

У статті розглянуто вплив освітніх реформ на формування професіоналізму у дошкільній сфері, зокрема впровадження статусу фахівця дошкільної освіти на службову субординацію дошкільних працівників.

Ключові слова: освітні реформи, статус фахівця дошкільної освіти, статус старшого практика, професіоналізм.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У Великобританії впродовж першого десятиліття ХХІ ст. відбулися численні реформи у сфері освіти, що призвели до значних змін у системі підготовки педагогічних кадрів. Реформування торкнулися і дошкільної освіти, яка потребувала підвищення професійної компетенції дошкільних працівників.

Аналіз досліджень і публікацій.. Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної професійної педагогіки. Зокрема, питання професійної підготовки вчителів у Великій Британії розглянуто в дослідженнях Ю.Алфьорова, Г.Андреевої, Ю.Кіщенко, О.Леонтьєвої, Л.Пуховської. Відтак, поза увагою науковців залишилися проблеми підготовки майбутніх учителів дошкільної освіти у Великій Британії.

Формулювання цілей статті... Отож, **метою статті** розглядаємо доцільність проблем у формуванні статусу фахівця дошкільної освіти у Великій Британії та його впливу на службову субординацію.

Виклад основного матеріалу... Як свідчать результати аналізу джерельної бази, уряд Великобританії у 2007 році здійснив реформу структури підготовки працівників дошкільної освіти з метою «...покращення умов життя для всіх та зниження нерівноправності у суспільстві» [1, с.2]. У результаті – фахівець дошкільної освіти (Early Years Professional) набув нового статусу, що полягав у професійній незалежності працівників у дошкільних закладах приватного та волонтерського сектору.

Передумовами до реформ стала наявність у Великій Британії різних рівнів підготовки та кваліфікацій вчителів. Наприклад, рівень підготовки дошкільних працівників варіював від загалом некваліфікованих – до випускників вищих навчальних закладів або аспірантури. Практика засвідчує, що за кожен навчальний рік серед працівників дошкільної освіти 12 відсотків перебували на кваліфікаційному рівні 4 (чотири) і вище, 40 відсотків – перебували без кваліфікаційного рівня 2 (два), а інші – були некваліфікованими, тобто із низьким рівнем оплати праці. Кількість дошкільних працівників із науковим ступенем коливалася в межах від 2 відсотків фахівців, що працювали вдома нянями, до 13 відсотків працівників дитячих садків [2]. Таку ситуацію зумовлювало нерозуміння уряду необхідності фахового підходу до підготовки працівників дошкільної освіти, які є другими, після батьків, виховниками, що закладають ґрунтовні основи подальшого фізичного, морального, естетичного, інтелектуального та інших чинників усбічного розвитку дітей. Отож, змістом реформи переглядалися і фахові кваліфікації як ключовий підхід до покращення якості надання освітніх послуг майбутнім педагогам.

У 2001 році для працівників у зміст практичної діяльності щодо виховання дітей до восьми років було впроваджено кваліфікацію старшого практика. Її можна було одержати на основі фундаментального наукового ступеня дошкільної освіти Early Years Sector-Endorsed Foundation Degree (EYSEFD). Його вважають професійним кваліфікаційним рівнем, зорієнтованим на практичну діяльність. Створення фундаментального наукового ступеня дошкільної освіти забезпечувало новий напрям у професійній практиці та початковий рівень підготовки до статусу кваліфікованого вчителя.

Працівниками дошкільної освіти кваліфікацію старшого практика було сприйнято позитивно, оскільки це було ознакою професійного визнання. Проте згодом уряд визнав статус старшого практика проблематичним, зазначаючи, що «...багато випускників досягають кваліфікаційного рівня 4 тільки для покращення оплати та умов праці...» [2, с.32]. Окрім того, незрозумілим залишалось і співвідношення між статусом старшого практика із статусом фахівця дошкільної освіти.

Вирішуючи актуальні проблеми, у 2007/2008 навчальному році в уряді було переглянуто наявні ступені дошкільної освіти і запропоновано перевести їх на початковий етап для набуття

статусу фахівця дошкільної освіти. Це мало сприяти покращенню професійного та кваліфікаційного рівня в практиків.

Відтак, науковці Великобританії започатковують обговорення двох моделей професійної підготовки: перша – «європейський педагог» і друга – «новий вчитель». Їх запроваджено в Новій Зеландії та Іспанії. Перша модель передбачала цілісний підхід до роботи з дітьми віком до 10 років, а модель «нового вчителя» – безпосередню роботу з дітьми до 5 років. Численні дебати зумовили затвердження урядом Великої Британії нової моделі фахівця дошкільної освіти, яка була більш спорідненою з моделлю «нового вчителя», і отримала назву «статус фахівця дошкільної освіти» (EYPS). Наміром уряду було забезпечити фахівцями дошкільної освіти всі дитячі центри до 2010 року та всі дитячі садки до 2015 року.

Університет міста Норсхемптон в Англії став одним із одинадцяти навчальних закладів, які було обрано експериментальною базою для перевірки дієвості реформи. Із осені 2006 року в університеті було введено чотири різні напрями підготовки для досягнення статусу фахівця дошкільної освіти, а вже з січня 2007 року – п'ятий напрям. У виші було ухвалено рішення працювати спільно з місцевими органами влади, які склали керівну групу.

Напрями підготовки дошкільних фахівців було розроблено із урахуванням попереднього рівня кваліфікації і досвіду практиків. Це:

Ратифікаційний напрям (4 місяці навчання) було розроблено для випускників із відповідним ступенем і досвідом для роботи з дітьми від народження до п'яти років. Від слухачів окресленого напрямку не вимагалось додаткового навчання і дошкільний практик переходив до чотирьохденної підготовки до різних видів оцінювання. Напрямок включав: оцінку навичок спілкування, лідерства та ухвали рішень шляхом виконання семи завдань. За їх допомогою демонстрували знання та компетенцію в роботі з дітьми до п'яти років; одноденну практику в дошкільному закладі, де претендент на отримання статусу демонстрував вміння застосовувати свої знання та навички на практиці. Всі наступні напрями підготовки повинні завершуватись ратифікаційним напрямом.

Короткий напрям (6 місяців навчання заочно) було розроблено для випускників із відповідним ступенем, однак допускались деякі прогалини у навчанні чи відсутність досвіду для дошкільних кваліфікованих вчителів, якщо їх підготовка не охоплювала навчання й виховання дітей віком до трьох років.

Довгий напрям (15 місяців навчання заочно) першочергово призначався для випускників із початковим дошкільним ступенем (240 кредитів) для отримання ще 60 кредитів для звичайного ступеня або 120 кредитів – на диплом із відзнакою, щоб отримати право навчатися на ратифікаційному напрямі.

Повний напрям денної форми (12 місяців навчання) – аналогічний за структурою із курсом підготовки аспірантів: складається із 18 тижнів інтенсивного навчання і призначається для випускників із відносно невисоким рівнем відповідних знань і досвіду, а також для перекваліфікації.

П'ятий напрям (18 місяців навчання) було введено після короткого експериментального етапу в жовтні 2009 року з метою надання професійного практичного напрямку підготовки на другому чи третьому курсі ступеня бакалавра дошкільної освіти. Це шлях отримання після закінчення вищого навчального закладу стадії професійного розвитку, що ґрунтується на практичному досвіді.

Кандидат на отримання статусу фахівця дошкільної освіти повинен бути випускником вищого навчального закладу та відповідати кваліфікаційним стандартам, пройшовши одну із чотирьох навчальних програм. Для цього не обов'язково мати ступінь, дотичний до дошкільної освіти, а також попередній досвід роботи з дітьми [4].

Створення статусу фахівця дошкільної освіти стало важливою ініціативою уряду та вирішальним кроком у підвищенні стандартів й запровадження нової міжпрофесійного статусу.

Перед дошкільним сектором було поставлено завдання – створити умови для набуття дошкільними працівниками без кваліфікації вищої освіти. Перешкодою стало те, що навчальні заклади, які мали програми для отримання цього статусу, та дошкільні навчальні заклади, яких торкнулись реформи, держава не фінансувала, отож, мали різноманітну мережу (від громадських дитячих груп при церкві – приватних дитячих садків). Отож, уряд їх не контролював, щоб стимулювати дошкільний сектор до професіоналізації, уряд інвестував 250 мільйонів фунтів стерлінгів впродовж трьох років у Фонд перетворення, який перебуває під керівництвом місцевих органів влади. Це забезпечувало до 5000 фунтів стерлінгів на рік для дошкільного закладу для професійного розвитку свого персоналу, дозволяло підвищити заробітну плату кваліфікованим працівникам та підтримати навчання некваліфікованих.

Водночас, запровадження статусу фахівця дошкільної освіти зініціювало низку дискусійних питань. Зокрема, щодо відсутності рівноцінності у статусі кваліфікованих учителів, рівні їх

заробітної оплати, шансів на працевлаштування та ін. Скажімо, кваліфіковані вчителі мали право працювати в дошкільних закладах, які підтримували місцеві органи влади, без відповідної підготовки для роботи з дітьми від народження до трьох років. Натомість фахівці дошкільної освіти мали можливість працювати лише в приватних та волонтерських закладах. Рівень оплати праці було встановлено для вчителів, а не для фахівців, що призвело до обмеження фахівців у працевлаштуванні та низького рівня оплати їхньої праці.

Рівень професіоналізму дошкільних працівників, який зростав унаслідок реформ, (описано вище), було позитивно сприйнято тими, хто працював над підвищенням своєї професії. Водночас, такі навчальні програми не викликали схвалення у середовищі досвідчених практиків без достатньої кваліфікації для отримання статусу фахівця дошкільної освіти, які, однак працювали в дошкільних закладах.

Розділилися в думках і науковці. Зокрема, П.Мосс, професор Педагогічного інституту Лондонського університету, скептично ставиться до того, що викладання та навчання можна звести до помірних технічних результатів, використовуючи структуру стандартів і компетенцій. Він вважає, що шлях встановлення системи вимог до професійної кваліфікації практиків, призведе до управління урядом дошкільними працівниками. Натомість, Дж. Осгуд, викладач Лондонського столичного університету, у своїй статті «Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze», опублікованій в міжнародному журналі «Contemporary Issues in Early Childhood», стверджувала, що існування статусу дошкільного працівника допоможе практикам «приспосуватись до домінуючого творення професіоналізму». Вона вважає, що «програма професіоналізму», на відміну програми зміцнення позицій дошкільних практиків, ймовірно призведе до контролю та регулювання ззовні, що перешкоджатиме професійній незалежності. Отож, Дж. Осгуд, визнаючи комплексність роботи дошкільних практиків, запропонувала створення програми професіоналізму, як альтернативної [3, с.7].

Висновки... Підсумовуючи, можна стверджувати, що реформи дошкільної сфери у Великобританії дали можливість створити новий шлях підготовки та здобуття професійних навичок для некваліфікованих дошкільних працівників, а навчальні заклади, що готували кваліфікованих працівників дошкільної освіти, отримали можливість застосовувати креативні підходи до підготовки абітурієнтів [5].

Отож, створення відносно «нової професії» надало унікальну можливість впливати на структуру підготовки, рівні кваліфікацій та знань, які необхідні для професійної роботи з дітьми дошкільного віку; переосмислити роль працівників дошкільної освіти та їх професійного самовизначення.

Список використаних джерел і літератури:

1. Children's Workforce Strategy: Building a world-class workforce for children, young people and families: The Government's Response to the Consultation / Department for Education and Skills (DfES) – Nottingham : DfES Publications, 2006 – 42 p.
2. Children's Workforce Strategy: Building a world-class workforce for children, young people and families: The Government's Response to the Consultation / Department for Education and Skills (DfES) – Nottingham : DfES Publications, 2005 – 42 p.
3. Osgood J. Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze / Osgood J. // Contemporary Issues in Early Childhood. – 2006. – № 7. – P. 5–14.
4. Hevey D. Early Years Professional Status: an Initiative in Search of a Strategy / Hevey D. // 17th EECERA Conference. – Prague, Czech Republic, 2007.
5. Miller L. A day in the life of an early years practitioner: the English case study / Miller L., Cable C. and Goodliff G. // Symposium presentation at 17th EECERA Conference. – Prague, Czech Republic, 2007.

Анотація О.Прокопчук

Формирование профессионализма в дошкольном образовании Великобритании в русле внедрения новых профессиональных квалификаций

В статье рассмотрено влияние образовательных реформ на формирование профессионализма в дошкольной сфере, в частности внедрение статуса специалиста дошкольного образования на служебную субординацию дошкольных работников.

Ключевые слова: образовательные реформы, статус специалиста дошкольного образования, статус старшего практика, профессионализм.

Summary

O.Prokopchuk

Formation of Professionalism in Preschools of the UK in the Line of Introduction of New Professional Qualifications

Influence of educational reforms on forming professionalism in early childhood education, in particular influence of introduction of Early Years Professional Status on the early years workforce framework is examined in the article.

Key words: educational reforms, status of a specialist of preschool education, status of senior practitioner, professionalism.

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

УДК [37.036–053.4]:392.3(045)

І.В.ПТАЦУК,

аспірант

(м.Хмельницький)

Виховання дітей засобами слова в українській народній педагогіці

Етновиховання – невід’ємна частина історичного становлення народу, що має значний вплив на формування національного характеру, національної ментальності людини. В основу етновиховання покладено досвід попередніх поколінь. Виховання підростаючого покоління та молоді відбувається систематично і послідовно, передбачає систему принципів, методів, засобів, напрямків формування особистості. У статті досліджено словесні засоби виховання дітей в українській народній педагогіці. Зокрема, розглянуто виховний потенціал казок, прислів’їв та приказок, колискових пісень. Наведено приклади застосування словесних засобів виховання в українській народній педагогіці.

Ключові слова: українська народна педагогіка, етнопедогогіка, засоби виховання, словесні засоби виховання, казка, прислів’я, приказка, колискова пісня.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Так повелося в історії людства, що кожен народ від покоління до покоління передає свій суспільний та соціальний досвід, духовне багатство як спадок старшого покоління молодшому. Саме так створюється історія матеріальної і духовної культури нації, народу формується його самосвідомість. Народ завжди виступає вихователем молодого покоління і виховання набуває при цьому народного характеру. Мабуть тому усе відчутнішою стає цікавість українського народу до своєї історії, культури, способу мислення далеких предків.

В умовах відсутності писемних джерел про далеке минуле нашої держави, значне місце в дослідженні історії українського народу посідає фольклор, що, за визначенням Б.Хеджеу, є «найцікавішим і найнадійнішим способом пізнання моральних і інтелектуальних можливостей нації» [9].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблему виховання засобами слова в народній педагогіці досліджували В.І.Борисенко, О.І.Вишневецький, Г.Г.Філіпчук, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, М.Г.Стельмахович, Г.Ващенко.

Тільки народне виховання, зауважив К.Д.Ушинський, є живим органом в історичному процесі народного розвитку, таке виховання набуває надзвичайно впливової сили на формування національного характеру, національної психології людини. Чи дивно після цього, що виховання, створене самим народом і побудоване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу.

Що ж таке народна педагогіка? Це сукупність навичок і прийомів, котрі використовує народ для формування особистості в певному напрямі, сукупність народних поглядів, засобів впливу на молоде покоління для його навчання та виховання. Народна педагогіка – це й колискова пісня, бабусина казка і дідусева бувальщина, які вчать жити і працювати. Боротися і перемагати, захищати добро і ненавидіти зло.

Усна народна творчість узагальнює багатовіковий людський досвід, вона є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду. Кожен народ в процесі свого становлення формує власну національну виховну систему на основі загальнолюдських норм, творчо осмислюючи та адаптуючи їх до своїх особливостей. «Основи виховання і мета його, а, значить, і головний його напрямок різні в кожного народу і визначаються народним характером», – зазначав К.Ушинський. Тому великого значення у педагогіці набувають засоби народної педагогіки, серед яких головний – вербальний.

Закономірності народної педагогіки на науковому рівні осмислив О.В.Духнович у своїй праці «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» (1857). Він є першовідкривачем терміна «народна педагогіка», дослідником її принципів, методів, форм навчання. Виховний досвід українського народу, окрім фольклору, знайшов відбиття, пряме і опосередковане, у творчості майже всіх українських письменників, зокрема, Г.Сковороди, І.Котляревського, Т.Шевченка, П.Куліша, Марка Вовчка, І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, І.Франка, С.Васильченка, Н.Кобринської, Лесі Українки, ряду письменників пізнішого часу. Відомому письменникові та громадському діячеві Олександрові Кониському належить праця під назвою «Народна педагогія», у якій зроблена спроба осмислити набутки нашого народу в цій галузі наприкінці ХІХст.

Відомі діячі української культури (В.Гнатюк, М.Драгоманов, Ф.Колесса, О.Потебня) популяризували матеріал з української народної педагогіки, називаючи її етнопедагогікою, акцентуючись на фольклорному масиві. Праці українських етнографів кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Йосипа і Данила Лепких, А.Малинки, А.Онищука) висвітлюють регіональні особливості народного виховання в Україні [4].

Г.Волков використовує слово «етнопедагогіка», яке є синонімом до поняття «народна педагогіка». Обидва поняття – народна педагогіка та етнопедагогіка – збігаються, однак перше частіше використовують у літературі на означення донаукових педагогічних знань і тих, що існували й існують поза теоріями й науковими системами та впливають з живого досвіду підготовки до життя підростаючих поколінь; друге ж переважно вказує на національну самобутність, етнічну специфіку й оригінальність традиційних педагогічних знань. Якщо терміном «народна педагогіка» ми оперуємо здебільшого з метою зіставлення традиційно народних знань з науковими, то термін «етнопедагогіка» підкреслює локальні особливості цих знань. О.Киричук головним принципом організації виховного процесу вважає принцип народності. Він передбачає такі види діяльності вихованців, змістом яких є рідна мова, народні традиції та мистецтво, національна етнічна обрядовість, звичаї.

За визначенням С.П.Павлюка, народна педагогіка (етнопедагогіка) – це емпіричні знання народу про виховання [3]. Вони знайшли своє відображення у звичаях та обрядах, пов'язаних з життям дітей і молоді, у фольклорі, іграх, іграшках, у традиціях сімейного і громадського виховання. Етнопедагогічні ідеї найглибше висвітлені у історичних, фольклорних, етнографічних джерелах та витворах мистецтва. Вони втілені в дії міфологічних образів і продовжують життя разом з ними у казкових, билинних та інших сюжетах, які у міру своєї актуальності згадуються людьми і переказуються тим, хто цього потребує.

Етновиховання підростаючого покоління та молоді з давніх-давен мало систематичний і послідовний характер, передбачало систему принципів, методів, засобів, напрямків формування особистості. Народна педагогіка не нав'язлива: це і колискова пісня, і казка або скоромовка, і народні ігри, які будять розум, спонукають дитину замислитися над невідомими явищами, почуттями людей.

За М.Г.Стельмаховичем, «провідні принципи української етнопедагогіки репрезентують сукупність основних вихідних положень та ідей, що визначають основне спрямування, зміст і організацію виховних дій» [6, с.47]. Основними принципами він вважав принцип гуманізму (зичливе ставлення до особистості, застосування найдоцільніших засобів впливу у процесі її виховання); природовідповідності (побудова процесу виховання з урахуванням особливостей природи рідного краю); зв'язку виховання з життям (врахування особливостей суспільно-політичного, економічного, традиційного укладу життя в краї); виховання працею (залучення до досвіду виробничої діяльності на основі пізнання найпоширеніших і найнеобхідніших професій даного краю); врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості (виховний вплив має відповідати вікові, життєвому досвіду, можливостям людини); систематичності і послідовності (доводити, переконувати тощо системно, послідовно нарощуючи інформацію, ускладнюючи її і т. п.); єдності вимог і поваги до особистості (орієнтація на покращення долі, небайдужість до рівня набуття життєвого досвіду, врахування поглядів і переконань, піклування про життя і поведінку особистості тощо); поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи вихованця (відпрацювання педагогом такого стилю взаємин, який не придушує, а збуджує сили вихованців, розвиває їх самостійність та ініціативу).

Методи етновиховання сприяють реалізації його основних принципів і є способами досягнення мети у виховному процесі. Вони поділяються на загальні та часткові, відповідно використовувані у всіх видах виховної діяльності чи лише в деяких. Існує кілька класифікацій методів, але немає остаточної. Тому зосередимось на змісті найпоширеніших з них. Це є вправління, привчання, переконання, дотримання режиму праці та відпочинку, виконання

доручень та дотримання обов'язків, народні ігри, забави [3, с.53]. В народі вони були поширені задля організації відпочинку.

В основу етновиховання покладено досвід попередніх поколінь. Він доносився до молоді найрізноманітнішими засобами.

М.Г.Стельмахович відзначає, що: «під засобами виховання розуміємо той вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати на особистість у певному напрямку» [6, с.168]. Вчений виділяв природні і надприродні засоби етновиховання. До природних він відносив рідну мову, фольклор, навколишню природу, домашній побут, традиції, звичаї, обряди, ритуали, свята, символи, атрибути, реліквії тощо. До надприродних – релігію.

Формулювання цілей статті... Метою публікації є дослідження словесних засобів виховання дітей в українській народній педагогіці.

Виклад основного матеріалу... Говорячи про виховні можливості словесних засобів, необхідно зазначити, що вони практично невичерпні та мають багато аспектів. Провідними навчально-виховними засобами етнопедагогіки є рідна мова, усна народна творчість, національна міфологія і символіка, народне мистецтво, національні традиції, звичаї і обряди, народні ігри, іграшки, ритуали та урочистості, безпосередня особиста праця, природа, колискова пісня, скоромовки, оповідання, казки, частівки, утішки, забавлянки, закликанки, атмосфера рідної домівки, приклад старших, дитяча самодіяльність, народні афоризми, прислів'я, приказки.

Серед засобів етновиховного впливу, які народ вважав найбільш дієвими, була рідна мова. Засвоюючи рідну мову з малого віку діти «...поступово стають носіями національного змісту, духу: засобами рідної мови у них найефективніше формується національна психологія, характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу» [5, с.29].

Значне місце у формуванні особистості посідав фольклор. «У фольклорі – першовитоки оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У думках, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлах у високопоетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу» [5, с.32].

Народна педагогіка ще з самого початку свого формування помітила взаємозв'язок емоцій, слова та поведінки, і сформувала унікальні, неповторні і, водночас, універсальні засоби впливу слова на формування моральної свідомості дорослих і дітей. Один із перших дослідників етнопедагогіки М.Г.Стельмахович у своїй монографії «Народна педагогіка» відзначає важливість словесного виховання. Найголовнішими народними методами словесного виховання, за М.Г.Стельмаховичем, є пояснення, порада, застереження, бесіда, переконання, прохання, словесна заборона, заохочення, схвалення, розповідь тощо. Ці методи за допомогою різноманітних засобів, серед яких слід виділити фольклор, релігію, громадську думку, формували моральну свідомість людини упродовж тисячоліть. Слово, донесене до дитини через релігійні моральні заповіді, пісню чи казку, громадський осуд чи схвалення, ставало головним чинником формування моральної свідомості людини. Моральні народні приписи висували перед дитиною цілий ряд обмежень її діяльності.

Якщо потрібно було щось заборонити, то це робилося дуже мудро. Дитячу допитливість, енергійну пізнавальну діяльність часто зупиняло мамине або бабусине «зась!» (не можна!) Але хоч воно і звучало категорично, проте дитиною сприймалося належно, бо було обумовлене значущим словесним поясненням: не можна руйнувати гнізда птахів, бо будуть на руках і обличчі веснянки або ластівки підпалять будинок; не можна брати в руки жабу, бо будуть бородавки; не можна колихатися на стільчику, бо колишеш чорта; не можна гойдати порожню колиску, бо не спатиме менша сестричка; не можна лаятися, бо обсядуть злидні; не можна смітити хлібом, бо буде голод тощо. Перелік можна продовжувати.

У чому сила таких сентенцій? У вірі дитини в зміст слова. Тут не просто суворе «не можна!», а мудро прокоментоване застереження, спрямоване на благополуччя дитини, яке так схоже на бабусині і мамині казки та приповідки. Ці маленькі народні моральні «табу» містять у собі сюжетну канву (як фольклорні та авторські художні твори).

Дитині достатньо розуму, щоб досягнути мамину заборону – не колихатися на стільчику. Вона знає: можна впасти і вдаритись, можна поламати стільчик, але ж можна і не впасти, і не поламати. І якщо у маминій присутності дитина її слухає, зважаючи на авторитет, то наодинці, як правило, буде робити так, як забажає. Адже загальновідомо, що діти в дошкільному і молодшому шкільному віці здебільшого чинять правильно під впливом дорослого, боячись покарання або бажаючи бути у його очах хорошим хлопчиком або доброю дівчинкою. І коли над ними не височить постать старшого як регулятора поведінки, то природні потреби дитини в діяльності, особливо ігровій, перемагають. Це є нормою для даного віку.

Народні педагоги знали цю особливість розвитку моральної свідомості дитини. Тому й виробили педагогічні методи та прийоми, які діяли навіть за умови відсутності дорослого. Вони викликали в свідомості дитини такі роздуми: «Чортик? Він невидимий і не знаєш, коли він є в хаті. Швидше всього, що завжди, і це він штовхає мене на негідні вчинки». «Молодшу сестричку жалко, адже я її люблю, вона крихітна. І хоч дуже хочеться хитнути колиску, щоб аж дістала стелі, проте сестричка плакатиме – не буду». «Цікаво було б потримати ластів'ятко в руках, але буду рябий, як Панько. Хлопці дражнитимуть сонечком. Не чіпатиму...» і т.п. Звичайно, народна педагогіка передбачала, що не всі діти керуватимуться у поведінці подібним табу. Відомо чимало народних методів покарання дитини. Покарання були не тільки «дубцем», а в першу чергу – словом. А слово, як відомо, дужче і довше болить. До трьохрічного віку дитину не карали. Вважали, що «мале-дурне».

У народному середовищі змалечку дитині прищеплювали почуття відповідальності за сказане і зроблене («Слово – не горобець, вилетить – не впіймаєш», «Зробиш діло – гуляй сміло», «Добре діло – красить тіло» та ін.). Якщо ж людина порушувала правила народного співжиття і поводитися негідно, то двері осель порядних людей перед нею зачинялися, вона ставала вигнанцем у своїй громаді. Спостерігаючи такі моральні санкції, діти з раннього віку, можливо, ще на підсвідомому рівні починали розуміти, що робиш зло не комусь, а насамперед собі. Від цього страждаєш ти і твої рідні. Так народна педагогіка, опираючись на звичаєве право і народну деонтологію, формувала моральну самосвідомість дитини засобами слова. К.Ушинський підкреслював, що цей незвичайний педагог не тільки навчає, а й навчає напрочуд легко, за якимось недосажно полегшеним методом. Суть цього методу в прихованості педагогічного впливу за образами народної казки, прислів'я, приповідки, повір'я, примовки тощо. Педагогічний талант народу зумів найсуворіші моральні приписи перетворити на цікаву розповідь, яка ненав'язливо і непомітно через сюжетну канву фольклорного вислову або твору впливала на моральну свідомість дитини. В Біблії читаємо: Ісус Христос навчав віруючих притчами та проповідями, які спонукали людей мислити на моральні теми і робити певні висновки.

Кожна вікова група (новонароджений – до 10 днів, немовля – до 1 року, дитина – до 11 років, отрок – до 16 років, юнак – до 20 років; дівчинка – до 13–15 років, дівчина – 15–20 років.) потребує особливого догляду і виховання. У народі завжди хвалять матір, яка постійно розмовляє із немовлям, співає пісень, адже це з раннього віку розвиває розумові здібності дитини. Схильність дітей до наслідування старших дуже рано починає виявлятися в їхніх іграх та іграшках. У давнину іграшки виготовляли з дерева, глини, парафіну, полотна тощо. Робили їх батьки, рідні чи купували на ярмарках. Іграшки, виготовлені народними умільцями, дуже часто є довершеними мистецькими творами. Такі іграшки сприяють формуванню естетичних смаків.

Виховуючи культуру поведінки, в Україні здавна застосовували методи, що свого часу були засуджені як забобони, проте в народі вони випробувані протягом століть: «Не сідай за кут стола, бо не одружишся», «Коли їси, то не співай, бо матимеш дурного чоловіка (дурну жінку)», «Не об'їдайся за обідом, бо пущем потече», «Не їж у шапці, бо твоя жінка буде мати дурного чоловіка», «Коли сидиш, то не дригай ногами, бо чорта колишеш», «Не облилуй макогін, бо швидко полисієш», «Не сьорбай і не клацай ложкою по зубах, бо будеш мати заїди», «Не об'їдайся сира, бо скоро буде твоя голова сива», «Їж окрайці з хліба, будуть тебе хлопці (дівчата) любити».

У народі користувалися делікатними методами заохочення і покарання. Для того, щоб дитина зрозуміла, що вчинила недобре, застосовувалися жартівливі примовки, наприклад: «Чим ви, хлопці, дома втираєтесь?» – «Батько рукавом, мати подолом, а я на печі так сохну!» Або: «Ой ніч моя, піч! Коли б я на тобі, а ти на коні, славний з мене був би козак», «Як подивитися, то всі люди брешуть, одні тільки ми правди не кажемо».

Як міра покарання застосовувалося і биття дітей, проте погляди на це явище були різними: «Добрі діти доброго слова послухають, а лихі й дрючка не побоятся», «Рідна мати високо замахує, а помалу б'є».

Батькові і матері в сім'ї відведена найвища роль – авторитарна. До батьків діти звертаються із пошаною, на «Ви».

Дитячий фольклор настільки різноманітний, оригінальний і багатожанровий, що потребує окремої розмови. Це колискові, забавлянки, ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небиллиці, заклички, приповідки, скоромовки, казки, загадки й жартівливі пісні. А для немовлят та дітей до трьох років колискові пісні й забавлянки виконують дорослі».

Колисання дитини має надзвичайно важливе значення в перші роки її виховання. Колиска в українській родині мала символічне значення, її не викидали навіть тоді, коли в хаті не було дітей. Найчастіше колиску виносили на горище, щоб не перевівся рід. Колиски робили зі «співучого дерева» – клена, ясена, калини, щоб діти були співучими, дужими та вродливими. В

народі здавна помічено, що материнська пісня над колискою має велику магічну силу: вона заспокоює, дає позитивні емоції, оберігає від хвороб, нещастя та страху.

Коліскових пісень співали немовлятам із перших днів їхньої появи на світ. Коліскові пісні призначені тільки для одного слухача – дитини і виконуються одним співаком – матір'ю (іноді бабусею чи іншою близькою людиною).

Як правило, дитина після народження була біля матері два дні, а на третій відбувалося ритуальне вкладання у колиску. Найдавнішим звичаєм було прийнято першого вкладати в колиску kota (як і першого впускати в нову хату). Вважалося, що кіт може наділяти дитину спокійною вдачею, приносити солодкий сон. Kota колисали в колісці, примовляючи: «Як на kota муркота – на дитину дрімота». Потім kota випускали, а дитину клали в колиску й співали коліскову.

Назва коліскова пісня не є народною, – це фольклористичний термін. У народі ж існують різні назви цих пісень: співати kota, співати люлі, співати при колісці тощо.

Кіт – один із найпопулярніших персонажів коліскових пісень, який є і м'якеньким другом і вредним розбишакою, що заважає спати: «Ой ти, коте, не гуди, спить дитина, не буди» або «Цить, дитино, цить, не плач, принесе киця калач. Вже недалечко на мостику, несе калач на хвостик».

Приспівом до багатьох коліскових є протяжне «А-а, а-а-а» або «люлі-люлі, люлі-люлечки». У ранньому віці немовля ще не розуміє слів пісні, але вже розуміє лагідну мамину мову, її ніжність, відчуває тепло й рідність. Із двох-трьох років дитина вже чудово усвідомлює, про що співається хоча б у такій пісні:

А ти, котик сірий,
Не ходи по сінях.
А ти, білуватий,
Не ходи по хаті,
Не буди дитяти.
А ти, котик рудько,
Та витопи грубку.
А ти, котик чорний,
Та сідай у човник,
Лови рибки повен,
Щоб і няньці й мамці,
І бабусі старенькій,
І дитинці маленькій. А-а-а.

Крім того, дитина знайомиться із новими поняттями (рибка, човник), а також дізнається про забарвлення котів.

У колісанках іноді зберігаються найдавніші образи Богів сну Сойка і Дрімоти:

Ходить Сонко по долині, Мати кличе до дитини:

– Ой Соночку, соколочку, Іди до нас в колісочку! Іди до нас в колісочку. Приспи нашу дитиночку!

Або:

Ой ходить Сон коло вікон, А Дрімота коло плота, Питається Сон Дрімоти:

– А де будем ночувати?

– Де хатонька теплесенька, Де дитина малесенька, Там ми будем ночувати, Дитиночку колисати.

Або:

...Налетіли гулі, Сіли на колісці В червонім намисті. Стали думать і гадать, Чим дитинку дарувать: Чи Сонками, чи Дрімками, Чи красними ягідками!

– Подаруймо Сонки-Дрімки. Сонки-Дрімки в колісоньки, А Ростоньки у костоньки, Добрий розум в головоньки...»

Розвиваючими дитяче мислення в українській етнопедагогіці є чимало пестушок, забавлянок, небилиць. Найпоширеніші з них відомі всім «Сорока-ворона на припичку' сиділа...», «Ладоньки-ладусі», «Куй, куй чобіток» тощо. В таких забавлянках найкраще розвивається пам'ять дитини, її мовлення, логіка мислення, виробляється розуміння навколишнього світу. Коли дитина плаче, її заспокоюють спеціальними примовками:

Цить, не плач, Я спечу тобі калач, Медом помажу, Тобі покажу, А сам з'їм.

Якщо дитина ще не розуміє іронії, насмішки над плаксою, то їй проказують цю ж примовку, але з іншим кінцем: «Медом помажу, усім покажу, а тобі дам». Пестушки та забавлянки переважно промовляються речитативом, іноді співаються.

Цікавим жанром у дитячому фольклорі є так звані небилиці, або нісенітниці. Дітям трьох-чотирьох років уже зрозумілий їхній парадоксальний зміст, що викликає здоровий сміх і жарти:

Півень задавив коня – Нічим їхать до млина. А бабині коноплі На печі попріли, А дідові постולי На льоду згоріли.

У дитячому фольклорі також дуже поширені «безкінечні пісеньки», які можна співати, доки не набридне: Був собі журавель та журавочка, Наносили сінця повні ясельця. Наша пісня гарна й нова, Починаймо її знову: Був собі журавель...

Дитячі фольклорні твори склалися як дорослими, так і самими дітьми. Переважна більшість із них – це, на думку багатьох дослідників, творчість самих дітей (особливо середнього і старшого віку). Діти дуже часто перероблюють і переосмислюють пісні дорослих, вкладаючи в них зрозумілий для них самих зміст.

Дуже поширеним жанром дитячого фольклору є лічилки, якими діти користуються, коли грають у піжмурки: «Раз, два, три, чотири, п'ять, вийшов зайчик погулять...», «Ходить бусол по болоту», «Котилася торба» та ін.

Лічилки є залишком давнього ворожіння про те, кому випаде жеребок. Такий випадок долі не міг сприйматися як несправедливість, адже так судилося долею. Іноді в лічилках діти вживають заміники числівників – вигадані слова: «Моно, двоно, трONO, чатер, патер, шістер, містер, шутка, вутка, чах». Такий прийом Мирослав Стельмахович також пояснює давньою магією чисел, своєрідним табу в лічбі, щоб не зурочити (наприклад, господиня не лічила яєць, щоб кури добре неслися).

Своєрідним явищем дитячого фольклору є дражнилки і мирилки, назви яких зрозумілі. Сперечаючись або б'ючись, діти дражнять одне одного на ім'я, за якусь рису чи ваду характеру (зовнішності): «Ванька-встанька требуха, з'їв корову і бика...». Такі дражнилки, як правило, створюються самими дітьми стихійно під час ігор чи спілкування як в колективі, так і індивідуально. Проте, коли хочуть миритися, промовляють мирилки. Така своєрідна дитяча данина словесній магії:

Мир-миром, Пирого з сиром, Вареники в маслі, Ми подружечки красні, Поцілуймося! [2].

Скоромовки, загадки, казки – все це збагачує творчу уяву дитини, виробляє навички усного мовлення, дотепність, будить фантазію, гумор, природний потяг до спілкування. Дитяча фольклорна творчість збагачує дидактичні можливості етнопедагогіки.

Казка – це епічне оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, які служать для героїзації позитивних та сатиричного викриття негативних персонажів. Основне завдання казок – формування моральних якостей дитини. Казка перш за все виховує, а вже потім розважає дитину.

Для української казки характерне зображення краси людини не через опис зовнішності, а через її вчинки, ставлення до людей, моральні принципи. Часто головними героями виступають Правда і Кривда. Завдяки такому протиставленню, боротьбі протилежностей дитина вчиться розрізняти добре і погане, розуміти важливість і необхідність перемоги добра над злом.

Значне місце в українських казках посідає елемент праці. Казки вчать, що знання, мудрість здобуваються під час наполегливої праці. Споконвіку праця була невід'ємною частиною життя, чи не головним критерієм вартості, моралі і краси. Праця була і є основою виховання дитини. Так, мишенята Круть і Верть не хотіли працювати і через це залишились голодними. А от за добре серце, умілі руки дідова дочка винагороджується, бо не цурається роботи – і яблуньку почистить, і піч обмазає, і їсти наварить, і вужів погодує, а лінива, пихата бабина – отримує по заслужі, карається [8].

В українських казках зустрічаємо також елементи виховного ідеалу. Так, позитивні чоловічі персонажі насамперед змальовані як чесні, мужні і благородні в своєму ставленні до жінки, товариства, батька-матері воїни. Визволителі. Чоловіча відвага виявляється в казках благородством вчинків: у визволенні рідної землі від зміїв або чужоземних загарбників, у врятуванні красуні від наглої смерті або завоюванні її серця лицарськими досягненнями. Богатир-завойовник, втілення зла, грабіжник в українських казках неминуче засуджується і гине або ганебно втікає.

В жіночих персонаж звеличуються перш за все моральні якості жінки, дівчини, її працелюбність, уміння вести господарство, терплячість, скромність. Вірність жінки коханому, материнському обов'язку, готовність до самопожертви заради дітей, чоловіка, брата, батька є золотим ідеалом моралі, який часто зустрічається в українських народних казках.

Висновки... Виховний потенціал словесних засобів народної педагогіки важко переоцінити. Завдяки їм в свідомості дитини можна сформулювати почуття морального обов'язку, допомогти дитині засвоїти основні норми поведінки в суспільстві та в сім'ї, навчити бачити у кожному слові одночасно «...текст і підтекст, образ і думку, конкретне поняття і символ, ідею і форму, зміст і стиль, відбиток речей і їх першопочаток, по суті – еліксир творення нових понять і речей («родить у тридцяті, у шістдесят і в сто раз»)).

Утвердження людини як мудрої, духовно і фізично розвиненої особистості, боротьба проти сил, що заважають їй щастю – провідна ідея української народної педагогіки слова.

Але щоб усе це охопити, необхідно, щоб той, хто дивиться очима, бачив, а хто слухає, чув і розумів суть прихованої моральної сутності слова.

Список використаних джерел і літератури:

1. Євтух В. Б. Етнопедагогіка : навч. посіб. / [Євтух В. Б., Марушкевич А. А., Дем'яненко Н. М., Чепак В. В.]. – Ч. 1. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 149 с.
2. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – [вид. 2-е, доповн.]. – К. : «АртЕЖ», 2004. – 470 с.
3. Митрополит Іларіон (Іван Огієнко). Етимолого-семантичний словник української мови : в 4-х т. – Т. 1–2. – Вінніпег : Волинь, 1982. – 328 с.
4. Павлюк С. П. Українське народознавство : навч. посіб. / С. П. Павлюк. – К. : Знання, 2006. – 567 с.
5. Руденко Ю. Д. Українська національна система виховання : конспект лекцій / Ю. Д. Руденко. – К. : КДПІ, 1991. – 49 с.
6. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навч.-метод. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
7. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. – Суми : Університетська книга, 2005. – 175 с.
8. Українські народні казки / упорядник Л. Ф. Дунаєвська. – К. : Веселка, 1988. – 258 с.
9. Хеджеу Б. Избранное / Б. Хеджеу. – Кишинев, 1987. – С. 267.

Анотація

И.В.Пташук

Воспитание детей средствами слова в украинской народной педагогике

Этновоспитание – неотъемлемая часть исторического становления народа, имеет значительное влияние на формирование национального характера, национальной ментальности человека. В основу народного воспитания положен опыт предыдущих поколений. Воспитание подрастающего поколения и молодежи происходит систематически и последовательно, предусматривает систему принципов, методов, средств, направлений формирования личности. В статье исследованы словесные средства воспитания детей в украинской народной педагогике. В частности рассмотрен воспитательный потенциал сказок, пословиц и поговорок, колыбельных песен. Приведены примеры применения словесных средств воспитания в украинской народной педагогике.

Ключевые слова: украинская народная педагогика, этнопедагогика, средства воспитания, словесные средства воспитания, сказка, пословица, поговорка, колыбельная песня.

Summary

I.V.Ptashchuk

Upbringing of Children by Means of a Word in Ukrainian Folk Pedagogics

Popular education is an integral part of the historical development of the people that has a significant influence on the national character, national mentality of the person. The basis for public education is the experience of previous generations. Education of the younger generation and young people is systematically and consistently provides a system of principles, methods and ways of personality development. The article examines verbal means of educating children in the Ukrainian folk pedagogy. In the article also specifically considered educational potential of tales, proverbs and sayings, lullabies. There are some examples of the use of verbal means of education in Ukrainian folk pedagogy.

Key words: Ukrainian folk pedagogy, ethno pedagogy, means of education verbal, means of educational tales, proverb, saying, lullaby.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

УДК 373.2 (09): 34

Г.І.РЕГО,

кандидат педагогічних наук
(м.Ужгород)

Зміст навчально-виховної діяльності в угорськомовних та неугорськомовних дошкільних закладах Закарпаття кінця XIX – початку XX ст.

У публікації здійснено порівняльний аналіз змісту навчально-виховної діяльності в дошкільних закладах Закарпаття кінця XIX – початку XX ст. з угорською та неугорською мовою навчання. На основі аналізу архівних матеріалів охарактеризовано стан дидактичного забезпечення навчального процесу сільських дитячих садків краю в досліджуваній період.

Ключові слова: планування, навчально-виховна робота, навчання, виховання, діти дошкільного віку, дошкільні заклади.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Аналіз процесів формування і реалізації державної мовної політики в галузі освіти свідчить про її актуальність. Мовна політика належить до критерій, пов'язаних із свідомим впливом суспільства на мову. Вона ґрунтується на певних соціальних і політичних принципах. Є не лише одним із найважливіших чинників формування

державної політики в цілому, а й істотною складовою і важливим показником її дієвості, ефективності, соціальної спрямованості [1, с.91]. Особливої ваги набуває мовна політика в поліетнічних державах, до яких слід віднести Україну, зокрема одну із найменших її областей – Закарпатську.

За даними перепису населення, на території Закарпатської області проживають представники понад 100 національностей і народностей. Як засвідчують статистичні дані, переважна більшість населення області – українці, 12,1 відсотка становить населення угорської національності, румунської – 2,6, російської – 2,5 відсотка [7].

Мовна політика щодо української мови в Закарпатті в різні історичні відрізки була завжди складною і неоднозначною, оскільки Закарпаття в своєму історичному розвитку входило впродовж ряду століть до складу державних організмів – Угорщини⁵⁵, Чехословаччини, Радянського Союзу.

Продовж усього періоду основним важелем впливу на мовну політику в краї була освіта. Через навчальні освітні заклади активно впливали на формування у дітей любові та поваги до державної⁵⁶ мови та культури.

Аналіз досліджень і публікацій... Праці дослідників історії педагогічної думки Закарпаття М.Вегеша, В.Гомонная, М.Зимомрі, А.Ігната, М.Кляп, М.Кухти, Г.Рего, В.Росула, В.Сагарди, М.Талапканича, О.Фізеші, В.Шандора дають уявлення про західноукраїнську народну школу в межах Австрійської (Австро-Угорської) імперії та за часів чехословацької держави, вплив мовної політики на формування особистості підростаючого покоління.

Формулювання цілей статті... Мета публікації – здійснити порівняльний аналіз змісту навчально-виховної діяльності в дошкільних закладах Закарпаття кінця ХІХ – початку ХХ ст. з угорською та неугорською мовою навчання.

Виклад основного матеріалу... У дошкільних закладах краю початку ХХ ст. у виховній роботі з дітьми враховувалися загальнодидактичні принципи легкості, доступності, посильності та послідовності засвоєння знань, розроблені тогочасними визначними зарубіжними педагогами та доповнені міркуваннями представників угорської педагогічної думки.

Впродовж тижня, включаючи і суботу, в дошкільно-виховних закладах превалювали заняття з розумового розвитку і розвитку мовлення дітей (по 2-4 заняття щодня), а також із розвитку моторики (4 дні, переважно по 3 заняття). У січні місяці у всіх типах дошкільних закладів навчання не проводили [6, с.403-405].

Планування навчально-виховної роботи протягом навчального року в усіх типах дошкільних закладів, незалежно від мови викладання та національності дітей відповідало передбаченим Законом ХV. «Про дошкільне виховання» 1991 р. вимогам [4, с.198]. Зміст навчальної програми в дошкільних закладах Закарпаття з неугорською мовою навчання ілюструє Таблиця 1.

Таблиця 1

Зразок перспективного планування в неугорськомовних дошкільних закладах Закарпаття (1908-1909 н/р)

<i>заняття:</i>	<i>програмовий зміст:</i>
вересень	
бесіда	про частини тіла (демонстраційний матеріал: лялька); стоїть, ходить, сидить, лежить, встає, миється, зачісується, їсть, п'є, розмовляє, чиста;
співи	потішка: «Стоїть, лялька, стоїть»;
гра	«Гуляємо, гуляємо»;
фізкультурні вправи	«Говорить дитина, говорить»;
марш	ходьба під ритмічне плескання, імітація гри на трубі та барабані (без слів);
праця	на подвір'ї: ігри з піском, виготовлення іграшок з стебла кукурудзи, листя, стебла та плоду дині; в приміщенні: нанизування зірочок, малювання, конструювання, розкладні таблички, кружечки;
жовтень	
бесіда	закріплення вивченого; стілець, стіл, ліжко; виноград, горіх, яблуко, збір урожаю;
вірш	«Маленька дитина вже ходить в дитячий садок»;

⁵⁵ До 1919 р. під Закарпаттям розуміємо лише ту частину Угорщини, в якій жили українці (тому поширена назва «Угорська Русь», «Угорська Україна»), а її межами були етнографічні межі з румунами й угорцями на півдні та словаками на заході.

⁵⁶ До 1919 р. угорської; з 1919 р. по 1924 р. – словацької; з 1945 р. по 1991 р. – російської.

співи	«Ходіть дівчата в виноградник»;
гра	«Тут брязкотить горішок...», «Загубила хусточку»;
праця	на подвір'ї: якщо можна те саме; викопувати невеличкі ямки і зносити в них за допомогою дитячої теліжки опале листя; в приміщенні: те саме; робота з папером, робота з дерев'яною стружкою;
листопад	
бесіда	шафа, кухонні меблі, посуд, столовий набір;
вірш	«Взимку»;
співи	«Я іще маленька»;
гра	«Біля лісу не добре жити», «Несу вогонь»;
праця	нанизування паперу; робота з глиною; плетіння з осоки;
грудень	
бесіда	будинок, вікно, двері, знаряддя будівельника; зима, сніг;
вірш	різдвяні віршики;
спів	різдвяні пісні;
гра	закріплення попередніх;
марш	«Бум, бум, звучить барабан»;
праця	те саме;
лютий	
бесіда	закріплення вивченого; про свійські тварини: свиня, кішка, собака, вівця; подвір'я;
вірш	закріплення вивченого;
спів	«Падає сніг»;
гра	«В середині вівця, надворі – вовк», «Сліпа кішка»;
праця	закріплення вивченого; лозоплетіння;
березень	
бесіда	про домашню птицю: курку, гуску, качку; сад, садові знаряддя; пролісок, ластівку;
вірш	«Про ластівку»;
спів	«Вперед, барабани»;
гра	«Лисиця в курнику»;
квітень	
бесіда	корова, кінь, буйвіл; господарські знаряддя; фіалка; весна;
вірш	«Весною»;
спів	«Я люблю орати»;
гра	«Імітація дій»;
праця	закріплення вивченого; на подвір'ї: посівна, ігри з піском;
травень	
бесіда	ліс, співучі птахи; конвалія; бджілка, заєць, лисиця, вовк;
спів	«Ясне сонечко»;
гра	«Продавець птахів»;
праця	прополовання, копання; ігри з піском;
червень	
бесіда	про суницю, черешню; про равлика, козулю, оленя, дикого кабана;
вірш	«Посаджу я квіточку у садочку»;
спів	«Коли я бачу пташку»;
гра	«Мисливці»;
праця	лозо- та осокоплетіння; на городі: копання, прополка, поливання, збір равликів; ігри з піском;
липень	
бесіда	про жнива, про серп; тигр, лев, слон, верблюд;
вірш	закріплення вивчених віршів;
спів	«Ідуть гусари (солдати)»;
гра	закріплення вивчених ігор;
праця	ігри в піску (з іграшками);
серпень	
бесіда	закріплення пройдених бесід;
вірш	закріплення вивчених віршів;

пісні	закріплення вивчених пісень;
гра	закріплення вивчених ігор;

[3, с.110-112]

Для порівняння наводимо зразок перспективного планування в угорськомовних дошкільних закладах Закарпаття. Зміст та тематику занять подано в Таблиці 2.

Таблиця 2

Зразок перспективного планування в угорськомовних дошкільних закладах Закарпаття (1908-1909 н/р)

<i>заняття:</i>	<i>програмовий зміст:</i>
вересень	
бесіда	знайомство, привітання, привчання до режиму в дошкільному закладі. Бесіда: про дім; про збір кукурудзи та очищення качана від листя; про знайомі свійські тварини;
гра	«Не бачу котика»;
казка	«Чому сердиться собака на кішку?»;
вірш	закріплення знайомих віршів; «Я ще маленька»;
праця	в пісочниці: парканчик із паличок;
жовтень	
бесіда	про виноград, горіх, яблуко; перелітні птахи; про любов до ближнього;
вірш	«Горіх», «Збір винограду»;
гра	«Журавель»;
казка	«Маленька дитина і мандрівник»;
праця	в пісочниці: імітація виноробства;
листопад	
бесіда	про туман, дощ, осінній вітер і про захист від них; кімнатні меблі; опалення, дрова; зів'ялі квіти, пожовкле листя; про органи чуття;
вірш	«Осінь»;
казка	«Лисиця»;
гра	«Біжіть на слух» та інші ігри з розвитку органів чуття;
праця	робота з папером (згинання);
грудень	
бесіда	Різдво; народження Ісусика; про «золоту» і «чорну» книгу ангела;
вірш	різдвяні віршики;
гра	інсценівка «Народження Ісуса»;
марш	«Бум, бум, звучить барабан»;
праця	Виготовлення новорічних прикрас із кольорового паперу;
лютий	
бесіда	про різдвяні подарунки; про частини дня; годування птахів; горобець; про лід та ожеледицю;
вірш	«Сонечко»;
казка	«Овечка на льоду»;
гра	«Клітка»;
праця	робота з 8 кубиками Фребеля;
березень	
бесіда	тане сніг; про городні та польові знаряддя праці; фіалка;
вірш	про весну;
казка	«Про пролісок»;
гра	«Садівник», «Продавець квітів»;
праця	нанизування паперу;
квітень	
бесіда	весняний вітерець і промінь сонця; поле, трава, пролісок;
вірш	«День-день»;
казка	«Мое і твоє»;
гра	«Прийшла весна»;
праця	закріплення вивченого;

травень	
бесіда	свіже повітря; перегрівання, охорона здоров'я; хрущ; метелик; заєць;
вірш	«Про весну»;
гра	«Мисливці»;
казка	«Зайчата»;
праця	закріплення вивченого;
червень	
бесіда	про вівцю; траву; перепілку; річку, озеро, рибу, жабу; бджілку;
вірш	«Бджілка»;
казка	«Жителі озера»;
гра	«Золоті рибки»;
праця	робота з папером (згинання); ігри з піском;
липень	
бесіда	про пшеницю, жнива, про сінокіс та необхідні знаряддя; про батьківщину та любов до неї; угорський король і його армія;
вірш	«Маленький патріот», «Угорщина – моя батьківщина»;
казка	«Дика роза»;
гра	«Землеробство»;
праця	замок із піску;
серпень	
бесіда	про хліб; дерева, кущі та їх плоди; мед;
вірш	«Жнива»;
казка	«Ведмедик та бджоли»;
гра	«Три метелики»;
праця	закріплення.

[3, с.113-115]

У роботі вихователів превалювала шкільна методика, особливо такий словесний метод як бесіда. Фактично, вона була тоді окремим видом занять із мовленнєвого спілкування, ознайомлення дитини з навколишнім світом [2, с.131]. Бесіда включала відомості про режим дня і частини доби; про дім, батьківщину та любов до неї; про угорського короля та його армію (для угорськомовних дітей); ознайомлення з частинами тіла, предметами вжитку (меблі, посуд), знаряддями праці тощо (неугорськомовні діти). У вигляді бесід проходили також заняття із природи, які мали яскраво виражений природозахисний характер (нинішнє екологічне виховання). При цьому в дошкільних закладах для угорськомовних дітей проводилися комплексні заняття про живу (свійські та дикі тварини, перелітні птахи, комахи, рослини, дерева, кущі та їх плоди тощо) і неживу природу (туман, дощ, вітер, лід та ожеледицю, сніг, повітря, озера та річки). Натомість у дошкільних інституціях для неугорськомовних дітей акцентувалося на поглибленому ознайомленні з живою природою (свійські тварини: свиня, кішка, собака, вівця, корова, кінь, буйвіл; дикі тварини: заєць, лисиця, вовк, козуля, олень, дика свиня). Окремо планувалися бесіди про пори року.

Як бачимо, представники переважаючої в краї етнічної групи вже змалку готувалися до опанування сільськогосподарських відомостей як основи майбутньої трудової діяльності саме в цій сфері.

У дошкільних закладах для угорськомовних дітей були передбачені етичні бесіди про любов до ближнього, «золоту» і «чорну» книги ангела (якщо дитина зробить хороший вчинок, то Ісусик запише її ім'я в «золоту» книгу, а якщо поганий – то в «чорну». Залежно від того, де буде більше записів, – Ісусик вибирає подарунок для дитини на Різдво, а Миколай – на свято Миколая) та бесіди про охорону здоров'я.

Звичайно, в усіх дитячих садках у процесі бесіди особлива увага зверталася на розвиток і знання угорської мови. Як додаткові заняття-бесіди в дошкільних закладах для неугорськомовних дітей передбачалося закріплення слів з різних частин мови (іменники, прикметники, дієслова тощо.)

Як окремий вид роботи в дошкільних закладах з неугорськомовними дітьми передбачалося вивчення угорських пісень, які поповнювали їхній словниковий запас, сприяли засвоєнню додаткових відомостей і знань про навколишнє середовище, а також сприяли патріотичному (проугорському) вихованню.

У тижневому розподілі занять початку ХХ ст. для угорськомовних дітей превалювали рухливі ігри зі словесним і музичним супроводами, сюжетно-рольові ігри та ігри на розвиток органів

чуття. Цього не можна сказати про дошкільні заклади для дітей інших національностей: тут особлива увага приділялася рухливим іграм зі словесним та музичним супроводом, які слугували фізичному розвитку і засвоєнню угорської мови.

Зараз для нас дивним видається те, що в інституціях для неугорськомовних дітей не було передбачено читання та розповідання дітям казок. Крім того, не було передбачено формування елементарних математичних понять ні в угорських дошкільцях, ні в інституціях, призначених для дітей національних меншин (щоправда, бесіди, запропоновані Марією Молнар, містили поняття про форму, час, колір тощо).

Якщо інші види роботи з незначними відмінностями були наявні в усіх дошкільних закладах, то зміст, який вкладався в поняття «праця», значно відрізнявся. У дошкільних закладах з угорськомовними дітьми воно включало ігри з піском (парканчик, замок із піску тощо), роботу з папером (згинання, виготовлення новорічних прикрас, нанизування паперу), роботу з «дарами» Фребеля. У дитячих садках з неугорськомовними дітьми поняття «праця» було значно ширшим. Сюди входили: праця на подвір'ї (ігри з піском, виготовлення іграшок із стебел, листя, кукурудзи, плодів дині, прибирання опалого листя, посівна робота, прополювання, копання, поливання, збір равликів); праця в приміщенні, що за своїм змістом нагадує сучасну художню працю, яка включала нанизування паперових зірочок, малювання, конструювання, роботу з розкладними табличками, кружечками, з дерев'яною стружкою, з глиною, лозо- та осоклоплетіння. Вона слугувала формуванню навичок майбутньої самостійної фізичної (як правило, ручної) праці.

Як уже зазначалося, для проведення даних занять дитячі садки були забезпечені необхідним методичним матеріалом. У розпорядженні вихователя були набори макетів свійських тварин: корова, кінь, собака, кішка, свиня, вівця, коза і осел та диких тварин: заєць, вовк, лисиця, ведмідь, косуля та олень, які періодично (через 15 р.) поновлювалися [3, с.208-211]. Вони давали змогу закріпити знання дітей про тварин, порівняти їх між собою, відмітити характерні особливості окремих видів і пристосованість до відповідних умов життя. Наявність таких наборів сприяла проведенню дидактичних ігор («Хто де живе?», «Опиши тваринку», «Хто що їсть?», «Знайди спільне та відмінне» тощо); слугувала мотивацією для практичних завдань типу: «Зроби хлівець для ...» (поросяти, корівки, коня тощо), «Збудуй барліг для ведмеда», «Нору для лисички» (ігри з піском). Для розвитку зв'язного мовлення використовувалися демонстраційні картини (30 примірників) із зображенням меблів, знарядь праці, пір року, тварин, які не водилися в Закарпатті (тигр, лев, слон, верблюд тощо).

Заслужовує на увагу наявність у дошкільних закладах колекції видів місцевої фауни (комахи), з якими ознайомлювали дітей під час бесід.

Для проведення практичних занять із праці та бесід про професії батьків тут були набори «муляра», господарського і садового знаряддя (плуг, борона, коса, ціпок, решето, серп, лопата, мотика, граблі тощо) та домашніх знарядь праці [5, с.1-12]. Діти, граючись у сюжетно-рольові ігри, здобували практичні навички роботи з даних професій.

Про доцільність і значущість такого дидактичного матеріалу, як набір селянських меблів (комод із тюльпанами, дві лавиці, один стіл та чотири стільці, ліжка, колиска з м'якого дерева) наголошувати навіть не доводиться.

У дитячих садках Закарпаття початку ХХ ст. діти дошкільного віку гралися в будівельні ігри. З цією метою в дошкільному закладі були відповідні допоміжні матеріали, набори дерев'яних будинків, церкви, господарські будівлі та ін., з яких діти могли споруджувати макети вулиць, сіл і міст Закарпаття [5; с.1-12]. Користуючись даним матеріалом, вихователька проводила бесіди про рідні село, місто, про батьківщину та любов до неї тощо.

Найулюбленішою грою закарпатських дітей було котіння обруча, тому дошкільні заклади були забезпечені належною кількістю обручів. Серед інвентарю, який слугував для розвитку навичок ручної праці, були голки для нанизування, паперові зірки, різнокольорові кружечки – дидактичний матеріал, що перейшов у практику дошкільного виховання Закарпаття з рекомендацій Ф.Фребеля. Крім того, бажано було мати пристрій для плетіння лози, за допомогою якого діти виготовляли батіжки, килимки, підставки під казани тощо.

Офіційні угорські вимоги минулого не передбачали навчання дітей письма, проте в дошкільних закладах нерідко знаходилися дощечки для письма, що свідчить про намагання вихователів готувати дітей до цього виду шкільної діяльності.

Висновки... Викладене переконує в тому, що методична база розвитку і виховання дітей у закарпатському сільському дитячому садку кінця ХІХ – початку ХХ ст. нічим не поступалася, а подекуди (особливо в питаннях розвитку дрібної моторики рук, трудового виховання) переважала сучасні дошкільні заклади.

Таким чином, можна стверджувати, що наприкінці ХІХ – на поч. ХХ ст. суспільне дошкільне виховання Закарпаття мало належне нормативно-правове та науково-методичне підґрунтя, що

забезпечувало реалізацію його початкової мети і завдань. Щодо змісту та тематики занять вони суттєво відрізнялися у дошкільних закладах з угорською та неугорською мовами.

Водночас необхідно вкотре підкреслити: в усіх типах дошкільних інституцій заняття носили яскраво виражений проугорський характер, активно впливали на прилучення дітей національних меншин до угорських культури, традицій, звичаїв.

Список використаних джерел і літератури:

1. Казанцева Л. І. До проблеми державної мовної політики в Україні / Л. І. Казанцева // Міжнародні педагогічні студії: проблеми дошкілля в сучасному світі : зб. наук. праць. / Бердянський державний педагогічний університет ; укладач І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – С. 90–97.
2. Реґо Г. До питання про особливості мовленнєвого поступу дошкільників у контексті поліетнічного середовища (на матеріалах Закарпаття) / Ганна Реґо // Молодь і ринок. – 2006. – № 5. – С. 128–131.
3. Реґо Г. Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836-1918 рр.) : [моногр.] / Ганна Реґо. – Ужгород : ВАТ «Патент», 2010. – 256 с.
4. Реґо Г. І. Основні положення закону «Про дошкільне виховання» чинного в Закарпатті у кінці XIX ст. / Ганна Іванівна Реґо // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Медицина». – 2008. – Вип. 34. – С. 197–201.
5. ДАЗО у Берегові // Ф. 113, оп. 4, ед. хран. 149 (Инвентарные описи детсада с. Унгороц начато 1916 г. окончено 1917 г.), на 12 лист.
6. Spitz J. Évi anyagbeosztás / Jolán Spitz // Kisdnednevelés. – 1908. – № 16. – О. 403–405.
7. Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/zakarpattia/> 30.09.12.

Анотація

А.І.Реґо

Содержание учебно-воспитательной деятельности в венгерскоязычных и невенгерскоязычных дошкольных учреждениях Закарпаття конца XIX – начала XX вв.

В публікації здійснений порівняльний аналіз змісту навчально-виховної діяльності в дошкільних закладах Закарпаття кінця XIX в. – початку XX в. з угорським і неугорським мовним середовищем. На основі аналізу архівних матеріалів характеризується стан дидактичного забезпечення навчального процесу в сільських дитячих закладах краю в досліджуваній період.

Ключевые слова: планування, навчально-виховна робота, навчання, виховання, діти дошкільного віку, дошкільні заклади.

Summary

H.I.Reho

Content of Educational Activities in Hungarian or Non – Hungarian Kindergartens of Transcarpathia, in Late XIX – Early XX century

In the publication a comparative analysis of the content of educational activities in kindergartens of Transcarpathia in late nineteenth and early twentieth centuries is made with Hungarian and non – Hungarian language study. On the basis of the analysis of archival materials the didactic status of teaching processes in village kindergartens in the study period is described.

Key words: planning, educational work, training, education, preschool children, preschool institutions.
Дата надходження статті: «20» вересня 2012 р.

УДК 379.8

А.А.РІДКОДУБСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Теоретичні аспекти соціальної адаптації дітей в процесі творчої діяльності у позашкільному закладі

Статтю присвячено розкриттю особливостей соціальної адаптації дітей в процесі творчої діяльності в умовах позашкільного закладу. Розкрито теоретичні аспекти навчально-виховного процесу позашкільного закладу з розвитку соціальної адаптації.

Ключові слова: творча діяльність, соціальна адаптація, позашкільний навчально-виховний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є важливою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі, соціального

досвіду суспільства в цілому і досвіду конкретного середовища, до якого людина належить. Соціальна адаптація – специфічна форма соціальної активності, пов'язана зі входженням та приведенням об'єкта та суб'єкта особистості у відповідність до нових соціальних умов [5, с.23].

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Отже, на основі аналізу наукового доробку вчених можна зробити висновок про те, що процес адаптації є комплексним утворенням соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, що забезпечує засвоєння нею соціальних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків із соціальним оточенням.

Позашкільна освіта та виховання здійснюється в закладах, метою яких є сприяння соціальній адаптації особистості у відкритій системі соціалізації, і розглядається як гнучкий засіб залучення сім'ї до співпраці у вихованні і розвитку дітей і підлітків. Система позашкільної освіти та виховання базується на історично визначених традиціях виховання особистості, створених представниками національних спільнот України: суспільних та родинних цінностях: ідеях, поглядах, переконаннях, ідеалах і реалізується позашкільними закладами освіти, іншими закладами освіти у позаурочний час, дитячими, молодіжними організаціями.

Дозвілєві інтереси сучасної шкільної молоді досить широкі, але в них часто домінують пасивні форми. У більшості школярів навички основ самоорганізації вільного часу та проведення культурного дозвілля майже не сформовані або знаходяться на низькому рівні розвитку. Тому, як результат, у питанні вибору дозвілєвих форм та видів діяльності звертаються до розрекламованих або комформіських заходів розважального характеру. Саме з метою реалізації основних задач позашкільного навчально-виховного закладу однією з основних задач позашкільного закладу стало створення в ньому психологічного комфорту, емоційно яскраво забарвленої самостійної творчої діяльності.

Позашкільні заклади, прямуючи до мети навчально-виховного процесу, – розвитку обдарованої особистості, реалізують принципи навчання та виховання, які максимально сприяють соціальній адаптації особистості учня, як:

- науковість – тісний зв'язок і взаємодія навчального курсу з наукою, що відбувається на основі ознайомлення дітей з об'єктивними науковими фактами, проблемами, закономірностями і забезпечує формування наукового світогляду;

- активність – активна роль особистості в ході засвоєння знань, умінь та навичок, їх повноцінна та ефективна реалізація на практиці, включення дитини у безперервний процес самотворення;

- індивідуальний підхід – оптимальні умови для ефективного навчання і практичної творчої діяльності кожної дитини в ході організації фронтальних і групових форм роботи з урахуванням вікових особливостей, системи характерних суспільних зв'язків і стосунків у соціоприродному середовищі;

- синтез інтелектуальної і практичної діяльності – здобуті вихованцями теоретичні знання трансформуються у внутрішні стимули, підґрунтя для нових можливостей пізнання найрізноманітніших сторін людського буття як свідомої творчої діяльності, що вимагає великих інтелектуальних зусиль і відкриває широкі перспективи для саморозвитку та самовдосконалення;

- єдність свідомості та поведінки – формування свідомості дитини у процесі її практичної діяльності, основою якої є оволодіння соціальним досвідом поведінки у соціоприродному середовищі і свідоме утвердження себе як непересічної творчої особистості;

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія – рівноправне партнерство, співробітництво та співтворчість між педагогом і вихованцем у процесі навчальної діяльності;

- оптимальний вибір змісту форм, методів та засобів навчання відповідно до освітніх запитів, інтересів і можливостей вихованців тощо [4, с.196].

Будується педагогічний процес у закладах позашкільної освіти та виховання на основі створення середовища і системи гармонійної стратегії впливу, яка реалізується в умовах відкритого соціального діалогу педагогів і вихованців, що створює ідеальні передумови для розвитку соціальної адаптації дитини. Центром такого навчально-виховного процесу є соціально зорієнтована розвивальна взаємодія його суб'єктів. У цьому процесі можливості як педагога, так і його вихованців розвиваються і набувають соціально значимого характеру. Ось чому процес формування творчої особистості дитини, розвитку її творчої активності та індивідуального стилю творчої діяльності в умовах позашкільного навчального закладу неможливо відокремити від творчого розвитку педагога-позашкільника, який навчає дитину творчій діяльності. Так відбувається процес творчого взаєморозвитку всіх суб'єктів позашкільного навчально-виховного процесу – педагог-позашкільник реалізує свої особистісні й професійні потенції засобом творення особистості вихованця [7].

Зрозуміло, що розвиток соціальної адаптації в процесі творчої діяльності не може бути окремим процесом, що має власні межі та відокремлюється від інших, тому має бути послідовним продовженням діяльності загальноосвітнього навчально-виховного закладу. Саме тому основні зусилля педагога, який працює в закладах позашкільної освіти є не лише розвиток творчих, пізнавальних інтересів особистості, а й підготовка її до реалізації власних соціальних амбіцій.

Багато вчених, які досліджували процес адаптації дітей до навчально-виховного закладу, таких, як Н.Д.Ватутіна, Т.І.Науменко, І.П.Печенко та ін. з'ясували, що дотримання педагогічних умов під час розвитку процесу соціальної адаптації визначає успішне прилаштування до життя в ньому. Серед педагогічних умов виділяємо наступні: розширення кола соціальних контактів спілкування; урахування органічних потреб в реалізації творчої діяльності, активної участі в роботі позашкільного закладу; забезпечення єдності родинного та суспільного виховання, вимог, які пред'являються дитині; організація різноманітної і змістовної діяльності відповідно до пізнавальних інтересів та потреб дитини; своєчасне засвоєння дитиною соціального досвіду середовища; збереження та розвиток повноцінного фізичного, психічного та соціального «Я»; забезпечення емоційного комфорту, задоволення від перебування в навчально-виховному закладі; підготовка педагогічних кадрів до керування процесом соціальної адаптації дітей під час виконання творчих завдань.

Освітня діяльність гуртків, творчих об'єднань має також передбачати складові, що є базою сучасної системи позашкільної освіти і виховання творчої особистості:

- особистісно орієнтоване навчання і виховання,
- суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу;
- психолого-педагогічну підтримку та емоційний комфорт творчої особистості у процесі індивідуальної, групової творчої та науково-пізнавальної діяльності;
- створення ситуацій успіху та позитивних емоційних переживань суб'єкта у предметній, творчій, комунікативній діяльності, спрямованих на суспільно значуще особистісне самовизначення та інтелектуально-творчий розвиток;
- створення умов для прояву суб'єктом життєвої активності вищого порядку, тобто його життєтворчості, установку на позитивний досвід виховання;
- раціональний вибір засобів, методів та способів організаційно-педагогічної діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців; розвиток дитячого самоврядування та самоуправління тощо [6, с.23].

Соціальна адаптація дітей до умов нового соціального середовища має багатофункціональний характер.

По-перше, адаптація є одним із засобів оптимізації взаємин дитини з соціальним довкіллям, у якому з'являється співтовариство та спілкування в системі дитина-дитина, дитина-педагог.

По-друге, через адаптацію відбувається формування соціальної сутності дитини.

По-третє, соціальна адаптація – це дієва складова успішної соціалізації дитини в суспільстві. За таких підходів саме позашкільні заклади стають тією інституцією, яка компенсує недоліки сімейного виховання та забезпечує соціальний розвиток дитини як один з головніших напрямків особистісного її становлення [5, с.63].

Вибір форм і методів розвитку соціальної адаптації дітей в процесі творчої діяльності позашкільних навчальних закладів досить великий і завжди залишає альтернативу учасникам навчального процесу (як педагогам, так і дітям), враховуючи специфіку навчального курсу, особисті уподобання, інтереси та здібності. Основними формами залучення вихованців комплексних і профільних позашкільних навчальних закладів до розвитку соціальної адаптації є:

- участь в роботі МАН України, наукових гуртках, товариствах, секціях, клубах, школах юних дослідників, творчих лабораторіях та виступи на їх засіданнях, секціях, об'єднаннях;
- індивідуальна та групова робота вихованців над соціальними проектами («Сім чудес України», «Моя найнесподіваніша мрія», «Духовність наших пращурів», «Поринь в історичне минуле» тощо);
- науково-практичні конференції, семінари, читання, конкурси-виставки, сократівські бесіди;
- навчальні екскурсії, дослідницькі маршрути;
- розробка мультимедійних проектів, участь в Інтернет-конференціях, віртуальних змаганнях та конкурсах;
- самоосвітня діяльність.

Як результат постійного впровадження згаданих форм та методів розвитку соціальної адаптації в процесі творчої діяльності учнів поетапно відбуваються якісні особистісні зміни, що забезпечують:

- прискорений розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, формування високого рівня творчої активності та індивідуального стилю пізнавальної діяльності;

– становлення дослідницької стратегії пізнавальної діяльності, складного комплексу пошуково-дослідницьких та комунікативних умінь і навичок;

– оволодіння навичками особистісного самовизначення (в тому числі й професійного), самореалізації та саморозвитку [4, с.34].

Висновки... Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку соціальної адаптації дітей в процесі творчої діяльності в умовах позашкільних навчальних закладів дозволяє стверджувати, що побудова навчально-виховного процесу та дозвілєвої діяльності гуртків, творчих об'єднань на засадах технологій співробітництва та співтворчості педагога і його вихованців у процесі творчої діяльності забезпечують розвиток соціальної адаптації яка, в свою чергу, забезпечує:

– творчу спрямованість особистості дитини, усвідомлення нею значення творчих потреб, мотивів, як провідних у її саморозвитку та життєдіяльності;

– розвиток творчих рис характеру (цілеспрямованості, ініціативності, наполегливості, самостійності, оригінальності, організованості, працелюбності тощо);

– розвиток творчих якостей інтелекту учасників позашкільного навчально-виховного процесу (логічного, діалектичного та цілісного сприйняття дійсності, творчої уяви та фантазії, інтуїції, уваги і пам'яті, що формуватиме вміння спільно визначати і розв'язувати життєві задачі, розробляти творчі проекти);

– постійне зростання потенціалу творчої діяльності – бажання систематично здобувати нові знання, набувати вміння, навички, творчо їх використовувати;

– формування психічних якостей творчої особистості, її темпераменту, властивостей нервової системи (чутливості, пластичності, працездатності) та відповідно до них доцільного індивідуального стилю діяльності й поведінки, у процесі чого використовуються найкращі та коригуються слабкі (з точки зору вимог творчої діяльності) якості нервової системи конкретного вихованця та педагога.

Список використаних джерел і літератури:

1. Закон України «Про позашкільну освіту» // Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – К. : НЕЦ, 2002. – С. 3–32.
2. Концепція позашкільної освіти та виховання // Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 192–203. – С. 196–197.
3. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості і соціальне середовище / Т. В. Кравченко // Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 9. Кн. 2. – С. 23–29.
4. Микитюк О. М. Наукові дослідження школярів : навч.-метод. посіб. / Микитюк О. М., Соловійов В. О., Васильєва С. О. ; під ред. І. Ф. Прокопенка. – Харків : ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2003. – 80 с.
5. Милославова І. А. Адаптація как социально-психологическое явление / И. А. Милославова // Социальная психология и философия. – 1999. – № 2. – С. 116–118.
6. Пустовіт Г. П. Концептуальні засади сучасної позашкільної освіти і виховання учнів : наук.-метод. посіб. / Г. П. Пустовіт. – К. : Грамота, 2005. – 208 с.
7. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

Анотація

А.А.Редкодубская

Теоретические аспекты социальной адаптации детей в процессе творческой деятельности во внешкольных учебных заведениях

Статья посвящена вопросу раскрытия особенностей социальной адаптации детей в процессе творческой деятельности в условиях внешкольных учебных заведений.

Ключевые слова: *творческая деятельность, социальная адаптация, внешкольный учебно-воспитательный процесс.*

Summary

A.A.Ridkodubs'ka

Theoretical Aspects of Social Children's Adaptation in the Course of Creative Activity in Out-of-School Educational Institutions

The article is devoted to a question of disclosure of features of children's social adaptation in the course of creative activity in the conditions of out-of-school educational institutions.

Key words: *creative activity, social adaptation, out-of-school educational process.*

Дата надходження статті: «24» вересня 2012 р.

Тенденції та перспективи розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в першій половині ХХ століття

В статті охарактеризовано напрями розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в першій половині ХХ століття та проаналізовано зміст дошкільної освіти в означений період.

Ключові слова: суспільне виховання, зміст дошкільної освіти, дошкільний навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Україна переживає новий етап історичного розвитку – етап розбудови незалежної держави, становлення демократичних принципів суспільного і державного ладу. Велике значення для будівництва демократичної системи освіти у державі має переосмислення, зокрема, змісту та практики дошкільної освіти, що побутували в попередній період, а саме в перші роки будівництва системи дошкільної освіти після громадянської війни. Використання накопиченого історичного досвіду в сучасних умовах дозволить не припускати старих помилок удруге. Усе це викликало необхідність вивчення історії розробки методичного забезпечення змісту суспільної дошкільної освіти в Україні на початку ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій... Сучасні дослідження історії становлення та тенденцій розвитку вітчизняної дошкільної освіти у 20-30 рр. ХХ ст. (Л.Артемова, О.Бондар, З.Борисова, Т.Куликова, Т.Шикалова, Л.Пісоцька, Т.Степанова, О.Сухомлинська, І.Улюкаєва та ін.) стосуються, перш за все, проблем становлення і розвитку системи дошкільної освіти як у різних регіонах України, так і інших країн, які раніше входили до складу СРСР саме у цей історичний період, аналізуються наукові позиції окремих постатей у дошкільній педагогічній науці, порівнюються різні підходи щодо визначення змісту програм та планів для дошкільних закладів тощо.

Формулювання цілей статті... Метою статті є характеристика напрямів розвитку суспільного дошкільного виховання в першій половині ХХ ст., а також систематизувати та узагальнити історико-педагогічну картину дошкільного виховання в означений період.

Виклад основного матеріалу... Педагогічна думка, освіта і виховання формуються у певних історичних, економічних, соціальних умовах відповідно до потреб суспільства, тому для розуміння витоків національної освіти необхідно знати історичні обставини, за яких виникли ті чи інші форми навчання і виховання. Вивчення історії української педагогіки, ознайомлення з діяльністю та педагогічною спадщиною визначних мислителів різних періодів свідчить, що незважаючи на нестатки, кожний період державності України позначався піднесенням педагогічної думки.

Оскільки наше дослідження охоплює досить тривалий період часу, то одним з важливих питань є періодизація процесів становлення і розвитку педагогічних ідей початку ХХ ст. Існує періодизація, запропонована Т.Степановою, якої ми дотримуємося. В межах означеного періоду виокремлено такі етапи:

1-им етапом (1917-1918рр.) є – етап наступу на організацію суспільного дошкільного виховання на законодавчій основі; розбудови національної української системи дошкільного виховання; введення обов'язкового дошкільного виховання.

2-й етап (1919-1921 рр.) – етап становлення змісту дошкільного виховання, стрижнем якого став стратегічний курс на безперервне соціальне колективне виховання дітей у різновіковому (від народження до 15 років) закладі «Будинку дитини».

3-й етап (1922-1931 рр.) – етап створення програм для дошкільних установ (програмотворчість).

4-й етап (1932-1940 рр.) – завершеність формування радянської системи народної освіти; подальша боротьба і остаточне усунення буржуазних помилок у теорії дошкільної педагогіки, конкретизація змісту та методів роботи.

Наукове обґрунтування теоретичних засад змісту вітчизняної дошкільної освіти було притаманне ще з другої половини ХІХ століття. У 20–ті роки ХХ ст. ці погляди стали розглядатись як педагогічна спадщина, яка вміщує праці відомих педагогів та психологів. Зміст дошкільної освіти розглядався ними з позицій педагогічної антропології (П.Каптерев, К.Ушинський), вільного виховання (К.Вентцель, Л.Толстой), трудового навчання (П.Блонський). В перше післявоєнне

десятиріччя огляд теоретичних поглядів та практичної роботи дошкільних закладів вміщував у себе палітру педагогічних систем (Н.Альмединген-тумим, Є.Тихеева, Ю.Фаусек, Л.Шлегер та ін.). У другій половині 20-х рр. теорію і практику дошкільної освіти почали розглядатися з точки зору марксистської педагогіки, засновниками якої були Н.Крупська, Г.Івантер, Р.Трушицька, М.Свентицька, В.Торбек, В.Федявська, С.Шацький [8, с.2-3].

На початку ХХ ст. активізувався рух за об'єднання вчених, педагогів-практиків, які займалися вихованням дітей дошкільного віку: у 1901 р. було організовано Київське товариство сприяння вихованню і захисту дітей, у 1902 р. – Київське товариство народних дитячих садків, які на благодійних засадах здійснювали масштабну організаторську, науково-методичну, консультативну роботу. У цей час розгорнула активну діяльність Наталія Лубенець (1877–1943), яка очолювала Київське товариство народних дитячих садків, видавала журнал «Дошкольное воспитание», читала лекції у Фребелівському педагогічному інституті, працювала в Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти. Її праці «Педагогічна система Ф.Фребеля», «Народний дитячий садок», «Дошкільне виховання і народна школа», «Фребель і Монтессорі» містять цінні спостереження і міркування щодо виховання дітей у перші роки життя, організації педагогічного процесу в дошкільних закладах. Завдяки діяльності благодійних товариств до 1917 р. у Києві працювало 11 народних дитячих садків, діяло також 13 приватних садків. Дошкільні заклади було відкрито у Житомирі, Севастополі, Харкові, Черкасах, Чернігові. Всього в Україні їх було 38. Зусиллями Товариства народних дитячих садків та Фребелівського товариства у Києві розпочато підготовку педагогічних кадрів для дошкільного виховання. У 1908 р. було засновано Фребелівський жіночий педагогічний інститут.

1917-1919 роки були досить складними й трагічними для України. Це період революції, громадянської війни, перехід влади від однієї політичної партії до іншої, боротьба за владу, іноземна інтервенція. Все це супроводжувалося голодом, розрухою, безробіттям, класовим розшаруванням. Зазначимо, що стан освіти та діяльності навчальних закладів у цей період в Україні не було висвітлено в радянській пресі. Значну роботу з розбудови суспільного дошкільного виховання було розгорнуто в Українській Народній Республіці (1917–1919). У серпні 1917 р. Центральна Рада утворила Генеральний секретаріат освіти (із січня 1918р. – Міністерство народної освіти), у структурі якого був відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Очолювала його автор концепції національних дитячих закладів в Україні С. Русова. За її участі тривала робота над підготовкою закону про загальність, обов'язковість, безкоштовність дошкільного виховання, підготовлено проект «Регламенту дитячих садків». У 1919 р. було прийнято Закон «Про надання прав державної служби працівникам позашкільної освіти і дошкільного виховання», впровадження якого мало залучити до справи дошкільного виховання кваліфікованих спеціалістів.

Таким чином, суспільно-політичні події 1917 р. спричинили стрімкі зміни в поглядах на дошкільне виховання, яке вперше набуло державного значення й було визнано найголовнішим етапом в розвитку особистості, а відтак, провідний принцип організації суспільного дошкільного виховання передбачав загальнодоступність, безоплатність і обов'язковість його для всіх дітей радянської держави.

Репродуктивний аналіз законодавчих і програмно-методичних матеріалів досліджуваного періоду засвідчив, що впродовж 1919 – 1924 років відбулося становлення радянської системи дошкільного виховання, конкретизація завдань комуністичного виховання дітей дошкільного віку. На цей період припадає проголошення в державі у 1921 році нової економічної політики (НЕП), у зв'язку з цим усі дитячі садки були переведені на місцеве фінансування. Зауважимо, що значну роль у цьому процесі відіграли з'їзди дошкільних працівників, де педагоги обмінювалися досвідом, обговорювали різні погляди на виховання, пропагували ідеї радянської дошкільної педагогіки. Як засвідчують архівні дані, гаряча дискусія дотично мети і завдань дошкільного виховання розгорнулася на I з'їзді з дошкільного виховання у квітні 1919 року. У перші роки становлення Радянської влади урядом України було видано низку декретів про народну освіту, а саме: про утворення Народного комісаріату освіти, губернських і повітових відділів народної освіти (січень 1919 р.); перехід навчальних закладів у відання Наркомосу (січень 1919 р.); відокремлення церкви від держави і школи від церкви (січень 1919 р.); скасування плати за навчання у школах (березень 1919 р.); запровадження української мови в школах та садках (вересень 1920 р.); ліквідацію неписьменності (травень 1921 р.) та ін. [1]. З перших днів свого існування молода Радянська держава здійснювала роботу з охорони материнства й дитинства, пропагуючи суспільне дошкільне виховання для дітей робітничого класу і селянства. В умовах громадянської війни в державі було організовано перші притулки для дітей. Це були, сезонні (літні) установи, які надалі переростали в постійні дитячі садки, школи, школи-клуби з неповним днем. Дехто з науковців схильний вважати їх першими зародками суспільного виховання у новій

соціалістичній державі, що стали поштовхом до відкриття дитячих садків для дітей раннього і дошкільного віку, які не мали ще ні досвіду роботи, ні програм, ні підготовлених вихователів, тому їх закликали здійснювати лише соціальне виховання дітей. Зазначимо, що в квітні 1919 року у Москві відбувся I Всеросійський з'їзд з дошкільного виховання, в ньому брали участь і українські педагоги, результати роботи якого активно висвітлювались у пресі. Представники Наркомосу, розкриваючи перед делегатами з'їзду значення й суть вимог, що їх висували партія й уряд перед дошкільними працівниками, вимагали виховання громадянина Радянської республіки, майбутнього члена комуністичного суспільства. Однак дошкільні працівники зі стажем, яких на з'їзді була більшість, наполягали на аполітичному вихованні, підкреслюючи, що вихователі повинні бути поза політикою. У проекті резолюції було визначено провідні положення організації суспільного дошкільного виховання: загальнодоступність і обов'язковість дошкільного виховання; залучення широких мас населення до будівництва державного дошкільного виховання. За результатами з'їзду в Москві було видано «Інструкцію по веденню очага и детского сада», в якій було висвітлено організаційні й педагогічно-методичні настанови на зміст і методи роботи двох типів дитячих установ [4].

20 вересня 1919 р. була прийнята постанова НКП «Про безперервність занять у дошкільних закладах», якою передбачалось перебування усіх дітей упродовж року в дитячих садках [6]. Всі діти повинні відвідувати дитячі садки і виховуватись за принципом «вільного виховання». За даними аналізу, у 20-х роках ХХ ст. в Україні функціонували такі дитячі установи: ясла – для дітей з перших днів життя до 4-х років; дитячий садок – від 4-х до 7-ми років; школа – від 7-ми до 15-ти років та Будинки дитини, по суті, упродовж усього періоду становлення особистості дитина перебувала під пильним контролем держави, яка й повинна була формувати й реалізовувати її потреби. Аналіз педагогічної преси того часу засвідчив, що більшість дошкільних працівників підтримали ідею створення єдиних Будинків дитини. Причини виникнення ідеї об'єднання дітей від 3 до 15 років в одному навчально-виховному комплексі визначає І.Улюкаєва, як гостру проблему дитячої безпритульності, яка виникла внаслідок воєнних дій у першій світовій, а потім громадянській війнах. Тисячі дітей залишилися без батьків, без оселі. Для них потрібно було створити такий тип дитячого закладу, де б вони не лише вчилися, а й дістали притулок [5].

У жовтні 1920 р. після промови В. Леніна на III з'їзді комсомолу про виховання на засадах комуністичної моралі, дошкільне виховання було визначено як комуністичне [3]. Отже, в кінці 1920 року соціальне виховання було замінено на комуністичне. На II-ому Всеросійському з'їзді, який відбувся 1-го травня 1921 року, було зроблено спробу визначити основний зміст роботи дитячих садків, зосереджено увагу на необхідності створення системи виховання на основі загально-марксистської концепції. Зазначимо, що провідною ідеєю II Всеросійського з'їзду була ідеологічна спрямованість виховання дітей дошкільного віку. У резолюції з'їзду було поставлено завдання відійти від теорії індивідуального та «вільного виховання» і спрямувати зусилля всіх дошкільних працівників і громадськості на втілення ідеї колективного виховання.

У 1920 році Народний комісаріат освіти УРСР доручив Дорошенко Ользі Іванівні скласти методичний посібник для вихователів дошкільних закладів. Даний посібник отримав назву «Дитячий садок» і був надрукований у 1922 році. Книга «Дитячий садок» стала найпомітнішим явищем у галузі дошкільного виховання в 20-ті роки ХХ століття в Україні. Посібник містив такі розділи: помешкання дитячого садка і його обладнання, порядок денний у дитячому садку, ігри та методи їх проведення, малювання та ліплення, розвиток органів зовнішнього чуття, праця в дитячому садку, наука чисел, дисципліна, організаційна робота, план спостереження за дітьми. Впродовж 1917-1921 рр. ХХ століття не було створено єдиного навчального плану і програми, що визначали б зміст дошкільної освіти, проте було закладено підґрунтя для конструювання науково обґрунтованого змісту дошкільної освіти, без якого не було б подальшої успішної розбудови системи дошкільного виховання та її змістового забезпечення.

Таким чином, у повоєнні роки, не зважаючи на важке політичне й економічне становище в державі, уряд приділяв значну увагу створенню мережі дитячих закладів освіти, метою діяльності яких було сприяння всебічному, гармонійному розвитку дитини. В ці роки була започаткована, по суті, теорія дошкільного виховання, підґрунтя самостійної наукової галузі - дошкільної педагогіки, яка надалі й розробляла зміст дошкільної освіти дітей, хоча вона мала ідеологічну комуністичну спрямованість.

Період 1920-х– 30-х років у культурному розвитку держави зумовлювався неоднозначністю і носив суперечливий характер. У той час тоталітарна держава не була зацікавлена в докорінній зміні свідомості трудящих, підвищенні їхнього культурного рівня. Адже новій системі потрібні були виконавці, а не активні діячі. Відзначимо, що до середини 30-х років було завершено формування радянської системи народної освіти. Вперше було введено обов'язкові державні програми навчання, як у школах, так і в дитячих садках. У 1924 році відбувся III з'їзд з

дошкільного виховання, який накреслив низку заходів щодо розвитку сільських дошкільних установ: сезонних і стаціонарних. З відкриттям методичних кабінетів для дошкільних працівників в Україні була започаткована робота щодо методичного забезпечення дитячих садків. Так, у 1925 році вийшов з друку збірник статей «На допомогу дошкільному працівникові» за редакцією Н.Альмедінген і Г.Туміма, де було розкрито окремі аспекти дошкільного виховання [2]. Як засвідчують архівні документи, з 1926 року розпочався поступовий перехід до планової програмно-методичної роботи в галузі дошкільного виховання, яким керував науково-методичний сектор Управління СоцВиху. В місті Харкові було організовано Науково-дослідний інститут педагогіки з дошкільним відділом, першою дослідною роботою якого був проект програми під назвою «Порадник по дошкільному вихованню».

Становленню суспільного дошкільного виховання на західноукраїнських землях у 20–30-ті роки ХХ ст. сприяли громадські товариства «Просвіта», «Українська захоронка», «Рідна школа» та ін. Підготовку педагогічних кадрів здійснювали на педагогічних курсах коштом товариства «Рідна школа». Впродовж 1938–1939 років видавався перший у Західній Україні часопис «Українське дошкільля», присвячений організаційним і методичним питанням виховання дітей дошкільного віку.

Отже, 1920-ті роки ХХ ст. були особливо плідними для розвитку й утвердження гуманістичних ідей у сфері навчання і виховання, оскільки широкі кола наукової, педагогічної громадськості вбачали великі можливості щодо демократичного розвитку суспільства через оновлення освіти. Однак уже тоді в освітній політиці радянського уряду намітилася і постійно зміцнювалася тенденція уніфікації її змісту, а з утворенням СРСР вона набувала ідеологічного забарвлення.

У 1928 р. на IV з'їзді дошкільних працівників вперше було порушено питання про видання програм для дитячих садків й окреслено принципи їх побудови. Перші матеріали програм почали напрацьовуватись на базі дошкільного відділу у Науково-дослідному інституті в м.Харкові і були видані в 1928 р. («Ориентировочный круг навыков» ДОНО, «Матеріали до порадики» НКО УСРР). У них зверталась увага на розвиток у дітей навичок, нівелювався розвиток свідомості, ініціативи, активності, творчості. Наступні програмні матеріали було складено за системою «організуючих моментів». Вони не визначали будь-яких програмних обсягів і завдань, проте пропонували залучати дітей до розв'язання проблеми соцбудівництва, не вирішуючи при цьому навчальних завдань, не урахувавши особливостей дошкільного віку, перевантажуючи дітей непосильними й незрозумілими завданнями. Матеріал для роботи з дітьми підбирався цілком довільно, випадково, що не забезпечувало його ускладнення. Ці матеріали не можна було назвати програмою. Основним завданням для усієї системи дошкільного виховання було визначено боротьбу за якість роботи дошкільних установ, що полягала в підвищенні якості підготовки кадрів та їхньої перепідготовки; забезпеченні методичного керівництва в повсякденній роботі педагога; поширенні науково-дослідної роботи в галузі дошкільного виховання [7]. Новій системі роботи з дітьми-дошкільниками сприяли розроблені комісіями ДУСа в 1928-1930 роках методичні листи «Про зв'язок дошкільних закладів зі школою і про планування роботи», «Гра і праця дошкільника», «Місце грамоти і підхід до неї у дошкільних закладах» та ін., в яких подавалися теоретичні й методичні матеріали з дошкільної педагогіки. При Київській філії Науково-дослідного інституту педагогіки з 1930 року було відкрито дошкільну секцію. Науковими співробітниками секції в журналі «За комуністичне виховання дошкільника» висвітлювались матеріали роботи Вищих органів влади з питань дошкільного виховання, методичні розробки науковців і практичних працівників, програми для дитячих садків, їх критичний аналіз. У зв'язку з такими подіями, в 1932 році, на наш погляд, започатковується подальша боротьба і остаточне усунення буржуазних помилок у теорії дошкільної педагогіки, конкретизація змісту та методів роботи впродовж 1932 – 1940 років. Всеукраїнська нарада дошкільних працівників, проведена 11-14 грудня 1934 року в м. Києві, розглядала такі питання: завдання дошкільного виховання на 1935 рік; організація роботи за новими програмами; підготовка дошкільних кадрів. У 1938 році в державі було створено державний документ, обов'язковий для всіх дитячих садків – «Руководство для вихователя детского сада» (м.Москва), введений в Україні у 1938 році під назвою «Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка».

Висновки... Отже, у першій половині ХХ ст. було сформовано теоретичні, організаційні та методичні основи діяльності дошкільних закладів в Україні. Зміст дошкільної освіти в досліджуваній період на кожному етапі докорінно змінювався, а саме: релігійне виховання як провідна ознака попереднього етапу становлення змісту дошкільної освіти було не лише відкинуте, а й заборонене; на зміну вихованню загальнонародських і національно-культурних цінностей прийшло виховання в дусі комуністичної моралі; замість вільного природовідповідного виховання дитяче життя організовувалося на засадах колективізму, класовості, з позицій матеріалістичного світогляду; відбувся перехід від вільної програмової еkleктики до

цілеспрямованої систематичної планової програмно-методичної роботи; замість розвитку педагогічної спадщини минулого – її ігнорування і поступове забуття. Проте основним здобутком даного періоду є те, що суспільне дошкільне виховання розглядалося як початкова ланка системи народної освіти, спрямована на всебічний і гармонійний розвиток дітей.

Список використаних джерел і літератури:

1. Адамак І. Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського довкілля (друга пол. XIX ст. – 1918 р.) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Адамак. – Краків, 2000. – 390 с.
2. В помощь дошкольному работнику / под ред. Альмединген и Г. Тумина : сб. статей. – Л. : Брокгауз-Еффон, 1925. – 198 с.
3. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська та ін.]. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
4. Руководство для воспитателя детского сада. – М. : Учпедгиз, 1945. – 170 с.
5. Урунтаева Г. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г. Урунтаева. – М. : Изд. центр «Академия», 1997. – 336 с.
6. ЦДАВОУ, Фонд 166, опис 15, спр. 2188.
7. ЦДІФК, Фонд 707, опис 150, 1899 р. – спр. 41.
8. Шикалова Т. Становление и тенденции развития содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 20-х гг. : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Т. Шикалова. – Ижевск, 1999. – 20 с.

Анотація

В.В.Розгон

Тенденции и перспективы развития общественного дошкольного воспитания в Украине в первой половине XX века

В статье охарактеризованы направления развития общественного дошкольного воспитания в Украине в первой половине XX века и проанализировано содержание дошкольного образования в указанный период.

Ключевые слова: общественное воспитание, содержание дошкольного образования, дошкольное учебное заведение.

Summary

V.V.Rozhon

Trends and Prospects of Development of Public Preschool Education in Ukraine in the First Half of the Twentieth Century

The article describes trends of public preschool education in Ukraine in the first half of the twentieth century and analyzes content of preschool education in the researched period.

Key words: public education, the content of preschool education, preschool education institution.

Дата надходження статті: «4» вересня 2012 р.

УДК 372: 37.01

К.О.РОМАНЮК,
аспірант
(м.Івано-Франківськ)

Формування міжетнічної толерантності дошкільників: особистісно зорієнтовані технології

У статті визначено педагогічний потенціал особистісно зорієнтованих технологій у процесі виховання міжетнічної толерантності дітей дошкільного віку. Автор окреслює шляхи його впровадження у сучасний дошкільний навчальний заклад, структурні компоненти, наводить власне розуміння етновиховного та полікультурного простору у освітньому закладі.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, етновиховний простір, особистісно зорієнтовані технології.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Переорієнтація освіти України на особистість дитини, її всебічний розвиток за умов врахування індивідуальних особливостей є беззаперечним фактом. Ми вбачаємо в цьому не лише прагнення сформувавши гармонійну та повноцінно розвинену особистість, а й креативну, сучасну у всіх відношеннях людину, громадянина світу. Одним із доказів цього є нова редакція Базового компоненту дошкільної освіти, засадами якого проголошено визнання самоцінності дошкільного дитинства, компетентнісний підхід до розвитку

особистості, врахування індивідуального досвіду дошкільника, надання пріоритету соціально-моральному розвитку, формування в дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду та ін. [1].

Особистості XXI сторіччя мають бути притаманні такі якості, як почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, духовна щедрість, почуття вдячності, порядності, справедливості, толерантності до оточуючих. Цей перелік слід вважати неповним без такої якості, як міжетнічна толерантність, наявність якої гарантує успішну взаємодію зростаючої особистості з представниками інокультур. Нам глибоко імпонує думка І.Беха щодо дієвості особистісно зорієнтованого виховання у процесі формування нового типу особистості, людини майбутнього [2].

Аналіз досліджень і публікацій... На сучасному етапі все більш помітним стає зв'язок між формуванням міжетнічної толерантності зростаючого покоління та особистісною орієнтацією у педагогічному процесі. Вчені минулого, а також теоретики та практики сучасної психолого-педагогічної науки однозначні в тому, що особистісно зорієнтовані технології виховання містять значний потенціал у вирішенні багатогранних педагогічних завдань, зокрема виховного характеру.

Так, гуманістична традиція, що безпосередньо стосується особистісно зорієнтованого виховання, чітко прослідковується у працях С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського, а також сучасних дослідників І.Беха, А.Бойко, Т.Поніманської та ін. На вихованні міжетнічної толерантності та міжкультурного спілкування акцентує Н.Терентьева [11]. В.Зарицька та Т.Поштарьова міжетнічну толерантність розглядають в структурі етнокультурної компетентності [6; 9]. В свою чергу, впровадження елементів особистісно зорієнтованого виховання у полікультурний та етновиховний простір сучасних ДНЗ вивчають Г.Абібуллаєва, Р.Агадуллін, О.Алексеева, О.Будник, К.Кругій, Н.Лисенко. Дослідники І.Бех, О.Столяренко вважають особистісно орієнтовані технології виховання дієвим засобом формування в дошкільників гуманістичних цінностей, зокрема цінності іншої людини [2], [10].

Формулювання цілей статті... Зважаючи на останні дослідження з окресленої проблематики, *метою* статті визначено з'ясування ефективності впливу особистісно зорієнтованих технологій виховання у процесі формування міжетнічної толерантності дітей дошкільного віку

Виклад основного матеріалу... Метою освітнього процесу в сучасному ДНЗ є плекання особистості, здатної до ефективної діяльності, спілкування та життя в умовах новітнього суспільства. Без сформованої міжетнічної толерантності таку особистість неможливо уявити, адже поліетнічність будь-якого регіону нашої країни не викликає жодних сумнівів. У етнопсихологічному словнику знаходимо трактування етнічної толерантності як здатності людини виявляти терпимість до малознайомого стилю життя представників інокультур, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань тощо [13, с.302]. Зовнішніми проявами цієї якості визначено витримку та самовладання.

Н.Терентьева зазначає, що міжетнічна толерантність зростаючої особистості буде розвиватись через її культурно-соціальну ідентифікацію, засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до поліетнічного оточення, розвиток навичок соціального спілкування [11, с.182]. Педагог Т.Поштарьова переконана, що з наймолодшого віку слід формувати в дітей готовність позитивно сприймати етнокультурні відмінності, що згодом трансформуються у міжетнічне розуміння та діалог [9, с.36]. До цієї ж думки схильна й В. Зарицька, котра наголошує, що дошкільникам потрібно показати як етнічне розмаїття робить наше життя багатшим, привабливішим, цікавішим, що це норма життя. Дослідниця акцентує, що до своєї культури слід долучати дітей якомога раніше, адже без цього неможливо виховати толерантну свідомість [6].

Кожному вихованцю притаманні, крім типових, загальних якостей, і своєрідні, неповторні риси. В.Сухомлинський, корифей педагогічної науки, вважав, щоб любити людину, треба її знати, тобто кожна дитина – унікальний світ, який потребує від вихователя не стандартного, а особливого педагогічного «ключика» [3, с.29]. За І.Бехом, саме особистісно зорієнтована модель у вихованні зростаючого покоління слугуватиме таким «ключиком».

Орієнтирами проектування особистісно зорієнтованого освітнього процесу вчений визначає наступні:

- створення умов для різнобічної життєдіяльності та життєтворчості особистості;
- забезпечення успішності освоєння вихованцем соціально-моральних норм, його самоствердження;
- створення ситуацій позитивних емоційних переживань суб'єкта у предметній, комунікативній та спрямованій на суспільне й особистісне самовираження діяльності;
- формування у освітньому закладі різнопланового, неформального, морального, особистісного спілкування як особливої форми людських взаємин;

- утвердження позиції вихованця як повноправного учасника педагогічного процесу;
- створення стимулюючого та розвивального середовища [2, с.22-23].

Отже, основою особистісно зорієнтованої освітньої парадигми є середовище, діяльність та людські взаємини (спілкування) в межах дошкільного навчального закладу. Вважаємо необхідним зупинитись детальніше на кожному з окреслених компонентів.

Т.Поніманська визначає діяльність дитини як її базову форму активності у особистісно орієнтованих технологіях. Дослідниця переконана, що діяльність дитини набуде гуманістичного спрямування за умови використання ігрових, комунікативно-діалогових, дослідницьких технологій організації життєдіяльності дітей [8]. Водночас К.Кругій невід'ємними складовими особистісно орієнтованих технологій вважає мистецтво та творчість як особливі види дитячої діяльності, зрозумілі всім, незалежно від етнічної чи національної належності. Вони сприяють збереженню вікових традицій, любові дітей до рідної землі, формуванню поваги до батьків, бажанню піклуватись про підростаюче покоління [7, с.13].

Ефективність педагогічної взаємодії у особистісно зорієнтованому підході зростатиме за таких умов:

- 1) оптимістичного налаштування вихователя щодо кожного вихованця;
- 2) створення емоційно та психологічно сприятливого мікроклімату;
- 3) надання вихованцю допомоги шляхом підсилення його гуманістичної мотивації;
- 4) розвитку в дітей самоповаги, визнання своєї унікальності;
- 5) визнання педагогічних вимог як гуманістичної норми ставлення до дитини;

Вважаємо, що дотримання цих умов є гарантом виховання міжетнічної толерантності дітей у дошкільному навчальному закладі [5, с.184].

Досліджуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка є базовою у особистісно орієнтованій освітній парадигмі, долається тоталітарна виховна програма, натомість впроваджуються індивідуальні виховні системи, ситуації вибору, толерантності та поваги до дитини, визнання її унікальності (А.Бойко) [3, с.13]. Відтак, у контексті виховання міжетнічної толерантності дошкільників дієвим вважаємо створення гуманістичного середовища дошкільного закладу, що за Т.Поніманською сприятиме формуванню в дітей відповідно гуманістичної картини світу [8, с.211]. Саме особистісно орієнтований підхід допомагає дітям досягнути зміст ключових понять «гуманізм», «толерантність» не лише через статичні незрозумілі дефініції, а як певну орієнтацію людини на свідоме, доброзичливе ставлення до себе та оточуючих [Там само, с. 238]. Деякі вчені (Г.Абібуллаєва, Р.Агадуллін, О.Алексеева) розробили теоретико-методологічні засади створення полікультурного середовища ДНЗ, вважаючи полікультурне виховання новою освітньою стратегією, здатною сформувати компетентну особистість. На нашу думку, починаючи з старшого дошкільного віку, першочергово слід надати дітям базові знання про власну етнічну приналежність, сформувати в них основи етноідентичності та етнокультурної компетентності, після чого доцільним є ознайомлення їх із духовним та матеріальним надбанням представників інокультури.

Етновиховний простір сучасного ДНЗ, зазначає О.Будник, насичений такими засобами педагогічної взаємодії, як мова, традиції, звичаї, етикет, вірування, фольклор, прикмети, ігри, іграшки, предмети побуту, архітектура, ремесла, символіка та ін. Окрім того, що вони слугують шляхом розширення досвіду дітей, пізнання ними навколишньої дійсності, а й є допоміжними факторами у особистісно зорієнтованих технологіях, оскільки сприяють культивуванню у дітей духовних вартостей, гуманістичних переконань, толерантного світогляду та планетарного мислення, причетності до певної культури, відчуття зв'язку поколінь [4, с.74]. Дотичними до окресленої проблеми вважаємо дослідження О.Столяренко про те, що особистісно зорієнтовані технології виховання дозволяють сформувати в дітей ціннісне ставлення до людини, гуманістичні якості, психологічну готовність і практичний досвід здійснення відповідального особистісного вибору. Провідними ідеями особистісно орієнтованих технологій є самоактуалізація, індивідуалізація, суб'єктність вибору, творчість, створення ситуацій успіху, за умов наявності діалогу, ігрових і рефлексивних методів та прийомів виховання, різноманітних способів педагогічної підтримки особистості у процесі її саморозвитку [10, с.50]. Нам імпує теза, що ціннісне ставлення до людей, об'єктів живої природи у вихованців може виникати лише на основі різнотипних відносин. Гуманні міжособистісні стосунки між вихованцями і членами мікро- і макросоціуму сприяють становленню ціннісних орієнтацій щодо об'єктів їхнього оточення.

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми... Здійснений аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що у процесі виховання міжетнічної толерантності за умов стрімкого розвитку суспільства особистісно зорієнтована освітня парадигма є найбільш ефективним педагогічним засобом, адже дозволяє формувати толерантну свідомість дітей, основи їх етнокультурної компетентності, а також прищеплювати навички міжнаціонального спілкування.

Однак особистісно зорієнтовані технології виховання вимагають від усіх учасників освітнього процесу активної участі, позитивного налаштування, бажання взаємодіяти один з одним задля підтримки того особливого, своєрідного, що є у кожній особистості. Слід зазначити, що весь обсяг педагогічного впливу, який несуть особистісно зорієнтовані технології навчання і виховання, потребує подальшого ґрунтовного вивчення, оскільки є перспективним у подальшому процесі виховання міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку, а також учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Список використаних джерел і літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Затверджений наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 615 від 22.05.2012 р. // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех // Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-теоретичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. Будник О. Етноекономічна компетенція школяра : [моногр.] / Олена Будник. – Київ – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2008. – 200 с.
5. Виховання моральності підростаючого покоління : наук.-метод. посіб. / [Чорна К. І., Білоусова В. О., Ганнусенко Н. І. та ін.] ; за ред. К. І. Чорної. – К. : Богдана, 2005. – 288 с.
6. Зарицька В. Г. Формування полікультурної компетентності учнів як компонента культури міжнаціональних відносин / В. Г. Зарицька // Постметодика. – 2008. – № 2 (79). – С. 33–38.
7. Крутій К. Л. Технологія формування полікультурної особистості (конспекти занять з українського народознавства з дітьми старшого дошкільного віку) / К. Л. Крутій, Н. І. Котій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. – 220 с.
8. Поніманська Т. І. Теоретико методичні засади виховання дітей дошкільного віку / Т. І. Поніманська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 364 с.
9. Поштарєва Т. В. Формирование этнокультурной компетентности / Т. В. Поштарєва // Педагогика. Научно-теоретический журнал. – 2005. – № 3. – С. 35–42.
10. Столяренко О. Ціннісне ставлення до людини: виховна модель толерантних взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу / Олена Столяренко // Рідна школа. – 2010. – № 3 (березень). – С. 47–52.
11. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі : збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2005. – 338 с.
12. Українська етнопедагогіка : навч.-метод. посіб. / за ред. акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 508 с.
13. Этнопсихологический словарь / под редакцией В. Г. Крысько. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 343 с.

Анотація

К.А.Романюк

Формирование межэтнической толерантности: личносно ориентированные технологии

В статті определено педагогічний потенціал личносно ориентированих технологій в процесі виховання межэтнической толерантности дітей дошкільного віку. Автор наметает пути его внедрения в современное дошкольное учебное заведение, структурные компоненты, а также собственное понимание этновоспитательного и поликультурного пространства в учебном заведении.

Ключевые слова: *межэтническая толерантность, этновоспитательное пространство, личносно ориентированные технологии.*

Summary

К.О.Романюк

Formation of Inter-Ethnic Tolerance: Individually Oriented Technologies

The article investigates the pedagogical potential of individually oriented technologies in the educational process of upbringing inter-ethnic tolerance of preschool age children. The author analyzes the ways of its implementation in the modern preschool establishment, its structural components, and the own understanding of ethnic-educational and multicultural space in preschool establishment.

Key words: *inter-ethnic tolerance, ethnic-educational space, individually oriented technologies.*

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Етнокультурні засади рідномовної освіти зарубіжних українців у полікультурному соціумі англomовних країн

У статті розкрито етнопедагогічні засади навчання української мови зарубіжних українців проаналізовано їх відображення в підручниках для системи українського шкільництва в діаспорі.

Ключові слова: міграція, діаспора, етнокультура, полікультурний соціум, український етнос, етнотворчі ознаки, національна свідомість, рідномовне середовище, українське шкільництво, етнокультурний потенціал.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інтенсивні міграційні процеси, що активно відбувалися у світовому часопросторі впродовж попередніх століть, зумовили появу нового феномена – світового українства. Світовим є український етнос, його мова, культура, покликання та історична роль і місія [4, с.19]. За цих обставин – розпорошеності українців по різних континентах і державах планети – особливо важливого значення набуває збереження і розвиток їх етнотворчих ознак – рідної мови, культури, традицій і звичаїв, формування національної свідомості та самосвідомості. Оскільки абсолютна більшість діаспорних українців народилася в країнах поселення їх батьків і виховується в поліетнічному середовищі, завдання збереження їх етнокультурної самобутності виявляється досить складним і неоднозначним у різних державах проживання. І все ж, спираючись на досвід українських меншин у США й Канаді, Англії та Австралії, молодші українські діаспори, що утворилися як результат четвертої хвилі еміграції, прагнуть перейняти його, адаптувати до нових умов і творчо використати в багатоаспектному процесі формування сучасної національно свідомої генерації зарубіжних українців.

Аналіз досліджень і публікацій... Головним засобом у цьому процесі, його основою і джерелом є навчання української мови як найважливішої диференційної ознаки нації, етносу, роду. Його забезпечує в діаспорі самобутня система національної освіти українців, що, водночас, дає підростаючим поколінням знання й інших українознавчих предметів, формуючи таким чином в учнів почуття й усвідомлення їх етнічної приналежності. Однак тривалий час напрацювання діаспорних українців у цій галузі духовного життя, незважаючи на їх актуальність і доцільність для вітчизняної педагогічної науки та освітянської практики залишалися поза увагою вчених. Лише з початку 90-х рр. минулого століття окремі їх аспекти знайшли відображення в працях Б.Ажнюка, В.Євтуха, Ю.Жлуктенка, Ф.Заставного, О.Ковальчук, Б.Лановика, Р.Матейка, І.Руснака, Г.Філіпчука та ін. Проте гострота проблеми, враховуючи сучасні реалії побутування української мови в діаспорі, своєї актуальності не втратила.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – розкрити етнопедагогічні засади рідномовної освіти зарубіжних українців як засобу формування їх національної свідомості та збереження етнічної самобутності.

Виклад основного матеріалу... Головним завданням своєї життєдіяльності зарубіжні українці, як відомо, визначили формування свідомого громадянина країни проживання і щирого патріота України через освоєння ним за допомогою української мови історії, літератури, культури, звичаїв і традицій українського народу, природи України, її матеріальної культури. Звідси випливає, що рідну мову вони розглядають не тільки як засіб комунікації, спілкування в рідномовному середовищі, а і як чинник пізнання українського соціуму та самоутвердження в ньому. Досягнення цієї мети відбувається головним чином через зміст підручників і їх ефективне використання в навчально-виховному процесі українського шкільництва.

Аналіз навчальних книг засвідчує, що саме вони покликані створити в уяві підростаючих поколінь зарубіжних українців багатогранний образ України – їх прабатьківщини, яку вони ні разу не бачили, але про яку змалку чули від своїх батьків, дідусів і бабусь як про мальовничий край з героїчною історією, щедрою природою, багатою і розмаїтою духовною та матеріальною культурою. Власне, обґрунтовуючи такий етнокультурологічний підхід до створення підручників для українських рідних шкіл, відомий канадський педагог, автор багатьох навчальних книг (читанок) Петро Волиняк «У слові до вчителів і батьків» писав: «Тематикою я намагався досягнути таке: 1. Дати матеріал з нашої історії й визвольної боротьби. 2. Дати кращі зразки нашої літератури. 3. Дати матеріал, який би поміг учневі знати не тільки нашу історію, а й знайомив би його з Україною взагалі, не виключаючи й її природи та науки» [2, с.109-110].

Відповідно до задуму, автор уклав читанку «Дніпро» з художніх творів, які дійсно сприяли його здійсненню. Підручник відкривається високопафосним патріотичним віршем В.Сосюри «Любіть Україну!» та відомою поезією М.Рильського «Моему краю», які, безперечно, не залишають байдужими юних читачів і змальовують в їх уяві образ далекої Батьківщини їхніх батьків, дідів і прадідів, що утверджує себе в боротьбі, праці, героїчних звершеннях і має «красу ... вічно живу і нову» і «мову ... солов'їну».

Славну історію України відтворюють «Дума про козака Голоту» та «Дума про трьох вітрів», пісня «За Сибіром сонце сходить», поема Т.Шевченка «Гайдамаки», поезії Б.Лепкого «Через Десну», П.Тичини «В роковини Крут», М.Чернявського «Богданова слава» та ін.

Про життя і побут, звичаї і традиції українського народу, його досвід у вихованні підростаючих поколінь, плеканні в них любові до материнської мови канадські українці дізнаються з оповідання Марка Вовчка «Горпина» та повісті «Інститутка», поеми І.Котляревського «Енеїда», повістей Г.Ф.Квітки-Основ'яненка «Маруся» та «Конотопська відьма» і інших художніх творів, уміщених у читанці. Активізувати пізнавальну діяльність учнів допомагають подані до кожного тексту запитання творчого характеру та завдання для самостійної роботи.

Збагачуючи етнокультурний потенціал своїх читанок з урахуванням вікових особливостей учнів рідних шкіл (маємо на увазі підручники «Барвінок», «Київ», «Лани»), П.Волиняк наголошує, що «вони доповнюють одна другу і разом містять чималий матеріал, який дасть дитині більш-менш достатні знання з української мови, ознайомить її з українською літературою, історією, фольклором, а частково і з географією».

Водночас, створюючи читанку «Київ», яка завершує серію навчальних книг для початкових класів рідних шкіл у діаспорі (і не тільки в Канаді), П.Волиняк стверджує: «Укладаючи цю читанку, я ставив такі завдання: 1. Доступність текстів для дітей, 2. Різноманітність тематики, щоб дати найбільшу кількість слів, 3. Різноманітність авторів – від класиків до сучасних письменників з України і з еміграції, 4. Територіальна різноманітність тем, щоб дати дитині уяву не про якусь одну частину України, а про її цілість. Тут я свідомо наголошую матеріали з східної України (Донбас) і півдня її (Крим, Озівське море), урахуваючи, що з цими частинами України не обізнані не тільки учні, а й багато еміграційних учителів» [1, с.109].

Глибоким українознавчим змістом і виховним спрямуванням відзначається ще один підручник П.Волиняка «Запоріжжя» – читанка для п'ятого класу та позашкільного читання. Вміщені у ньому тексти відображають різноманітні сфери життєдіяльності українського народу, його вірування, багатовікову історію, яку започаткували ще кімерійці, скіфи, сармати та інші давні народи, сучасні здобутки в різних галузях духовного життя і матеріальної культури. Таке тематичне розмаїття і жанрове багатство засвідчує великі зображувальні можливості української мови, сприяє вихованню в учнів рідних шкіл західної діаспори патріотичних і релігійних почуттів, збагачує їхні знання про Україну. Добре сформований дидактичний апарат до художніх творів і науково-публіцистичних текстів формує пізнавальні мотиви у школярів та спонукає до заглиблення в їх ідейно-тематичний зміст.

У цікавий і різноманітний світ життя і діяльності українців в Україні і поза її межами вводять учнів підручники австралійського педагога Марії Дейко «Волошки», «Рідний край» та «Євпанзілля», що й сьогодні досить широко використовуються в системі українського шкільництва Австралії, Англії, Канади, США, Нової Зеландії та інших країн.

Їх авторка, звертаючись до читачів, наголошує, «що одним з найголовніших наших завдань в час нашого перебування на еміграції є підготувати з наших дітей свідомих носіїв наших ідеалів, активних борців за них» [3, с.5].

Задля досягнення визначеної мети М.Дейко вмістила в своїх підручниках власні авторські тексти найрізноманітнішої тематики, що висвітлюють історію українського народу, його побут і звичаї, досвід родинного і громадського виховання підростаючих поколінь, художні твори класиків української літератури, вітчизняних і діаспорних українських письменників. Її підручники відзначаються розмаїттям запитань, завдань і вправ, які сприяють не тільки засвоєнню змісту запропонованих текстів, а й розширюють лінгвістичні знання учнів, розвивають їх комунікаційні компетенції і водночас сприяють вирішенню завдань національного, морального, релігійного, естетичного та трудового виховання підростаючих поколінь зарубіжних українців.

Висновки... Аналіз навчальних книг для українського шкільництва в діаспорі засвідчує, що їх автори використовували для навчання рідної мови художні твори і науково-публіцистичні тексти, які мають не тільки етнолінгвістичний зміст, а й вводять учнів українських рідних шкіл у діаспорі в розмаїтій етнокультурний світ українців. А цей світ відображає етнокультурні стереотипи, народжені національною специфікою людського світосприйняття та можливістю їх утвердження в світовому часопросторі.

Список використаних джерел і літератури:

1. Волиняк П. Слово до вчителів та батьків / Петро Волиняк // Київ: Читанка для 3-ої класи та позашкільного читання. – Торонто, 1958. – 111 с.
2. Волиняк П. Слово до вчителів та батьків / Петро Волиняк // Дніпро: Літературна читанка та історія української літератури. – Торонто, 1958. – 111с.
3. Дейко М. Передмова / Марія Дейко // Волошки. Читанка для другого року навчання. – Лондон, 1967. – 146 с.
4. Українська освіта у світовому часопросторі : Матеріали Другого Міжнародного Конгресу (м. Київ, 25-27 жовт. 2007 р.). – К., 2007. – Кн. 1. – 592 с.

Анотація

С.З.Романюк

Етнокультурные основы родноязычного образования зарубежных украинцев в поликультурном социуме англоязычных стран

В статье раскрыты этнопедагогические основы обучения украинского языка зарубежных украинцев проанализированы их отражение в учебниках для системы украинской школ в диаспоре.

Ключевые слова: миграция, диаспора, этнокультура, поликультурный социум, украинский этнос, этнотворческие признаки, национальное сознание, родная среда, украинская школа, этнокультурный потенциал.

Summary

S.Z.Romaniuk

Ethnocultural Bases of Native Language Education of Ukrainians Living Abroad in the Multicultural Society of English Speaking Countries

The article reveals ethnopedagogical bases of the Ukrainian language Ukrainian foreign analyzes their reflection in the textbooks for Ukrainian education system in the diaspora.

Key words: migration, diaspora, ethnic culture, multicultural society, the Ukrainian ethnicity, ethno creative signs, national consciousness, native language environment Ukrainian pedagogy, ethno-cultural potential.

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

УДК: 373.21(73)+373.21(71)

І.Р.РУДНИЦЬКА-ЮРІЙЧУК,
асистент
(м. Чернівці)

Розвиток особистості дитини дошкільного віку в освітньому просторі української діаспори США і Канади

В статті розглядаються особливості виховного процесу в дитячих садочках в українській діаспорі США і Канади. Особлива увага приділяється розвитку особистості дитини-дошкільника.

Ключові слова: українська діаспора, дитячий садок, виховання, процес становлення особистості.

*«..Завдання виховника – пізнати ...внутрішній світ кожного вихованця, щоб з успіхом можна було виконати свою важливу виховну працю. Без такого пізнання – виховник ступцює у темряві...»
(Едвард Жарський)*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Виховники, які працюють у галузі дошкільного виховання, наголошують на тому, що кожна дитина – це індивідуальність, яка розвивається по-особливому, у кожній дитині є певні нахили та здібності. Обов'язок педагога – виявити цю особливість у дитини і спрямувати її у потрібне русло: «..кожна дитина – це окремий, замкнений в собі і для себе світ відчужень, переживань, прагнень, світ різномірних реакцій... Завдання виховника – пізнати цей внутрішній світ кожного вихованця, пізнати його фізичний та психічний розвиток на те, щоб з успіхом можна було виконати свою важливу виховну працю. Без такого пізнання – виховник ступцює у темряві й не раз шляхи його поступування, його дій не можуть дати позитивних успіхів» [4, с.14].

Оскільки головне завдання українського дошкільля полягає в розвитку особистості дитини, то, відповідно, вихователь повинен так організувати навколишнє середовище, щоб у дошкільника були всі передумови для повноцінного зростання.

Аналіз досліджень і публікацій... Зародження системи українських дошкільних закладів у США і Канаді та еволюцію даного процесу розглядали у своїх дослідженнях І.Баєр, М.Грабко, О.Грабовенська, М.Долішна, О.Климишин, Б.Мончак, І.Пеленська, Н.Пилипишин-Літепло, Н.Пікас, І.Руснак, С.Ципівник, Р.Чумак та інші вітчизняні і зарубіжні україністи. Вони розглядали основні напрямки розвитку дітей дошкільного віку в умовах української діаспори: розумовий, психічний, фізичний, моральний, духовний, національний, інтелектуальний. Ф.Кульчинський приділяв велику увагу релігійно-духовному вихованню, А.Горохович – духовному розвитку підростаючого покоління, Н.Пікас – національному вихованню через вживання української мови.

Цінуючи результати наукових досліджень вищеназваних науковців, вважаємо за доцільне глибше дослідити й обґрунтувати процес становлення та розвитку особистості дитини переддошкільного та дошкільного віку в умовах української діаспори.

Формулювання цілей статті... **Мета:** дослідити процес становлення, передумови розвитку особистості дитини дошкільного віку в українській діаспорі США і Канади та фактори, які суттєво впливають на особистісний розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу... Основний акцент у вихованні дітей дошкільного віку в українській діаспорі США і Канади педагоги роблять на національному вихованні. Даний напрямок реалізується через загальноприйняті основні напрями розвитку:

- «фізичний розвиток через відповідні заняття, ігри, забави;
- психічний розвиток через відповідну літературу, пісню;
- дружність і товариські відносини – через контакти з іншими дітьми (ділення забавками й ін.);
- духовний розвиток – через релігійне і національне виховання;
- розумовий розвиток – через відповідні до віку ігри, забави, самостійне виконання і розв'язку» [5, с.62-63].

Завдання садочка – забезпечити дитині фізичний та психічний розвиток (через відповідну літературу, пісню); уміння дружити (через контакти з іншими дітьми, поділ іграшками та ін.), духовний розвиток, розумовий розвиток – ось це і є головні завдання дитячого передшкілля, що допомагають педагогові у маленькій дитині засіяти зерно особистості, людської зрілості. Перед вихователями постає важливе завдання – побачити усі дитячі здібності, що дають їй (дитині) самопочуття впевненості, рівності, відваги і віри у свої сили. Виховники твердо переконані, що з дитини, вихованої в добре зорганізованому садочку, не виросте людина із комплексом меншовартості, тому що «всі богом дані їй прикмети в заранні її життя були належно виPLEKані і використані».

У садочках української діаспори США і Канади педагоги будують свою роботу згідно програми виховання та навчання дітей даного віку, тут чітко окреслені години праці (навчання) та відпочинку. І хоча запланований поділ годин є дуже важливим для дотримання порядку в роботі, вихователі дошкілля вважають, що програма повинна бути гнучка для того, щоб було в достатку часу на особисті зацікавлення дитини. Іншими словами, програма мусить бути пристосована до дитини, а не дитина до програми. У випадку необхідності заняття в садочку також можна повернути в інше «русло», відійшовши від програми, якщо для цього склався вдалий момент і садівничка помітила, що її вихованці зацікавились непередбачуваним явищем більше, ніж тим, який обговорювався до цього моменту. Педагоги переконані, що програму варто складати таким чином, щоб задовільнити всі потреби дитини. Адже саме в дошкільному закладі діти мають можливість розвивати особистість, індивідуальність, проявити себе, продемонструвати своє бачення світу [5, с.69].

Завдання педагога – зуміти побачити, правильно оцінити та сприяти розвитку особистості дитини. «Учителька повинна пам'ятати, що кожна дитина розвивається інакше, одна скоріше, друга поволі, навіть якщо це діти однієї групи. Вихователю не можна порівнювати дітей..», «..учитель у садку може у великій мірі причинитися до того, щоб дитина якнайкорисніше могла в дальшому розвинути свої можливості» [5, с.58, 83-84].

Звичайно, що праця педагога обов'язково повинна підтримуватись і продовжуватись у стінах рідного дому – батьки також повинні прикладати максимум зусиль у розвитку особистості власної дитини. На допомогу їм приходять педагогічні поради:

Поради батькам, що мають прийти на допомогу вихователям дошкілля

Батьки – найближчий приклад для власних дітей, тому цей зразок повинен відображати спокій і впевненість у власних силах. Дитина прагне авторитету, вона з радістю слухає і виконує доручення старших, але вона також дуже швидко спостерігає і запам'ятовує усі неточності, недоробки, непослідовність у щоденних справах старшої за неї людини [5, с.63-64].

Рідні люди повинні дивитися на свою дитину відкритими очима, тобто бачити її такою, якою вона є, а не такою, якою вони бажали б її бачити. Не одну дитину можна було б врятувати, коли б батьки в дитинстві, не засліплені любов'ю, зуміли поставити її на правильний шлях; у домашньому вихованні батьки повинні також самостійно слідкувати за новинками у галузі виховання, знайомитись із новими методами у підході до виховання дитини. Це не означає відректися від всього, що було, але до давнього додати нове і сполучити це в гармонійну цілісність.

Українські вихователі в діаспорі надають великого значення вихованню дитини вдома, адже коли дитина приходить до дитячого садка, у неї вже є певний багаж суспільних знань, які їй були прищеплені в рідному домі. Нерідко набутий вдома стиль поведінки, взаємовідносин з людьми переноситься із дому в стіни світлички і гурт однолітків, та надалі стає «лекалом» поведінки у житті. Аналізуючи праці професійних педагогів та психологів, виховники українського дошкільця в США і Канаді наголошують на стилях виховання дитини в сім'ї, виділяючи наступні – демократичний (діти, виховані в демократичному домі, були у садочку в основному активні, амбітні, спонтанні, відважні. Вони мали високий рівень активності, прикмету провідництва (*лідерства – авт.*), планованості, але у поведінці часто проявляли неслухняність, непередбачуваність – очевидно, що демократичні батьки ризикують тим, що виховують дітей слабо підпорядкованими вимогам суспільства) та авторитарний (діти з таких сімей проявляли відносно мало активну позицію, вони не схильні до сварки, слухняні, мало проявляють веселощів, відваги, наполегливості, впевненості, такі діти слухняні. Домашня обстановка зі строгим авторитарним контролем формує дітей добре вихованих, тихих, слухняних та сприятливих до бажань інших, але суспільно несміливих. З цього українські вихователі в діаспорі роблять висновок, що у сім'ях даного типу була обмежена цікавість дитини, самовияв і творчість, а це сприяло обмеженню волевиявлення дитини та свободи вислову власної думки) [5, с.52].

На виховання дитини-дошкільника у сім'ї та становлення її особистості безумовно впливають домашні обставини, атмосфера сім'ї, тип взаємовідносин між батьками та іншими найближчими людьми. Педагоги наголошують на необхідності плекати в дітях толерантність, тепле і позитивне ставлення до людей, поблажливість: толерантність найчастіше прив'язується приязністю, теплотою, любов'ю. Спостерігаючи за своїми вихованцями, педагоги дошкільця констатують, що у тих родин, де спостерігався високий рівень демократичності, там дитині дали сильну духовну підготовку, діти з таких домів відважні у прихильному і неприхильному оточенні. Вони брали активну участь у заняттях й були в загальному дуже настирливі і активні. Їх домінуючий активний настрій дозволив їм досягнути провідне становище серед ровесників.

Поблажливість на погану поведінку й «злі навички», надмірне схоронення (*опіка – авт.*) і плекання (*підклування – авт.*) часто призводять до того, що діти стають пасивні, несміливі, без власної думки і «не є поважні своїми ровесниками». Ці діти бояться фізичної активності і не проявляють ініціативи, вміння, вигадливості в забавах та іграх [5].

Значного впливу на розвиток особистості дитини надає взаємодія дитини з ровесниками та іншими дітьми. «Адже в колективі дошкільник не тільки набуває пристосування і схожості в поведінці з іншими дітьми, але водночас набуває почуття своєї особовості в гурті» [5, с.57]. Вихователі роблять посилання на наукові розробки педагогів-класиків, підкреслюючи у їх працях те, що мета садочка включає покращення суспільних відносин між дітьми, а також їх особисте розуміння такого роду відносин. Дуже часто саме садочок стає тією інстанцією, де відбуваються перші зустрічі дитини з її ровесниками і таким чином започатковуються перші зовнішні впливи товаришів.

Вихователі спостерігають, що діти, які відвідували дитячий садок, були більше обізнаними та розвинутими, «усуспільнені». Вони проявляли більше активності, ініціативності, незалежності, самовпевненості, загального зацікавлення. Садочок дає можливість дитині поєднувати товариські зв'язки з похвалою і задоволенням, він допомагає у розвитку і вправленні щоденних занять, зменшує у дітей несміливість, нервові нахили та надто велику залежність від старших. Більше того – садочок «не має впливу на такі чуттєві прояви, як часті вибухи злості, плач» [5, с.58].

У гурті собі подібних дитина здобуває певний досвід, необхідний в дальшій фазі її життя. У неї постає бажання проявити себе, перемогти у дружнім змаганні. Дитячий садок допомагає дитині визначати для себе певні цілі і досягати їх, прикладаючи максимум зусиль, навчає відчувати насолоду від досягнення поставлених цілей. Таким чином вихованець вчиться планувати, приймати рішення і усвідомлювати його наслідки – це є важливим кроком у процесі дозрівання дитини, як особистості [3, с.11].

Одним із завдань в процесі розвитку особистості дитини вихователі дошкільця виділяють всіляке сприяння в розвитку соціальних навичок. Діти вже на третьому році життя проявляють сильне зацікавлення у соціальному співжитті з іншими. Дуже важливою ознакою є вміння

співдіяти, співпрацювати, «солідаризуватися» з іншими. Немає сумніву, що однією з найбільших переваг для дітей є якраз їх співжиття з іншими дітьми, однолітками і старшими людьми [2, с.443].

Дитина дошкільного віку відзначається сильною емоційністю, нездібністю критично і логічно мислити, а в наслідок цього вона є егоцентричною [1, с.28]. Проте педагоги українського дошкільця в діаспорі переконують, що вдале керівництво дитячою групою усунує малого егоцентрика [3]. Наприклад, спільне використання іграшок під час гри виробляє у дитини здатність охоче ділитися з іншими та чергуватися, що, в свою чергу виховує пошану до волі і власності інших – почуття, цілковито відсутнє у дитини раннього віку. Воно, таким чином, і стимулює дозрівання та удосконалення особистості дошкільника.

Великої уваги педагоги українського дошкільця в США і Канаді надають самостійним заняттям і вправлянням дітей. Вони стверджують, що кожна дитина має свої схильності, зацікавлення і потреби. Цим вони пояснюють свою думку про те, що в дитячому садочку повинні діяти кілька постійних осередків – це місце в груповій кімнаті, де зберігаються матеріали для спеціальних занять [6, с.446]. Там кожен вихованець (або група дітей) має можливість самостійно досліджувати, маніпулювати, відкривати і пізнавати світ згідно з її індивідуальними можливостями, здібностями, бажаннями, настроєм. Кожна дитина може вільно переходити з одного осередку до іншого, який її більше цікавить. Таким чином, дошкільники мають можливість проявити свої інтереси і присвячують їм стільки часу, скільки кожен вважає за потрібне. Наприклад, одна дитина займається однією діяльністю тільки кілька хвилин у той час, коли інша може затриматися там довше, або, можливо, навіть повертається до неї наступного дня.

Крім усіх вищезазначених факторів розвитку особистості дитини переддошкільного та дошкільного віку, українські виховники у діаспорі звертають увагу і на той факт, що надзвичайно важливий вплив на підростаючу особистість мають анатомо-фізіологічні особливості.

Педагоги вбачають відмінність між дітьми у вроджених анатомо-фізіологічних особливостях, задатках (будова тіла, робота внутрішніх органів, нервової системи і т. ін.), власній активності дитини, у вихованні; вони переконують, що всі наведені вище чинники не діють окремо, вони нерозривно пов'язані і впливають на підростаючу особистість як один потужний фактор, як одна нерозривна цілісність.

Вагомого значення педагоги-вихователі надають не тільки психічному, а й фізичному розвитку дитини дошкільного та переддошкільного віку. «...цей розвиток проходить певним порядком і відзначається певними віковими прикметами, з якими повинен бути ознайомлений кожний виховник, кожний батько чи мати; це дозволить краще повести всі виховні дії, дозволить оминати виховні недоліки» [4, с.14].

В першу чергу вихователі дошкільця чітко розрізняють переддошкільний та дошкільний вік, підкреслюючи, що в залежності від вікових, біологічних, психологічних особливостей на кожному віковому етапі, вихователь висуває посилені вимоги.

У переддошкільному віці педагоги звертають увагу на такі особливості:

Відбуваються суттєві зміни у фізичному розвитку (темпи розвитку досить сповільнені, кісткова система ще не «зв'язана» – (це важливо враховувати при переломах); «діти типу видовженої будови розвиваються повільніше від дітей кремезної будови»). Більшою мірою розвиваються м'язи тіла, дитина набуває певної рухової вправності. «Моторичні вправності ще не устійнені (*не закріплені – авт.*) – дитина може втратити одну набуту вправність, коли досягнуто іншу. Організм настільки вже дозрілий, що бажані навички прийому їжі, сну та фізіологічних функцій є вже добре закріплені». Особливими показниками розвитку у цьому віковому періоді виховники виділяють велику рухливість дітей: «...дитина, яка зближається до 5 років життя є рухлива, енергійна, хоче бути постійно активна». Важливим новоутворенням у цьому віці педагоги діаспори вважають прояви егоцентризму, у дитини спостерігається бажання самостійно вирішувати справи, у неї виступають початки почуття власності. Вихователі переддошкільця помітили, що на даному етапі дитина вже менш емоційна, менш вразлива, вчиться критично оцінювати ситуацію. Також у даному віці дитина із задоволенням спілкується і з ровесниками, надає перевагу рухливим іграм, «маніпулятивним забавам». Особливості мислення педагога вбачають наступні: «образно-конкретність», практичність, ситуаційність; інтенсивно розвивається мовлення – а це слугує підґрунтям для розвитку «словного мислення» [4, с.15].

Не менш важливого значення вихователі дошкільних закладів надають і тому, як організовано життя і побут дитини в садочку: педагог повинен забезпечити повну опіку; створити всі умови для рухливих ігор, для розвитку мускулатури тіла; бажано, щоб діти мали можливість майструвати, маніпулювати із іграшковим будівельним матеріалом, грати з водою, піском, ляльками, спостерігати за тваринами.

Вихователі переконливо стверджують, що не менш важливо звертати увагу на гігієнічні норми та дотримуватись даних вимог: «вбрання повинне бути чисте, свobodне, щоб не натискати; контролювати навички, зв'язані із гігієнічним самообслуговуванням» [4, с.15]. Денний сон дитини переддошкільного віку повинен продовжуватись 1-2-години, у той час, як добова норма сну для даного віку – 11-12 годин. Важливий акцент педагоги роблять на харчуванні дитини в цьому віковому періоді: їжа повинні бути «всестороння», також наголошують на тому, що змушувати дитину їсти – недопустимо.

П'ятий-шостий рік життя (дошкільний вік)

У фізичному розвитку відбуваються суттєві зміни: у п'ятирічному віці інтенсивно розвиваються верхні та нижні кінцівки, починають з'являтися постійні зуби, координація рук та очей ще неповна. Названі анатомо-фізіологічні особливості надзвичайно важливі, вихователь повинен обов'язково їх урахувати при плануванні своєї роботи, а також значну роль дані особливості відіграють у повсякденному (вільному від занять) житті.

Появу швидкої втомлюваності виховники в українській діаспорі вбачають у нерівномірному розвитку м'язів і серця (зазначають, що серцевий м'яз розвивається швидкими темпами). Педагоги переконують, що діти даного віку дуже чутливі до інфекційних хвороб, а особливо хвороб верхніх дихальних шляхів – даний факт варто брати до уваги під час прогулянок на свіжому повітрі у прохолодну пору року.

Діти 5-6-го року життя надзвичайно цікавляться грою, постійним рухом, але це зацікавлення нестійке: дошкільник більше зацікавлений у самому процесі, ніж у кінцевому результаті. Забави й ігри – «головний світ дитини». У фізичному розвитку дошкільник набуває новоутворень таких як: має відчуття рівноваги, може стояти на одній нозі, любить підстрибувати, затримувати рух при звуках музики, набуває відчуття ритму, вміє вправно ловити і кидати м'яч і т.ін.

Педагоги спостерігають, що діти дошкільного віку вже «усамостійнюються» – вміють багато справ виконувати самостійно: самостійно одягаються, виконують нескладні доручення вихователя, а вдома можуть доглядати за молодшими членами сім'ї; діти самостійно без нагадування та керівництва дорослими вміють дотримуватись правил безпеки. Психічні процеси все більше удосконалюються, але воля ще розвинена недостатньо, пізнавальні процеси (спостереження, увага, пам'ять) – мимовільного характеру, проте у цьому віці можна розвинути довільне спостереження, довільне запам'ятовування та пригадування, «мислення є справніше не тільки зміслово-рухове, суб'єктивне, образково-конкретне, поглядове, але й до деякої міри абстракційне» [4, с.15].

Таким чином, реалізуючи головне завдання українського дитячого садка в діаспорі США і Канади – національне виховання, педагоги не забувають і про особистісний розвиток дошкільника.

Становлення особистості дитини відбувається через духовний, психічний, розумовий розвиток, через уміння взаємодіяти з оточуючим і співдіяти у колективі. Цінним є розуміння зарубіжними педагогами того, що фізіологічним підґрунтям становлення особистості є вроджені анатомо-фізіологічні особливості і фізичний розвиток кожної дитини.

Висновки... Отже, педагоги дошкільця в українській діаспорі США і Канади надають важливого значення повноцінному розвитку особистості дитини дошкільного віку. Вони чітко усвідомлюють, що для повноцінного зростання та успішної підготовки до шкільного навчання протягом перебування дитини в дошкільній установі педагог повинен подбати про фізичне, психічне, розумове, моральне виховання дошкільника; постійно працювати над формуванням його навичок та звичок, – це дасть дитині добре підґрунтя для розвитку її особистості.

Список використаних джерел і літератури:

1. Горохович А. Батьки і діти / Антоніна Горохович. – Вінніпег-Торонто. – 136 с.
2. Грабко М. Вага і завдання дошкільного виховання / Михайло Грабко // Українське дошкільця. Збірник виховних матеріалів для українських родин і дитячих садків. – Торонто : Українське видавництво «Добра книжка», 1979. – Ч. 208. – С. 443-444. – 472 с.
3. Д. Б. Дошкільна група – як підготова до української школи / Д. Б. // Промінь, січень-лютий. – 1966. – С. 10-11.
4. Жарський Е. Курс працівників дошкільця (Збірник матеріалів). Виховання. Суть – мета – засоби – організація / Едвард Жарський. – Нью-Йорк, Філадельфія, 1967. – 32 с.
5. Збірник матеріалів Курсу працівників дошкільця (що відбувся заходом виховної комісії союзу Українок Америки у Філадельфії) – 4.02 – 11.06 1966 / за ред. Пеленської І. – Н.-Йорк – Філадельфія, 1966. – 91 с.
6. Чумак Я. Організація праці в садку / Ярослав Чумак // Українське дошкільця. Збірник виховних матеріалів для українських родин і дитячих садків. – Торонто : Українське видавництво «Добра книжка», 1979. – Ч. 208. – С. 446-451. – 472 с.

Анотація

И.Р.Рудницкая-Юрийчук

Развитие личности ребенка дошкольного возраста в образовательном пространстве украинской диаспоры США и Канады

В статье рассматриваются особенности воспитательного процесса в детских садах в украинской диаспоре США и Канады. Особое внимание уделяется развитию личности ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: украинская диаспора, детский сад, воспитание, процесс становления личности.

Summary

I.R.Rudnyts'ka-Yuriichuk

Development of Personality of Pre-School Age Child in the Educational Space of Ukrainian Diaspora of USA and Canada

The features of the educational process in kindergartens in the Ukrainian diaspora U.S. and Canada are revealed in the article. Particular attention is paid to the development of the personality of a child-preschooler.

Key words: Ukrainian diaspora, kindergarten, education, process of personality formation.

Дата надходження статті: «21» вересня 2012 р.

УДК 371. 811.161

Л.В.РУСКУЛІС,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Миколаїв)

Ознайомлення із національно-культурною специфікою мовленнєвого етикету українців у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми вчителями української мови (практичний аспект)

Статтю присвячено проблемі ознайомлення із національно-мовними особливостями мовленнєвого етикету українців майбутніми вчителями української мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, національно-культурна специфіка, культура мовлення, мовна культура, навички мовленнєвого спілкування.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У широкому багатогранному комплексі культури духовного світу студентів особливе місце посідає культура мовлення, що передбачає досить високий рівень загальної культури людини, любов до рідної мови, культури мислення. Вершиною мовленнєвої культури, еталоном, точкою відліку явищ, що усвідомлюються як нормативні, визначається літературна мова, де закріплюються й накопичуються культурні традиції народу, досягнення майстрів слова, письменників. Культура мовлення розглядається там, де носії національної літературної мови не байдужі до того, як вони говорять, пишуть, як сприймають мовлення в різних суспільних мовах, а також у контексті інших мов, що функціонують на певній території [7, с.201-203].

Сьогодні абітурієнти приходять на філологічні факультети вищих закладів освіти з уже сформованими навичками мовленнєвого спілкування рідною мовою: вони можуть розказати про себе, своє захоплення тощо. Слід зауважити, що ці висловлювання недосконалі, не відзначаються логікою побудови, насичені жаргонізмами, просторічною лексикою; у них зустрічаються помилки інтерферентного характеру; не враховується національна специфіка мовленнєвого етикету українців. Відтак, на нашу думку, досить важливим є засвоїти різноманітність та багатство етикетних формул, їх національно-культурну специфіку в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми вчителями української мови.

Аналіз досліджень і публікацій... Підвищенню рівня мовленнєвої культури присвятили праці українські вчені-лінгвісти І.Білодід, Д.Ганич, М.Жовтобрюх, С.Єрмоленко, І.Ковалик А.Коваль, М.Пентилюк, М.Пилинський, В.Русанівський та інші. Питання мовленнєвого етикету та його національно-культурної специфіки знайшли своє відображення у працях Н.Бабич, Ф.Бацевич, С.Богдан, О.Воропай, М.Стахів, М.Стельмахович, Г.Царевич та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті: запропонувати низку завдань, спрямованих на засвоєння етикетних формул майбутніми вчителями української мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

У мовленні кожної людини, в арсеналі її комунікативних засобів значну роль відіграє мовленнєвий етикет. Як зазначає Ф.Бацевич, мовленнєвий етикет – система стандартних, стереотипних словесних формул, уживаних у ситуаціях, що повторюються повсякденно: вітання,

прощання, вибачення, запрошення, побажання тощо. Ці формули у процесі мовлення не створюються, а відтворюються в типових комунікативних ситуаціях, що полегшує спілкування [2, с.261]. Цю думку підтримує М.Стахів, наголошуючи, що це функціональна підсистема мови зі своїм набором знаків (слів, стереотипних фраз) та граматику (правилами поєднання цих знаків), тобто набір засобів вираження. Мовленнєва етика передбачає дотримання умов успішного спілкування: доброзичливого ставлення до адресата, демонстрації зацікавленості у розмові, емпатії – налаштованості на внутрішній світ співбесідника, щирості у формулюванні думок, увазі, сигналами чого є різні репліки, а також міміка, усмішка, погляд, жести та ін. Мовленнєвий етикет, мовленнєва культура – та сфера мови та культури, до якої мають причетність члени суспільства, що є представниками найрізноманітніших категорій [8, с.15].

Етикет спілкування – явище загальнолюдське. Водночас йому притаманні етнічні особливості, національна своєрідність. Це спричинено, з одного боку, специфікою природно-кліматичних умов, способами господарювання, контактами з іншими народами, впливом релігії, рівнем культурно-цивілізаційного розвитку тощо, а з іншого – вдачею, темпераментом, ментальністю, національним характером народу. Наприклад, мовленнєвий етикет українців свідчить про їхню побожність, шану до батьків, до жінки, демократизм, емоційність, естетизм, делікатність тощо [2, с.261]. Для українців суть принципу ввічливості, або етикетності, у спілкуванні закладено в словах Біблії: «Вагу та міру для слів своїх вибери». Це висловлювання виражає основну, засадничу ідею мовленнєвого етикету, дослідження та вивчення якого дає змогу виявити взаємозв'язки між мовою і психологією людей, особливості національної специфіки української мови [8, с.18].

На думку М.Стельмаховича, український мовленнєвий етикет – це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості, що сформувалися історично в культурних верствах нашого народу й передаються від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності та честі, української шляхетності й аристократизму духу; явище прогресивне й суто національне, бо належить рідній (материнській) мові та відображає національний характер українця, його ментальність – склад розуму, самобутній спосіб мислення й світосприймання [9, с.20]. Ця категорія переважно стала. Однак прогрес суспільства вносить корективи, спрямовані на подальше вдосконалення та розвиток. І все-таки основа мовного етикету незмінна: утвердження коректності й доброзичливих стосунків між людьми [8, с.18].

Виходячи із таких положень, ми спробували розробити систему вправ, які можна використовувати на заняттях із дисциплін «Методика української мови», «Риторика», «Сучасна українська літературна мова», «Історія мови», «Культура мови», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» тощо.

Завдання до курсу «Методика української мови»:

Завдання 1. Охарактеризуйте сутність та складники поняття «мовна компетенція» фахівця.

Д. Ізаренков не тільки виділив типи комунікативної компетенції, а й науково обґрунтував мовленнєву, предметну, прагматичну та лінгвістичну компетенції.

Мовленнєва компетенція, на думку Д.Ізаренкова, демонструє знання усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного). Важливо також знати правила оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш високого – комунікативних синтаксичних одиниць.

Лінгвістична (мовна) компетенція передбачає знання понятійного категоріального апарата науки про мову, що представлений у порівневому описі через чітко визначену систему мовних категорій, їх значень та формальних засобів відображення цих значень. Зазначене вище тлумачення за своїм змістом збігається з визначенням поняття «лінгвістична компетенція», що запропонував Л.Щерба. Учений розглядав лінгвістичну компетенцію «як результат виділення у невідпрацьованому лінгвістичному досвіді системи певних орфоепічних, орфографічних, лексичних та граматичних правил». Мовна компетенція може характеризуватися через рівні, що виділяються за ознакою узагальнення розумової діяльності. А.Матюшкін виділяє чотири такі рівні:

1. Рівень запам'ятовування одиничних об'єктів, під час якого не виникає лінгвістичних узагальнень. Ті, хто навчається, не володіють лінгвістичною термінологією. Ними запам'ятовується конкретне слово, словосполучення чи речення.

2. Рівень узагальнень, що усвідомлюються нечітко, тобто мову вивчають без оволодіння теоретичних відомостей.

3. Рівень емпіричних узагальнень, коли узагальнення мовних явищ відбувається за зовнішніми ознаками і не призводить до утворення наукових лінгвістичних понять.

4. Рівень теоретичних узагальнень або рівень лінгвістичної абстракції.

Прагматична компетенція передбачає наявність умінь уживати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення. Складовими прагматичної компетенції є: знання відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) та висловлюваннями, що їх реалізують; знання відповідників між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той же намір, та ситуативними умовами мовленнєвого акту; уміння реалізувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації та логіки перебігу мовленнєвого акту.

Одним із видів комунікативної компетенції є *предметна компетенція*. Як компонент комунікативної компетенції, вона являє собою змістовий, денотативний план висловлювань, фрагменти довір'я через знання людини про це довір'я. Н.Присяжнюк під поняттям «предметна компетенція» розуміє «сукупність знань, умінь та навичок, що необхідні для здійснення діяльності у тій чи іншій галузі».

Узагальнюючи та систематизуючи відомості про структуру комунікативної компетенції, варто з'ясувати відношення понять «комунікативна компетенція» та «професійна мовнокомунікативна компетенція». Зазначимо, що останнє є новим лінгводидактичним поняттям, що почало вживатися вченими наприкінці ХХ-го століття з метою розв'язання проблеми забезпечення належної фахової підготовки вчителя як основного носія літературної мови в умовах дидактичної взаємодії. Поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» за відношенням до поняття «комунікативна компетенція» є вузким, оскільки критерії професійної діяльності зумовлюють наявність у адресанта мовлення ряду комунікативних умінь, які можуть бути характерні та обов'язкові тільки для цього виду діяльності. Здійснимо спробу впорядкувати визначення поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» фахівця. Отже, це наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування.

Завдання 2. Поясніть, чому з давніх-давен в Україні, бажаючи людині щастя, казали: «Хай стелиться вам доля рушниками». Поясніть, яка змістова лінія програми передбачає розгляд таких питань?

Завдання до курсу «Культура мовлення».

Завдання 1. Пояснити зміст понять (і навести конкретні приклади на доказ своїх пояснень): побутовий мовленнєвий етикет, педагогічний етикет, службовий етикет. З'ясувати основні риси цих мовленнєвих етикетів.

Завдання 2. Дайте відповіді (усі можливі варіанти) на запитання.

Як тебе (Вас) звати?

Де ти (Ви) мешкаєш (живеш)?

Як вітаєтесь вранці (Вдень? Увечері?)

Як Ви прощаєтесь залежно від стосунків з особою, з якою прощаєтесь? Залежно від частини доби, коли прощаєтесь?

Як можна попросити вибачення? Як можна подякувати?

У якій формі, як можна зробити зауваження: дитині, добре знайомому одноліткові, старшому за віком?

Як привітати людину з якоюсь перемогою, успіхом?

Завдання 3. Письмово підготуйте невербальну характеристику одного із телеведучих.

Завдання 4. Підготуйте повідомлення про характерні риси українського етикету.

Завдання до курсу «Сучасна українська літературна мова».

Завдання 1. Прочитайте текст згідно з правилами української літературної мови. Виділіть слова, які викликають у вас труднощі під час вимови, та ті, у яких є розходження між вимовою і написанням.

Ще донедавна люди в Україні оминали по можливості сварки, хрестили рота, коли з язика злітало недобре слово. Великим гріхом вважалося когось проклинати. То не заборони, а глибинні закони космічного співжиття.

Коли б ми знали, яке зло чинимо собі на планеті, посилаючи у простір злі думки, як захаращуємо власне життя злою енергією! Коли б відали, що ця духовна інфекція перетвориться невдовзі у фізичну! Наші предки були переконані, що образити думкою більший гріх, ніж учинком.

Думка – вічна енергія. Вони утворюють у Космосі світлі й темні хмари, бо мають властивість притягувати до себе подібних. Провисають над землею, звідки пішли, і невдовзі повертаються до неї. Ми самі, а не хтось інший. Провокуємо стихійні лиха. Згадаймо, що війни, кров, ненависть завжди доповнювали якісь катаклізми, голод, мори.

Тож кожна думка – «матеріальна». І найбільше зло робимо собі, проклинаючи когось (Катерина Мотрич).

Завдання 2. Знайдіть у наведених реченнях вульгаризми. Поясніть їх навантаження в авторському тексті.

1. Аж потіють, та товпляться, щоб то ближче стати коло самих: може, вдарять або дулю дати благоволять: хоч маленьку, хоч півдулі, аби тільки під саму пику. 2. О царю поганій, царю проклятий, лукавий, аспиде неситий! 3. Веселися, лютий кате, проклятий, проклятий! 4. І ми сковані з тобою, людюде, змію! 5. Він вилупив баньки з лоба, і все затрусилось. 6. Ми не гішпани! Крий нас, боже, щоб крадене перекупать, як ті жиди. 7. Схаменіться, недолюди, діти юродиві! 8. Ох, якби те сталося, щоб ви не вертались, щоб там і здихали, де ви поросли! 9. І в слов'янофіли так і претесь! 10. Раби підніжки, грязь Москви, Варшавське сміття – ваші пани, ясновельможні гетьмани! (З творів Т. Шевченка).

Завдання 3. З поданими словами іншомовного походження складіть речення, в яких кожне іншомовне слово було б замінене власне українським.

Анонс, ампула, бізнес, інгаляція, календар, конгрес, фестиваль, фольклор.

Завдання 4. До поданих старослав'янських слів доберіть українські слова.

Великомудрий, вражда, врата, злато, прах, благоденствіє, глава, суций, грядущий, єдинодумствіє, воутріє, восхвалити, соблюсти, стражденний, предстати.

Завдання 5. З поданого тексту виписіть займенники. Визначте їх розряди.

Мовчазність

Людина носить в собі такі високі думки і такі красиві почуття, яких в буденних розмовах не висловиш. То ця людина – мовчазна. Інколи здається нецікавою, часом дивною здається, в той час як інші привертають загальну увагу дотепністю, поверховою, але й ефективною заглибленістю суджень. Бо нічого не відчують глибоко і по-справжньому – тільки й думають про те, як справити найкраще враження.

Холодні душі завжди хитрі – вміють виставитись напоказ.

Про це всім треба було б сказати.

Завдання до курсу «Риторика».

Завдання 1. До якого виду красномовства можна віднести ті чи інші звертання, з яких звичайно починається промова? Чи є серед них формули, якими можна користуватися в інших аудиторіях?

Дорогі друзі! Брати та сестри! Шановні депутати! Високопреосвященніший Владико! Шановна аудиторіє! Любі мої!

Завдання 2. Доведіть істинність наведених думок, проілюструвавши їх прикладами з різних галузей професійної діяльності. На які закони риторики скеровані ці вислови?

А) Немає нічого красномовнішого, ніж глибокі роздуми (Н.Трюбле).

Б) Слова належать століттю, а думки – вікам (М.Карамзін).

В) Добра говорити – значить просто добре думати вголос (Е.Ренан).

Завдання 3. Виразно прочитайте публічний виступ, дайте йому характеристику.

Пантелеймон Куліш

Слово над гробом Шевченка

Немає в нас ні одного достойного проректи рідне українське слово над домовиною Шевченка: уся сила і вся краса нашої мови тільки йому одному відкрилася. А все ж ми через нього маємо велике й дороге нам право – оглашати рідним українським словом сю далеку землю.

Такий поет, як Шевченко, не одним українцям рідний. Де б він не вмер на великому слов'янському мирові, чи в Сербії, чи в Болгарії, чи в Чехах, – всюди він був би між своїми. Боявся еси, Тарасе, що вмиєш на чужині, між чужими людьми. Отже, ні! Посеред рідної великої сім'ї спочив ти одпочинком вічним. Ні в кого з українців не було такої сім'ї, як у тебе; нікого так, як тебе, на той світ не проводжали. Були в нас на Україні великі воїни, були великі правителі, а ти став вище всіх їх, і сім'я рідна в тебе найбільша. Ти-бо, Тарасе, вчив нас не людей з усього світу згоняти, на городи й села опановувати: ти вчив нас правди, святої животворящої... От за сю-то науку зібралися до тебе усіх язиків люде, як діти до рідного батька; через сю твою науку став ти всім їм рідний, і проводжають тебе на той світ з плачем і жалем великим. Дякуємо богу святому, що живемо не в такий вік, що за слово правди людей на хрестах розпинали або на кострах палили. Не в катакомбах, не в вертепах зібралися ми славити великого чоловіка за його науку праведну: зібралися ми серед білого дня, серед столиці великої, і всею громадою складаємо йому щире дяку за його животворне слово.

Радуйся ж, Тарасе, що спочив ти не в чужині, бо немає для тебе чужини на всій слов'янщині, і не чужі люде тебе ховають, бо всяка добра і розумна душа тобі рідна. Бажав еси, Тарасе, щоб тебе поховали над Дніпром-Славутом: ти ж бо його любив, і малював, і голосно прославив. Маємо в бозі

надію, що й се твоє бажання виконаємо. Будеш лежати, Тарасе, на рідній Україні, на узбережжі славного Дніпра...

Великий і святий завіт! Будь же, Тарасе, певен, що ми його соблюдемо і ніколи не звернемо з дороги, що ти нам проложив еси. Коли не стане в нас снаги твоїм слідом простувати, коли не можна буде нам, так як ти, безтрепетно святую правду глаголати: то лучче ми мовчатимем, – і нехай одні твої великі речі говорять людям вовіки і віки чисту, немішану правду.

Завдання до курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»

Завдання 1. Прочитайте текст. Дайте коментар щодо використання формул привітання, які використовуються в Україні.

«Пане – добродію – товаришу»

Форма звертання товаришу сьогодні маловживана. Її недавно стали уникати на вулиці чи в магазині, хоч вона зберігає своє термінологічне значення у військовій сфері. Разом із відродженням української мови, поширенням її в масовому спілкуванні в адміністративних установах бажано відроджувати шанобливі форми звертання: добродію, пане; добродійко, пані; добродії, панове. Форма пан... властива усьому західному слов'янському світові. Її активно використовують мешканці західного регіону України. Така форма звертання фіксується в українському фольклорі, у текстах української літературної мови 20-х років ХХ століття. В офіційних звертаннях-документах форма пан уживається з ім'ям, прізвищем, званням, назвою посади, тобто пан, порівняно з добродій, має виразне забарвлення офіційності. До колективу людей, до аудиторії варто звертатися: панове, шановні пане й панове, шановні колеги, шановне товариство, вельмишановне зібрання (Культура мови на щодень).

Завдання 2. Попередньо підготуйте характеристику невербальної поведінки одного зі студентів вашої групи. Зачитайте її (група повинна визначити, кому з її членів вона належить).

Завдання 3. Придумайте ювілейні слова для ситуацій: а) день народження вашого приятеля; б) ювілей вашого вчителя.

Висновки... Отже, мовленнєвий етикет виступає визначальним фактором вияву уваги до співрозмовника, показником загального рівня культури мовця. Ми переконалися, що дотримання етикетних норм – це тактовність, доброзичливість, гречність, увага у процесі комунікації. На нашу думку, запропонована система вправ для майбутніх учителів-словесників у процесі вивчення фахових дисциплін підвищить загальну культуру мовлення студентів, розширить їх обізнаність із національно-культурною специфікою мовного етикету українців.

У подальшому можливим є дослідження національно-культурної специфіки епістолярію відомих українських митців (Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, Леся Українка та ін.) з урахуванням інтегративних можливостей окремих курсів.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Надія Денисівна Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 332 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Бацевич Флорій Сергійович – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 334 с.
3. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : [моногр.] / Горошкіна Олена Миколаївна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
4. Кочан І. М. Культура рідної мови: Збірник вправ і завдань / Кочан Ірина Миколаївна, Токарська Антоніна Семенівна. – Львів : Світ, 1996. – 232 с.
5. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Мацько Любов Іванівна, Мацько Оксана Михайлівна. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
6. Онуфрійчук Г. С. Риторика : навч. посіб. / Онуфрійчук Галина Сергіївна. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
7. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Пентиліук Марія Іванівна. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
8. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. / Стахів Марія Олексіївна – К. : Знання, 2008. – 245 с.
9. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет / М. Стельмахович // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 20–22.

Анотація

Л.В.Рускулис

Ознакомление с национально-культурной спецификой речевого этикета украинцев в процессе изучения специальных дисциплин филологического направления будущими учителями украинского языка (практический аспект)

Статья посвящена проблеме ознакомления с национально-языковыми особенностями речевого этикета украинцев будущими учителями украинского языка в процессе изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: *речевого этикет, национально-культурная специфика, культура речи, речевая культура, навыки речевого общения.*

Summary
L.V.Ruskulis

Familiarization with National Cultural Specifics of Ukrainian Speech Etiquette in the Process of Studying of Professional Disciplines by Future Teachers of Ukrainian Language (Practical Aspect)

The article is devoted to the review of national and linguistic features of speech etiquette of Ukrainians of future teachers of Ukrainian language in the process of professional disciplines.

Key words: speech etiquette, national-cultural specificity, culture of speech, language culture, skills of speech communication.

Дата надходження статті: «24» вересня 2012 р.

УДК 371 (71) 09

I.C.РУСНАК,
доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)

Методологічні засади формування етнічної свідомості майбутнього педагога в умовах європейського освітнього простору

У статті аналізуються сучасні підходи до формування етнічної свідомості майбутніх учителів початкових класів в умовах полікультурного соціуму та виховання їх як громадян Європи.

Ключові слова: педагогічна освіта, етнічна свідомість, учитель, полікультурна освіта, Європейський освітній простір, європейська ідентичність.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна педагогічна освіта України як складова Європейського освітнього простору, покликана формувати фахівця (бакалавра/магістра), який володіє ґрунтовними науковими знаннями, уміннями передавати їх суб'єктам педагогічного процесу і здатний до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, володіє розвинутим почуттям розуміння і поваги до інших культур, уміє жити в мирі і злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань. Такий педагог, будучи громадянином Європи і сповідуючи загальнолюдські духовні цінності, водночас залишається носієм власної етнокультури, спроможним забезпечити ознайомлення учнів з культурою різних народів, що живуть в одній країні і на одному континенті (Європі), створення умов для виникнення між ними почуття довіри й солідарності, уміння взаємодіяти. Проте аналіз діяльності педагогічних ВНЗ України дає підстави стверджувати, що в професійній підготовці майбутніх учителів формуванню етнічної свідомості як чинника збереження їх етнокультурної самобутності та здатності до забезпечення полікультурної освіти й виховання поки що, незважаючи на виклики часу, приділяється недостатня увага.

Аналіз досліджень і публікацій... Власне, на цьому наголошують й дослідники даної проблеми Л.Голік, Т.Клинченко, М.Красовицький, К.Левченко, С.Мартиненко, Л.Хомич, Л.Хоружа та ін., які розглядали різні аспекти підготовки майбутніх учителів, до професійної діяльності в полікультурному соціумі.

Формулювання цілей статті... **Мета нашої статті** – на основі аналізу процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів розкрити методологічні засади формування їх етнічної свідомості в контексті сучасних європейських вимог.

Виклад основного матеріалу... Сьогодні, в умовах розбудови Української держави і реформування її освітньої системи, особливої актуальності набувають глибоко мудрі, вельми пророчі слова титана думки і праці Івана Франка «Школа вчителем стоїть». Та, зваживши на ситуацію, яка склалася нині в Україні, ми могли б децю змінити цю думку і проголосити: «Держава вчителем стоїть». Саме таку роль учителя добре усвідомив свого часу німецький канцлер Бісмарк, заявивши: «Дайте мені зо дві тисячі добрих учителів і я за кілька років зроблю нову Німеччину». Оскільки ми теж прагнемо побудувати нову Україну, то мусимо приділяти підготовці національно свідомих педагогічних кадрів першочергову увагу.

Ретроспективний аналіз засвідчує, що з проголошенням незалежності України певні кроки в цьому напрямку зроблено. Створено основне законодавче поле освітнянської галузі, розроблено нормативно-правову базу для розвитку національної системи освіти, зокрема ухвалено закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту»,

«Про вищу освіту», Національну доктрину розвитку освіти України у XXI ст., затверджено Державну програму «Вчитель».

Підкреслимо, що формування національної системи освіти відбувається в умовах істотних змін у духовному просторі суспільства, які вимагають від сіячів «доброго, мудрого, вічного» переосмислення й уточнення власної світоглядної позиції, а також вносять певні перспективи в цілі, завдання та зміст освітянського простору.

У новій філософії освіти учень (студент) виступає соціокультурною індивідуальністю, яка постійно розвивається разом із соціокультурним простором. Студент (учень) – це результат і процес розвитку соціокультурної системи. Тому головною особливістю сучасного педагогічного мислення є не лише прийняття тих чи інших положень та ідей, а й насамперед конструювання на їх основі цілісних освітніх моделей, які відображають єдину систему як суспільних, так і суто психолого-педагогічних поглядів і переконань. Фундаментом цих моделей і є сучасна філософія освіти, тобто соціально-філософські підходи до учня (студента).

Оскільки центром тяжіння стає учень (студент), то важливою функцією вчителя (викладача) є вміння сприяти йому в ефективному і творчому освоєнні інформації, у розвитку її критичного осмислення. У світовому освітньому середовищі у зв'язку зі зміною парадигми педагогічних функцій почали використовувати термін *facilitator* – той, хто сприяє навчанню, полегшує його, допомагає вчитися. Слід наголосити, що за умови застосування найсучасніших комп'ютерних систем, високих телекомунікаційних технологій, які, поза всякими сумнівами, стимулюють ефективність навчального процесу, все ж ніщо і ніхто не в змозі повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу «вчитель – учень». Тому особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію «педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + новітні технології».

Не менш важливою проблемою є співвідношення людини і світу. Річ у тому, що сучасний світ і світ майбутнього значною мірою різняться між собою. Це пояснюється не тільки геополітичними змінами. Поряд із створенням якнайкращих передумов для індивідуалізації особистості посилюється тенденція до усвідомлення цілісності світу, його взаємопов'язаності. Держава сучасна, а тим більше майбутня, не може бути відокремленою, закритою, такою, що не має постійного зв'язку з іншим світом. А це вимагає підготовки такої людини, громадянина, особистості, яка була б здатна на індивідуальному рівні органічно взаємодіяти з людством, з громадянами інших країн і в сфері виробництва, і в сфері політичних відносин, і в сфері духовній. Це вимагає формування спеціаліста, який би розумів необхідність такого спілкування, а також здатного на таке спілкування. Тобто йдеться про вивчення якомога більшої кількості культурних моделей та образів культури з «картинами світу», що її супроводжує – усієї їх розмаїтості, без абсолютизації або прийняття за ідеал якоїсь окремої культури (морально-етичної, релігійної системи, образу соціального устрою), переконання учнів у відносності будь-якої ціннісної ієрархії, будь-якого уявлення про необхідне, про істинне тощо; формування терпимості та толерантності по відношенню до інокультурного буття як інструмента міжнаціонального спілкування, переконання в недопустимості расистських, шовіністичних та націоналістичних проявів у будь-якій сфері культурного життя; вивчення демократичних цінностей, які є єдиною можливою системою цінностей, гарантом збереження розмаїття за умови рівності та вільного розвитку всіх культур».

У цій площині особливої гостроти набуває проблема патріотизму, етнічної свідомості й самосвідомості. Часто протиставляють: патріотизм – непатріотизм. Нині і в майбутньому, в умовах, коли держава є відкритою й повинна діяти узгоджено з іншими країнами, і в навчально-виховному процесі потрібно готувати людину до того, що вона є патріотом своєї батьківщини і водночас громадянином Європи, світу. Українські дослідники вказують на те, що багатокультурна освіта й виховання не повинна заперечувати національну, а мають розглядатися разом як складові єдиного процесу. На їхню думку, таке поєднання сприятиме глибокому засвоєнню й розумінню як національних, так і загальнолюдських моральних цінностей. Водночас слід мати на увазі, що кожна особа може по-різному уявляти свою належність чи неналежність до певної етнічної спільноти. Це називають етнічною компетентністю особи. Існує також і етнокультурна компетентність особи – це здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову, «коди», «шифри» цієї етнокультури і вільно творити цією мовою.

Етнічна компетентність тісно пов'язана з етнічною свідомістю: ці дві категорії перебувають у тісному прямопропорційному зв'язку: чим вища етнічна компетентність особи, тим вищий рівень її етнічної свідомості.

Етнічна самосвідомість особи – сукупність знань і уявлень про культуру, традиції, ідеали, цінності свого етносу, а також усвідомлення себе членом етносу, і місця свого народу серед інших народів.

Етнічна (національна) самосвідомість індивідів має різні рівні:

1) особи з низькою етнічною (національною) обізнаністю, майже або повністю асимільовані чужим (панівним, імперським) етносом, виявляються не тільки байдужими, але часто й ворожими до свого етносу; вони не додають, енергії своєму народові, навпаки – діють як відцентрові сили розладу й розпаду етнічної цілості;

2) особи з поміркованою національною свідомістю також небагато користі дають для державотворення, оскільки їхня національна свідомість не настільки міцна, щоб активно виявляти її;

3) високий рівень національної свідомості (максимальної етнічності) об'єднує людей, які беруть активну участь у діяльності своєї етнічної групи, в забезпеченні її політичних, економічних, соціальних та інших інтересів.

Етнічна самосвідомість особи, як і колективна етнічна свідомість, зберігає пам'ять про давні види занять, освячені й оспівані в міфах, фольклорі народу, тобто зберігає і відтворює культуру в формах етнічного буття. Етнічна самосвідомість може здійснювати (реалізувати) себе в актах культурної творчості, що їх прийнято називати «культурним націоналізмом».

Таким чином, йдеться про підготовку вчителя з високим рівнем етнічної свідомості, який здатний взаємодіяти з полікультурним світом і в той же час зберігати свою етнічну самобутність, свої патріотичні почуття й переконання.

Не можна підняти освіту, не віддавши належне її ключовій фігурі – вчителю. Учитель – основний чинник у реформуванні освіти. Він має не тільки володіти своїм предметом, а й уміти орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти. Усе це до снаги педагогу як творчій індивідуальності. Вчитель такого рівня професіоналізму бачить високий особистісний сенс усього, що відбувається в процесі професійної діяльності. Спілкування з дітьми нього – особистісна значуща цінність, йому властиві широта захоплень, співпереживання, професійна інтуїція, воля і цілеспрямованість у досягненні мети. Тож підготовка педагога має передусім забезпечити зростання його творчої індивідуальності.

Особливої уваги на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти заслугове проблема підготовки вчителів із подвійних спеціальностей і спеціалізацій. Можна навести багато аргументів «за» і «проти». Але істина, очевидно, на боці тих, хто враховує реальну ситуацію школи і спирається на вітчизняний та зарубіжний досвід.

Очевидно, що таке поєднання необхідне, але його потрібно здійснювати виважено й науково обґрунтовано.

Досвід засвідчує, що поєднуватися можуть насамперед близькі за змістом освіти спеціальності, тобто ті, які взаємно доповнюють одна одну. На таких самих засадах запроваджуються педагогічні спеціалізації, якими передбачаються підготовка вчителів до викладання навчальних предметів варіативної складової навчального плану та проведення позашкільної і позакласної роботи.

Слід відразу застерегти, що поняття «педагогічна спеціалізація» в цьому розумінні дещо відмінне від його загальноприйнятого трактування як поглибленої фахової підготовки в межах даної спеціальності. Зміст освіти з педагогічної спеціалізації також має бути унормованим, тобто входити до галузевого стандарту як його складова і сприяти формуванню вчителя спроможного успішно самоутверджуватися в Європейському освітньому просторі, побудованому на засадах гармонійного власної етнічної культури та полікультурної освіти, що ставлять за мету формування європейської ідентичності.

Висновки... Аналіз діяльності педагогічних вищих навчальних закладів України в контексті положень Болонського процесу дає підстави стверджувати, що вони, фактично, мають необхідні можливості для формування громадянина-патріота рідної держави і водночас громадянина Європи з високим рівнем етнічної самосвідомості та колективної етнічної свідомості.

Анотація

И.С.Руснак

Методологические основы формирования этнического сознания будущего педагога в условиях европейского образовательного пространства

В статье анализируются современные подходы к формированию этнического сознания будущих учителей начальных классов в условиях поликультурного социума и воспитания их как граждан Европы.

Ключевые слова: педагогическое образование, этническое сознание, учитель, поликультурное образование, Европейское образовательное пространство, европейская идентичность.

Summary
I.S.Rusnak

Methodological Bases of Formation of Consciousness of the Future Pedagogue under the Conditions of European Educational Space

This article analyzes contemporary approaches to the formation of ethnic consciousness of the future primary school teachers in the multicultural society and nurturing them as citizens of Europe.

Key words: pedagogical education, ethnic consciousness, teacher, multicultural education, European educational space, European identity.

Дата надходження статті: «14» вересня 2012 р.

УДК 373.24:37.018.1(045)

О.С.СЕМЕНОВ,

кандидат педагогічних наук, доцент;

Н.І.СЕМЕНОВА,

кандидат педагогічних наук

(м.Луцьк)

Взаємодія дошкільного закладу і сім'ї у формуванні здорової особистості дитини 6-го року життя

У статті представлено психолого-педагогічні основи процесу формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї та дано оцінку його сучасному стану.

Ключові слова: здорова особистість, формування здорової особистості дитини 6-го року життя, взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї, педагогічна технологія.

Постановка проблеми у загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій... Проблема формування особистості дитини на засадах здорового способу життя вивчалася в різних аспектах представниками української та російської наукової думки (Л.Божович, Л.Виготський, О.Запорожцем, В.Котирло, О.Леонтьєвим, Ю.Приходько, С.Рубінштейном, Т.Титаренко та іншими), західними ученими (Е.Еріксоном, А.Маслоу, К.Роджерсом, З.Фрейдом, К.Юнгом та іншими).

У сучасній вітчизняній науці різнобічно досліджено феномен здоров'я, розкрито гармонійну єдність фізичної, психічної, духовної та соціальної його сфер, визначено чинники становлення і розвитку здоров'я особистості. Зокрема, питанням охорони, збереження і зміцнення здоров'я дітей присвячено роботи Т.Андрющенко, О.Богініч, Е.Вільчковського, Л.Волкова, Н.Денисенко та інших. Щодо формування здорової особистості в період дошкільного дитинства актуальними є праці І.Беха, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківської, С.Ладивір, Л.Сварковської.

Отже, актуальність, педагогічна значущість проблеми, практична потреба в її вивченні та науково-методичному обґрунтуванні зумовили вибір теми нашої статті.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – на підставі аналізу психолого-педагогічних основ формування здорової особистості теоретично обґрунтувати й перевірити педагогічну технологію формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

На основі мети ми сформулювали **завдання** нашого дослідження:

1. Вивчити стан розробленості проблеми формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї в психолого-педагогічній літературі; уточнити науковий зміст основних категорій дослідження.

2. Визначити критерії, показники та діагностувати рівні сформованості здорової особистості дитини 6-го року життя.

3. Охарактеризувати сучасний стан формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Виклад основного матеріалу... Аналіз психологічних теорій розвитку особистості (І.Бех, Е.Еріксон, О.Кононко, Г.Костюк, А.Маслоу, З.Фрейд, К.Хорні, К.Г.Юнг та інші) дає змогу стверджувати, що соціальна реалізація людиною власного «Я» безпосередньо пов'язана зі здоров'ям особистості.

Дослідження Г.Беленької, О.Богініч, О.Кононко, О.Кочерги, М.Машовець доводять, що усі відомі критерії здоров'я органічно пов'язані з особистістю. Це дає змогу диференціювати поняття «здорова дитина» і «здорова особистість», де останнє гармонійно поєднує поняття «здоров'я» у сукупності його складових та структуру особистості.

Встановлено, що питання структури особистості у рамках соціально-психологічного, індивідуально-психологічного, діяльнісного та генетичного наукових підходів трактується у сучасній науці неоднозначно. У нашій роботі ми спираємося на підхід Ф.Лерша про синтез двох вимірів структури особистості: соціально-психолого-індивідуального та діяльнісного. У результаті структура особистості розглядається як конгломерат пізнавального, емоційно-мотиваційного та діяльнісного. Тобто, поняття «здорова особистість» синтезує поєднання знань про здоров'я (когнітивний компонент), прагнень бути здоровою (мотиваційний компонент) і здоров'ятворчої поведінки (діяльнісний компонент).

Здорова особистість, за своєю педагогічною сутністю, – це особистість, яка готова сприймати педагогічний (виховний) вплив у цілому, в тому числі й щодо культивування здоров'ятворчої діяльності, аналізувати його з позицій власного життєвого досвіду і втілювати модель здоров'я у власній поведінці.

Здорова особистість дитини 6-го року життя – це особистість, яка зорієнтована на позитивне сприйняття моделі здорового способу життя, запропонованого дорослими, прагне до її підтримання, орієнтуючись на високий стандарт і реалізацію власного потенціалу (фізичного, психічного, соціально-морального); знає про здоров'я та його чинники; застосовує отримані знання у повсякденній діяльності.

Формування здорової особистості дитини 6-го року життя визначено як процес засвоєння дитиною знань про здоров'я (когнітивний компонент), забезпечення прагнення бути здоровим (емоційно-мотиваційний компонент) і застосування цих знань та мотивації на практиці (діяльнісний компонент).

Цей процес ми розглядаємо у контексті взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Поняття «*взаємодія*» визначено як процес взаємного впливу, співпраці між дошкільним навчальним закладом і сім'єю, що характеризується двосторонньою активністю, спрямованою на реалізацію поставленої мети – формування здорової особистості дитини.

Виявлено, що застосування традиційних форм та методів взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї не забезпечує повною мірою ефективне формування здорової особистості старшого дошкільника. У контексті сучасних засад психолого-педагогічної науки, формування здорової особистості дитини 6-го року життя в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї ми розглядаємо через застосування відповідної педагогічної технології.

Педагогічна технологія формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї у нашому трактуванні – це комплексний процес оздоровчого спрямування, що ґрунтується на взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності, використанні сучасних засобів організації освіти, передбачає розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку, що сприймає здоров'я як найбільшу базову цінність, володіє знаннями про основи здоров'я, прагне до їх пошуку і самостійно використовує у власній діяльності.

На початку констатувального етапу експерименту було поставлено мету діагностування рівнів сформованості здорової особистості дитини 6-го року життя. Їх визначення відбувалося за спеціально розробленими критеріями і показниками, що відповідали змісту та структурним компонентам (когнітивний, мотиваційний і діяльнісний) поняття «здорова особистість».

Критеріями сформованості здорової особистості дитини 6-го року життя визначено: знання про складові здорової особистості; прагнення до формування себе як здорової особистості; поведінка здорової особистості дошкільника. *Показниками є:* знання про будову організму, засоби гігієни, оздоровлення; емоційно-позитивна налаштованість на засвоєння знань про власне тіло, визнання доцільності режиму дня, доброзичливі стосунки між членами родини та іншими людьми; використання знань про органи тіла в різних видах дитячої діяльності; свідоме дотримання режиму дня.

Критерії і показники склали основу змістових характеристик чотирьох рівнів сформованості здорової особистості дитини 6-го року життя: високого, достатнього, середнього, низького.

У дітей із *високим рівнем* сформованості здорової особистості наявні знання про будову і функції органів і систем організму, засоби гігієни і гігієнічні процедури, дитячі хвороби, цілющі властивості сонця, повітря, води, оздоровчі традиції сім'ї, режим дня. Вони розуміють вплив учинків на стан здоров'я людини, позитивно налаштовані на здоров'ятворчу діяльність, мотивуючи її доцільність, використовують знання про органи тіла та запобігання хворобам у життєвих ситуаціях і різних видах дитячої діяльності, самостійно виконують гігієнічні та загартовувальні процедури, піклуються про оточуючих і членів сім'ї. Діти з *достатнім рівнем*

сформованості здорової особистості знають назви органів і систем організму, але не завжди чітко визначають їхні функції. Вони достатньо впевнено орієнтуються у засобах гігієни, мають деякі уявлення про дитячі хвороби і шляхи запобігання їм, цілющі властивості сонця, повітря, води, оздоровчі традиції сім'ї, режим дня, намагаються прогнозувати вплив учинків на стан здоров'я людини, мотивувати доцільність здоров'ятворчої діяльності. Дошкільники із *середнім рівнем* сформованості здорової особистості називають окремі органи і системи організму, проте не можуть чітко визначити їхні функції; лише за допомогою дорослих обирають необхідні засоби гігієни; мають недостатнє уявлення про дитячі хвороби і шляхи їх запобігання. *Низький рівень* сформованості здорової особистості мають діти, які не можуть: назвати або називають за підказками дорослих органи і системи організму, не визначаючи їхніх функцій; адекватно обрати необхідні засоби гігієни, не мають уявлення про дитячі хвороби і шляхи запобігання їм, не орієнтуються в цілющих властивостях сонця, повітря, води, не знають оздоровчих традицій сім'ї; визначити взаємозв'язок між учинками і станом власного здоров'я та оточуючих. Вони не прагнуть до здійснення здоров'ятворчих дій та не використовують знання про органи тіла та запобігання хворобам.

Для виявлення рівнів сформованості здорової особистості дитини 6-го року життя використовувалися такі *діагностичні методи*: спостереження, бесіда, аналіз результатів діяльності дітей, експертні оцінки педагогів та батьків.

Експериментом було охоплено 356 дітей. У результаті експериментальної роботи було встановлено, що високий рівень сформованості здорової особистості має незначна частина дітей 6-го року життя, які взяли участь у дослідженні (у КГ та ЕГ – по 17,6 %). Вихованців із достатнім рівнем у дошкільних навчальних закладах діагностовано: у КГ – 26,1 %, та у ЕГ – 26,3 %. Майже у половини дітей (56,2 % – в КГ та 56,1 % – в ЕГ) виявлено середній і низький рівні сформованості здорової особистості.

У дослідницькій роботі ми виходили з того, що педагогічна технологія передбачає визначення цілей, розроблення і реалізацію проекту освітнього процесу з конкретно визначеним інструментарієм та забезпечує заплановані результати.

Педагогічна технологія формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї розгортається відповідно до таких положень: сім'я несе відповідальність за розвиток, виховання, навчання дітей, за збереження їхнього життя і здоров'я; формування педагогічної культури батьків має відбуватися з використанням сучасних форм навчання дорослих; партнерські стосунки між батьками і дітьми сприяють формуванню здорової особистості; знання про здоров'я закріплюються в процесі збагачення власного досвіду дитини; формування здорової особистості дитини буде успішним у процесі постійної та цілеспрямованої взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

У змістовій площині технологія формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї містить у своїй структурі *сім взаємопов'язаних дидактичних модулів*: «Про будову тіла людини», «Чистота – запорука здоров'я», «Як правильно жити, щоб не хворіти», «Загартовуємось разом», «Здоров'я гарненьке – від батька і неньки», «За режимом хто слідкує, той здоров'я не марнує», «Наші вчинки і слова впливають на здоров'я».

Усі модулі скомпоновано з блоків, які передбачають просвітницькі заходи для батьків, їхню самостійну освітню діяльність, взаємодію батьків і дітей, самостійну діяльність дітей, діагностичні процедури. Зміст, форми та методи, детерміновані кожним технологічним блоком, спрямовані загалом на формування когнітивного, мотиваційного і діяльнісного компонентів здорової особистості дитини та педагогічної культури батьків щодо виховання здорової особистості дошкільника.

Шляхом контрольного зрізу встановлено, що впровадження запропонованої нами технології зумовило істотні позитивні зміни в організації діяльності дошкільного навчального закладу з формування здорової особистості дитини. На зміну епізодичним заходам, пошукам шляхів розв'язання цієї проблеми на інтуїтивному рівні у ході впровадження технології прийшла чітка, системна робота, спрямована на забезпечення взаємодії батьків з дітьми, спонукання їх до спільного з дітьми вибору активних форм самостійної діяльності з формування здорової особистості.

Висновки... За результатами дослідження доведено ефективність розробленої і впровадженої педагогічної технології формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Кількість дітей ЕГ з високим рівнем сформованості здорової особистості зросла на 13,7 %, достатнім – на 17,6 %, зменшилася з середнім рівнем на 17,2 %, з низьким – на 14,1 %. У дітей КГ відбулися незначні позитивні зміни. Отримані

за результатами впровадження розробленої педагогічної технології зміни є статистично достовірними, що підтверджено застосуванням методів математичної статистики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання поставленої проблеми. *Подальшого вивчення потребують* питання забезпечення наступності в організації взаємодії між дошкільною і початковою ланками освіти, шляхи роботи з управлінським корпусом дошкільних навчальних закладів у контексті формування здорової особистості дитини тощо.

Список використаних джерел і літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 5–19.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] / кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех / [ред. О. І. Цибульська]. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Лохвицька Л.В. Підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів до формування здорової особистості дошкільника / Л. В. Лохвицька, Н. І. Семенова // Обрії : наук.-педагог. журнал. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – № 2. – С. 88–91.
5. Про дошкільну освіту : Закон України. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001. – 56 с.

Анотація

А.С.Семенов, Н.І.Семенова

Формирование здоровой личности ребёнка 6-го года жизни в процессе взаимодействия дошкольного учебного заведения и семьи

В статье представлены психолого-педагогические основы и экспериментально проверена эффективность процесса формирования здоровой личности ребёнка 6-го года жизни в процессе взаимодействия дошкольного учебного заведения и семьи.

Ключевые слова: *здоровая личность, формирование здоровой личности ребёнка 6-го года жизни, взаимодействие дошкольного учебного учреждения и семьи, педагогическая технология.*

Summary

O.S.Semenov, N.I.Semenova

Forming a Healthy Personality of Children Between 5 and 6 Years of Age in the Process of Interaction Between Preschool Education Institutions and Families

The article presents the psychological-pedagogical foundations for forming a healthy personality of children between 5 and 6 years of age in the process of pedagogical interaction between preschool education institutions and families and offers an evaluation of the current state of affairs in the area.

Key words: *healthy personality, forming a healthy personality of children between 5 and 6 years of age, interaction between preschool education institutions and families, pedagogical technology.*

Дата надходження статті: «19» вересня 2012 р.

УДК 37.014.24(477:71)

Н.І.СИТНИК,
здобувач
(м. Чернівці)

Українсько-канадські зв'язки як чинник розвитку полікультурної освіти в Україні

У статті аналізуються зміст і особливості полікультурної освіти, розкриваються форми співпраці педагогів Канади і України щодо її забезпечення в українському освітньому просторі.

Ключові слова: *полікультурна освіта, український освітній простір, українсько-канадські зв'язки.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна система освіти України, перебуваючи у силовому полі багатовекторних глобалізаційних процесів, активно інтегрується в європейський і світовий освітній простір, забезпечує формування і розвиток демократичних цінностей та переконань, що мають сприяти побудові громадянського суспільства. Своєрідним каталізатором цього процесу є полікультурна освіта, яка допомагає людині швидко адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, сприяє формуванню в неї багатогранної картини світу.

Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 60-х років ХХ століття. Інтерес до полікультурного виховання був обумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом. Поняття «полікультуралізм» набуло в педагогіці популярності й перетворилося в досить поширене кліше в педагогічній літературі.

На сьогоднішній день полікультуралізм трактується як демократична концепція культури й освіти, що проголошує пріоритет прав людини в культурному і громадському житті, рівність націй

і культурних моделей, неприпустимість расизму й шовінізму в державній політиці й приватному житті [1].

А полікультурна освіта трактується як одночасне придбання знань і відповідне виховання, передача більш точної й досконалої інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, поліпшенні академічних досягнень учнів з меншин, сприянні досягненню ідеалів демократії й плюралізму. Полікультурну освіту слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням [2].

Аналіз досліджень і публікацій... Проблеми полікультурності обґрунтовували в своїх дослідженнях такі зарубіжні науковці, як Д.Бенкс, Г.Дмитрієв, Д.Дьюї, В.Магіс, Д.Міттер, С.Наушабаєва, С.Ніето, В.Подобед, Т.Рюлькер, М.Уолцер, М.Хінт та ін. Їхні дослідження стосуються запровадження полікультурної освіти, розробки концепції, моделі такої освіти тощо.

XXI століття посилює інтерес до цієї проблеми і в Україні. У вітчизняній педагогіці її досліджують такі вчені, як Р.Агадуллін, К.Антипова, Л.Голік, Є.Голобородько, О.Дубовик, Т.Клинченко, М.Красовицький, Т.Левченко, І.Лощенкова, А.Солодка, О.Сухомлинська та ін. Їхні праці загалом стосуються полікультурної освіти й виховання: історія становлення, важливість запровадження, методологія та теорія тощо. Проте поза увагою дослідників залишився такий важливий аспект даної проблеми, як співпраця освітян поліетнічних держав у сфері розбудови полікультурної освіти як чинника розвитку полікультурної картини світу школярів, що набуває сьогодні надзвичайної ваги і вимагає проведення її із площини теоретичної в практику.

Формулювання цілей статті... **Мета нашої статті** – проаналізувати роль українсько-канадських зв'язків у розвитку полікультурної освіти в Україні, збагатенні їх змісту, форм, методів і засобів здійснення.

Виклад основного матеріалу... Ідеї культурного плюралізму та полікультуралізму виникли в середовищах, які за своїм складом є багатокультурними. Формування таких суспільств є результатом природного та закономірного процесу еволюції людської цивілізації. Поліетнічна Канада є яскравим прикладом такого суспільства. Адже ще на початку 1970-их років уряди окремих провінцій (Саскачеван, Манітоба, Альберта), а згодом і федеральний уряд проголосили політику багатокультурності, яка надавала рівні можливості в розвитку національної культури, освіти, навчанні рідної мови всім етносам, що проживають на території держави. Вона передбачала допомогу в організуванні і спілкуванні через зв'язок з етнічними групами, підвищення свідомості культурної відмінності нації через програму канадської ідентичності, фінансування навчальних засобів для вивчення неофіційних мов, створення дорадничого комітету в справах канадських етнічних студій, заснування багатокультурних центрів для забезпечення духовних запитів громадян поліетнічного суспільства. Метою такої політики була розбудова сильнішої Канади, яка щедро ділиться з багатьма людьми своєю спадщиною, культурою, знаннями. Водночас наголошувалось, що все це залежить від кожного канадця, бо це все діється на добровільній основі. Українці, які з кінця XIX століття проживають на канадській землі і впродовж усього XX століття виборювали право на освіту рідною мовою та розвиток свого національно-культурного життя, скористалися засадами політики багатокультурності і досягли помітних результатів у її здійсненні. Це і дало їм можливість з проголошенням незалежної української держави допомагати їм у розвитку полікультурної освіти. Зумовлено це тим, що Україна належить до держав із полікультурним середовищем, що формувалося на її теренах протягом віків. Одне покоління залишало після себе культурні традиції, інше, удосконаливши їх, передавало наступним. Співіснування різноетнічних груп у певних соціальних умовах сприяло напрацюванню соціального досвіду, певних норм взаємин. Однак такого досвіду, як Канада, молода держава ще не мала.

По суті, ця обставина й визначила основні засади і форми співпраці. Вже на початку 90-х рр. Минулого століття в Торонто з ініціативи Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (СКВОР) **БУЛО СТВОРЕНО** Інститут професійного розвитку вчителів, головним завданням діяльності якого визначено сприяння підвищенню професійної майстерності вчителів України оновленню змісту освіти на принципах гуманітаризації та гуманізації, демократизації всіх сфер шкільного життя, зокрема й розвитку полікультурної освіти.

Як відомо, методологічну основу полікультурної освіти складають філософські, культурологічні, етнологічні, соціологічні, історичні, педагогічні теорії, концепції та ідеї:

– розвиток етносів та їхніх культур (Ю.Бромлей, Л.Гумілев, А.Геллнер, Г.Парсонс, А.Тойнбі та ін.);

– культури, міжкультурних контактів в житті людства (О.Арнольдс, М.Бахтін, В.Біблер, А.Лосев та ін.);

– культуровідповідності освіти, котра відповідає соціокультурній реальності та етнокультурним характеристикам особистості (С.Гессен, Е.Ільєнков, Е.Каган, В.Сластенин та ін.);
– адаптації особистості до іншого культурного середовища (В.Крисько, Д.Річардсон, Т.Стефаненко та ін.)

Формою пропаганди і поширення ідей і принципів полікультурної освіти обрано курси підвищення кваліфікації вчителів, які щорічно, починаючи з 1993 року, проводить для вчителів і керівників шкіл усіх регіонів України та ближнього зарубіжжя Інститут професійного розвитку вчителів (Торонто, Канада).

До участі в роботі курсів, як правило, залучаються різні фахівці з одного закладу, що дає можливість сформувати команду однодумців, полегшує впровадження набутого досвіду.

У програму курсів включені предмети гуманітарного циклу, крім цього практикуються активні та інтерактивні методи навчання.

Головна мета курсів: поширення нових методик та технологій навчання, розвиток гуманітарної освіти та набуття практичного досвіду вчителями початкових класів, історії та психології, основ економіки шляхом проведення курсів підвищення кваліфікації.

Головні завдання проекту:

– Поширення методів активного та інтерактивного навчання учнів засобами передачі безпосереднього особистого досвіду канадських викладачів та освітян України, учасників курсів попередніх років.

– Розвиток безпосередніх зв'язків та співпраця між освітянами України і ближнього зарубіжжя (Польща, Румунія, Казахстан, Молдова) та діаспори Канади.

– Підготовка керівників курсів з числа слухачів, освітян України [3].

З української сторони у підготовці та проведенні курсів беруть участь освітяни м. Львова: Ганна Байовська (заступник директора СШ-13), Віра Шумило (вчитель початкових класів СШ-83), Любов Чуба (вчитель початкових класів СШ-83), помічники викладачів (по 2 чол. в кожній групі) з числа слухачів попередніх років.

З канадської сторони в Україну прибувають працівники Інституту професійного розвитку вчителів: Надія Луців (директор), Валентина Курилів (курс для вчителів історії), Мирослава Вербови-Онух (курс для вчителів початкових класів), Володимир Лучків (курс психології для вчителів початкових класів), Богдан Колос (курс для викладачів основ економіки).

Основною формою роботи курсів є дискусії в малих групах, Учителі обмінюються спостереженнями, думками щодо опрацьованого матеріалу та власним досвідом у ході вільних демократичних дискусій. Активізації цієї роботи сприяє участь у роботі кожної групи 2-3 осіб з числа слухачів попередніх курсів, їх особистого досвіду, застосування набутих знань.

У роботі курсів постійно беруть участь вчителі та керівники шкіл областей західних та східних регіонів України, а також україномовних шкіл Польщі, Молдови та Казахстану.

Слухачі курсів відзначають, що вперше за багато років їм не диктували, а цікавились їхньою думкою та досвідом, відчувалося довір'я до них з боку керівників курсів.

Позитивним є те, що до організації курсів залучаються кращі слухачі попередніх років, які виступають у ролі помічників канадських колег та готуються до проведення самостійних занять.

Необхідно зазначити, що вже з перших днів творчої співпраці канадські педагоги націлювали своїх українських колег на те, що основними завданнями і змістом сучасної полікультурної освіти є: створення, затвердження та розвиток гармонії у стосунках між членами різних етнічних груп; вивчення традицій рідної культури, процесу переробки цих традицій у межах нової культури; надання допомоги й підтримки представникам культур, котрі контактують, виховання взаємовідкритості, інтересу й терпимості; засвоєння цінностей та норм поведінки, котрі сформувалися в родині, на емоційному й когнітивному рівні; розвиток здатності виділяти й критично обмірковувати цінності кожної культури, а також формувати власну культурну ідентичність. Важливим аспектом є також прилучення до різних культур, формування загальнопланетарної свідомості, яка дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн та народів й інтегруватися у світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір; виховання в душі миру, вирішення між культурних конфліктів; розвиток здатності до міжкультурної комунікації, формування уявлення про різнопланові культурні обміни, котрі відбуваються у світі та про багаторівневу структуру кожної культури.

Не менш важливою метою полікультурної освіти є формування активної позиції у ставленні до нерівності, розвиток здатності критично сприймати стереотипи, що стосуються інших людей та їхніх культур; розвиток терпимості до чужого способу життя, повага чужих культур, іншого способу мислення, розвиток здатності диференціації всередині чужої культури, інтеграції елементів інших культур у власну систему мислення; розвиток емпатії, солідарності, здатності вирішувати конфлікти.

Висновки... Аналіз використання досвіду канадських педагогів з організації полікультурної освіти школярів в педагогічному просторі України дає підстави стверджувати, що організація навчально-виховного процесу в закладах освіти на основі полікультурності допомагає особистості досягнути багатоманітність культурних проявів у сучасному світі.

Розвинута у школярів полікультурна картина світу дає їм можливість усвідомлювати себе в якості полікультурного суб'єкта у рідному середовищі; розуміти, що групова приналежність може змінюватися залежно від контексту комунікації та інтеракції; виявляти культурну подібність між представниками різних культурних груп, визначати своє місце, роль, значимість, відповідальність у глобальних загальнолюдських процесах; виступати проти культурної агресії, дискримінації.

Таким чином, у процесі полікультурної освіти важливо сформувати у школярів уявлення про культуру та культурне розмаїття, залучати їх до загальнолюдських культурних цінностей, розвивати позитивне ставлення до своєї культури, виховувати толерантне ставлення до різних культур. Все це складатиме об'єктивну полікультурну картину світу. Відсутність належної уваги до полікультурної освіченості школярів може призвести до соціокультурної нетерпимості й ворожості до оточення.

Список використаних джерел і літератури:

1. Васютенкова И. В. Социальное здоровье личности в поликультурной образовательной среде / И. В. Васютенкова // Здоровье и образование : Материалы IV научно-практической конференции / отв. ред. Г. Е. Гун. – СПб. : ЛОИРО, 2007. – 236 с.
2. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования / И. В. Васютенкова // Образование в эпоху перемен. Сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. – СПб. : ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
3. Институт професійного розвитку вчителів при СКВОР-і // Відгукніться. – 1996. – Ч. 11. – С. 13–17.

Анотація

Н.И.Ситник

Украинско-канадские связи как фактор развития поликультурного образования в Украине

В статье анализируются содержание и особенности поликультурного образования, раскрываются формы сотрудничества педагогов Канады и Украины по ее обеспечению в украинском образовательном пространстве.

Ключевые слова: поликультурное образование, украинские образовательное пространство, украинско-канадские связи.

Summary

N.I.Sytnyk

Ukrainian-Canadian Relations as a Factor in the Development of Multicultural Education in Ukraine

The article analyzes the content and features of multicultural education, the forms of cooperation of teachers of Canada and Ukraine as for its support in the Ukrainian educational space.

Key words: multicultural education, Ukrainian educational space, Ukrainian-Canadian relations.

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

УДК 37.018.1

Н.П.СІРАНТ,
викладач
(м.Львів)

Виховання дітей у молодій сім'ї

Стаття присвячена проблемі підготовки молодій сім'ї до виховання дитини у сучасних умовах суспільства; визначенню компетентностей щодо забезпечення формування особистісних цінностей у дітей.

Ключові слова: компетентність, молода сім'я.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі, коли наше суспільство, зокрема, і молода сім'я, переживає істотні зміни у всіх сферах життя: соціально-економічній, політичній, культурній; величезного значення набувають впливи педагогічного характеру, в першу чергу сім'ї, на виховання дітей. Саме там починається процес соціалізації зростаючого покоління, закладаються підвалини його громадянської позиції. Потенціал сім'ї багато в чому визначає ефективність громадянської свідомості батьків.

Аналіз досліджень і публікацій... Окрема проблема розглядається у дослідженнях вітчизняних і російських педагогів: Д.Луцик, Р.Іремашвілі, Т.Алексєєнко, Т.Кулікова, Л.Коваль, В.Костів, М.Стельмахович, В.Постовий, Т.Яценко та ін. Моделі сімейного виховання визначено в наукових працях таких учених як А.Адлер, Т.Гордон, В.Сатір та ін.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – розкрити вплив молоді сім'ї на формування та розвиток особистісних цінностей дитини.

Виклад основного матеріалу... **Сім'я** – невелика соціальна група, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їхні діти (власні або усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям.

Завдяки сім'ї відбувається зміна поколінь людей, у ній здійснюється виховання, первинна соціалізація людини, досягнення нею громадянської зрілості. Вона слугує ефективним засобом для відновлення, підтримки духовних і фізичних сил людини, включення її в суспільне життя [2, с.53].

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства, його природним і найбільш стійким елементом. Ця істина підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації. В сім'ї найповніше зберігаються першоознаки давніх етносів та відображаються усі етапи історичного розвитку кожного народу. Разом з тим, вона не є чимось абсолютно сталим, незмінним. Сім'я акумулює в собі всі найважливіші ознаки суспільних процесів, економічного та культурного розвитку і одночасно ніби випромінює їх у суспільство та взаємодіє з ним [3, с.20-22].

Сім'ї відрізняються між собою за такими ознаками: кількістю дітей; складом; за структурою; типом лідерства в сім'ї; сімейним укладом; однорідністю соціального складу; сімейним стажем; якістю відносин і атмосферою в сім'ї; типом споживацької поведінки; особливими умовами сімейного життя тощо.

З глибини віків до нас доходять мудрість минулих епох і скарби народного виховання. Традиції родинного виховання склалися упродовж багатьох століть і зміцнювалися в ході історичного розвитку людства. З давніх-давен українці розглядали сім'ю і рід як святиню, а виховання дітей – як святий обов'язок батьків: завдяки вихованню в родині народ продовжував себе в своїх дітях, генерував свій національний дух, характер, менталітет, традиційну родинно – побутову культуру [5, с.50-52].

Вивчаючи історичний ракурс української сім'ї, О.Будник зазначає, що кожне попереднє покоління єднається між собою генетично через зовнішні (способи організації побуту, господарсько-виробничої діяльності, культурно-виховного досвіду) та внутрішні характеристики (духовні цінності, світоглядні уявлення, стереотипи мислення тощо). Українська нація ідентифікувалась, передусім, на спільній морально-етичній та культурно-виховній основі, передаючи у спадок визнані цінності, ідеали, духовні пріоритети, традиції виховання дітей «від батька до сина» [1, с.28-29].

Виховання дітей – основний обов'язок молоді сім'ї. Надзвичайно важливо, щоб молоді батьки збагатились досвідом виховання дітей у душі етнопедагогіки. Як зазначає Т.Яценко, в українській сім'ї опікуються тим, щоб кожна дитина всебічно розвивалася, набувала елементарних знань про довкілля, постійно розширювала обрії власної духовності, шанувала традиції та звичаї рідного народу. Головні завдання сімейного виховання полягають у формуванні в дитини основ світобачення, нагромадженні нею досвіду міжособистісного спілкування, закладенні в її душі підвалин моральності [6, с.27].

В.Постовий визначає молоду сім'ю як «фазу або період у житті людини, яка характеризується відчутною зміною умов, духовного спілкування щонайменше двох людей, незалежно від їхнього віку, поєднання їхньої економічної взаємодії, що позначається на створенні матеріальної бази сім'ї, активному дітонародженні та освоєнні виховної функції» [4, с.8].

Сьогодні важливим завданням школи та сім'ї є навчити молоду сім'ю основам педагогічної майстерності, сформувати моральні принципи, виховувати майбутнього національносвідомого сім'янина, зробити все для того, щоб дитина і в сім'ї, і в школі ні на хвилину не залишалася в ізоляції, не допустити втрати нею самоповаги.

У молоді сім'ї виявляються **батьківські здібності**. Вони складаються з низки компонентів:

- **конструктивні** – батьки не використовують стандартних шаблонів, а самі створюють їх для кожної конкретної ситуації;
- **перцептивні** – необхідні батькам, щоб вникати у непростий внутрішній світ своїх дітей, розуміти їх, бачити світ їхніми очима;
- **експресивні** – вміння свою розповідь пожвавити доречним гумором, дотепом, доброзичливою іронією;
- **комунікативні** – індивідуальний підхід до дітей у процесі навчання й виховання;
- **здатність до розподілу уваги** – широкий обсяг уваги, вміння легко «переключатися» в разі потреби з одного об'єкта на інші;
- **акторські** – вміння, залежно від обставин і виховних завдань, бути то добрим, то вимогливим, то спокійним тощо;

• уміння свідомо контролювати всі свої вчинки, дії й настрої.

На жаль, зустрічаються батьки, котрі намагаються зняти з себе відповідальність за виховання дітей і цілком перекласти її на школу. У виправдання вони зазвичай посилаються на свою «виняткову зайнятість». Такі батьки не стежать за поведінкою своїх дітей, не бувають в школі, а якщо й приходять, то тільки на запрошення вчителя у зв'язку з «надзвичайною принадою».

Подібне ставлення до виконання родинізації обов'язків надають величезне значення сім'ї у вихованні дітей, всіляко піднімають роль молодих батька і матері як вихователів, створюють належні умови для виконання ними своїх батьківських обов'язків. Сучасний ритм життя диктує нам умови, щоб ми набагато більше часу приділяли вихованню своїх дітей, бо багато батьків повертаються з роботи додому, коли діти вже сплять. Іноді такі батьки тижнями не зустрічаються зі своїми дітьми, а заклопотані іншими домашніми справами, тому для дітей вони приділяють дуже мало часу. Згодом задумуються над тим, чи хороші вони батьки, у них виникає запитання, а що я роблю для того?

Зрештою, деякі з батьків, стають активніше спілкуватися зі своїми дітьми, відвідують класні батьківські збори, входять до складу шкільних батьківських комітетів. Молоде подружжя, відчуває нагальну потребу в тому, щоб їм допомогли різноманітною педагогічною літературою, з якої вони могли б почерпнути корисні практичні відомості і поради з виховання дітей у сім'ї. Батьки хочуть займатися цією важливою справою не наосліп, а свідомо керуючись вимогами педагогічної науки. Але ось, як здійснити таке виховання, як конкретно вирішувати те чи інше практичне питання виховання, як подолати виниклий конфлікт молодих батьків у підході до виховання власної дитини, всього цього вони часто не знають і тому допускаються різноманітних педагогічних помилок.

Виховання дітей у сім'ї не може будуватися за якимось єдиними шаблонами. Життя та виховання дітей, звичайно, різноманітніше і складніше загальних сімейних «рецептів». Ось чому в кожному випадку необхідно продумати таку систему виховних заходів, яка, виходячи із загальних сімейних принципів, в той же час чутливо враховувала б своєрідність даної сім'ї, віковий склад дітей і т. д.

Якщо в сім'ї є малолітні діти, то виховання їх здійснюється в процесі гри як основної форми життєдіяльності дітей відповідного віку. У той же час вони можуть виконувати вже й найпростіші трудові обов'язки як з самообслуговування, так і в допомогу старшим.

Гри для дітей більшою мірою можуть і повинні бути насичені пізнавальним і розвивальним підґрунтям. Одночасно слід ознайомити дітей з народними ремеслами (вишиванням, правилами догляду за рослинами, володіти найпростішими інструментами, виготовляти різні вироби з паперу, картону, дерева, активніше включати їх у посильні види домашньої праці.

У сім'ї, де є діти-школярі, основна увага молодих батьків зосереджується на контролі самостійної навчальної роботи дітей. Цей контроль не повинен перетворюватися в надмірну опіку і позбавляти дітей самостійності у виконанні домашнього завдання, ослаблювати їхні почуття особистої відповідальності за свою працю. Лише в особливо важких випадках батьки можуть допомогти дитині підказками, нагадати про забуті правила, спонукати її ще попрацювати, щоб вона змогла самостійно подолати виниклу трудність.

Час, вільний від приготування уроків і домашніх доручень, слід надавати дітям для занять спортом, прогулянок та ігор на свіжому повітрі. У більш пізні години батьки за допомогою самих дітей організують цікавий, захоплюючий домашній відпочинок.

Вагоме місце в молодій сім'ї повинно приділятися дитячій технічній самодіяльності. Ігри з конструктором, виготовлення різних моделей, технічні саморобки – все це дає дітям матеріал для захоплюючих трудових занять і буде допомагати школі у вирішенні завдань політехнічного навчання. Батькам різних професій, варто подбати про створення для дітей домашнього «робочого куточка» і самим взяти участь у технічній самодіяльності, ділячись з дітьми своїми знаннями, досвідом, професійною майстерністю. Батькам доцільно якнайбільше розповідати дітям цікавого про свою роботу, організувати їм екскурсію на виробництво задля профорієнтацій з дитинства.

Прекрасною формою сімейного дозвілля вважають колективні відвідування картинних галерей, музеїв, виставок, а також прогулянки з дітьми по місту: вони дають живий матеріал для бесід на теми про історію міста, архітектуру, захоплюючі й прогулянки всією сім'єю у недільні і святкові дні.

Вчення, дозвілля, домашня праця, величезна робота утворюють багатогранне утримуючи на життя молодого громадянина нашого суспільства. Інтереси виховання вимагають, щоб цей зміст було продумано не тільки по суті, але і правильно організовано і розподілено в часі. Батьки, особливо молоді, зобов'язані приділити особливу увагу режиму дня своїх дітей. Треба привчати їх

до організованості, вміння цінувати час, виробляти у них тверду звичку до певного розпорядку у всьому своєму житті і діяльності.

Керуючи вихованням своїх дітей у сім'ї, особливо молодим батькам слід завжди пам'ятати, що успіх його залежить від наявності справжньої близькості і взаєморозуміння між ними та дітьми, цікавиться у всьому, чим живе дитина, що її радує і, що турбує. Батьки повинні бути справжніми друзями своїх дітей, вміти перейматися їх інтересами і, водночас, у доступній формі посвячувати їх у свої власні плани, мрії, ділитися з ними своїм трудовим досвідом, своїми знаннями та вміннями.

Активна участь батьків у всьому житті своїх дітей сприятиме загальному зміцненню сім'ї, збереженню їхніх родинних звичаїв, традицій, яке у багато разів буде сильніше родинного зв'язку.

Висновки... Священний обов'язок не тільки молодих батьків, а й батьків різного віку – використовувати всі багатющі можливості, знання, вміння для виховання дітей у сім'ї, щоб спільно зі школою виховати їх справжніми громадянами, освіченими людьми, патріотами своєї держави.

Отож, для сучасної молоді сім'ї, яка характеризується тим, що молодь немає належного досвіду для виховання дітей, надзвичайно важливими вважаємо урахування наступних положень з проблем виховання дітей:

- урахування в практиці роботи з дітьми родинних традицій та етнопедагогічного досвіду;
- орієнтація на своїх дітей, їхні власні можливості;
- впровадження активного навчання молодих батьків.

Список використаних джерел і літератури:

1. Будник О. Етноекномічна компетенція школяра : [моногр.] / Олена Будник. – Київ-Івано-Франківськ, 2008. – 200 с.
2. Етика : навч. посіб. / [Т. Г. Афаліна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук та ін.]. – К. : Либідь, 1992. – 328 с.
3. Кушина Н. М. Погляд на сучасну сім'ю / Н. М. Кушина // Освітянин. – 2002. – № 1. – С. 20–22.
4. Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В. Г. Постовий / Інститут системних досліджень освіти АПН України. Інститут педагогіки. – К. : Освіта, 1994. – 64 с.
5. Стельмахович М. Г. Виховний потенціал української родини / Мирослав Стельмахович // Учитель. – 1998. – № 6. – С. 50–52.
6. Яценко Т. О. Історичне коріння українського народного виховання / Т. О. Яценко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 3. – С. 26–30.

Анотація

Н.П.Сирант

Воспитание детей в молодой семье

Статья посвящена проблеме подготовки молодой семьи к воспитанию ребенка в современных условиях общества; определению компетенций по родительских способностей, обеспечивающих формирование личностных качеств, значимых для родительского воспитания детей.

Ключевые слова: *компетентность, молодая семья.*

Summary

N.P.Sirant

Parenting in a Young Family

The article deals with the problem of training young family to the upbringing of a child in the present conditions of society, definition of parental abilities to ensure the formation of personal values of children which are of great importance to the parents.

Key words: *competence, young family.*

Дата надходження статті: «28» вересня 2012 р.

Роль вербальних засобів у формуванні основ морально-свідомої особистості на засадах народної педагогіки

У статті розглянуто систему вербальних засобів та визначено їх місце і роль у формуванні морально-свідомої особистості на засадах народної педагогіки.

Ключові слова: народна педагогіка, вербальні засоби, моральна свідомість, формування моральної свідомості, виховання, виховний процес, суб'єкти виховання, система виховної роботи.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах сьогодення питання виховання є ключовим у демократичному соціумі, оскільки у вирішенні задач прискорення соціально-економічного розвитку країни, науково-технічного прогресу різко підвищується роль внутрішніх ресурсів людини. До них відносяться рівень її освіти, загальної і професійної культури, стан психічного і фізичного здоров'я, моральні якості, принципи поведінки. Тим часом духовний вакуум став ознакою нашого життя. Діти ростуть пасивними споживачами суспільних благ, не здійснюючи над собою найменших зусиль.

Перша і на нашу думку найголовніша причина в тому, що в українському суспільстві в останні десятиліття відбулося відчуження вихованості, освіченості від життя, країні не потрібна освічена вихована особистість. І як результат – українська сім'я з однієї сторони, а школа з іншої не справляються з споконвічно притаманною їм виховною функцією. Батьки і учителі не чують і не розуміють дітей, а діти – батьків і учителів. Втрачається найголовніше, на чому споконвічно стояла українська виховна система це – духовність і глибинна моральність, яку діти черпали від діда-прадіда до батька і сина з глибокої народної криниці виховного досвіду, де головним засобом споконвічно було слово.

Аналіз досліджень і публікацій... Взаємозв'язок, взаємозалежність слова і свідомості помітили ще філософи древності. Найчастіше слово ототожнювалося з світовим розумом, а свідомість – з людським духом. Вперше вчення про слово-логос увів до філософії Геракліт, пізніше – Платон і Аристотель. Софісти, неоплатоністи, представники християнських вчень не припиняють спроб по-новому інтерпретувати поняття логосу як світового розуму і духу, пропорційності і гармонії, об'єктивної закономірності й ідеальної субстанції: Бога-отця і Бога-сина, слова і думки... [6, с.68].

Л.Виготський, вивчаючи вищі психічні функції, зокрема мислення і мову, дійшов висновку, що вони є ключем розуміння природи людської свідомості. Мова така ж давня, як і свідомість, мова є практична, існуюча для інших людей, а отже, і для самого себе свідомість. Не тільки думка, а й вся свідомість, її розвиток пов'язані з розвитком слова: «Свідомість відбиває себе в слові, як сонце в малій краплинці води. Слово належить свідомості, як малий світ великому, як жива клітина організму, як атом космосу. Воно і є малим світом свідомості. Усвідомлене слово є мікрокосм людської свідомості» [8, с.301]. О.Леонтьєв, досліджуючи психологічні механізми свідомості, зауважує, що процес її виникнення – це шлях від сприйняття суб'єктом психічного образу (через діяльність і комунікативність) до виникнення внутрішніх дій та операцій у мозку [12, с.169-173]. Завдяки співпраці мови і мислення психічний образ через діяльність, зокрема комунікативну, усвідомлюється людиною. Так слово стає причиною, засобом та наслідком виникнення мислення і свідомості. Важливого значення у формуванні свідомості набуває зміст слова. Адже свідомість в цілому має смислову побудову: «Смислотворча діяльність значень приводить до відповідної смислової побудови моральної свідомості» [7, с.165].

У свій час І.Я.Франко, один із перших українських дитячих літературних критиків, підкреслював значення казки у моральному вихованні дітей. Він вважав, що саме образи і мова казки формують моральні почуття дитини, а через них – моральну свідомість: «Я бажав би, щоб наші діти в інтересі здорового морального розвою якнайдовше вигнали фантазією в тім світі простих характерів і простих відносин... Відси вони винесуть перші і міцні основи замішування до чесноти, правдомовності і справедливості...» [22, с.74]. «Оці прості сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі речей у житті забудеться, а тих хвиль, коли вам люба мама чи бабуся оповідала байки, не забудете до смерті» [22, с.170]. З наведеного ми бачимо, що дитина через почуття засвоює знання про добро і зло. «Діти люблять звірів, – писав Франко, – чують себе близькими до них, розмовляють з ними і розуміють їх: от тим-то й казки про звірів їм такі цікаві, особливо, коли ті звірі ще починають говорити, думати і поводитися як люди...». «Говорячи ніби про звірів, вона (казка) одною бровою підморгує на людей, немов дає їм знати: «Та чого ви, братчики, смієтеся? Адже се не про бідних баранів, вовків та ослів мова, а про вас самих, з вашою глупотою, з вашим лінивством... з усіма вашими звірячими примхами та забавами. Адже ж я навмисне даю їм ваші рухи, думки, слова, щоб ви якнайкраще зрозуміли – не їх, а себе самих!» [22, с.169].

Надзвичайно цінною є педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського про роль слова у виховному процесі. «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують чотири культу:

культ Батьківщини, культ людини, культ книжки, культ рідного слова» [20, с.201]. Знаючи, яку необмежену владу має над людиною слово, вчений відстоює його право бути провідним засобом і методом у педагогіці. Він вважав, що виховання словом – найскладніше і найважче в цій науці. Абсолютно безпідставним є твердження, що словесні засоби – вада навчально-виховної роботи. «Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідною, починаються з невміння вчителя говорити з учнями» [20, с.321]. «Вербальний метод виховання – такий ярличок іноді приклеюють до того, без чого неможливе формування людської душі, – до живого слова вчителя, до яскравих, хвилюючих розум і серце книжок» [20, с.264]. «В руках батька, вчителя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру і різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, родини, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [20, с.160]. У статтях «Слово вчителя в моральному вихованні», «Слово про слово», «Слово рідної мови», «Джерело невмирущої криниці», «На трьох китах» та ін. він висвітлює навчальні та виховні можливості мови, усного і друкованого слова.

На прикладі співставлення думок двох велетів з царини української філософії, літератури, педагогіки – І.Франка та В.Сухомлинського – ми простежуємо взаємозв'язок художнього слова, почуття, мислення і уяви у формуванні моральної свідомості дитини через такі вербальні засоби, як дитячий фольклор, авторське художнє слово. Роздуми великих українських вчених про роль слова у формуванні морального обличчя людини перекликаються з думками ще одного великого українця-філософа П.Юркевича: «Слово як вираз всебічного уявлення про речі – ніби стара монета; цей його бік, даний у писемності, в простому спілкуванні. Як художній витвір народного духу, слово – то дорогоцінний метал, який заново відкопується у глибинах духу, що говорять» [23, с.2].

Формулювання цілей статті... Метою публікації є вичленення та розгляд вербальних засобів народної педагогіки як системоутворюючих у формуванні морально-свідомої особистості.

Виклад основного матеріалу... Моральна свідомість – це ідеальне відображення і впорядкування реальності власне моральної, тобто моральної практики і моральних відносин. Вона формується під впливом сукупності певних норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку і виявляється в моральних принципах, моральних мотивах, ціннісних орієнтаціях, моральних ідеалах особистості. Всі вищезазнані структурні одиниці моральної свідомості є породженням людського розуму і слова. Народна педагогіка ще на зорі людства відмітила взаємозв'язок емоцій, слова та поведінки, створила універсальні засоби впливу слова на формування моральної свідомості дорослих і дітей.

Відомий український педагог М.Стельмахович у своїй монографії «Народна педагогіка» відзначає особливу роль словесного виховання. Найголовнішими народними методами словесного виховання, за М.Стельмаховичем, є пояснення, порада, застереження, бесіда, переконання, прохання, словесна заборона, заохочення, схвалення, розповідь тощо [17]. Ці методи за допомогою різноманітних засобів, серед яких слід виділити фольклор, релігію, громадську думку, формували моральну свідомість людини упродовж тисячоліть. Слово, донесене до дитини через релігійні моральні заповіді, пісню чи казку, громадський осуд чи схвалення, ставало головним чинником формування моральної свідомості людини. Моральні народні приписи висували перед дитиною цілий ряд обмежень її діяльності.

Якщо потрібно було щось заборонити, то це робилося дуже мудро. Дитячу допитливість, енергійну пізнавальну діяльність часто зупиняло мамине або бабусине «зась» (не можна!) Але хоч воно і звучало категорично, проте дитиною сприймалося належно, бо було обумовлене значущим словесним поясненням: не можна руйнувати гнізда птахів, бо будуть на руках і обличчі веснянки або ластівки підпалять будинок; не можна брати в руки жабу, бо будуть бородавки; не можна колихатися на стільчику, бо колишеш чорта; не можна гойдати порожню колиску, бо не спатиме менша сестричка; не можна лаятися, бо обсядуть злидні; не можна смітити хлібом, бо буде голод тощо. Перелік можна продовжувати. У чому сила таких сентенцій? У вірі дитини в зміст слова. Тут не просто суворе «не можна!», а мудро прокоментоване застереження, спрямоване на благополуччя дитини, яке так схоже на бабусині і мамині казки та приповідки. Ці маленькі народні моральні «табу» містять у собі сюжетну канву (як фольклорні та авторські художні твори).

Дитині достатньо розуму, щоб досягнути мамину заборону – не колихатися на стільчику. Вона знає: можна впасти і вдаритись, можна поламати стільчик, але ж можна і не впасти, і не поламати. І якщо у маминій присутності дитина її слухає, зважаючи на авторитет, то наодинці, як правило, буде робити так, як забажає. Адже загальновідомо, що діти в дошкільному і молодшому шкільному віці здебільшого чинять правильно під впливом дорослого, боячись покарання або бажаючи бути у його очах хорошим хлопчиком або доброю дівчинкою. І коли над ними не височить постать старшого як регулятора поведінки, то природні потреби дитини в діяльності, особливо ігровій, перемагають. Це є нормою для даного віку.

Народні педагоги знали цю особливість розвитку моральної свідомості дитини. Тому й виробили педагогічні методи та прийоми, які діяли навіть за умови відсутності дорослого. Вони викликали в свідомості дитини такі роздуми: «Чортик? Він невидимий і не знаєш, коли він є в хаті. Швидше всього, що завжди, і це він штовхає мене на негідні вчинки». «Молодшу сестричку жалко, адже я її люблю, вона крихітна. І хоч дуже хочеться хитнути коліску, щоб аж дістала стелі, проте сестричка плакатиме – не буду». «Цікаво було б потримати ластів'ятко в руках, але буду рябий, як Панько. Хлопці дражнитимуть сонечком. Не чіпатиму...» і т.п. Звичайно, народна педагогіка передбачала, що не всі діти керуватимуться у поведінці подібним табу. Відомо чимало народних методів покарання дитини. Покарання були не тільки «дубцем», а в першу чергу - словом. А слово, як відомо, дужче і довше болить. До трьохрічного віку дитину не карали.

У народному середовищі змалечку дитині прищеплювали почуття відповідальності за сказане і зроблене («Слово – не горобець, вилетить – не ввіймаєш», «Зробиш діло – гуляй сміло», «Добре діло – красить тіло» та ін.). Якщо ж людина порушувала правила народного співжиття і поводитися недостойно, то двері осель порядних людей перед нею зачинялися, вона ставала вигнанцем у своїй громаді. Спостерігаючи такі моральні санкції, діти з раннього віку, можливо, ще на підсвідомому рівні починали розуміти, що робиш зло не комусь, а насамперед собі. Від цього страждаєш ти і твої рідні. Так народна педагогіка, опираючись на звичаєве право і народну деонтологію, формувала моральну самосвідомість дитини засобами слова. К.Ушинський підкреслював, що цей незвичайний педагог не тільки навчає, а й навчає напрочуд легко, за якимось недосяжно полегшеним методом. Суть цього методу в прихованості педагогічного впливу за образами народної казки, прислів'я, приповідки, повір'я, примовки тощо. Педагогічний талант народу зумів найсуворіші моральні приписи перетворити на цікаву розповідь, яка ненав'язливо і непомітно через сюжетну канву фольклорного вислову або твору впливала на моральну свідомість дитини. В Біблії читаємо: Ісус Христос навчав віруючих притчами та проповідями, які спонукали людей мислити на моральні теми і робити певні висновки.

Отже, і народна, і християнська деонтологія, формуючи в моральній свідомості людини почуття морального обов'язку, сферу належної моральної поведінки, вбачали у слові водночас «...текст і підтекст, образ і думку, конкретне поняття і символ, ідею і форму, зміст і стиль, відбиток речей і їх першопочаток, по суті – еліксир творення нових понять і речей («родить у тридцятєро, у шістдесят і в сто раз»)» [4]. Але щоб усе це охопити, необхідно, щоб той, хто дивиться очима, бачив, а хто слухає, чув і розумів суть прихованої моральної сутності слова [6].

Безумовно, особисте життя, побут людини, народна педагогіка, головним виховним засобом якої був фольклор, християнська деонтологія, котра через притчі, молитви, зміст Біблії доводила моральні приписи до свідомості людей, стали джерельною базою художньої літератури, яка на теренах України виникла на початку II тисячоліття і назавжди стала одним з головних засобів формування моральної свідомості підрастаючого покоління.

Висновки... Виникнення людини розумної, здатної спілкуватися, безпосередньо пов'язане із зародженням свідомості, в якій сформувалися та відбилися її світоглядні уявлення. Свідомості поза мовою не існує, так як і мови поза свідомістю. Завдяки мові свідомість формується і розвивається не тільки як фізіологічне явище, а і як свідомий продукт життя суспільства.

У процесі практичної діяльності людина взаємодіє з навколишнім світом, вплив якого відбивається в її свідомості у вигляді живих вражень, образів, понять, які мають назви. У свідомості залишається слід від того, що на нас впливає. Цей слід і є нашими знаннями про світ, про наш особистий досвід, який узгоджується з пізнанням та досвідом інших людей. Знання і враження про дійсність існують у прихованому стані. В міру потреб вони оживають, виносяться у фокус свідомості. Цей процес відбувається під впливом зовнішнього подразника, найчастіше слова як сигналу сигналів. Слово – мовна одиниця, що являє собою звукове вираження поняття про предмет або явище об'єктивного світу. Слово є найменшою смисловою одиницею мови. Це єдність відхилених і конкретних, загальних та індивідуальних, нейтральних та емоційно забарвлених значень, і нічим іншим його не заміниш.

Отже, на основі вивчення педагогічної спадщини українського народу та видатних педагогів, психологів, мовознавців, філософів ми стверджуємо, що вербальні засоби є причиною, фактором і наслідком розвитку морально-свідомої особистості. Завданням всіх, хто причетний до формування духовного світу підрастаючого покоління, є створення умов, за яких слово з уст політичної еліти, батьків, вихователів, підкріплене книжним словом, словом ЗМІ, одухотворене словом народної пісні, легенди, казки стає системоутворюючим фактором формування моральної свідомості особистості, щоб слово з простої назви явища чи ознаки, предмета чи істоти стало витвором духу, наповнилось моральним змістом, збудило моральні почуття, щоб усі, хто відповідає за виховання і розвиток підрастаючого покоління, словом творили добро і красу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
2. Бех І. Д. Виховання підрастаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.

3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Библия. – К. : Гедеон, 1992. – 273 с.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 191 с.
6. Вовконич С. Слово: від Біблії до інформатики / С. Вовконич // Слово і час. – 1992. – № 12. – С. 68.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
9. Диб'як Н. М. До таємниці слова / Н. М. Диб'як // Дивослово. – 1995. – № 5–6. – С. 11–12.
10. Кононенко В. І. Сила слова / В. І. Кононенко. – К. : Радянська школа, 1976. – 205 с.
11. Кононенко П. П. «Свою Україну любіть...» / П. П. Кононенко. – К. : Твім інтер, 1996. – 221 с.
12. Леонтьев А. М. Избранные психологические произведения / А. М. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 317 с.
13. Малахов В. А. Етика : навч. посіб. / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
14. Малахов В. А. Культура і людська цілісність / В. А. Малахов. – К. : Наукова думка, 1984. – 117 с.
15. Плахтій В. І. Проблеми формування моральної свідомості дітей засобами народної педагогіки / В. І. Плахтій // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2000. – № 2. – С. 15–19.
16. Плахтій В. І. Роль слова у формуванні моральної свідомості молодших школярів / В. І. Плахтій // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2001. – № 1. – С. 21–23.
17. Стельмахович М. І. Народна педагогіка / М. І. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.
18. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки становлення / Б. М. Ступарик. – Івано-Франківськ : Беркут, 1992. – 180 с.
19. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
20. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 5. – 639 с.
21. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 1. – С. 13.
22. Франко І. Я. Коли ще звірі говорили: Казки для дітей / І. Я. Франко // Повне зібрання творів : в 50 т. – К. : Український письменник, 1979. – Т. 20. – 312 с.
23. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Наукова думка, 2005. – 196 с.

Анотація

В.І.Слюзко

Роль вербальных средств в формировании нравственно-сознательной личности посредством народной педагогики

В статье рассмотрено систему вербальных средств и определены их место и роль в формировании нравственного сознания личности посредством народной педагогики.

Ключевые слова: народная педагогика, вербальные средства, нравственное сознание, формирование нравственного сознания, воспитание, субъекты воспитания, система воспитательной работы.

Summary

V.I.Slyuzko

The Role of Verbal Means in Forming the Foundations of Moral Conscious Personality Based on Folk Pedagogy

The article deals with the system of verbal and define their place and role in the formation of moral conscious personality based on folk pedagogy.

Key words: folk pedagogy, verbal means, moral consciousness, the formation of moral consciousness, upbringing, upbringing process, subjects of upbringing, the system of upbringing work.

Дата надходження статті: «З» вересня 2012 р.

УДК 378

О.Є.СМОЛІНСЬКА,

*докторант, кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Дрогобич Львівської області)*

Професійна ідентифікація майбутнього вчителя в культурно-освітньому просторі педагогічного університету

У статті розглянуто проблему формування професійної ідентичності у її взаємодії з культурно-освітнім простором університету, його завданнями в сучасних соціально-економічних умовах. Також аналізується зв'язок процесу професійної ідентифікації зі становленням організаційної ідентичності як емоційного контакту особистостей студентів, викладачів та культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Ключові слова: професійна ідентичність, культурно-освітній простір, педагогічний університет, ефективність роботи вчителя.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Результативність праці вчителя – поняття складне, оскільки для здійснення реальної оцінки його слід співвіднести із певними чітко визначеними критеріями, що, у свою чергу, теж є різноманітними. Так сучасні підходи до їх визначення, маючи позитивні, реальні обриси, зокрема критерії навченості, дозволяють більш-менш чітко оцінювати технологічність у роботі педагога як вміння керувати навчальною діяльністю дітей, здатність передавати інформацію у необхідному для засвоєння вигляді та формувати пов'язані з цією інформацією вміння та навички. Проте питання ефективності педагогічної діяльності не вичерпується тільки результатами навчання, оскільки навчання

супроводжує виховання та розвиток, щодо яких критерії можуть бути сформульовані дуже узагальнено. Одним із показників ефективності є також якість роботи вчителя, що включає ряд інших характеристик, не прямо пов'язаних із суб'єктивно-учнівським успіхами. Це і ступінь задоволеності обраною професією та місцем праці, і професійно-особистісна цілісність, що зумовлюється позитивною результативністю професійно-рольової ідентифікації, і негативні її наслідки (професійне вигорання) – всі ці позиції вказують на те, що підготовка вчителя до майбутньої професійної діяльності не може здійснюватися лише завдяки процесам навчання та виховання, де моделюються умови «віртуальної» професійної діяльності з її ідеальними умовами та учасниками, потребують активізації також соціалізаційні процеси одночасно із посиленням уваги до їх змісту (реальних обставин, соціальних відношень). Такі підходи дозволяють врахувати, крім суто технологічних, також особистісні аспекти в університетській педагогічній освіті.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблемі співвідношення професійної ідентифікації як неперервного процесу самоотождення з певними соціальними групами та цінностями (Л.Шнейдер, Е.Зеєр, О.Єрмолаєва, Н.Іванова, Є.Климов, О.Конева та ін.) та професійної соціалізації як процесу розвитку і самореалізації людини протягом всього життя в процесі засвоєння та відтворення певної культури (Ф.Гідінгс, А.Мудрик, В.Андрущенко, В.Бех, І.Бех, Є.Бистрицький, Л.Бондаренко, В.Войтко, Г.Волинка, В.Волович, В.Горський, Л.Губерський, І.Зязюн, В.Кремень, М.Лукашевич, В.Москаленко, М.Михальченко, І.Надольний, В.Пазенок, В.Шинкарук та ін.) присвячено чимало праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Разом з тим, більшість дослідників сходяться у тому, що як професійна соціалізація, так і професійна ідентифікація тісно пов'язані із процесом професійної підготовки, отже, їх чинником виступає процес навчання у всій різноманітності його впливовості. Попри достатньо активні дослідження процесу професійної ідентифікації, невирішеними залишаються питання особливостей його перебігу під час здобування вищої, зокрема педагогічної, освіти, чинників та засобів, що впливають на його якість.

Формулювання цілей статті... **Метою** написання статті є вивчення змісту та механізмів впливу культурно-освітнього простору педагогічного університету на процес професійної ідентифікації майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу... Професійна ідентифікація активно відбувається у зв'язку із здобуттям вищої освіти під впливом великої кількості факторів як організаційного, так інституційного характеру, є виявом та результатом внутрішнього процесу професійно-рольової ідентифікації, наслідком якого є досягнення певного ступеня інтерналізації. Культурно-освітній простір педагогічного університету у контексті вищезазначеної предметності, виступає одночасно як умова і як фактор, що забезпечує процес професійної ідентифікації завдяки своїм методологічним функціям.

Методологічні функції культурно-освітнього простору в аспекті проблеми професійної ідентифікації реалізуються як його [простору] здатність обумовлювати реальні обставини життєдіяльності. Абітурієнт, обираючи ВНЗ, крім того, що робить вибір професії, повинен здійснювати також вибір конкретного навчального закладу, опираючись на громадську думку про нього, інформацію про його корисність для громади та суспільства в цілому. Українські реалії такі, що через певні чинники традиційно-виховного та соціально-економічного характеру випускник школи не застановляється над питанням, де саме варто здобувати вищу педагогічну освіту. Якщо доповнити це ще й низькою вмотивованістю щодо педагогічної професії, то ситуація вибору нівелюється в принципі, отже першокурсник педагогічного університету, вступивши за результатами ЗНО, по суті починає своє професійне життя, тому культурно-освітній простір університету стає першим осередком буття у професії, обумовлюючи якість наступних етапів «зростання» з фахом на робочому місці [6].

Дієвість культурно-освітнього простору педагогічного університету виявляється у тих цінностях, які є реальними формуючими факторами, тобто у цінностях професійної діяльності викладачів, їх співвіднесеності із цінностями педагогічної культури, етичними вартостями. При цьому більшої вагомості, у випадку розриву між справжніми та декларованими цінностями, порівняно з організованими, набувають стихійні процеси, внаслідок чого відбувається розшарування у процесі професійної ідентифікації, виникають одразу декілька його ланцюгів: один, формальний, орієнтується на ідеальний продукт університетської педагогічної освіти, другий, неформальний, націлений на існуючі в суспільстві уявлення про життєвий успіх. Проблема сучасного етапу розвитку українського суспільства – у жорсткому домінуванні матеріальних цінностей над духовними, отже нівелюванні вагомості тих видів діяльності, що спрямовані на реалізацію духовних потреб особистості, зокрема потреб у самопізнанні, самоосмисленні. Тому й процес професійної ідентифікації як отождення своїх особистих цінностей із професійно-педагогічними, у числі яких – служіння людям, творення добра як

морально-етичної засади педагогічної діяльності, відданість справі виховання майбутніх поколінь, спрямовується на нехарактерні для нього пріоритети матеріального та соціального рівня – економічні та соціальні гарантії, суспільне визнання, матеріальне благополуччя.

Ще одним питанням, пов'язаним зі становленням професійної ідентифікації майбутнього вчителя, є ступінь інтегрованості професійних та культурних цінностей у культурно-освітньому просторі педагогічного університету. Університетська освіта, за К.Ясперсом, повинна виконати 4 завдання: «...Перше – дослідження, навчання й здобування певних професій, друге – освіта й виховання; третє – базоване на спілкуванні духовне життя, четверте – космос наук [7, с.113-114]». Співвідносно з існуючим зараз розумінням професійної ідентифікації, багато в чому запозиченим від педагогічних інститутів, перші два знаходять своє відображення в університетському житті як система занять, викладацька та студентська наукова робота, гуртки для розвитку індивідуальних мистецьких чи спортивних навичок, тому й присутні як активні елементи культурно-освітнього простору. Разом з тим, інші два, хоча й осмислюються філософією освіти (В.Кремень, М.Зубрицька, В.Кіпень та інші), проте в існуючих педагогічних реаліях втілюються складно: попри розуміння зміни методології освіти, зумовленої інформатизацією життя, глобалізацією економіки та іншими транснаціональними процесами, суб'єктно-суб'єктні відносини набувають першорядності спорадично та часто виявляються на нижчих комунікативних рівнях (примітивний, маніпулятивний, стандартизований [1]), коли студент не отримує можливості виражатися як особистість, натомість спостерігає далеко не найкращі, з професійно-етичної точки зору, зразки професійної поведінки, які, у свою чергу, сприяють проникненню в культурно-освітній простір сумнівних цінностей. Такі деформації суб'єктно-суб'єктних відносин виникають через недостатню увагу педагогічної науки та практики до розвитку «духовного життя» (В.Сухомлинський) університету, педагогічного колективу, існуючу традицію вибудовування вертикальних комунікацій, відсутність якісних критеріїв відбору в магістратуру й аспірантуру, низький рівень впливовості студентів в університетському житті, інше. Все це якраз і призводить до шаровості у професійній ідентифікації, у процесі якої «Я-особисте», замість зростатися із «Я-професійним», утворює ще додаткові формації, як-от: «Я-навчальне», «Я-виховне», «Я-соціальне», «Я-родинне» і т.д., слабко інтегровані між собою, що, у свою чергу, відкидає саму ідею університетської педагогічної освіти як гуманістичну, оскільки дезінтегрує внутрішні та зовнішні структури діяльності особистості, сприяє своерідній «капсуляції» її в самій собі, заціклює на реалізації власних потреб, у числі яких далеко не завжди пріоритетними є потреби хоча б соціального порядку, а, тим більше, духовного, що, останнім часом, ще й часто осмислюються у зв'язку із релігійними, точніше, релігійно-обрядовими. Натомість педагогічна духовність, яка є найвищим виявом педагогічної ідентичності, у навчальному процесі проявляється зрідка, найчастіше – як індивідуальні прояви спілкування конкретних викладачів та студентів.

Ще одним із завдань університету, сформульованих К.Ясперсом, є університетський «космос наук», що втілюється як цикли професійної підготовки в освітньо-професійних програмах, навчальних планах тощо, але при реалізації цієї функції перед університетом-навчальним закладом постають проблеми, досі йому незнайомі: по-перше, академізм науки та університетської педагогіки, зрештою – галузь науки, утруднюють фінансування наукових досліджень, перекладаючи основний тягар на плечі науковців-ентузіастів, які, з одного боку, можуть слугувати хорошим прикладом професійної ідентифікації, з іншого – віддаляють сучасну інтелектуально розвинену молодь від наукової діяльності, чи формалізують її [діяльність]; по-друге, масовість та маркетингізація вищої, в тому числі й педагогічної освіти, «привели» у стіни університетів не тільки тих (як студентів, так і викладачів), у чиїх цільових життєвих установах була реалізація себе у педагогічній діяльності, відповідно, не для всіх «космос наук» буде співвідноситися з їх цільовою сферою; по-третє, значна спеціалізація наукових філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних досліджень подрібнює ідею університетського «космосу наук», розділяючи його на складники, тобто зумовлюючи ситуацію, за якої спочатку майбутній педагог проходить фазу наукової інтеграції, а потім (на етапі магістратури, аспірантури) – фазу дезінтеграції підготовки. Насправді це не є тотально невирішувана проблема, оскільки вчитель з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» – готовий до професійної діяльності, проте лише з практичного досвіду може постати спеціалізований науковий інтерес, у зв'язку із цим вважаємо доцільним введення педагогічної інтернатури бодай для тих, хто професійно ідентифікує себе як педагог-науковець.

Таким чином, культурно-освітній простір педагогічного університету, виступаючи чинником формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, одночасно впливає на професійну ідентичність педагогічного колективу, підтримуючи усталені, генерує нові професійні цінності, виконує як завдання університетського розвитку, так і особистісного.

Вище у статті йшлося про існуюче цільове розшарування у професійній ідентифікації майбутніх педагогів, яке підкріплюється такою ситуацією в університетському цілепокладанні, за

якого, з одного боку, метою розвитку педагогічної освіти є «...забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного удосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави [3]», з іншого – формування визначених кар'єрних орієнтацій випускників.

Попри існуючі складності та відмінності, що зумовлюють гетерогенність культурно-освітнього простору та різноспрямованість професійної ідентифікації, механізм її формування, незалежно від мети і змісту професійно-цільових установок, залишається незмінним: внутрішньо відповідним процесові професійно-рольової ідентифікації, зовнішньо – формуванню організаційної ідентичності, з механізмом, близьким до професійної соціалізації [4]. Власне остання якраз і включає взаємозв'язок із культурно-освітнім простором університету і встановлює взаємозалежності між індивідуальними рисами студента, викладача та університетом, чие «тіло і дух» вони виявляють. Тематиці ж організаційної ідентичності присвячено низку праць, зокрема Р. ван Дік [5], звертаючись до цього питання, встановлює насамперед критерій ідентичності як те, що факт приналежності до певної організації (у контексті цієї публікації – університету) викликає у її учасників позитивні емоції. В. Зливков [2], розглядаючи психологічний зміст проблеми особистісної та професійної самоідентифікації, теж приходять до тези про те, що, серед інших, важливим є спосіб професійної підготовки та переїдготовки, що зумовлює якісні параметри ідентичності, яка, у свою чергу, є усвідомленим, емоційно насиченим відчуттям приналежності до професійної групи.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Підсумовуючи все, що написано вище, зазначимо, що, по-перше, професійна ідентичність є одним із критеріїв якості роботи педагога; по-друге, активно процес професійної ідентифікації «запускається» одночасно із вступом у ВНЗ; по-третє, на кінцеві характеристики професійної ідентичності вирішальний вплив має культурно-освітній простір вищого навчального закладу через специфіку соціалізаційних процесів, ціннісно-смыслову сферу; по-четверте, у структуру професійної ідентичності, крім самоідентичності, входить також організаційна ідентичність, що має досить очевидний емоційний контекст.

Перспективи подальших розвідок бачимо у встановленні чітких критеріально визначених зв'язків культурно-освітнього простору університету, національної системи освіти та формування привабливого «образу» педагогічної професії, що сприятиме підвищенню якості професійно-педагогічної ідентифікації, отже й ефективності роботи вчителя.

Список використаних джерел і літератури:

1. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / Анатолий Борисович Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
2. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології [Електронний ресурс] / Валерій Лаврентійович Зливков. – Режим доступу : <http://prof.osvita.org.ua/uk/methods/articles/9.html>
3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (Проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita-dnepr.com/index.php/gromadske-obgovorennya/1675-kontseptsiya-rozvitku-nepererвної-pedagogichnoji-osviti>
4. Роббинз П. С. Основы организационного поведения / Стивен П. Роббинз. – М., СПб., К. : 2006. – 448 с.
5. Рольф ван Дик. Преданность и идентификация в организации / Рольф ван Дик. – Харьков : Гуманитарный центр, 2006. – 142 с.
6. Ромм М. В. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М. В. Ромм, Т. А. Ромм // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–114.
7. Ясперс К. Идея университета / Карл Ясперс // Идея Университета: антология / [упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.

Аннотація

О.Е.Смолинская

Профессиональная идентификация будущего учителя в культурно-образовательном пространстве педагогического университета

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной идентичности в её взаимодействии с культурно-образовательным пространством университета, его заданиями, в современных социально-экономических условиях. Также анализируется связь процесса профессиональной идентификации и становления организационной идентичности как эмоционального контакта личностей студентов, преподавателей и культурно-образовательного пространства педагогического университета.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, культурно-образовательное пространство, педагогический университет, эффективность работы учителя.

Summary

O.Ye.Smolins'ka

Professional Identity of Future Teacher in Cultural and Educational Space of Pedagogical University

The article deals with the problem of formation the professional identity in it's interaction with cultural and educational university space, it's tasks, in modern social and economical conditions. It's also analyses the correlation of professional identity process with the creation of organizational identity as emotional contact of students individuality, teachers and cultural and educational space of pedagogical university.

Key words: *professional identity, cultural and educational space, pedagogical university, effectiveness of teacher's work.*

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

УДК 37.011(045)

IZABELA STELMASIAK,
(Stupsk, Polska)

The educational potential of Józef Maria Hoene-Wroński's philosophy in the context of post-modernity – contribution to research

The dynamics of socio-cultural phenomena in the globalised postmodern world is the principal determinant of the education-centered reflection. The transformations of modern families consisting in the gradual decline/changes of the hierarchic structure result in aberrations of the socialization paradigm as well as of the inter-generational transmission of cultural content. In addition, the pupil currently constitutes a separate category; his space of freedom, liberties, rights and the resultant right to create himself and his own life strategies are all subjects of pedagogical reflection.

Permissivism (and, perhaps, already paidocracy) has replaced the traditional (hierarchical) upbringing; questioning and doubting the traditional norms and values result in relativism, arbitrariness of choice, the lack of authority as well as unwillingness to invest a larger effort even in the process of building relationships with people.

In this barely indicated perspective – the pupil is a «contextualised» individual, and so the entire educational activity and the process of shaping his personality depend on the willingness/effort of the pupil himself; I perceive his «curiosity», explorations, and choices as an integral component of «becoming a human being». It seems regrettable that in the case of the majority of the young generation the curiosity in relation to the world and other people is limited only to the medium of internet. The traditional view-point of pedagogy which considers upbringing as a process of personality development – as well as one of inheriting and transmitting the cultural heritage, which is supposed to serve as a compass in the process of navigating the modern world – currently only serves as the means of acquiring qualifications/competences. Among the causes of such a situation one can ennumerate the IT technologies' development, the influence of Internet, spreading globalization - as well as the requirements of the society based upon knowledge. The priority of education, (technical/professional) qualifications are essential in human life; they allow for an efficient professional activity, avoiding marginalization or professional exclusion.

However, the human nature is in need of something more, an authentic upbringing – which is evident in the surrounding social reality. The upbringing-related debate continues, especially in the context of the future elections and formation of a new Cabinet staff. The discourse on the human nature has been going on for centuries. It appears that in the present – technologically perfect – world the issues concerning the spiritual part of a person (especially the child) are marginalized or only analysed at the level of safety- or religion-related aspects. It seems easily forgotten, however, that those issues have occupied a major place of prominence in the ancient Athens. Combining the spiritual element with practical skills was promoted by humanism as well. In addition, one should not forget about Immanuel Kant, after whom Józef Maria Hoene- Wroński adopted the goal of upbringing. Sergiusz Hessen (1887 -1950) was another philosopher who could be classified as I. Kant's intellectual heir. As he claimed in his concept, upbringing was «a spiritual process in which freedom and necessity, tradition and creative personality permeate one another». According to Hessen, the spiritual dimension of upbringing combines educational imperatives with (non)intentional educational actions on the part of an educator – in the process becoming transcendent for both of those aspects. The spiritual sphere is perceived by Hessen as one that does not change, and any educational actions without its engagement were only superficial «training» of norms, the culture of social conventions and knowledge.

In the output of the Polish pedagogical thought, Józef Maria Hoene Wroński (1776- 1853), a philosopher and mathematician, should be able to enjoy his fully deserved (though not sufficiently recognized) spot. His philosophy of upbringing was connected to the necessity of developing human spiritual values. He was born in Wolsztyn (Wielkopolskie province), fought in the army of T. Kościuszko, and the Russian one; then he emigrated to France. For the Polish pedagogy he was a figure similar to Herbart and his position in German pedagogy as (just like Herbart) he initiated the formation of conscious, rational (scientific) foundations of this discipline of knowledge. In his work «Messianism, the absolute philosophy» he proclaimed the rational dimension of the world and man's effort in the field of spiritual «self-creation».

According to Wroński's philosophy, the world operates in accordance with The Law of Creation within which three elements need to be differentiated:

- Existence, the essence of which is Necessity (material sphere); the good is existence's component,
- Knowledge which is based upon Freedom (the sphere of subjectivity); the truth is its component,
- the element which bridges existence and knowledge, i.e., the neutral element. Religion was the connecting factor – the author's conviction concerning this matter is conveyed by quoting the words from the Bible: «In the beginning was the Word» (J. 1,1); «the Word became flesh» (J.1,14).

Every type of existence has its condition (just like every person has parents), but as it is – it is passive in nature, or even incapable of transformation. According to Wroński, it can only be transformed through the human «self» which generates knowledge. Therefore, the human mind, the thought of which searches for the truth about the surrounding reality, also represents the activity of conditioning. Hence, the condition of existence is the sum of all conditions classified by Wroński as the Absolute. His research was supposed to establish the timeless, unquestionable – absolute – truth.

The Absolute, which for itself does not require condition anymore, can be divided into the existence and the knowledge. The existence can only be changed by knowledge as - due to its subjective nature – it has a causative and purposeful power in relation to the world. The barely indicated logical construction is – according to Hoene – Wroński – the Law of Progress which he perceived as a systematized necessity, i.e. a set of goals. Necessity functions in a deliberate manner here, though also automatically (resembling the mechanism of clock). The functioning of the Law in the social context resembles a «road sign» (after prof. Sztobryn) in the upbringing and development of societies.

If we remain with the clock metaphor (the Law of Progress), the activity of winding up a clock should be connected with the Law of Creation. According to the philosophical concept of Wroński, upon the Law of Creation the entire reality is based – its counterpart is the systemized freedom.

In the above-mentioned work by Wroński («Messianism, the absolute philosophy»), the Law of Creation has been described. According to this Law, the entire universe consists of sequences of «systems»; the detailed result from the general ones. The principal place is occupied by the system of God's self-creation to which we can subsequently trace the creation of reality, world, man (and his self-creation), the absolute religion and the progressive development of mankind.

Man's (and population's) development consists in transferring to higher principles and levels of knowledge as well as abilities to apply it. According to Wroński's concept, the ability to create was an essential trait, and the process of man's self-creation was supposed to lead him to the Absolute – the author referred to it as «messianistic quality.» Wroński himself – on the cover of work titled «Prolegomena do mesjanizmu» - offers the following interpretation of his beliefs: «The subject of this work is the final grounding of truth on this earth and thus realisation of the absolute philosophy and religion, reforming sciences, explaining the history, uncovering the utmost purpose of the states, establishing the absolute boundaries of man and revealing the fates of nations.»

The transgression of J. M. Hoene – Wroński's philosophical system onto the field of pedagogy undoubtedly results from the formula of the absolute goal – the Creation/Self-creation of man and his creative abilities, as well as the pedagogical potential of both Laws.

The blending of the Law of Creation and the Law of Progress, their usage in the field of educational actions may result in an authentic interiorisation of the cultural inheritance output, an opportunity to discover social order, build one's own identity along with the awareness of one's place and causative potential in the process of improving one's life condition in each and every aspect. The above-mentioned deliberations suggest the rule of stimulating the pupils in the search of the goals «surpassing» their potential – which, as it is well-known – is the best method of inspiring motivation and human mobilisation. Searching for higher goals - «worthy of the rational nature» (as prof. Sztobryn wrote) is yet another reason for Wroński's beliefs' reception in the postmodern times, the reception which will allow the man to reach higher levels of knowledge. It implies additional consequences: «the final vocation of the mankind is crossing to the system of rationality in which the unification of good, truth, religion and science shall transpire»

The process of preparation for creative activity requires also the psychological maturity which is created after the completion of the phase of emotional (passive) self, and the logical self – characteristic for an adolescent and mature person as one which is understanding, active and cognitive. The last phase – available only to the chosen ones, like Wroński himself – was the transcendent self.

The concept of the philosophy of pedagogy by Józef Hoene-Wroński is not simple. The author himself is more immediately recognizable in the field of mathematics, philosophy - or as the author of messianism. His views, however, have an immense pedagogical potential. They attempt to build the Idea the lack of which is evident even to acclaimed educators.

Relativism, arbitrariness, the popular strategy of «cutting the occasional corner» (the best example of which can be found in the students' «copy-and-paste» mentality) – are all common human traits in the times of post-modernity. Wroński's «proposition» reminds us of man's need for spiritual development, but also of duties of a conscious educator who is concerned with the issues in this area of upbringing.

Freedom is to be found within each and every human being and the awareness of it has always been the utmost value. I am afraid, however, that currently the younger generation has degraded its meaning chiefly to the freedom of choice among various types of pleasure. It is easy to forget that conscious educational actions would allow for a proper human perspective in this area. What is essential is the Freedom which is essential to surpass individual limitations; the state and area in which there exists an actual attention to being good, to the truth/wisdom which condition the remaining fields of human functioning.

The postmodern upbringing conditioned by the rhythm of commercials (situated, in an evident way, in the universe of material values), rhymes of primitive songs, stereotypes – result in an atrophy of the spiritual sphere. The consequence of this superficiality and passivity is laziness, marginalization and running away from problems and situations that force us to make binding decisions. Thus, it appears that it is the spiritual sphere that «informs us» whether an individual is properly educated or immune to the educator's influence. A separate valid issue seems to be the question of balance between the spiritual and material side. This ability to find balance is also the question of upbringing – and subsequently: one of the quality of human life. «Arrangement» of the man's life in the spiritual dimension had an additional value as the effects of upbringing (from a perspective of time) formed the foundations of the future life and allowed to form a clear insight into it. In accordance with the Author's assumptions – learning about the past and understanding the mechanisms of social order allows to form a conclusion that in the future this order shall be automatically accepted. The history of mankind – according to the Author - formed in accordance with the Law of Creation. He differentiated three periods:

- the period of relative goals – the man's liberation from the dependance on the material sphere took place,
- the period of indirect goals – an ability to use freedom; this era shall be completed when the absolute philosophy is discovered,
- the period of absolute goals shall happen along with the emergence of the absolute consciousness.

As it is presented in the above classification, the periods are differentiated by «the arrangement of the material sphere as well as the range of reality explained with the tools of the mind».

The indicated historiosophic concept took into consideration four stages in the history of philosophy, each of them with its own goals: the eastern period (material goals); Graeco-Roman (moral goals); the medieveal (religious goals) as well as the mental goals in the modern times. According to Wroński, in the 19th century two groups enter into a dispute: the conservative one (the goal of which is good) and the liberal one (with truth as its leading value). Wroński was convinced that the mankind aspires to the rational system in which truth, good, science and religion will all polyphonically co-exist. The surrounding reality clearly indicates that this system has not yet come into being – which could be explained through the lack of proper upbringing aiming at such aspirations.

The pedagogical potential of Wroński's philosophy – discovered by the philosophers of upbringing/education – is undoubtedly worthy of attention and promoting. Above all, there is a permanent necessity of describing/explaining the sense of the world, as well as the man's place in this world. It is, after all, a crucial question of each adolescent person in consecutive generations. Pedagogical inspirations also result from the necessity to follow an unambiguously set goal, which – especially in the changeable postmodern reality – requires personal effort, and especially: the awakening of the spiritual sphere. The pedagogical antirelativism of the Author of the Law of Creation also seems noteworthy, as well as the fact that he was ahead of time – setting the foundations for the philosophy of New Upbringing. The pedagogical contexts of Wroński's philosophy are evident but it appears of the utmost importance that they should serve as a pretext for reflection – and not only among educators.

Bibliography:

- Brezinka W., Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych, Kraków 2005,
 - Czerny J., Filozofia wychowania, Katowice 1997,
 - Jodłowska B., Pedagogika Sokratejska, Kraków 2012,
 - Kant I., O pedagogice, Łódź 1999,
 - Konstańczak S., Spadkobiercy filozofii Józefa Marii Hoene-Wrońskiego, Słupskie Prace Filozoficzne 6/2007,
 - Melosik Z., Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:]Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Pedagogika, t.2, Warszawa 2003,
 - Nalaskowski A., Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje, Kraków 2009,
 - Powszechna encyklopedia filozofii, t. 4, Lublin 2003,
 - Sztobryn S., Oświecenie w Europie, [w:] B.Śliwierski /red. nauk/ Pedagogika, t.1, Gdańsk 2006,
 - Sztobryn S., Badania nad «Filozofią Pedagogii» Józefa Hoene- Wrońskiego w czasopiśmiennictwie pedagogicznym w latach 1918- 1939, Biuletyn Historii Wychowania 1/1995.
- Дата надходження статті: «10» вересня 2012 р.

УДК 378.001.31

Д.І.СТРУННІКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент;
Я.А.КВАСЕЦЬКА,
лаборант
(м. Чернівці)

Формування етнічної самосвідомості студентів у процесі фахової підготовки

У статті висвітлено результати аналізу теоретичних підходів щодо розвитку самосвідомості у студентської молоді, розкриваються основні завдання, зміст та механізми формування у майбутніх педагогів і психологів етнічної ідентичності як важливої складової етнічної самосвідомості майбутнього фахівця.

Ключові слова: особистість, свідомість, самосвідомість, індивід, соціалізація, етнічна самосвідомість, стереотип, ідентичність, етнос, етнокультура, нація, виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Індивід стає особистістю у процесі соціалізації, засвоюючи соціальні норми і цінності суспільства, до якого він належить. Становлення особистості, розвиток її свідомості та самосвідомості відбувається у процесі соціальної взаємодії. Духовна позиція особистості, в якій на глибинному рівні психіки інтегруються ментальність, культура нації, національні вартості, усвідомлення приналежності до певного етносу, нації, формується під впливом цілеспрямованого виховання та самовиховання. Кожна нація, етнос прагне передати наступним поколінням загальнолюдські вартості й усе те, що складає неповторність народу, виховати патріотичні почуття та почуття громадянського обов'язку. М.Бердяєв зазначає, що національність є індивідуальне буття, поза яким неможливе існування людства» [3,с.27].

Потреби національно-культурного відродження вимагають повернення до сформованої упродовж тисячоліть національно-історичної пам'яті українського народу, народних ідеалів, національних цінностей, формування духовного світу особистості, її самосвідомості.

Аналіз досліджень і публікацій... Справжнє виховання, як стверджує світова наука (Дж.Локк, Ш.Монтеск'є, І.Герbart, Я.Коменський, А.Дістервег, Г.Сковорода, К.Ушинський, Г.Ващенко, М.Стельмахович, В.Кузь, М.Пірен, Г.Філіпчук, та ін.), за своєю суттю, змістом, характером та історичним покликанням нації, етносу – глибоко національне. Проблему особистісного та фахового становлення студента у процесі фахової підготовки досліджували в різних аспектах Л.Артемova, І.Бех, О.Гура, А.Кузьмінський, Н.Лисенко, З.Слепкань, Т.Поніманська та інші.

Формулювання цілей статті... **Мета публікації** – аналіз теоретичних підходів щодо розвитку самосвідомості у студентської молоді, визначення основних завдань, змісту та механізмів формування у майбутніх педагогів і психологів етнічної ідентичності як важливої складової етнічної самосвідомості.

Виклад основного матеріалу... Суть кожної людини визначають ментальність, культура, духовність – національні за формою і змістом. Це підтверджує вислів О.Потебні: «Для існування людини потрібні інші люди, для народності – інші народності» [5, с.56].

Формування етнічної самосвідомості, на наш погляд, варто розглядати комплексно: як психологічну й педагогічну проблему. Необхідно, насамперед, з'ясувати сутність і структуру поняття «етнічна самосвідомість», психологічні детермінанти її розвитку. В психологічній науці поняття «етнічна свідомість» і «етнічна самосвідомість» ще не мають усталеного й загальноприйнятого змісту й трактуються науковцями по-різному. Зокрема, М.Шульга і Й.Вирост вважають, що зміст поняття «етнічна свідомість» охоплює ширші реалії порівняно з терміном «етнічна самосвідомість», яка розглядається ними як складова етнічної свідомості [7, с.61]. До складових етнічної свідомості М.Шульга відносить: національний (етнічний) характер і «темперамент», етнічні звички, етноцентризм, етнічні почуття і етнічну самосвідомість особистості. Етнічну самосвідомість він визначає як саморефлексію етнічних відносин, з'ясування свого місця в них, а також усвідомлення власної позиції та свого ставлення до системи міжнаціональних зв'язків [13].

Розглядаючи сутність поняття «етнічна самосвідомість» у вузькому й широкому значенні, деякі науковці, зокрема А.Дашдаміров, С.Арутюнов та ін., стверджують, що вона існує на рівні суспільства (широкий зміст поняття) і на рівні особистості (у вузькому значенні) й має два рівні – ідеологічний і психологічний. Основним структурним елементом етнічної самосвідомості є усвідомлення людьми своєї етнічної приналежності, яке відображає, на думку Г.Шелепова, спільність їх походження, етнічні стереотипи, етнічні симпатії і антипатії тощо. Ю.Бромлей до компонентів етнічної самосвідомості відносить не тільки уявлення про спільність походження, а й своєрідне відображення об'єктивних ознак етносу [7, с.63].

Цілісно й змістовно, на наш погляд, визначено структуру етнічної самосвідомості Й.Виростом: образ національної(етнічної) спільноти; образ типових рис представника національної спільноти (національний стереотип); самообраз індивіда як члена національної спільноти. До змісту її компонентів він відносить: знання про національну проблематику взагалі та емоційно-ціннісне ставлення до неї; знання про свою національну спільноту й емоційно-ціннісне ставлення до неї; уявлення про типові риси члена своєї національної спільноти (національний автостереотип) та емоційно-ціннісне ставлення до них, уявлення про типові риси членів інших національних спільнот (національний гетеростереотип) та емоційно-ціннісне ставлення до них; ступінь ідентифікації себе з національною спільнотою, переживання належності до національної спільноти [7, с.64].

На думку більшості дослідників (Т.Стефаненко, Є.Білінська, П.Гончаренко, М.Шульга та ін.) домінуючу роль у структурі етнічної самосвідомості відіграє етнічна ідентичність. За визначенням Т.Стефаненко, етнічна ідентичність – це «складова соціальної ідентичності особистості, психологічна категорія, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної етнічної спільноти» [12, с.210].

Варто зауважити, що поняття етнічна ідентичність і етнічність – не тотожні, оскільки етнічність як соціальна категорія визначає етнічну приналежність за певними об'єктивними ознаками (етнічна приналежність батьків, місце проживання, мова, культура тощо). Етнічна ідентичність відмінна від так званої декларованої ідентичності (зарахування себе до етнічної спільноти), а також з особистісною ідентичністю, яка характеризується такими факторами, як місце етнофора у взаємовідносинах з іншими людьми (домінують поняття етнічної структури і етнічних ролей); якості, якими наділяє себе етнофор (ділові, поведінкові, інтелектуальні тощо); самооцінка етнофора (адекватна-неадекватна) [2, с.76; 8].

Етнічна ідентичність – це не тільки усвідомлення своєї тотожності з етнічною спільнотою, а й її оцінка, що виявляється в почуттях, основою яких є емоційний зв'язок людини зі своїм народом. Як стверджує Т.Стефаненко, етнічна ідентичність – це, в першу чергу, результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певний ступінь співвідношення себе з ним і відокремлення від інших етносів [12, с.210].

Етнічна ідентичність визнається науковцями як складова соціальної ідентичності (Т.Стефаненко, В.Павленко, С.Таглін, А.Садохін та інші.), однак в сучасних дослідженнях робиться спроба виділити її певні ознаки. Так, Ж.Девос розглядає етнічну ідентичність як форму ідентичності, втілену в культурні традиції і звернену в минуле, на відміну від інших форм, які орієнтовані на теперішнє і майбутнє. Г.Солдатова стверджує, що особливістю етнічної ідентичності є міфологічність, оскільки «її основа – ідея або міф про спільність культури, походження, історії» [11, с.48].

Проблема формування ідентичності розглядається в різних психологічних теоріях, зокрема в психоаналізі (З.Фрейд, Е.Еріксон, Д.Марсія, Дж.Фінні та ін.), у послідовників символічного

інтераціоналізму (Г.Мід, Е.Гоффман, Ф.Барт, К.Лібкінд, Р.Дженкінс та ін.), в когнітивній психології (Г.Теджфел, Дж.Тернер, Б.Поршнев, Т.Стефаненко та ін.).

Значним доробком у вивченні етнічної ідентичності вважається «тристадійна модель розвитку етнічної ідентичності у молоді етнічних меншин», яку запропонував послідовник психоаналізу Дж.Фінні. В основі цієї моделі – чотири статуси ідентичності, які визначені Д.Марсія: досягнення ідентичності, передвирішеність, дифузія ідентичності, мораторій. Згідно з моделлю Дж.Фінні, на першій стадії етнічна ідентичність приймається без розмірковувань. У підлітків, молодих людей, які відчувають негативне ставлення до себе і знайомляться з мало привабливими етнічними стереотипами, сформованими відносно їх етнічної групи, можуть сформуватися аут групові переваги. Однак під впливом сім'ї та близького оточення може сформуватися й позитивне ставлення до своєї спільноти і почуття прив'язаності до неї. Аттітуди щодо своєї групи передаються батьками, спільнотою, суспільством, а молодь переймає їх досить некритично. Ця стадія нагадує передвирішеність. Якщо молоді люди не мали потреби й не замислювалися над своєю етнічністю, то за статусами ідентичності Марсія – це дифузія ідентичності. Друга стадія розвитку етнічної ідентичності починається з моменту замислення над своєю етнічною приналежністю, появи кризи або мораторію ідентичності. На наступній стадії формується певна позиція, молодь досягає етнічної ідентичності [7].

Результативності в дослідженнях етнічної ідентичності досягнуто в когнітивній психології, а саме в теорії соціальної ідентичності та теорії самокатегоризації. За визначенням Т.Стефаненко, категоризація – це «процес, за допомогою якого люди інтерпретують навколишній світ і своє місце в ньому» [12, с.206]. Як стверджує Г.Андреєва, процес категоризації призводить до породження в свідомості людини моделі світу [1]. Варто зазначити, що міжгрупове сприйняття, як і соціальне, не зводиться до поняття «перцепція» в загальнопсихологічній сутності, а охоплює всю сферу пізнання людьми один одного. «Проблема сприйняття, – зазначає О.Леонт'єв, – має ставитися як проблема побудови в свідомості індивіда багаторівневої моделі світу, образу реальності. Категоріальність світу, яка за своєю сутністю є характеристикою моделі світу – не іманентна самій моделі. Тобто, об'єктивний процес категоризації відображає категоріальність об'єктивного світу» [6, с.254].

Науковці дійшли згоди, що в основі процесу категоризації лежить принцип біполярності (Г.Теджфел, Дж.Тернер, А.Гуревич, Т.Стефаненко, Г.Андреєва та ін.). Так, в архаїчному мисленні поняття виникають парами і з порівняння (наприклад, життя-смерть, світло-тьма тощо). Система категоризації, що ґрунтується на принципі біполярності, збереглася до наших днів. Згідно з принципом біполярності відбувається категоризації спільнот, представниками яких визнають себе люди – «ми» і «вони» – ті, що не сприймаються як свої.

Отже, в основі міжетнічного й будь-якого іншого сприйняття лежать когнітивні процеси категоризації на «ми» і «вони», соціальної ідентичності та соціальної категоризації. Категоріальну сітку і загальнопсихологічний принцип, згідно з яким здійснюється диференціація (порівняння) груп, запропонували Г.Теджфел і Дж.Тернер, звернувши увагу на те, що категоризація нерозривно пов'язана з когнітивним процесом – груповою ідентифікацією (усвідомленням приналежності до групи). Згідно з теорією соціальної ідентичності Г.Теджфела, в основі виникнення соціально-психологічних феноменів (інгрупового фаворитизму, аут групової агресії, групової солідарності тощо) лежать не конфлікти інтересів і не зовнішні щодо індивіда ситуативні фактори, а когнітивні процеси. Теорія базується на трьох процесах: соціальній категоризації, соціальній ідентифікації, соціальному порівнянні. Г.Теджфел доводить, що у процесі категоризації (ділення світу на категорії взагалі і на соціальні категорії, зокрема) індивід співвідносить себе з виділеними категоріями й отожднює себе з певними соціальними групами, тобто здійснює соціальну самоідентифікацію. Соціальна ідентичність – це сукупність усіх соціальних ідентифікацій, які використовувалися індивідом при самовизначенні. За визначенням Г.Теджфела, соціальна ідентичність – «це та складова «Я-концепції» індивіда, яка виникає з усвідомлення приналежності до соціальної групи (або груп) разом з цінностями й емоційним значенням, яке надається цій групі» [14, с.285]. Автор стверджує, що у кожної людини є потреба мати позитивну соціальну ідентичність, яка формується у процесі порівняння своєї інгрупи і аутгруп. Щоб досягти позитивної соціальної ідентичності, індивіди роблять усе, щоб у соціальному порівнянні диференціювати свої групи у позитивний бік [14].

На відміну від Г.Теджфела, Дж.Тернер надає перевагу не індивідуально-емоційній, а соціально-когнітивній основі формування соціальної ідентичності. На погляд вченого, рівень ідентичності, по-перше, змінюється залежно від соціального контексту, в якому здійснюється порівняння, по-друге, високий рівень соціальної ідентичності призводить до деперсоналізації самосприйняття, по-третє, деперсоналізація зумовлює групові форми поведінки [14].

Процес категоризації на «ми» і «вони», соціальної ідентичності та соціальної диференціації (якщо використати сітку Г.Теджфела і Дж.Тернера) розглядається в концепції Г.Поршнева, який

наполягає на первинності «вони» по відношенню щодо «ми», тобто на первинності міжгрупової диференціації. Будь-яке протиставлення об'єднує, будь-яке об'єднання протиставляє, міра протиставлення є мірою об'єднання», – стверджує Г.Поршнев [9, с.14].

До структури етнічної ідентичності науковці (В.Павленко, С.Таглін, Т.Стефаненко та інш.) відносять два основних компоненти: когнітивний (знання, уявлення про особливості своєї групи і усвідомлення себе її представником на основі етнодиференціюючих ознак); афективний (почуття приналежності до групи, оцінка її якостей, ставлення до членства в ній) [7; 12]. Деякі автори, зокрема Л.Дробишева, виділяє в структурі етнічної ідентичності ще один компонент – поведінковий, розглядаючи його як реальний механізм не тільки усвідомлення, а й прояву себе представником певної групи, «побудова системи ставлень і дій в різних етноконфліктних ситуаціях» [4, с.296].

До когнітивного компоненту етнічної ідентичності належать: етнічні орієнтації, групові концепції тощо. Найважливішою – вважається етнічна обізнаність, яка охоплює знання про етнічні групи (свою та інші), їх історію, звичаї, особливості культури, життєдіяльності, світосприйняття, національного характеру тощо. Афективний компонент етнічної ідентичності – ставлення до своєї етнічної спільноти виявляється в етнічних атитюдах (позитивних або негативних). Підвищення етносоціального статусу сприяє формуванню самоповаги, яка виявляється в позитивних атитюдах – гордість за досягнення свого народу, почуття патріотизму тощо. Як зазначає Г.Солдатова, «гідність, гордість, образи, страхи – важливі критерії міжетнічного порівняння. Ці почуття опираються на глибокі емоційні зв'язки з етнічною спільнотою і моральні обов'язки по відношенню до неї, які формуються в процесі соціалізації індивіда» [11, с.49]. Наявність негативних атитюдів до своєї етнічної спільноти – це заперечення власної етнічної ідентичності, почуття приниження, надання переваги іншим етнічним групам як референтним.

Результати аналізу теоретичних положень з проблеми формування етнічної самосвідомості дає підстави визначити завдання і зміст виховної роботи зі студентами. До основних завдань варто віднести: створення цілісної системи національного виховання, має ґрунтуватися на взаємозв'язку національної культури, мови, науки, освіти, традиціями; введення у зміст освіти систему загальнонаукових і фахових знань, які відповідають рівню сучасної вітчизняної науки і культури, втілюють в собі національні та загальнолюдські цінності й сприяють пізнанню ідейного та духовного багатства свого народу, його історії, культури, духовності і на цій основі – й себе як індивідуальності і як частки своєї нації; виховання студентів на національному ґрунті з використанням кращих здобутків інших народів; створення умов і використання ефективних форм передачі етнокультурних традицій у процесі виховання.

У формуванні когнітивного компоненту етнічної ідентичності важливу роль відіграють навчальні дисципліни природничого і гуманітарного циклу. Зміст навчального матеріалу повинен спрямовуватися на формування знань, на основі яких складається комплекс уявлень, що утворюють систему етнодиференціюючих ознак, в якості яких можуть бути: мова, цінності і норми, історична пам'ять, релігія, уявлення про рідну землю, міф про спільних предків, національний характер, народно-прикладне і професійне мистецтво, українські національні пріоритети тощо. Кожна навчальна дисципліна має відображати певні грані України як геосоціокультурного феномену.

Так, вивчення етнопсихології сприяє формуванню у майбутніх фахівців знань про етнопсихологічні особливості представників різних етносів, специфіку їх міжособистісного спілкування, традиції і звичаї, етнокультурні цінності, стереотипи поведінки тощо. Зміст навчального матеріалу спрямований на розкриття національно-специфічних, національно-психологічних особливостей українського народу, який уособлює певну етнокультуру, спосіб життя, що історично склався, зберіг свій менталітет, мову, культуру, традиції і звичаї, національні вартості. Домінантою знань, які засвоюють студенти, має бути українська національна ідея, особливості національного характеру й світогляду українців та представників інших національних меншин, що живуть в Україні.

У фаховій підготовці студентів важлива роль відводиться українознавству, етнопедagogіці, зміст яких розкриває етнокультурні традиції виховання і навчання, а також ідеал українського виховання, загальнолюдські, національні, сімейні, особистісні вартості. Виховна робота повинна спрямовуватися також на формування поваги до етнокультури представників інших національних меншин, подолання упередженого ставлення до них, національної обмеженості, створення позитивного психологічного мікроклімату для їх згуртованості й дружніх стосунків, формування культури міжнаціонального спілкування. Важлива умова ефективності виховної роботи – врахування етнопсихологічних особливостей, звичаїв, моральних і соціальних цінностей представників усіх етнічних спільнот, що входять до студентського колективу.

Висновки... Отже, система виховної роботи у ВНЗ має спрямовуватися на забезпечення умов для етнічної соціалізації майбутнього фахівця, формування творчої, гармонійно розвиненої, толерантної особистості з високим рівнем національної свідомості, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, основою яких є національні й загальнолюдські цінності. У процесі вузівської підготовки фахівця важливе значення має як формування професійної компетентності, так і розвиток громадянських якостей майбутнього педагога. Особливу увагу варто приділяти формуванню у студентів толерантності, умінь адаптуватися до полікультурного середовища, що досягається шляхом соціальної інтеграції студентського колективу, на що буде спрямоване подальше дослідження.

Список використаних джерел і літератури:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Андреева Г. М. – М. : «Аспект Пресс», 2000. – 139 с.
2. Белинская Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1997.
3. Белинская Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М., 1997. Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.
4. Бердяев Н. Судьба России / Н. Бердяев – М., 1990.
5. Дробишева Л. М. Демократизация и образы национализма в России / А. Р. Аклаев, Л. М. Дробишева, В. В. Коротева, Г. У. Солдатова. – М., 1996. – 382 с.
6. Захарченко Р. О. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості / Р. О. Захарченко, В. П. Москалець, Ю. Д. Руденко та ін. – К., 1998. – С. 14–28.
7. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–261.
8. Павленко В. М. Етнопсихологія : навч. посіб. / С. О. Таглін, В. М. Павленко. – К., 1999.
9. Поршнев Б. Ф. Противоположность как компонент этнического самосознания / Б. Ф. Поршнев. – М., 1979.
10. Садохин А. П. Основы этнологии : учеб. пособие для вузов / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М. : Юнити-Дана, 2003. – 351 с.
11. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 386 с.
12. Стефаненко Т. Этнопсихология / Т. Стефаненко. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
13. Шульга Н. А. Этническая самоидентификация личности / Н. А. Шульга. – К. : ИС НАНУ, 1996. – 199 с.
14. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // Psychology of intergroup relations / ed. by S. Wor-chel, W. G. Austin. – Chicago : Nelson-Hall, 1986. P. 7–24.

Аннотация

Д.И.Струнникова, Я.А.Квасецкая

Формирование этнического самосознания студентов в процессе профессиональной подготовки

В статье изложены результаты анализа научных подходов, в которых раскрываются основные аспекты формирования у студентов этнического самосознания в процессе их профессионального становления, задачи, содержание и механизмы формирования в будущих педагогов и психологов этнической идентичности.

Ключевые слова: *личность, сознание, самосознание, индивид, социализация, этническое самосознание, стереотип, идентичность, этнос, этнокультура, нация, воспитание.*

Summary

D.I.Strunnikova, Y.A.Kvasetska

Forming of Ethnic Consciousness of Students in the Process of Professional Preparation

The article reflects the results of analysis of theoretical approaches, revealing the basic aspects of students' ethnic self-consciousness formation in the process of their professional development, as well as the tasks, content and mechanisms of ethnic identity formation of the future pedagogues.

Key words: *personality, consciousness, individual, socialization, ethnic consciousness, stereotype, identity, ethnos, ethnoculture, nation, education.*

Дата надходження статті: «14» вересня 2012 р.

Народні рухливі ігри в системі засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку

У статті проаналізовано значення народних рухливих ігор в системі засобів фізичного виховання для всестороннього фізичного розвитку дітей дошкільного віку та формування в них позитивних моральних й емоційно-вольових якостей. Рухливі ігри загалом та народні рухливі ігри і забави зокрема посідають вагоме місце в процесі фізичного виховання дошкільників як один з дієвих засобів гармонійного розвитку фізично здорової та духовно багатой особистості.

Ключові слова: фізичне виховання, народні рухливі ігри, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Ігри впливають на становлення особистості в різні періоди дитинства. Як суспільне явище вони привертають увагу вчених різних галузей знань – педагогіки, психології, філософії, мистецтвознавства, медицини тощо. Попри різні концепції ігрової діяльності, судження дослідників сходяться на тому, що вона пов'язана з духовним піднесенням і хвилюванням дітей, адже гра є найдивовижнішим явищем культури.

У сучасній теорії й практиці дошкільного виховання значну увагу приділяють оптимальному поєднанню різних форм, методів та засобів навчання й виховання, що дозволяє найефективніше розв'язувати завдання чинних програм. І в цьому руслі одним з важливих засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку є рухливі ігри, в яких комплексно виховують фізичні й емоційно-вольові якості дошкільників, а також вдосконалюють сформовані рухові вміння та навички.

Формулювання цілей статті.... Мета статті – проаналізувати значення народних рухливих ігор у процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

У дошкільному віці ігрова діяльність є провідною, що зумовлено кількома важливими моментами: дитина перших шести років життя надає перевагу рольовій грі перед іншими видами діяльності; саме в грі визріває готовність малюка до розгортання інших видів діяльності (спілкування, праці, учіння), закладаються й розвиваються всі основні вікові новоутворення особистості.

Аналіз досліджень і публікацій... Виховання дітей засобами народної гри позитивно оцінювали С.Русова, В.Сухомлинський, О.Усова, К.Ушинський та інші вчені-педагоги. Вагомий внесок у розвиток теорії й практики використання національних рухливих ігор належить Н.Андрощуку, О.Бичуку, А.Вольчинському, Л.Грицюку, В.Завацькому, А.Леськіву, С.Мехонишин, Л.Пономаренко, Є.Приступі, О.Семенову, А.Цюсю та ін.

Чимало цікавих спостережень і науково обґрунтованих висновків про вплив народних ігор на організм дошкільників та особливості їх застосування в навчально-виховному процесі ДНЗ та в сім'ї знаходимо в сучасних дослідженнях О.Богініч, А.Богущ, Е.Вільчковського, А.Вольчинського, Н.Лисенко, В.Овчинникової, Є.Приступі, А.Цюсю та ін.

Виклад основного матеріалу... Завдання та зміст ігрової діяльності дошкільників визначено Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні та чинними програмами розвитку, навчання й виховання дітей раннього та дошкільного віку.

Споконвіків народна педагогіка піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей у вихованні їх як майбутнього нації визначала першочерговими завданнями. Народознавча скарбниця багата на поради та вислови такого змісту, як-от: «Нема щастя без здоров'я», «Здоровому все здорово» тощо. Одразу після появи немовляти на світ батьки неухильно виконували свій перший і святий обов'язок – піклувалися, щоб дитина виросла здоровою й готовою до активного трудового життя. Саме відразу після народження, за народною філософією, і розпочинається опіка над дитиною в сім'ї.

Пріоритет фізичного розвитку дитини зумовлювався цілком реальними життєвими обставинами й потребами народу. В діяльності людини-трудівника впродовж віків поставали такі проблеми, для подолання яких вирішальне значення мали значні фізичні зусилля. Силу й витривалість, стійкість і спритність високо поцінювали в народі. Ці риси батьки прагнули виховати у своїх дітей. Окрім того, люди збагнули, що фізичне виховання невіддільне від інших чинників формування особистості [6, с.201].

Піклуючись про виховання здорового покоління, український народ створив свою самобутню національну фізичну культуру. Українська народна педагогіка має цілісну систему педагогічних

засобів фізичного виховання, яка цілком відповідає національному характерові нашого народу і яку належить оптимально використовувати в гартуванні дітей [5, с.125].

Оскільки народні рухливі ігри та способи їх організації зазнають постійної трансформації, у навчально-виховному процесі на рівноправних засадах використовують як відомі з давніх часів ігри, так і створені на сучасному етапі розвитку ігрових традицій.

Серед усього різноманіття рухливих ігор, які використовують вихователі та інструктор з фізичної культури в роботі з дітьми дошкільного віку, виділяють як окрему групу народні ігри. Народні рухливі ігри умовно можна поділити на дві групи: спонтанні ігри, що виникають стихійно або як наслідування дій дорослих, та суто розважальні ігри з наперед визначеними правилами.

Ігри народ створював упродовж багатьох століть, вони сприяють розвитку фізичних якостей дітей, а також їх самостійності, рішучості, організованості, кмітливості, чесності, доброзичливого й турботливого ставлення одне до одного. Народні рухливі ігри є дієвим засобом всебічного виховання дітей, сприяють розширенню їхніх уявлень про навколишній світ, забезпечують естетичну насолоду від виконання рухових дій, поєднаних з примовками, приспівками, створюють передумови для закріплення рухових навичок та розвитку фізичних якостей [1, с.89].

Серед українських народних рухливих ігор виділяють сезонно-обрядові ігри, побутові народні ігри, ігри-ловітки, ігри-забави та ігри-атракціони. Народні рухливі ігри створювалися впродовж багатьох сторіч нашими прабабусями й прадідами, сприяючи розвитку фізичних якостей – швидкості, спритності, сили та витривалості підростаючих поколінь. До нашого часу дійшло чимало народних рухливих ігор, які і в умовах сьогодення продовжують формувати в дітей позитивні морально-вольові риси. На заняттях з фізичної культури та в інших формах фізичного виховання їх застосовують для підвищення емоційності й забезпечення гармонійного фізичного та духовного розвитку, зміцнення здоров'я дошкільників.

Широке застосування рухливих ігор у педагогічній практиці передбачає їх класифікацію, групування, тобто їх цілеспрямований підбір за певними ознаками для вирішення тих чи інших педагогічних завдань. За різними ознаками рухливі ігри поділяють на індивідуальні (одиначні) й колективні (групові) – за участю групи гравців. Народна рухлива гра, як і кожна рухлива гра, має свій зміст, форму (характер організації колективу) та методичні особливості. До змісту рухливої гри відносимо сюжет (образний чи умовний задум), правила й рухові дії в грі та їх спрямованість на досягнення мети. Форма рухливої гри передбачає організацію дій, яка уможливорює широкий вибір способів досягнення поставленої мети, й обумовлена її змістом.

Традиційно у навчально-виховному процесі ДНЗ українські народні рухливі ігри використовують як засіб фізичного виховання, проте їх розвивально-виховний потенціал значно ширший. В культурологічних дослідженнях рухливі ігри визнано суттєвим елементом української національної культури. Аналіз народних рухливих ігор, поширених і нині серед дітей дошкільного віку, засвідчує, що їхні корені можна знайти ще в стародавніх фольклорних обрядах, церемоніях і ритуалах. Найчастіше вони спираються на фольклорні образи вовка, ведмедика, зайчика, котика, кози та інших тварин, які є знаковими для української культури й традиційно відтворювались у різноманітних обрядах та ритуалах, нарешті виділившись як дитячі рухливі ігри.

Без сумніву, образи тварин у легендах, казках, ініціаціях та дитячих народних рухливих іграх споріднені, вони мають одні корені, й тому рухливі ігри опосередковано прилучають підростаюче покоління до стародавньої української культури. На відміну від предметів культури матеріальної, які дійшли до нас у їх стародавньому вигляді завдяки археологічним розвідкам, рухливі ігри не зберігалися в первісному стані. Вони функціонували безперервно, передавались від покоління до покоління у живій ігровій практиці, ставали улюбленими іграми нових поколінь. З часом усе, що ставало нецікавим, було незрозумілим для дітей, забувалося, а найвдаліше залишалося в змісті рухливих ігор. Удосконалення народних рухливих ігор відбувалося безперервним ланцюгом, що зв'язує глибоку давнину й теперішній час. Таким чином, народні рухливі ігри набувають великого значення для національно-культурного виховання підростаючих поколінь.

Окрім того, важливим є і соціалізуючий аспект народних рухливих ігор. Дослідники їх довели, що в давнину дорослі не керували дитячими іграми та розвагами. Малі діти навчалися ігор у старших, граючи разом з ними. Дівчатка і хлопчики змалечку привчалися самі вести гру, набуваючи досвіду поведінки в дитячому товаристві, навичок самоврядування як необхідних умов адаптації до соціального середовища. Тому коли педагог постійно керує дітьми під час рухливих ігор, своєю волею призначає виконавця на роль ведучого, розподіляє гравців на команди або авторитарно визначає, яка команда першою починає гру, позитивний виховний сенс такої гри значно втрачається.

Велике значення для розвитку функції мислення у дітей дошкільного віку мають ігри з проявами спритності, швидкості рухів, з включенням рухових завдань, що передбачають

реагування на різні обставини й ситуації, що швидко змінюються. Виховне значення рухливих ігор полягає в комплексному розвитку всіх психічних функцій і якостей дитини: гостроти відчуттів і сприйняття, уваги, оперативної пам'яті, уяви, мислення, емоційно-вольових якостей.

Рухливі ігри цінні для розвитку в дошкільників різного віку здатності регулювати свій емоційний стан. За умови правильного керівництва процесом виховання дошкільників загалом та їхньою ігровою діяльністю зокрема педагог сприятиме формуванню стійкої емоційної сфери кожної дитини й формуванню в малюків позитивних моральних та вольових рис.

Народна педагогіка знає чимало ігор, які сприяють фізичному розвитку дітей: «Гуси-лебеді», «Піжмурки», «Третій зайвий», «Мисливці і качки», «Квач», «Курки», «Естафета» та ін. Їх мета досягається шляхом використання різноманітних рухів: ходьби, стрибків, бігу, кидання чи перенесення предметів.

Дитину з раннього дитинства захоплюють предмет, способи дій та функціональне значення іграшки. Опановуючи дії і самостійно виконуючи їх, дитина тим самим відокремлюється від дорослого, вона зауважує, що діє, як дорослий, не знаючи суспільних відносин дорослих та їхніх суспільних функцій і суспільного змісту їхньої діяльності. Отож, дитина діє в напрямі свого бажання, об'єктивно ставить себе в становище дорослого, відтак відбувається емоційно-дієве орієнтування у відносинах з дорослими й змістом їхньої діяльності, а інтелект виступає як наслідок емоційно-дієвих переживань.

Значення гри не обмежується виникненням у дитини нових за змістом мотивів діяльності та зінціюваних ними завдань. Істотно важливим є виникнення в грі нової психологічної форми мотивів. Багато важить гра і для формування дружного колективу, виховання самостійності, позитивного ставлення до праці, для корекції відхилень у поведінці окремих дітей, що є результатом впливу гри на психічний розвиток дитини й становлення її як особистості. Ігрова діяльність – це особлива сфера активності людини, в якій вона не переслідує ніяких інших цілей, окрім одержання задоволення від прояву власних фізичних і духовних зусиль.

До кожної рухливої гри доцільно добирати цікаву й доступну інформацію задля ознайомлення малят з історією її виникнення й застосування у певний період обрядового календаря. Розповідаючи дітям цікаві легенди, повір'я, приповідки про історію походження гри та звичаї, розширюючи кругозір дитини, вихователь сприяє пробудженню в неї ситуативного інтересу до народних ігор.

Під час проведення народної гри вихователю чи інструктору з фізичної культури доцільно використовувати влучні загадки, уривки з оповідань та народних казок. Значний вплив на формування народознавчого світогляду малюків під час їхньої участі в рухливих іграх має використання педагогом народних пісень, різноманітних лічилок для вибору на головну роль у грі, народних прислів'їв та приказок для підбиття підсумків гри, а також ознайомлення зі специфічними народними атрибутами [1, с.91].

Позитивний вплив народних рухливих ігор на організм дитини досягається лише за правильного педагогічного керівництва ними. Максимальний вплив народних рухливих ігор як засобу гармонійного розвитку особистості в дошкільній ланці освіти залежить від оптимально створених педагогічних умов їх організації:

- систематичності проведення ігор упродовж дня;
- оптимального поєднання прийомів і методів педагогічного керівництва грою у її підготовчій, основній і заключній частинах;
- використання педагогічних методів, адекватних значенню кожного з етапів керівництва грою.

Висновки... Отож, українські народні рухливі ігри мають значні виховні можливості, що визначаються їх культурно-історичним походженням та соціальними функціями в дитячому середовищі. За умови оптимального поєднання з іншими засобами фізичного виховання народні рухливі ігри забезпечують різносторонній фізичний розвиток особистості дошкільника і збагачення його духовної культури шляхом пізнання культурної спадщини предків і народних традицій та обрядів, що були характерними для українського народу в давнину, а деякі з яких збереглися й до нинішнього часу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с.
2. Богініч О. Фізичне виховання дошкільників засобами гри : навч.-метод. посіб. / Богініч О. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. – [2-ге вид., переробл. і допов.] / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.

4. Приступа Є. Українські народні рухливі ігри, розваги та забави: Методологія, теорія, практика / Приступа Є., Слімаковський О., Лук'янченко О. – Дрогобич : Вимір, 1999. – 449 с.
5. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів / Стельмахович М. – Івано-Франківськ, 1996. – 180 с.
6. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка / Стельмахович М. Г. – К. : Рад.школа, 1985. – 312 с.

Анотація

Н.В.Труш

Народные подвижные игры в системе средств физического воспитания детей дошкольного возраста

В статье проанализировано значение народных подвижных игр в системе средств физического воспитания для всестороннего физического развития детей дошкольного возраста и формирования у них положительных нравственных и эмоционально-волевых качеств. Подвижные игры в целом и народные подвижные игры и забавы в частности занимают важное место в процессе физического воспитания дошкольников как одно из действенных средств гармоничного развития физически здоровой и духовно богатой личности.

Ключевые слова: физическое воспитание, народные подвижные игры, дети дошкольного возраста.

Summary

N.V.Trush

Folk Quick Games in the System of Means of Preschool Children Physical Education

The folk quick games meaning in the system of physical education means for all-round physical development of preschool children and forming their positive moral and emotional-volitional qualities are analyzed in the article. Quick games in general and the folk quick games and amusements in particular occupy an important place in the process of preschool children physical education as one of effective means for harmonious development of physically healthy and spiritually rich person.

Key words: physical education, folk quick games, preschool children.

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

УДК 378.14:372.461:39-057.87

В.А.ФІЛІНЮК,

кандидат філологічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Наповнення народознавчим матеріалом змісту лінгводидактичних дисциплін у підготовці вчителя початкової школи

У статті зроблено спробу теоретично обґрунтувати наповнення народознавчим матеріалом змісту лінгводидактичних дисциплін, які використовуються для підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також описати чинники, які сприяють реалізації народознавчого компонента, – створення сучасних електронних підручників, проведення всеукраїнських ігор, відкриття шкіл на українознавчих засадах.

Ключові слова: народознавчий матеріал, лінгводидактика, підготовка учителя початкової школи, концепції мовної освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасна інформаційна доба ставить перед вищою педагогічною освітою нові завдання. Формування мовної особистості, яка добре володіє державною мовою і здатна реалізувати свої знання в усіх сферах суспільного життя України, передбачає використання у навчально-виховному процесі ВН не лише традиційних методів навчання, а й нових сучасних технологій. Лінгводидактика, або ж методика навчання української мови, належить до тієї наукової царини та кола навчальних дисциплін у ВНЗ, від стану яких значно залежить успішне функціонування української держави, оскільки вона створює умови для формування мовної особистості, українознавчої компетенції.

Уперше про потребу наповнити методику навчання української мови народознавчим компонентом заговорив М.Стельмахович і сформулював принципи навчання, як-от: народності, історизму, етнічної соціалізації, врахування регіонального й рідного мовного середовища [7, с.19].

Вивчення лінгводидактичних дисциплін на українознавчій основі – це пізнання мови, історії, природи України, культури, звичаїв українців. Відео-, аудіоматеріали, мультимедійні засоби

доповнюватимуть теоретичний матеріал з навчання мови, сприятимуть формуванню професійних навичок та умінь студентів педагогічних спеціальностей.

Проблема наповнення змісту лінгвістичних дисциплін не нова, і сучасні підручники з української мови – яскравий зразок того, як можна ефективно навчати на основі фольклорних, культурних, історичних надбань українського народу. С.Єрмоленко і Л.Мацько уклали навчально-виховну концепцію вивчення української (державної) мови, українознавчі засади якої звучать у меті й завданнях, дають поштовх для оновлення змісту і навчальних форм, для створення і впровадження нового покоління підручників [3].

Ця концепція визначила світоглядний принцип, який в навчальному змісті реалізується через такі змістові лінії: формування культури мови особистості; взаємозв'язок між українськомовною освітою та мовною стійкістю, створення нових підручників, посібників, довідників із української мови, запровадження сучасних технологій навчання, шляхи заохочення знавців української мови (конкурси, іменні стипендії, олімпіади); українознавче наповнення змісту навчальних дисциплін для майбутнього вчителя [3, с.29-30].

Формулювання цілей статті... Ми маємо на меті теоретично обґрунтувати наповнення народознавчим матеріалом змісту лінгводидактичних дисциплін («Методика навчання грамоти», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Методика навчання каліграфії», «Методика навчання літературного читання») у підготовці вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу... Названі дисципліни передбачають всебічну готовність випускника за спеціальністю «Початкова освіта» здійснювати навчальну, виховну та розвивальну роботу з молодшими школярами, зокрема глибокі знання з української мови, дитячої літератури, суміжних предметів, історії України, її культури тощо.

Народознавчий складник у вищій та початковій школі реалізується насамперед на рівні закономірностей та принципів навчання. Принципи навчання, запропоновані М.Стельмаховичем, передбачають:

- народності – широке використання видів і жанрів народної творчості та художньої літератури, ознайомлення з нормами народного мовленнєвого етикету, заохочення школярів до збирання скарбів фольклору;
- історизму – залучення відомостей з історії української мови, розвитку української лінгвістики, повідомлення про видатних учених-лінгвістів;
- етнічної соціалізації – ознайомлення з творами та висловленнями видатних людей про велич і красу української мови;
- урахування регіонального мовного середовища – застосування краєзнавчого матеріалу, зокрема топоніміки та діалектизмів, врахування розмаїття виражальних засобів української мови;
- виховувального навчання – застосування дидактичного матеріалу про народні риси, традиції та норми християнської моралі [7, с.22-23].

На нашу думку, при доборі прикладів, вправ, завдань, дидактичних ігор, складанні конспектів уроків навчання грамоти, української мови та читання доцільно використовувати усі названі матеріали, їх розмаїття, різне функціональне призначення збагачуватимуть педагогічний арсенал майбутніх учителів початкових класів.

Варто згадати, що сучасні оновлені підручники для початкової школи містять такі матеріали, але їх недостатньо для перевірки домашнього завдання, мотивації навчальної діяльності, закріплення знань, вправ для розвитку мовлення, творчих завдань тощо.

За концепцією С.Єрмоленко, Л.Мацько, майбутні учителі початкових класів під час вивчення лінгводидактичних дисциплін повинні осмислити свій новий професійний і соціальний статус, систематично дізнаватися правдиву інформацію про походження та специфіку розвитку української мови, розширювати власну світоглядну базу новими ракурсами – Україна і світ, етнос, природа, історія, право, культура; сформувати у собі потребу вивчати українську мову та послуговуватися нею [3, с.33].

Метою народознавчого компонента є формування особистості студента ВНЗ через ознайомлення із надбаннями народу, виховання патріотизму та моральності. Для здійснення такого завдання служить текстоцентричний принцип як специфічний лінгводидактичний принцип навчання, висловлений у «Концепції навчання державної мови в школах України» (1996 р.) та у «Концепції мовної освіти в Україні. Проєкт» (2011 р.), згідно з яким необхідно добирати систему вартісних текстів та використовувати їх як поліфункціональні одиниці: і як джерело пізнавальної інформації, і як зразок досягнення комунікативної мети, і як засіб активізації життєвого досвіду та як засіб постановки дидактичної проблеми [1; 5]. Викладачеві варто реалізовувати народознавчий компонент кожного тексту, забезпечувати збагачення студентів досвідом емоційно-ціннісного ставлення до інформації, підштовхувати їх до власної мовотворчості.

Українознавчі підходи до мовної освіти, задекларовані в аналізованих концепціях, на думку В.Шляхової, «забезпечуються текстоцентризмом, тобто завдяки поліфункціональному застосуванню українознавчих текстів» [9]:

- 1) тексти стають об'єктом змістового та мовного аналізу;
- 2) необхідно відбирати такий дидактичний матеріал, який би впливав на емоційний стан студента, викликав у нього бажання висловитися – викласти своє бачення аналізованої інформації, поділитися враженнями, переживаннями, вступити у полеміку;
- 3) стимулювання до мовленнєвої діяльності активізує процеси використання української мови, посилює її комунікативний потенціал, сприяє її збагаченню та подальшому розвитку;
- 4) варто поживляти навчальний процес через його діалогізацію, оскільки такі навчальні форми сприятимуть успішній соціологізації особистості, забезпечуватимуть безболісне входження у комунікативні контакти з іншими мовцями та мовну стійкість за умови спілкування з тими, хто нехтує нормативним літературним українським мовленням;
- 5) регіональний лінгвокраєзнавчий компонент українознавчої змістової лінії поглиблює зв'язок навчання з життям, залучає студентів до аналізу й редагування мовленнєвої продукції носіїв мови у своєму краї, тим самим формуючи уміння критично ставитися до власної мовленнєвої діяльності, виконувати її самоконтроль та саморедагування.

Окрім наповнення курсу методики навчання української мови в початковій школі народознавчим матеріалом, студенти повинні бути ознайомлені й з іншими видами та формами народознавчої роботи, зокрема, із побудовою школи, проведенням всеукраїнських ігор на таких засадах.

«Школа на українознавчих засадах – це пошук свого коріння, збереження в глобалістичному світі. Життєдіяльність школи, наближеної до домівки, стосується фундаментальних параметрів етнонаціональної культури і насамперед центрального поняття Дому. Українська національна школа-домівка – це спільнота учнів, учителів, батьків, громади, зусилля яких спрямовані на створення середовища в школі, наближеного до родинного, де дитина, здобуваючи цивілізаційні знання в новітніх технологіях, зберігає родинні, етнічні, національні цінності, росте громадянином держави Україна, рівноправним учасником світового співтовариства» [8]. Українознавчий тип освіти може поширюватися на різні типи загальноосвітніх закладів: загальноосвітня школа, гімназія, ліцей, навчально-виховний комплекс, навчально-виховне об'єднання. Це значить, що студентів необхідно готувати до впровадження народознавчого матеріалу не лише на окремих уроках, а й у навчально-виховний процес загалом. Так, треба передбачити ці особливості школи майбутнього у викладанні психолого-педагогічних дисциплін студентам факультетів початкової освіти.

З 2010 року в Україні проводиться «Соняшник» – щорічна гра з української мови, літератури та українознавства для учнів 1-11 класів, цілями та завданнями якої є:

- формування у школярів сталої зацікавленості українською мовою, літературою та українознавством;
- підвищення кваліфікації вчителів української мови, літератури та українознавства;
- активізація позакласної та позашкільної роботи із зазначених вище дисциплін;
- надання учням можливості змагатися в міжрегіональному масштабі, не виїжджаючи зі свого району [6].

Така гра зацікавлює дітей, стимулює до вивчення перлин українського фольклору, поглибленого засвоєння народних традицій та культурної спадщини, історії Батьківщини та рідного краю, а отже, необхідно майбутнього фахівця з початкової освіти, по-перше, озброїти такими знаннями, по-друге, підготувати до проведення ігор та змагань такого характеру.

Одним із факторів, який позитивно впливатиме на особистість майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, народознавчі якості, стане створення сучасної форми підручника – електронного підручника з української мови на українознавчій основі. Його концепція передбачає реалізацію ряду важливих завдань, зокрема:

- якнайширше використання в електронному підручнику українознавчого компонента (дидактичний матеріал із класичних творів; приклади із творів сучасного мистецтва, реалізовані здебільшого за допомогою мультимедіа; цікаві факти історії України з можливістю переходу через гіперпосилання на інший рівень інформації;
- використання усіх технічних можливостей, доступних сьогодні користувачеві цифрової техніки (мультимедіа – відео, аудіо, анімація тощо, використання мікрофона, карооке);
- прагматичний підхід до вивчення української мови (використання тестових та інших навчальних завдань, які дають змогу учневі вийти на певний освітній рівень після завершення чергового етапу шкільної програми);

– створення умов для використання широкого комунікативного зв'язку (можливість робочого спілкування дитини з викладачем чи фахівцем з певної дисципліни, зокрема з Національного науково-дослідного інституту українознавства, де зосереджено науково-освітні кадри із різних сфер знань [2].

Навчання за посібниками та підручниками такого характеру має подвійну вигоду: по-перше, це сучасний засіб навчання, який базується на найновіших досягненнях інформаційних технологій, що свідчить про рух вищої освіти вперед разом з усім світом і світовими освітніми системами; по-друге, це прекрасна нагода навчитися працювати із електронними засобами навчання і створювати аналогічні посібники для початкової школи в майбутньому

Висновки... Отже, наповнення народознавчим змістом лінгводидактичних дисциплін («Методика навчання грамоти», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Методика навчання каліграфії», «Методика навчання літературного читання») відповідає суті розроблених концепцій мовної освіти, зокрема врахуванню загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів навчання: народності, історизму, етнічної соціалізації, урахування регіонального мовного середовища, виховувального навчання, текстоцентризму. До чинників, які сприяють реалізації народознавчого компонента, належать створення сучасних електронних підручників, проведення всеукраїнських ігор, відкриття шкіл на українознавчих засадах, відповідно навчання студентів – майбутніх вчителів початкової ланки освіти повинно також здійснювати із застосуванням народознавчого матеріалу.

Список використаних джерел і літератури:

1. Біляев О. Концепція навчання державної мови в школах України / О. Біляев, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–19.
2. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі [концепція] / С. Г. Чемеркін, С. Я. Єрмоленко, А. Ю. Пономаренко, В. В. Шляхова. – К. : ВБ «Максимум», 2010. – 56 с.
3. Єрмоленко С. Навчально виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28–33.
4. Єрмоленко С. Я. Українознавчий зміст підручників з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів / С. Я. Єрмоленко, А. Ю. Пономаренко // Українознавство ХХІ століття: виміри розвитку : монографія. – К. : ННДІУ, 2009. – С. 210-255.
5. Концепція мовної освіти в Україні. Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://ru.org.ua/ua/news/270-news.html>. – Назва з екрана.
6. Соняшник. Всеукраїнська народознавча гра [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://grasonyashnyk.com.ua/>. – Назва з екрана.
7. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови / М. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5–6. – С. 19–23.
8. Усатенко Т. П. Школа, подібна до домівки: українознавчий тип освіти як проблема [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://studentam.net.ua/content/view/7610/97/>. – Назва з екрана.
9. Шляхова В. Українознавчі засади сучасної мовної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=1826>. – Назва з екрана.

Анотація

В.А.Філініук

Наполнение народovedческого материалом содержания лингводидактических дисциплин в подготовке учителя начальной школы

В статье сделана попытка теоретически обосновать наполнение народovedческим материалом содержания лингводидактических дисциплин, которые используются для подготовки будущих учителей начальной школы, а также описать факторы, которые способствуют реализации народovedческого компонента, – создание современных электронных учебников, проведение всеукраинских игр, открытие школ на украиноведческих началах.

Ключевые слова: *народovedческий материал, лингводидактика, подготовка учителя начальной школы, концепции языкового образования.*

Summary

V.A.Filiniuk

Filling of the Linguodidactic Disciplines Content with the Ethnological Material in Training of Primary School Teachers

The author of the article makes an attempt to justify theoretically filling of the linguodidactic disciplines content with the ethnological material used for training of primary school teachers, as well as she describes the factors that contribute to the realization of ethnological component – the creation of modern electronic textbooks, conducting all-Ukrainian games, opening schools on Ukrainian-studies basis.

Key words: *ethnological material, linguodidactic, training of primary school teachers, concepts of language education.*

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

Деінституалізація форм соціальної опіки дітей в умовах сьогодення

У статті розкриваються питання соціальної опіки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, подаються визначення основних понять, виділяються типи і підтипи соціальної та сімейної опіки, окреслено моделі деінституалізації соціальної опіки дітей на сучасному етапі.

Ключові слова: опіка, соціальна опіка, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, опікунська сім'я.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Посилена увага суспільства до соціальної опіки дітей і молоді викликана кризовими явищами, в тому числі і в соціально-педагогічній сфері. Поява сімей із порушеною структурою, явища безробіття, масові виїзди за кордон, поширення наркоманії й алкоголізму та інші негативні явища, поширені в Україні, ведуть до проживання значної кількості дітей в умовах, позбавлених батьківського піклування. У зв'язку з цим поширюються такі явища як бездоглядність і відсутність належної опіки над неповнолітніми, збільшення кількості правопорушень серед підлітків та молоді, кількості суспільних закладів, вимушених займатися питаннями соціальної опіки дітей і молоді.

Становлення системи соціальної допомоги сім'ї і дітям, які потребують батьківської опіки, відбувається надто повільно через різні причини соціально-економічного, суспільно-політичного, психолого-педагогічного характеру. Потребує серйозної розробки теоретична й практична основа різнобічної діяльності окремих новостворюваних суспільних інституцій, причетних до соціалізації дітей, позбавлених батьківської турботи і піклування.

Аналіз досліджень і публікацій... У пострадянську добу досліджуваній проблемі присвячено низку праць Т.Завгородньої, Н.Лисенко, Б.Ступарика, Б.Кобзара, І.Курляк, І.Пеши, М.Стельмаховича, М.Чепіль, В.Яковенко, О.Янкович, В.Поліщук та ін. Цікавим є досвід формування опікунських відносин в окремих зарубіжних країнах, зокрема, в Польщі (С.Бадора, Д.Мажец, ін.).

На початку ХХІ ст. з'явилася велика кількість публікацій, розпочалися дослідження опікунських виховних проблем як в історико-, так і соціально-педагогічному аспектах (О.Аніщенко, З.Нагачевська, Г.Плугатор, та ін.), проведена низка конференцій з цієї проблематики в м. Івано-Франківську, Кіровограді, Києві та ін., що значно активізували інтерес дослідників до цієї проблеми. З'явилася низка праць, присвячених соціальній опіці над дітьми в період трансформації суспільного устрою в Україні (О.Антонова-Турченко, С.Бадора, Л.Волинець, Т.Завгородня, А.Капська, Н.Лисенко, Д.Мажец, І.Пеша, Б.Ступарик, Ю. Якубова, ін.), в яких феномен соціального сирітства аналізується з різних соціальних та психолого-педагогічних позицій. Особливу увагу в них приділено вивченню наукового змісту та форм соціальної підтримки дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, захисту прав дитини як соціально-педагогічної проблеми. Технології створення та функціонування прийомної сім'ї як альтернативної форми опіки, а також психологічні аспекти перебування дитини в таких сім'ях описали Г.Бевз, В.Кузьмінський, О.Нескучаєва, І.Пеша. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, зокрема і з дітьми-сиротами, висвітлені у працях І.Звереві, Г.Лактіонової, І.Пінчук, С.Толстоухові. Соціально-педагогічна діяльність у державних інституціях опіки відображена М.Галагузовою, І.Дементьевою, І.Звереві, А.Капською, Л.Марадахаєвим, Ф.Мустаєвою, Л.Нагавкіною, Л.Нікітіною, Р.Овчаровою, Л.Оліференко, С.Пальчевським, В.Сорочинською, Ю.Чернецькою, М.Шакуровою, В.Шкуркіною та іншими. Захищена низка дисертаційних робіт, присвячених вихованню дітей в умовах соціальної опіки: Є.Виноградової-Бондаренко, Р.Волянук, І.Звереві, А.Зінченко, О.Ільченко, Л.Ковальчук, І.Комар.

Формулювання цілей статті... Розрізненість цих публікацій, відсутність цілісної системи формування опікунських відносин на сучасному етапі постали *метою* цієї статті, присвяченої показу деінституалізації форм соціальної опіки дітей в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу... Аналіз наукових підходів до трактування понять «опіка», «соціальна опіка» показав відсутність їх однозначного трактування і необхідність їх обґрунтування з сучасних позицій.

Поняття «опіка», як мінімум, вживається у таких основних значеннях: 1) як *основа утворення родинних взаємин* у ситуації, коли знаходиться певна частина дітей, які втратили батьків (дітисироти), чи через різні причини позбавлені батьківського піклування, а також наявна певна категорія дорослих людей, які не мають/чи мають своїх дітей, та виявляють своє бажання взяти одну чи декількох таких дітей під опіку; у цих випадках держава офіційно юридично закріплює таке оформлення родинних взаємин через термін «опіка»; 2) як *діяльність* родичів (поєднаних кровноспорідненими зв'язками по різних лініях) чи близьких/нерідних осіб (емпатійно й альтруїстично налаштованих до дітей, позбавлених батьківського піклування), спрямована на турботу й підтримку цих дітей у задоволенні основних життєво необхідних потреб, захист їх інтересів у процесі особистісного становлення; 3) як *діяльність* окремих груп осіб, що представляють різні інституційні форми влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування (притулки, інтернатні, патронатні та інші утворення), що призвело протягом тисячоліть в окремих країнах і періодах до крайніх кроків усупільнення виховного процесу стосовно цих дітей (і навіть до хворобливих наслідків їх депривації і невідповідності до родинного життя).

Вимушена необхідність продовження суспільної турботи про дитину, котра через різні причини втратила батьків, викристалізовується протягом розвитку соціальних відносин у *формі соціальної виховної опіки*, яка практикується через сімейні та інституціональні форми опіки, але продовжує стосуватись насамперед *сім'ї, родинних взаємостосунків*. Тому й опікуни призначаються органами опіки, як правило, з дорослих, близьких підопічному, з родинного оточення. При призначенні опікуна враховуються його особисті якості, характер взаємин із підопічними, здатність до виконання опікунських виховних обов'язків.

Звідси, виходимо на опікунські сімейні взаємостосунки та вживання термінів «опікунська сім'я», «опікунське виховання». За аналогією з поняттям «батьківське виховання», коли вихователями в родині є батьки, доречно вживання й терміну «опікунське виховання», коли такими вихователями постають опікуни. Словосполучення «опікунська сім'я», як окремий тип сім'ї, вперше зустрічається в дисертаційному дослідженні В.Костіва [6, с.22]. Тут і пізніше він визначає сім'ю як динамічну малу соціальну групу людей, які спільно проживають і поєднані родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, *опіки* (виділено нами – Л. Ф.), сваяцтва), спільністю формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю.

За його класифікацією є 7 типів нуклеарних сімей: 1) подружня сім'я (в основі її утворення є шлюб); 2) повна сім'я (в основі – шлюб і кровна спорідненість); 3) неповна сім'я (в основі – кровна спорідненість); 4) повна змінена сім'я (в основі – кровна спорідненість і шлюб, повторний для одного чи обох членів подружжя); 5) сім'я з прийомними дітьми (в основі – усиновлення/удочеріння); 6) опікунська сім'я (в основі – опіка); 7) сім'я сваяків (в основі – сваяцтво). Згідно з його підходами, *опікунською сім'єю* можна вважати динамічну малу соціальну групу людей, які спільно проживають і поєднані родинним відношенням *опіки* (з можливим поєднанням в основі сімейних відносин шлюбу чи шлюбу з кровною спорідненістю, коли опікунами виступає подружжя, яке має своїх власних дітей), спільністю формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю. Опікунська сім'я відрізняється від інших типів сімей саме *родинними відносинами опіки* [7, с.56].

Звичайно, у випадку, коли опікунами є подружжя, спостерігається подібність відносин зі стосунками «рідні (кровні) батьки і дитина», наявними у повній нуклеарній сім'ї, проте погодимось, що в опікунській сім'ї проявляються своєрідні специфічні особливості. Отже, необхідно розрізняти своєрідність відносин у відповідних типах соціального й, зокрема, сімейного опікунського виховання, і вивчати їхні сутнісні характеристики, властиві саме цьому специфічному типу сім'ї, а не іншому. У зв'язку з цим виділяємо різні форми піклування про дітей, що використовуються в іншому значенні, але є дуже близькими до опікунської сім'ї.

Для прикладу, розрізняють адопційну сім'ю [1, с.198, 202; 8; 9] або *сім'ю з прийомними дітьми*, утворену через усиновлення дитини, позбавленої батьківського піклування внаслідок смерті батьків, втрати батьківських прав, хвороби, відмови від дитини тощо, а також *повну змінену сім'ю* (за участю нового члена сім'ї – вітчима, мачухи, коли основою утворення сім'ї є *усиновлення* (у другому варіанті це відбувається не завжди), а не *опіка* [Костів В., 1999, с.56]. У цих випадках діти отримують не тільки батьків, які прирівнюються в особистих і майнових правах та обов'язках до кровних родичів, але й заново батьківське піклування. Проте ця батьківська турбота, хоча і виступає наближеною, прирівняною до *повної сім'ї*, проте водночас є специфічною, зі своїми особливими проблемами, властивими саме *сім'ї з прийомними дітьми* чи в окремих випадках *повній зміненій сім'ї* (збереженням таємниці усиновлення, наявністю альтернативного

вибору спілкування з рідними (біологічними) батьками, своєрідністю у відборі виховних засобів впливу тощо).

Внаслідок цього виділяємо такі типи і форми соціальної опіки: 1) типи *соціального опікунського виховання, наближеного до сімейних умов* [3, с.30-35] – а) власне опікунська сім'я; б) т. зв. «прийомна сім'я» (застосування лапок у цьому випадку означає, що назва «прийомна сім'я» є не дуже вдалою, оскільки ми більше погоджуємось з термінологією типів сімей, виокремлених В. Костівим (побудованою на підставі аналізу сімейних взаємовідносин і використання в якості ознаки – «основи відносин»), який розрізняє «сім'ю з прийомними дітьми» (в основі якої є усиновлення / удочеріння, інша назва – адопційна сім'я) та «опікунську сім'ю» (в основі якої – опіка); запозичений від росіян термін «прийомна сім'я» більше підходить до одного з різновидів опікунської сім'ї, оскільки тут так само, як і у випадку опіки, договір укладається на тимчасовий період на ті ж самі терміни, що і при взятті дитини під опіку), в) дитячий будинок сімейного типу, г) патронат чи патронатна сім'я); 2) різні форми *суспільної виховної опіки, реалізованої державними чи недержавними закладами* [2, с.108-109] – а) будинок дитини (ясла для соціальних сиріт), б) дитячий будинок соціального характеру (три типи: дошкільні, шкільні, змішаного типу для дітей дошкільного та шкільного віку); в) школи-інтернати для дітей-сиріт; г) спеціальні заклади для дітей з особливими потребами тощо); 3) поєднання різних форм *суспільної чи сімейної виховної опіки, що здійснюється при наявності батьків, які тимчасово не можуть (не хочуть) через різні причини виконувати свої виховні функції* (сімейні чи державні/недержавні громадські заклади – а) притулки для дітей, б) центри соціально-педагогічної реабілітації дітей та інші форми, які особливо різноманітним чином проявляються у досвіді інших країн – наприклад, заклади материнської опіки тощо).

Виділення різних типів і форм соціальної виховної опіки наводимо на основі детального аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної, юридичної та інших наук у рис. 1. Тут синтезовані нами різні типи й підтипи соціальної суспільної та сімейної виховної опіки, які зустрічаються у вітчизняній та світовій опікунській практиці (тому в назвах окремих типів і форм подаємо визначення у традиційному вітчизняному застосуванні, і паралельно у визначеннях зі світової практики опікуництва).

Узагальнення нами основних понять дослідження на основі аналізу філософської, психологічної і педагогічної літератури, власний практичний досвід проведення занять для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія» у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника із таких предметів як «Теорія та історія соціального виховання», «Соціальний супровід сімей», «Основи родинного виховання» дало змогу сформулювати їх таким чином:

- соціальна опіка – це суспільно-історичне явище, організаційно-педагогічний і соціально-психологічний феномен турботи, захисту прав, задоволення потреб та інтересів дітей, позбавлених через різні соціальні причини батьківського піклування, що виявляється в заміні автентично визначених Богом природних вихователів дитини і забезпеченні комплексу практичної діяльності опікунів і піклувальників в умовах наближених до родинних взаємин, або спеціально зорганізованих суспільством закладів різного типу;

- соціальне виховання – це стихійний чи цілеспрямований процес взаємодії всіх причетних до зростаючого покоління осіб і суспільних інституцій із конкретною дитиною (групою дітей) з метою розвитку їх різнобічних особистісних якостей, підготовки до громадянського, сімейного, трудового, творчого життя в процесі особистісного самовдосконалення й самореалізації (це поняття застосовується стосовно всіх дітей, у тому числі й стосовно дітей, які виховуються в сім'ях і дітей, позбавлених батьківської опіки та піклування);

- батьківське виховання – це цілеспрямований процес взаємодії батьків та їхніх дітей із метою розвитку й саморозвитку, самовдосконалення різнобічних якостей особистості сім'янина, громадянина, трудівника, творця (застосовується стосовно взаємодії батьків і дітей у сімейних соціальних групах);

- опікунське соціальне виховання – це цілеспрямований процес взаємодії опікунів (батьків-вихователів) із вихованцями, прийнятими під опіку/піклування з метою забезпечення необхідних організаційно-педагогічних умов для розвитку, саморозвитку й самовдосконалення їх особистісних різнобічних якостей громадянина, сім'янина, трудівника, людини-творця (застосовується стосовно взаємодії опікунів, батьків-вихователів в опікунських соціальних групах).

Соціальна опіка		Сімейна виховна опіка ("опікунська сім'я")	
Сім'я з усиновленням /удочерінням (сім'я з прийомними дітьми або адопційна сім'я)	Адопційна сім'я з тасмницею усиновлення (ззовні – повна сім'я)	Власне опікунська сім'я	Опікунська сім'я близьких родичів
	Адопційна повна сім'я без тасмниці усиновлення		Опікунська сім'я без кровноспоріднених зв'язків
	Адопційна неповна сім'я		Опікунська кровноспоріднена сім'я у поєднанні з рідними дітьми
	Адопційна сім'я з усиновленими та рідними дітьми		Опікунська сім'я з дітьми від різних сімей
Сімейна опіка ("опікунська сім'я")	Власне опікунська сім'я	Прийомна сім'я	Мономатеринська "приймона сім'я"
	Прийомна сім'я		Монобатьківська "приймона сім'я"
	Дитячий будинок сімейного типу		"Прийомна сім'я" з нерідними дітьми
	Патронатна сім'я		"Прийомна сім'я" з поєднанням рідних дітей
Послання сімейної та суспільної опіки	Пригучок для дітей	Дитячий будинок сімейного типу	Монобатьківський дитячий будинок сімейного типу (з батьком-вихователем)
	Центр соціально-педагогічної реабілітації дітей		Монобатьківський дитячий будинок сімейного типу (з матір'ю-вихователькою)
	Селище (містечко з опікунськими сім'ями (зарубіжний досвід))		Дитячий будинок сімейного типу (з батьками-вихователями)
	Опікунський професійний заклад (зарубіжний досвід)		Дитячий будинок сімейного типу батьків-вихователів з рідними дітьми
Суспільна опіка	Будинок дитини	Патронатна сім'я	Патронатна опікунська сім'я "невідладного владштування" (через надзвичайні обставини, насильство)
	Дитячий будинок		Патронатна опікунська сім'я "тимчасового владштування" (відпустка, хвороба батьків, очікування суду)
	Школа-інтернат для дітей-сиріт		Патронатна опікунська сім'я "в очікування усиновлення"
	Спеціальний заклад для дітей з особливими потребами		Патронатна опікунська сім'я "в очікування довготривалої опіки"

Рис. 1. Типи та підтипи соціальної суспільної та сімейної виховної опіки дітей

Сучасне поширення бездоглядності і безпритульності дітей в основному має соціальний характер. Найбільш частими випадками сьогодні, що призводять до свідомого уникнення батьками виконання свого природного обов'язку стосовно власної дитини (дітей) є зловживання алкоголем, наркоспоживання, що в кінцевому результаті призводить до позбавлення батьківських прав на дітей. Серед інших причин соціального сирітства домінують такі: ув'язнення батьків, позашлюбне народження дитини, погані матеріальні та житлові умови сім'ї, стан морально-психологічного клімату в сім'ї та ін. Проблема сучасного наростаючого соціального сирітства й деформованого розвитку дітей – це наслідок безлічі розривів міжпоколінних зв'язків і розпаду традиційних цінностей. Головна драма сучасного соціального сирітства, що складає велику педагогічну проблему, полягає в тому, що дитина знає: у неї є батьки, але вона ними відкинута.

Феномен сирітства спричиняє юридично-правові наслідки – порушується конституційне право дитини на сімейне виховання та батьківське піклування, що є недотриманням одного з базових прав дитини, проголошених Конвенцією ООН. У Декларації прав дитини записано, що дитині повинні бути забезпечені соціальний захист і надані можливості та відповідні умови нормальним шляхом і в умовах свободи і достоїнств розвиватися фізично, розумово, морально, духовно. При виданні з цією метою законів головним вихідним положенням було і є найкраще задоволення інтересів дитини. Саме тому одне з головних завдань формування стратегії розвитку держави був і буде захист дитини, особливо в її дитячі роки, коли відбувається моральне, фізичне становлення особистості, засвоєння національних та загальнолюдських цінностей і коли навіть тимчасові нестатки й помилки дорослих здатні заподіяти шкоду і деформування її розвитку.

Тому діяльність усіх відповідних соціальних інститутів має бути спрямована на створення таких форм виховання й утримання дитини-сироти, які б могли певною мірою пом'якшити негативні наслідки діяльності деструктивних сімей. Звичайно, повною мірою компенсувати відсутність власної сім'ї дитини надзвичайно складно.

Для усвідомлення необхідності дотримання такого алгоритму забезпечення соціальної опіки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, варто розрізняти своєрідність відносин у сім'ях цих типів та відповідних інституціональних формах і вивчати їх сутнісні характеристики, властиві саме цьому типу сім'ї (соціальної інституції), а не іншому. Для прикладу, в сім'ї з усиновленням (інші назви – «сім'я з прийомними дітьми» – «адопційна сім'я»), утвореній після смерті родичів, позбавлення їх батьківських прав, хвороби, відмови від дитини тощо, діти, прийняті у цю сім'ю, отримують не тільки батьків, які прирівнюються в особистих і майнових правах та обов'язках до кровних родичів, але й заново батьківську опіку. Аналогічно буває у повній змінній сім'ї (інша назва – «нова сім'я»), де діти виховуються за участю нового члена сім'ї – вітчима, мачухи, які можуть оформити усиновлення). Проте ця батьківська турбота, хоч і прирівнюється до умов повної сім'ї, проте водночас вона є специфічною, з проблемами, властивими саме цьому типу сім'ї, а не іншому (збереження таємниці усиновлення, можливість альтернативного вибору спілкування з рідними батьками, своєрідність відбору виховних засобів впливу і т. ін.).

Позитивна значущість наближення виховного середовища до сімейного підкреслюється у всіх країнах, в яких усвідомлюють це. Наприклад, у ФРН дитина має право знати правду про своїх біологічних батьків і тому дітей постійно інформують про них і про їхню ситуацію; у Польщі втручання в позбавлення батьківських прав є нечувано важким, а найчастіше нездійсненним; у Швеції визнається, що діти із сімей, не здатних виховувати, або позбавлені батьківської опіки, в судовому порядку віддаються до заступницьких сімей, «причому це не є найкращим рішенням, бо це ніби «сім'я за штампом», в яких працею, професією подружжя є виховання чужих дітей [4, с.27].

Необхідно створити належні умови для максимального наближення відносин в опікунських сім'ях до здорової морально-психологічної атмосфери повної сім'ї, розробляти державну соціальну політику формування повноцінної особистості, зміцнення сім'ї, родини, нації.

Найбільш доцільний алгоритм передачі, повернення, розміщення дітей-сиріт після втрати батьків із дитячих суспільних закладів у родинні умови, або наближені до умов сімейних, має бути такий: 1) створення максимальних умов протидії залишення дитини батьками в суспільних закладах; 2) передача дитини рідним, близьким на усиновлення/удочеріння відповідно до чинного законодавства; 3) створення опікунської сім'ї – оформлення опіки чи піклування з боку найближчих родичів, близьких дитині людей, що здійснюється в її інтересах після втрати батьків; 4) включення інших дітей, позбавлених батьківської опіки, в систему відносин «прийомної сім'ї»; 5) створення дитячих будинків сімейного типу; 6) оформлення патронатних відносин на період, допоки не визначиться доля осиротілої дитини; 7) наближення умов інтернатних чи інших суспільних закладів до сімейно-родинних.

На основі цього алгоритму варто дотримуватись таких моделей деінституалізації соціальної опіки дітей і змісту відповідної роботи (табл. 1).

Моделі деінституціалізації соціальної опіки дітей у XXI столітті

Моделі	Зміст роботи
Планування родини на основі християнських цінностей	Статеве виховання, роз'яснювальна та просвітницька робота серед молоді щодо дітонародження, природного регулювання вагітності і запобігання абортів, планування сім'ї
Запобігання відмові та розміщенню дітей у державних закладах	Підготовка молодих батьків, соціальна підтримка вразливих сімей, у т.ч. матеріальна, індивідуальний супровід сімей із дітьми, розвиток і надання соціальних послуг сім'ям, які мають дітей з особливими потребами
Використання різних форм запобігання позбавленню батьківських прав	Соціальна підтримка вразливих сімей, у т.ч. матеріальна, індивідуальний супровід сімей із дітьми, розвиток і надання соціальних послуг сім'ям, які мають дітей; дотримання алгоритму різних форм і способів соціального супроводу, соціальної підтримки сім'ї аж до відібрання дитини без позбавлення батьківських прав
Реінтеграція кровної / біологічної родини	Надання послуг щодо возз'єднання та реабілітації сім'ї
Усиновлення / удочеріння	Пошук сімей, які беруть на виховання неповнолітню дитину на правах сина чи доньки й оформлюють це спеціальним юридичним актом (рішенням суду)
Опікунські сім'ї	Пошук сімей чи окремих представників родини, які оформляють відносини опікунства і виступають опікунами дітей до 18 років, а то й далі
Приймні родини	Пошук, підготовка та підтримка сімей, які добровільно взяли із державних закладів від 1 до 4 дітей на виховання та спільне проживання на певний період (на основі договору між прийомними батьками та опікунськими службами)
Дитячі будинки сімейного типу	Пошук та підтримка сімей, які беруть на виховання та спільне проживання від 5 до 10 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування
Патронатна сім'я	Розвиток і врегулювання чинного законодавства з питань патронатних сімейних відносин. Пошук, підготовка та підтримка осіб/сімей, які добровільно взяли із вразливих, неблагополучних сімей, державних закладів дітей на виховання та спільне проживання на певний період (на основі договору між патронатними вихователями та відповідними соціальними службами)

Висновки і перспективи подальших розвідок... Аргументована типологія організаційних форм соціальної опіки за трьома напрямками: сімейна опіка, суспільна опіка, поєднання форм сімейної та суспільної соціальної опіки. Соціально-виховна опіка автентично є напрямом діяльності родини / опікунської сім'ї або стосується суспільних форм, наближених до сімейних. Виділено комплекс сучасних проблем соціальної опіки дитинства і визначені механізми їх розв'язання (зміцнення правової бази соціальної опіки дітей; дотримання алгоритму влаштування дітей-сиріт і соціальних сиріт у сімейні форми опіки; розвиток системи підтримки і соціально-педагогічного супроводу всіх форм адопційної, опікунської, прийомної, патронатної сімей; забезпечення підвищення кваліфікації, підготовки і перепідготовки кадрів, які здійснюють роботу у цих сім'ях. Розроблена прогностична модель розвитку соціальної опіки дітей, побудована на основі історичного досвіду, яка включає: удосконалення нормативно-правової бази діяльності сімейних форм життєлаштування дітей – адопційної, опікунської, прийомної, патронатної сімей, розширення повноважень регіонально-муніципальних органів виконавчої влади у сфері функціонування різних форм соціальної сімейної та суспільної опіки, створення системи інформаційно-соціальної підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми сирітства та різноманіття форм і методів соціальної опіки над ними в сучасних умовах. Подальшого вивчення потребують питання удосконалення організаційно-педагогічних умов супроводу сімейного життєлаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, проблеми професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників, причетних до соціальної опіки дітей.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі / С. Бадора. – Івано-Франківськ, 2000. – 252 с.
2. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. / О. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
3. Галушак Г. Розв'язання проблем сімей із порушеною структурою як умова подолання бездоглядності і безпритульності дітей / Галушак Г., Костів В. // Матеріали міської науково-практичної конференції «Діти вулиці: проблеми, права, захист». – Івано-Франківськ : Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – С. 30–35.
4. Завгородня Т. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою : [моногр.] / Завгородня Т., Лисенко Н., Мажец Д., Ступарик Б. ; за заг. ред. Б. Ступарика. – Івано-Франківськ – Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
5. Капська А. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. / Капська А., Пеша І. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
6. Костив В. Нравственное воспитание подростков из неполных семей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Костив. – К., 1987. – 225 с.
7. Костів В. Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей / В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Серія педагогічних наук. – 1999. – Вип. 2. – С. 52–59.
8. Holewinska-Lapinska E. Adopcja do nowelizacji / Holewinska-Lapinska E. // Problemy Opiekunczo-Wychowawcze. – 1996. – N 2. – S. 20–26.
9. Ziatak K. Funkcjonowanie adopcyjnych i biologicznych rodzin dzieci zgłoszonych do poradni wychowawczo-zawodowej wojewodztwa stolecznego ze szczegolnym uwzglednieniem relacji matka – dziecko / Ziatak K. // Materiały do nauczania psychologii / L. Voloszynowa (red.). – Warszawa, 1984. – S. 183–267.

Аннотація

Л.И.Фуштей

Деинституализация форм социальной опеки детей в условиях нынешнего времени

В статье раскрыты вопросы социальной опеки детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, определены основные понятия, выделены типы и подтипы социальной и семейной опеки, очерчены модели деинституализации социальной опеки детей на современном этапе.

Ключевые слова: опека, социальная опека, дети-сироты, дети, лишенные родительской заботы, опекунская семья.

Summary

L.I.Fushtei

Deinstitutionalization of Forms of Social Guardianship of Children at the Current Period of Time

The article deals with the problem of social guardianship of orphans and children deprived of parental caring. The main concepts are defined, the types and subtypes of family and social guardianship are distinguished, the models of deinstitutionalization of social guardianship of children at the current period time are outlined.

Key words: guardianship, social guardianship, orphans, children deprived of paternal caring, guardian's family.

Дата надходження статті: «30» вересня 2012 р.

УДК 372.461

С.И.ХАРАХАДЫ,

*старший преподаватель
(г. Симферополь АР Крым)*

Состояние развития устной речи первоклассников в процессе обучения грамоте крымскотатарского языка в учебниках и учебных пособиях

В статье дан краткий хронологический анализ учебников и учебных пособий по крымскотатарскому языку с позиции материала по развитию устной речи в содержании букварей и учебных пособий на крымскотатарском языке и описывается последующее применение опыта педагогов прошлого в разработке современных учебников по обучению грамоте и развитию устной речи учащихся первых классов школ и классов с крымскотатарским языком обучения и воспитания.

Ключевые слова: устная речь, развитие речи, обучение грамоте, новометодные школы, звуковой метод обучения грамоте «усул-и джедид».

Постановка проблемы в общем виде... В языковом компоненте Государственного стандарта начального общего образования в Украине основной содержательной линией выделяется – **речевая**. При этом языковая, социокультурная и деятельностная содержательные линии направлены на обеспечение речевой [9].

Вместе с тем, дети, приходящие в первые классы школ с крымскотатарским языком обучения, недостаточно владеют устной разговорной речью, необходимой для обучения. В начальной школе

развитие речи тесно связано с обучением чтению и письму. Поэтому, имеются большие возможности развития устной речи на уроках обучения грамоте. Обучение грамоте крымскотатарского языка начинается с учебника «Элифбе» (Букварь).

Анализ исследований и публикаций... Педагогические основы развития у детей устной речи были заложены Н.Вашуленко, А.Богущ, Н.Гудзик. Проблеме развития устной речи в процессе обучения детей грамоте крымскотатарского языка в своих исследованиях уделяли внимание Л.Асанова, Э.Акмоллаев, Э.Ганиева, А.Меметов, Н.Сейдаметова, А.Яева и др. Сравнительно-сопоставительный анализ изучения украинского и крымскотатарского языков в условиях билингвального обучения рассматривался в работах Э.Анафиевой, Р.Девлетова, Н.Яевой и др.

Формирование целей статьи... Цель статьи: проанализировать в историческом аспекте учебники и учебно-методические пособия по крымскотатарскому языку с позиции развития устной речи первоклассников в процессе обучения грамоте и показать роль опыта предыдущих педагогов в разработке современных учебников.

Изложение основного материала... Рассмотрим как отражалась проблема развития устной речи в предшествующих учебниках и учебно-методических пособиях.

В истории методики обучения грамоте крымскотатарского языка выделяются несколько периодов.

По утверждению профессора А.М.Меметова крымскотатарский язык начал формироваться как устный народный язык в определённых социально-исторических условиях X–XI веков. Формированию древнего письменного крымскотатарского языка большую роль играли произведения XIII века такие как словарь «Кодекс Куманикус», изданный в городе Старый Крым, поэмы «Юсуф и Зулейха» Махмуда Къырымлы, «Къысса-и Юсуф» поэта Халилия-огълу Али, а также произведения Абдулмеджит эфенди, Усеина Кефевий, Менгли Герая и других [14, с.7-13].

В.Ю.Ганкевич утверждает, что о появлении первых мусульманских школ в Крыму точных сведений нет. Можно предполагать, что они появились после религиозной реформы золотоордынского хана Узбека (1312–1342). Однако сохранившаяся в Старом Крыму мечеть–медресе хана Узбека наталкивает на мысль, что если уже тогда было учебное заведение такого типа, то уж начальные учебные заведения существовали в большом количестве. Школами первой ступени являлись мектебе. В них детей обучали основам религии и родному языку. Каждый мусульманин должен был уметь читать Коран, и поэтому значение мусульманского мектебе переоценить сложно. Главной целью школ являлось обучение правоверного чтению священного Корана на арабском языке. Мектебный новичок приступал к изучению алфавита. Он вызубривал определённое количество букв, произнося бесчисленное количество раз «Элиф, бей, пей, тей». Постепенно под руководством своего уже знакомого с алфавитом товарища, он вызубривал названия букв [4, с.26-31].

Первым известным букварём арабской графикой был «Русско-татарский букварь для чтения в первоначальных народных школах Таврической губернии» составленный И.Боданинским – учителем Симферопольского народного татарского училища, изданный в Одессе в 1873 году [12, с.36].

Так описывает старый метод обучения грамоте И.Гаспринский (1851-1914). Ученики, приходившие в старую школу, обучение начинали с элифбе (алфавита). Учитель показывал им все буквы. Конечно, все буквы не могли остаться в памяти учащегося, он их путал, и на усвоение этих букв уходили месяцы. Не изучив достаточно всех букв, ученик вынужден был на арабском языке заучивать некоторые молитвы; не усвоив хорошо чтение, он должен переходить к «Абдиек» (Жизнеописание пророков) или изучать персидский язык. Всё это приводило к тому, что у учащегося в сознании всё путалось, память многое не запоминала. Наконец, приступали к изучению Корана, независимо от того, усвоил ребёнок или не усвоил пройденный материал. Коран они изучали два-три года. За эти два-три года в руках у ученика не было ни ручки, ни бумаги, т.е. обучение письму отсутствовало напрочь. Основной целью учебного процесса являлось усвоение элифбе (азбуки) и хорошее чтение Корана. Вслед за усвоением Корана приступали к обучению письму и в то же время начинали читать тексты на родном языке. Но изучать синхронно и арабский, и персидский, и родной языки для учащегося очень сложно [8, с.52]. Как видим, при таком обучении чтению целенаправленного развития речи и не предполагалось.

Переломным, основополагающим этапом в развитии методики обучения грамоте крымскотатарского языка и развитию речи можно определить педагогическую деятельность просветителя тюркских народов Исмаила-бея Гаспринского. Остановимся на этом этапе более подробно, так как в 1880-е гг., когда шли поиски наиболее эффективных методов обучения, он впервые ввел в Крыму «звуковой» метод обучения («Усул-и-джедид») и дальнейшее развитие методики обучения грамоте опиралось на эту методику.

Для успешного распространения новых методов понадобилась принципиально новая учебная и методическая литература. И.Гаспринским были написаны и изданы популярные учебные пособия, существенно облегчавшие применение звуковых методов обучения грамоте в национальных школах. Среди них, для обучения грамоте и развитию речи знаменитый «Ходжа-и Субьян» (Учитель детей). Для обучения правильному и красивому почерку И.Гаспринский предлагал наборы каллиграфических тетрадей-прописей, которые широко использовались в начальных новометодных школах. Они помогали научиться правильно писать арабской вязью. Для обучения крупному письму рекомендовались тетради «Слюс». А для мелкого «Рик-а» и др. Для преподавателей И.Гаспринским была отпечатана методическая разработка «Рехбер муаллимин яки муаллимлер ёлдашъ» (Руководство для учителя или спутник учителя), знакомившая их с основами джадидистских принципов обучения [4, с.118-120].

«Ходжеа-и субьян» – классическое учебное пособие для учащихся школы системы начального обучения, которое открывало новую золотую страницу в развитии отечественной школы и педагогической мысли. «Этот первый учебник в истории крымскотатарского просвещения был, несомненно, шагом вперед и содействовал осуществлению реформы школы [2, с.138].

Книга «Ходжа-и субьян» включала в себя четыре части и являлась азбукой по звуковому методу, с рядом упражнений. И.Гаспринский поместил в них произведения классической литературы, фольклора, а также собственные литературные сказки и миниатюры. В основу составления «Ходжа-и субьян» И.Гаспринский усматривал прежде всего азбуку (часть I). При составлении первой части «Ходжа-и субьян» – азбуки по звуковому методу, он предлагал изучение букв алфавита по схожести, при этом, четко не соблюдая традиционную последовательность букв арабского алфавита. Так, после изучения буквы «бэ» вниманию детей предлагалась буква «нун». Эти буквы схожи в написании, их различают точки снизу и сверху. А после буквы «тэ» (две точки сверху) – «и» (две точки снизу) [7].

И.Гаспринский, принял за исходную позицию идею обучения народа на его родном языке. Утверждение «Всякое обучение будет легче и основательней на родном языке», являлось определяющим в его народно-просветительской деятельности. Он, считал, что: «Для развития и знаний родная речь служит лучшим средством» [5].

Основные проблемы построения системы воспитания и обучения на родном языке, в частности преподавания родного языка в начальной школе, были очень созвучны у К.Ушинского и И.Гаспринского. Идеи К.Д.Ушинского определили общедидактические взгляды молодого крымского учителя. И если концепция Ушинского, пронизанная идеей народности, легла в основу «Родного слова» и всех последующих его учебников по родному языку, то у Гаспринского эта концепция нашла отражение в «Ховадже-и субьян» и других его учебниках. «Ховадже-и субьян» в определенном смысле является результатом применения принципов теории обучения, обобщения данных практики в их единстве [1, с.106]. Талантливый просветитель в своих многочисленных работах научно обосновывает и ярко показывает роль и значение языка в жизни народа [8, с.125].

В учебные планы новометодных мектебе входили дисциплины религиозного цикла (вероучение, история ислама, священная история) и светские (родной и арабский языки, арифметика, общая история), что повышало общеобразовательный потенциал [10, с.399].

В программы школ было включено изучение родного языка, как основа всего обучения, а также чтение, прививающее любовь к фольклору, произведениям писателей, чтобы воспитать в детях чувство гражданственности и художественный вкус. Усваивая родной язык, дети воспринимали не только звуки, их сочетания и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений, чувств, художественных образов. Обратив особое внимание на важнейшие стороны процесса обучения, Гаспринский дал ряд указаний, во многом сохранивших свое значение для современной дидактики. Самым ценным из этих указаний являются требования: построение процесса обучения на основе живого содержания; восхождение от незнания к знанию путем использования разнообразных средств (живое слово, наглядность и т.д.); необходимость достижения наибольшей сознательности и усвоения при активном руководстве учителя в процессе обучения и при сохранении максимальной активности самих учащихся [1, с.107].

«Къырайт туркий» («Тюркское чтение») (1894) – хрестоматия по чтению на родном языке, автором которой является И.Гаспринский, была предназначена и рекомендована к изучению сразу после «Ховадже-и субьян» В разделе «Къырайт туркий талимать» – «Указания по тюркскому чтению» дано описание и анализ разных методов обучения чтению. Автор стремился не только познакомить учителей с прогрессивными методами обучения, но и дать им рекомендации по практическому применению их в условиях «новометодной» школы. И.Гаспринский понимал, что период обучения детей грамоте имеет большое образовательно-воспитательное значение. В этот период закладывается фундамент для последующей учебы. Поэтому Исмаил-бей важное место отводил чтению. Он был глубоко убежден в том, что чтение «помогает ученику осознать

прочитанное и пересказать его содержание, а также формирует навык письменного изложения» По мнению И.Гаспринского, процесс чтения может быть осуществлен следующими способами – чтение вслух, пересказ прочитанного (дополнительные вопросы), а иногда, если позволяло время, то и написание изложения [1, с.112].

Сочинения И.Гаспринского – «Рехбер муаллимин яки муаллимлере ёлдаш» (1898) – «Руководство учителю или путеводитель учителя» – это руководство для учителей «новометодных» школ о путях реализации программы, касающееся методов, организаторских форм, средств обучения, контроля, а также системного подхода к управлению школой. Созданием «Руководства...» Исмаил-бей внес большой вклад в определение форм и методов обучения родному языку, литературе [1, с.114-115].

Анализ его основных учебников и учебных книг дает возможность сделать интересные в плане историко-педагогических и культурно-просветительских аспектов выводы. В своих учебных пособиях он обращал внимание на научность, педагогическую целесообразность переработки материала (построение учебного школьного предмета в соответствии с логикой науки, соблюдение принципа возрастающей трудности в строгом соответствии с возможностями ребенка и т.д.), оснащение необходимым методическим аппаратом, иллюстрациями [2, с.132].

Перед обучением чтению И.Гаспринский рекомендовал 45 дней курса развития устной речи в виде бесед о правилах поведения, на воспитательные темы, о природе. Как видим из анализа его учебников устной речи уделял большое внимание и в процессе дальнейшего обучения.

Таким образом, введение И.Гаспринским **звукового метода обучения грамоте** явилось переворотом в системе обучения грамоте тюркских народов, в том числе и крымскотатарского народа, а также средством демократизации права на образование, обеспечивающим каждому быстро, сознательно и основательно овладеть навыками чтения и письма.

После И.Гаспринского, его последователи разрабатывают буквари на крымскотатарском языке арабской графикой 1910-1927 гг. это такие педагоги как И.Аджи-Асан, И.Алимов, Р.И.Байбуртлы, Якуб Богданович, Ш.Бекторе, Юсуф Зая. Кроме того разрабатываются учебники для чтения после букваря, которые в этот период издаются многократно. Авторами учебников были У.Аджи-Асан, Назим Али, Ш.Бекторе, Абдулла Одабаш, Умер Сами. Для борьбы с безграмотностью издаётся большое количество букварей для взрослых. [12].

До 1927 года крымские татары пользовались арабским алфавитом; в 1927 году приняли латинизированный новый алфавит [13, с.319]. В 1928 крымскотатарскую письменность переводят на латинскую графику и в период с 1928 по 1938 издаются буквари для ликвидации безграмотности среди рабочих и крестьян, а также для учащихся крымскотатарских школ. Эти буквари разрабатывали К.Джемалетдинов, И.Кая, И.Шейхзаде, Юнусов [12], которые продолжают принципы И.Гаспринского.

В 1938 году крымскотатарскую письменность переводят на основу русского алфавита – кириллицы, и в период с 1938-1944 годы большими тиражами издаются буквари, учебники для начального чтения и методические указания учителям и другая литература. Этому послужила государственная поддержка и единая государственная типографская графика. Разрабатывали буквари и учебники для начального чтения в этот период Зейнеп Аббасова, А.М.Баккал, Ибраим Бахшыш, А.Исмаилов, А.Карабаш, Э.А.Куртмоллаев, Я.М.Муллина [12]. Данные буквари составляются по образцу русских букварей того времени. Например, в букваре А.А.Карабаш 1940 года [11], только три страницы отведены добукварному периоду. На каждой из трёх страниц в верхней части даны иллюстрации на темы «Школа», «Класс», установка руки для письма. В нижней половине страниц образцы для рисования предметов на листе в клетку, на третьем листе на всю страницу в косую линию даны образцы элементов букв.

В букварном периоде предлагается материал для изучения букв и чтения. На первом уроке изучения букв предлагается сразу две буквы **А** и **Н** и сразу чтения слов с этими буквами, например: *а-на, ана* (мама). К новой букве дана предметная картинка, первый звук которой начинается с изучаемой буквы, а также сюжетная картинка для составления предложений и текста с изучаемой буквой. Новые слова записаны с делением на слоги, которые входят в предложения и тексты. В нижней части страниц строчки образцов рукописного письма с вновь изученной буквой (элементы букв, буква, слог, слово, а после изучения 11 букв предложения из двух слов.

Весь учебник насыщен материалом на изучаемые буквы, подобраны пословицы и поговорки, загадки, отрывки произведений поэтов. Букварный период заканчивается алфавитом в печатном и рукописном варианте.

В послебукварном периоде даны тексты для закрепления чтения из произведений крымскотатарских авторов и переводы маленьких рассказов Л.Н.Толстого и К.Д.Ушинского, а также стихи, рассказы о В.И.Ленине, В.Г.Сталине.

Как видим, развитию устной речи предусмотрены составления рассказов по иллюстрациям и в процессе обучения чтению и письму. Не смотря на то, что И.Гаспринский перед началом обучения грамоте рекомендовал 45 дней обучения устной речи в общении, в данном букваре такого курса нет. Не предусмотрена работа по предварительному развитию фонематического слуха детей.

В период с 1944 г. по 1990 г. буквари на крымскотатарском языке не издаются, а изучение крымскотатарского в Узбекистане в 70-80-х годах начинали с третьего класса с учащимися, которые уже овладевали чтением при изучении русского или узбекского языка.

В период возвращения народа в Крым по заказу Министерства народного образования УССР в 1989 и в 1990 гг. в издательстве «Радянська школа» выходит «Элифбе» [3] (Букварь), разработанный кандидатом филологических наук Э.С.Акмоллаевым, которая рассчитана для детей 7-8 летнего возраста. Книга состоит из трёх частей: 1) Элифбе (букварь), 2) Окъув (чтение), 3) Крымскотатарский язык. В конце предлагается краткий крымскотатарско-русский словарь. Иллюстрации черно-белые. Текст напечатан машинописью.

В учебнике выделен добукварный период с материалом по развитию устной речи по тематическому принципу, по следующим темам: «Знакомство с букварём», «Детство В.И.Ленина». «Игры и игрушки», «Мой день», «Школа» «Класс и мебель класса», «Учебные принадлежности», «Транспорт», «Электроприборь». Материала по подготовке к обучению грамоте, развитию фонематического слуха не предусмотрено.

В букварном периоде в течение четырёх уроков даны задания на выделение звуков из слов, называние порядка звуков в слове. Далее даны таблицы для чтения слогов, иллюстрации с текстами. Весь речевой материал интересен, использованы логические игры, загадки, упражнения по развитию речи и мышления, такие как ответить на вопросы, составить предложения, пересказать, добавь подходящее слово, опиши картинку, назови недостающие буквы в слове и т.п.

Послебукварный период в учебнике назван – «Чтение», где представлен богатый интересный материал для закрепления навыков чтения. Работа над устной речью проходит в виде беседы по прочитанному тексту.

Следующий раздел назван «Крымскотатарский язык», который начинается с рукописного алфавита. Далее представлен материал для обучения письму, знакомства с языковыми понятиями по фонетике, грамматике, лексике.

В 2000 году впервые на крымскотатарском языке издаётся букварь с цветными иллюстрациями, подготовленный нами. Материал учебника распределён на добукварный, букварный и послеслукварный периоды обучения чтению детей 6-7 летнего возраста.

Учитывая рекомендации И.Гаспринского, увеличили добукварный подготовительный период. Материал добукварного периода рассчитан на диагностику и развитие устной речи, развитие фонематического слуха, а также в процессе анализа устной речи ознакомление с языковыми понятиями звук, слог, слово, предложение, ударение. Для использования звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте крымскотатарского языка впервые были введены схемы для устного анализа речи, что способствовало использованию метода и в детских садах при подготовке детей к обучению грамоте крымскотатарского языка. В связи с тем, что в крымскотатарском языке согласные звуки не делятся на твёрдые и мягкие, а ими управляют гласные звуки, в звуко-слоговом анализе больше внимания уделили гласным звукам. В крымскотатарском языке гласные звуки делятся на нижние и верхние, которые называются **къалын** и **индже**, что дословно переводятся толстые и тонкие (мягкие и твёрдые). Поэтому, чтобы малышам было понятно, тонкие гласные обозначили кружочком с тонкими краями, а толстые – закрашенным кружочком. Звуковой анализ слова выполняется только в слог.

В сравнении с букварём Э.С.Акмоллаева количество тем по развитию устной речи в добукварном периоде увеличили, изменили более близкими для шестилеток темами. Для лучшего усвоения произношения мягких и твёрдых гласных в устной речи, в начале букварного периода при изучении гласных звуков и букв большее внимание уделяем устной речи. Приоритет устной речи с дополнительными иллюстрациями по темам продолжается до чтения текстов. Начиная с согласного звука и буквы **М**, устная речь связана с изучаемой буквой и весь речевой материал, иллюстрации подобраны к изучаемой новой букве и закреплению чтения изученных букв. В конце букварного периода и в послеслукварном периоде предусмотрена работа по чтению и анализу текста. В течение всех периодов обучения грамоте проводится устный анализ и синтез речи, который способствует формированию элементов такого вида связной речи как рассуждение. Например, на странице 39 под картинкой с изображением аиста **лейлек** в звуко-слоговой схеме гласные звуки с незакрашенным кружочком. На вопрос учителя: *Не ичюн бу ресимнинъ тюбюндеки схемада тегереклер индже?* (Почему под картинкой на схеме гласные звуки обозначены кружочками с тоненьким ободочком?) Ученик отвечает: *Чюнки лейлек сёзюнде эки Э*

сеси бар. Э сеси индже. Онынъ ичю схемада индже тегеречиклер. (Потому что в слове лейлек (аист) два звука Э. Звук Э тонкий. Поэтому на схеме тонкие кружочки). Как видим, в этом случае ученик рассуждает. С изменениями и дополнениями этот букварь издавался в 2005, 2008, 2010, 2012 годах. В букваре за 2012 материал представлен с учётом коммуникативного подхода в обучении устной речи детей. Иллюстрации изображают общение людей, много текстов заменили на тексты с диалогами [15].

Выводы... Таким образом, анализ учебников и учебных пособий по обучению грамоте крымскотатарского языка показал, что во всех учебниках развитию устной речи уделялось определённое место. Но только в последние годы в букварях выделяется достаточное время для предварительного развития устной речи в добукварном периоде и придали коммуникативную направленность иллюстрациям и текстам.

Список использованных источников и литературы:

1. Абибуллаева Э. Э. Дидактическая система Исмаила Гаспринского : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Энисе Эдемовна Абибуллаева. – К. , 2014. – 206 с.
2. Аблаев Э. А. Прогрессивные педагогические идеи крымских татар второй половины XIX–начала XX веков (на материале педагогического наследия И. Гаспринского) : дис... д-ра. пед. наук : 13. 00. 01 / Эдем Аджиевич Аблаев. – Ташкент, 1991. – 226 с.
3. Акмоллаев Э. С. Букварь: Экспериментальное учебное пособие для 1 класса на крымскотатарском языке / Акмоллаев Э. С. – [2-е изд.]. – К. : Рад. шк., 1990. – 192 с.
4. Ганкевич В. Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в XIX – начале XX века) / В. Ю. Ганкевич. – Симферополь : Таврия, 1998. – 163 с.
5. Гаспринский И. Да, несомненно... / И. Гаспринский // Переводчик. – 1884. – № 4. – 31 января.
6. Гаспринский И. Рехбер муаллимин яки муаллимлере елдаш / И. Гаспринский. – Багъч : «Тердж.» гъаз. таш ве хуруфат басмаханесинде басылды, 1898. – 32 с.
7. Гаспринский И. Ховадже-и субъян / И. Гаспринский. – Багъчасарай : типо-литография газеты «Терджиман», Ч. 1, 1902. – 80 с.
8. Гафаров С. Исмаил-бей Гаспринский. Жизнь и деятельность / С. Гафаров // И. Гаспринский – Великий просветитель.– Симферополь : Тарпан, 2001. – С. 13–205.
9. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18
10. Днепров Э. Д. Очерки истории школы и пед. мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / Днепров Э. Д. – М. : Педагогика, 1991.– 448 с.
11. Карабаш А. А. Элифбе / А. А. Карабаш. – Къырым АССР девлет нешпряты, 1940. – 120 с.
12. Керимов И. А. Библиографический указатель печатных книг, статей и произведений на крымскотатарском языке: 1618-1944 гг. / И. А. Каримов. – Симферополь : ОАО «Симферопольская городская типография» (СГТ), 2009. – 324 с.
13. Крымская Автономная Советская Социалистическая республика // Большая советская энциклопедия. Т. 35. – М. : Советская энциклопедия, 1937 – С. 279–320.
14. Меметов А. М. Земаневий къырымтатар тили / А. М. Меметов. – Симферополь : Къырым девлет окъув педагогика нешпряты, 2006.– 320 с.
15. Харахады С. И. Элифбе. 1-инджи сыныф ичюн дерслик / С. И. Харахады. – 5-инджи гъайрыдан ишленильген нешир. – Симферополь : КъДЖИ «Къырымдевокъувпеднешир» нешпряты, 2012. – 160 с.

Анотація

С.І.Харахади

Стан розвитку усного мовлення першокласників у процесі навчання грамоті кримськотатарській мові в підручниках і навчальних посібниках

У статті розглянуто короткий хронологічний аналіз підручників і навчальних посібників з кримськотатарської мови з позиції матеріалу розвитку усного мовлення в змісті букваря та навчальних посібників кримськотатарською мовою й замальовується наступне використання досвіду прийдешніми педагогами у розробці сучасних підручників з навчання грамоті та розвитку усного мовлення учнів перших класів шкіл і класів з кримськотатарською мовою навчання і виховання.

Ключові слова: усне мовлення, розвиток мовлення, навчання грамоті, новометодні школи, звуковий метод навчання грамоті «усул-і джедід».

Summary

S.I.Kharakhady

Development of the Oral Speech of First-Class Children in the Process of Teaching Literacy of Crimean Tatar Language in Textbooks and Teaching Aid

The article is dedicated to the short chronologic analysis of textbooks and teaching aid of Crimean Tatar language from position of material on development of the oral speech in maintenance of ABC-books and teaching aid in the Crimean Tatar language, and subsequent application of experience of teachers of the past is described in development of modern textbooks on educating to the deed and development of the oral speech of A-ones of students of schools and classes with the Crimean Tatar language of educating and education.

Key words: oral speech, developing speech, schools with new methods of teaching, sound method of learning of «usul and gedid».

Дата надходження статті: «20» вересня 2012 р.

Мережа закладів соціального виховання в Україні (20-30 роки ХХ століття)

У статті висвітлено умови створення мережі закладів соціального виховання, проаналізовано погляди вітчизняних науковців на становлення цих закладів у 20-30 роках ХХ століття. Обґрунтовано думку про те, що основну увагу радянське керівництво приділяло соціальному вихованню дітей, про це свідчить один із перших прийнятих нормативних документів – Декларація про соціальне виховання дітей.

Ключові слова: дитячі установи соціального виховання, Декларація про соціальне виховання дітей, відкритий дитячий будинок.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Масове безробіття, страйки, зменшення заробітної плати, скорочення виробництва, збільшення робочого дня – це явище спостерігалось в усіх капіталістичних країнах на початку ХХ століття. Нова соціальна система господарства в Україні після Жовтневої революції внесла суттєві корективи в галузь виховання та освіти загалом. Система освіти залежить від цілої низки факторів, які переплітаються між собою і утворюють єдину структуру. Вивчення мережі закладів соціального виховання можливе лише на тлі його суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій... Теоретичні основи діяльності закладів соціального виховання у 20-30 роках ХХ століття на Україні відображено в працях О.Мальцевої, а саме: історичні передумови роботи загальноосвітньої школи з сім'єю у 20 – 30-х роках ХХ століття, Т.Янченко також висвітлює проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту на Україні; О.Бабіна дослідила процес становлення та розвитку гімназійної освіти на теренах України; О.Карпенко проаналізувала історичний досвід утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, А.Наточій здійснив аналіз виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз особливостей формування мережі закладів соціального виховання на Україні.

Виклад основного матеріалу... У червні 1917 року Центральна Рада проголосила автономію України і створила перший структурний підрозділ для управління системою освіти – Генеральний Секретаріат Освіти, який очолив Іван Стешенко.

Центральна Рада розробила структуру управління освітою, відновила діяльність Всеукраїнської вчительської спілки, яка визначила напрями своєї діяльності. У сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів було організовано короткотермінові курси та відкриті спеціальні навчальні заклади, а в сфері розбудови середньої освіти – розгортання широкої мережі українських шкіл (початкових, середніх та гімназій) [3, с.264].

Перша світова війна призвела не лише до розвалу народного господарства, а й спричинила появу великої кількості дітей-сиріт. В березні 1924 року на першій московській конференції по боротьбі з безпритульністю Н.Крупська наголосила на тому, що пережита революція є однією з причин цього явища. Форми ліквідації сирітства, котрі практикуються у буржуазних країнах, не є для нас вдалимими [1, с.9].

На початку 1920 року в Україні було близько мільйона сиріт [8, с.138]. Охороною дітей на той час займався відділ охорони дитинства Наркомосу.

З приходом до влади більшовиків значна увага почала приділятися дітям, про що стверджують прийняті ними перші нормативні документи. З їхньої ініціативи утворилась Рада захисту дітей, що складалась з представників різних відомств.

Так, 1 липня 1920 року Наркомос України опублікував «Декларацію про соціальне виховання дітей», у якій проголосив гасло охорони дитинства, що включало турботу держави не лише про освіту і виховання, а й про поліпшення умов життя дітей [4, с.264].

Т.Калуга стверджує, що у Декларації вперше зроблено спробу дати наукове обґрунтування висунутій концепції соціального виховання дітей, відповідно до результатів наукових досліджень педологів та новітніх досліджень педагогів, які розробляли теорію соціального виховання. На той час вважалося, що повністю розвинути закладені в дитячій природі сили та здібності може лише соціальне виховання, яке здійснює усе суспільство. Основною формою соціального виховання повинна стати не лише школа, а дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства [2].

Збільшення кількості сиріт на той час викликане війною і революцією, що розрушила старі суспільні відносини та зв'язки. Ліквідація цього явища можлива лише шляхом організації всього суспільства [1, с.2]. Так, вітчизняний дослідник А.Наточій зазначає, що ще у першій половині XVIII століття Феофан Прокопович створив першу школу для дітей-сиріт і бідних дітей різних станів при архієрейському домі [5, с.68].

В Україні розгорнулася мережа дитячих установ соціального виховання, але перш ніж вона виникла та здійснився план загальнообов'язкового навчання дітей, Губсоцвихи, з доручення Головоцвиху, видають, в додаток до загальних постанов, особливі інструкції, що регулюють відповідно до місцевих умов, переважне право різних категорій дітей. Фундаментом для цих інструкцій виступали інтереси трудового населення району, що його обслуговували дитячі установи, зокрема.

В першу чергу до установ соціального виховання по великих містах приймали дітей червоноармійців, у другу – дітей робітників, що працювали в промислових закладах, а в третю – дітей службовців державних установ. В наступну чергу приймали дітей решти трудового населення даного району, а далі – дітей трудового населення.

У сільській місцевості першими приймали до дитячих будинків також, як і міського населення – дітей червоноармійців, у другу чергу – дітей незаможних селян і осіб, що працюють по державних установах, а в третю – приймали дітей решти трудового населення району, що його обслуговували дані дитячі установи [6, с.15].

Мережа дитячих установ в системі соціального виховання в УСРР складалася з установ, що функціонували до жовтня 1917 року, переформованих в процесі революції й тих, що належать ще до перетворення, а також установ, що знову відкриті. Жодна дитяча установа не могла бути відкритою чи закритою без дозволу відповідних органів Наркомосу.

Відповідно до Положення «Про дитячі установи соціального виховання» прийнятого Наркомосвіти ці установи включали [6, с.13]:

- прийомники, колектори-розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників;
- всі відкриті дитячі будинки;
- всі дитячі установи для дефективних дітей (основні дитячі будинки, допоміжні дитячі будинки, трудові колонії, трудові будинки для дівчаток, колектори, лікарсько-педагогічні кабінети);
- всі дитячі будинки-інтернати й містечка;
- всі денні дитячі будинки й дитячі садки;
- всі сільські й міські школи так уже перетворені на трудові школи, як і ті, що ще знаходяться в процесі перетворення;
- всі дитячі клуби;
- всі дитячі установи весняно-літнього триместру: дитячі колонії, майдани й захистки.

Всі дитячі установи, відповідно зводились до чотирьох основних типів, а саме:

- дитячі садки;
- трудові школи;
- денні дитячі будинки.

Серед дитячих закладів інтернатного типу основною і найбільш поширеною формою вважався постійний дитячий будинок для нормальних дітей. Тотожними до нього були його різновиди, що виникли в процесі уточнення завдань соціального виховання та мали спеціальне призначення. У зв'язку з тим, що в дитячих будинках знаходились діти, старші 15 – 16 років (переростки), перебування їх в таких будинках було недопустимим. Для зазначеної категорії дітей створювались будинки підлітків, які об'єднували їх в особливі колектори.

Для дітей, які знесиленні через хронічне недоїдання, потребували відновлення свого здоров'я та розвитку фізичних сил, у сільській місцевості та близько до міста, організовувались дитячі трудові колонії та комуни [8, с.42].

Відповідно до Положення «Про дитячі установи соціального виховання», з метою боротьби з дитячою бездоглядністю й для попередження правопорушень – у всіх губернських містах та великих промислових центрах створювались відкриті дитячі будинки. Вони були розташовані близько до вокзалів, базарів та розраховані не менш, як на 50 дітей і функціонувати у будь-який час дня і ночі. До них мали вільний вхід всі неповнолітні з 10 до 15 років. Відкритий дитячий будинок слугував перехідним етапом між вулицею та домівкою.

Основною мета відкритого дитячого будинку полягала в формуванні (не застосовуючи методів насильства) нового громадянина – культурного, пристосованого до умов життя організованого дитячого чи іншого колективу. Неповнолітній мав почувати щільний зв'язок з будинком, а не бути

його випадковим гостем. Звідти діти переселялися до нормального дитячого будинку, де розпочинали працювати на роботі або для них організовувались спеціальні інтернати [6].

Джерелами утримання дитячих установ були кошти загальнодержавного значення місцевих органів влади та кошти державних установ, фабрик, заводів, сільських рад, професійних, виробничих організацій.

До дитячих установ соціального виховання приймали хлопчиків та дівчаток незалежно від класової, національної та релігійної приналежності. Вік дітей мав становити від 4 до 5 років. Для приймання дітей до дитячих установ без інтернату при останніх організувалася з числа членів педагогічної ради приймальна комісія, в склад якої обов'язково входив один представник Охорони Дитинства [6, с. 14].

Мережа установ соціально-правової охорони неповнолітніх досягла розвитку на початку січня 1923 року внаслідок заходів, яких було вжито після голоду 1921 року. Кількість дітей у інтернатах досягла тоді 93806, після чого вона почала зменшуватися в міру ліквідації наслідків голодного року, а також у зв'язку з потребою великих витрат на переведення вселюдного навчання: на 1 грудня 1925 року число дітей у інтернатах – всього лише 58228.

Так, відповідно до обслідування установ соціального виховання, станом на 1 січня 1922 року, в Україні налічувалось 1148 постійних дитячих будинків, а в них дітей – 53852, в свою чергу загальна кількість керівників та вихователів становила 4710.

Із 1924 року число учнів у денних дитячих будинках зменшилося більше, ніж втричі, і досягло лише 1895 замість колишніх 6995 на 1 січня 1922 року. Число дітей у дитячих садках – 6788 на 1 грудня 1921 року, а на 1 січня наступного року – суттєво зменшується. Аналогічне зменшення відбулося в установах інтернатного типу – денних дитячих будинках та дитячих садках.

Уже в грудні 1925 року загальна кількість постійних дитячих будинків становила всього лише 293, у них перебувало дітей майже вдвічі менше – 30359.

Характерною рисою розвитку установ соціального виховання є певна їх концентрація, поступове збільшення числа дітей на установу і на одного керівника. Коли на 1 грудня 1922 року на постійну установу для нормальних дітей припадало 47 дітей, то на 1 грудня 1925 року вже 116 дітей, зокрема на одне дитяче містечко, що виникло у 1922-1923 роках, припадало 414 дітей. В меншій мірі ця тенденція спостерігається в установах для дефективних дітей, а у приймальниках-розподільниках, навпаки, зменшилось (з 80 до 45) із скороченням самої мережі закладів соціального виховання [7, с. 36].

При порівнянні результатів обстеження дитячих колоній та комун спостерігаємо, що тенденція змінюється. У 1923 році загальна кількість дитячих будинків становила 47, дітей у них – 3819, вже у 1925 році їх кількість зросла до 82, а кількість дітей в них збільшилася втричі, що становило – 10162 [7, с. 39].

Висновки... Таким чином, боротьба з дитячою безпритульністю була визнана основним завданням того часу. Незважаючи на події, пережиті внаслідок Першої світової війни та голоду 1921 року, новій владі вдалося зміцнити свої позиції в соціальній сфері. За невеликий проміжок часу побудовано цілу мережу закладів соціального виховання, де діти могли перебувати постійно. Після утримання в одному закладі вони переходили до іншого, отож дитина в таких умовах виростала під суцільною опікою держави.

Перспективами подальших досліджень в даному напрямку буде теоретичне вивчення педагогічних методів роботи у закладах соціального виховання в Україні у 20-30 роках ХХ століття.

Список використаних джерел та літератури:

1. Борьба с беспризорностью // Материалы первой московской конференции по борьбе с беспризорностью 16 – 17 марта 1924 года. – М. : Издательство «Работник просвещения», 1924. – 46 с.
2. Калуга Т. О. Поняття «соціальне виховання» в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття / Т. О. Калуга // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 5 (216). – С. 125–131.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки : підруч. / М. В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
4. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
5. Наточій А. М. Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України : [моногр.] / А. М. Наточій. – Миколаїв: Іліон, 2012. – 460 с.
6. Положення «Про дитячі установи соціального виховання». – Харків, 1923. – 50 с.
7. Установи соціального виховання на 1 грудня 1925 року // Статистика України. – Харків, 1927. – С. 36.
8. Учреждения социального воспитания. Таблицы // Статистика Украины. – Харьков, 1924. – № 39. – С. 42.

Анотація

Т.Я.Харук

Сеть учреждений социального воспитания в Украине (20-30 годы XX века)

В данной статье рассмотрены условия создания сети учреждений социального воспитания, проанализированы взгляды ученых на их становление. Обосновывалась мысль о том, что основное внимание новое руководство уделяло социальному воспитанию детей, про это свидетельствует один из первых принятых нормативных документов – Декларация о социальном воспитании детей.

Ключевые слова: детские учреждения социального воспитания, Декларация о социальном воспитании детей, открытый детский дом.

Summary

T.Ya.Kharuk

The Network of Establishments of Social Upbringing in Ukraine (1920-1930-s)

The conditions of organizing of the network of establishments of social upbringing are described in this article, the views of scientists on their setting in the 20th- 30th of the XX century are analysed. The thought that main attention of Soviet government was paid to the social upbringing is proved and one of the first accepted normative documents which is called «Declaration about social upbringing of children» proves it too.

Key words: establishments of social upbringing for children, Declaration about social upbringing of children, Open Children's House.

Дата надходження статті: «12» вересня 2012 р.

УДК 371

Н.В.ЧАШЕЧНИКОВА,

аспірант

(м.Івано-Франківськ)

Народний танець як фактор формування особистості молодшого школяра

У статті автор обґрунтовує роль народного танцю у формуванні особистості молодшого школяра. Розглядає молодший шкільний вік як найсприятливіший період для всестороннього розвитку дитини. Досліджує народне хореографічне мистецтво як ефективний засіб фізичного, інтелектуального, морального, художньо-естетичного виховання учня початкових класів, а отже – його всебічного гармонійного розвитку. Наголошує на необхідності залучення дітей молодшого шкільного віку до занять народним танцем з метою їх успішної адаптації у соціумі.

Ключові слова: народний танець, формування особистості, молодші школярі.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах демократизації суспільних відносин, змін в соціально-економічній сфері, культурі та освіті особливого значення набувають питання гармонійного виховання підростаючого покоління. У суспільстві збільшується потреба у високоінтелектуальних, творчих і водночас фізично здорових особистостях, здатних самостійно вирішувати життєві труднощі, приймати нестандартні рішення та втілювати їх у життя [5, с.4].

На нашу думку, в процесі становлення всебічно розвиненої людини домінуючу роль відіграє виховання молодших школярів – дітей від шести до дев'яти років. Адже саме в даному віці закладається основа формування особистості, відбувається орієнтація на розвиток духовності, самореалізації, самовираження і будується світосприйняття, необхідне в подальшому житті [1, с.112]. Саме на цьому наголошували знані педагоги як минулого (Д.Б.Ельконін, Л.С.Виготський), так і сучасності (М.В.Гамезо, В.С.Герасімова, Л.М.Орлова). Організм дитини легко підпорядковується як позитивним (заняття у різноманітних спортивних, технічних та мистецьких секціях, що сприяє активному фізичному, розумовому та естетичному розвитку), так і негативним чинникам впливу (великий період часу проведеного за комп'ютером, над виконання домашніх завдань, переглядом різноманітних телепередач тощо), що в майбутньому може відбитися на фізичному та духовному розвитку учня.

Це підтверджує необхідність у розробці нових виховних методів впливу на учнів початкової школи, як основи формування особистості.

Видатний український філософ Г.Сковорода був переконаний, що для формування повноцінної особистості одного збагачення розуму не достатньо. Розум, на його думку, має виховуватися в поєднанні з серцем, у синтезі знань і високих духовно-моральних почуттів [6].

Розділяючи думку Г.Сковороди О.Стьопаїна вважає мистецтво найефективнішим засобом впливу на емоційну сферу людини, заснованого на загально-людських і національних духовних цінностях [6, с.11].

У працях А.Макаренка, І.Огнієнка, Я.Чепіги виховний потенціал мистецтва розглядається як засіб естетичного, художнього розвитку дитини, аналізується вплив мистецтва на формування образного, асоціативного мислення, творчих здібностей дитини. Відомий український педагог Я.Чепіга зазначав, що впровадження у навчально-виховний процес різних видів мистецтва є необхідною умовою створення ідеальної освітньої системи [10]. На думку А.Макаренка, знайомство дітей з мистецтвом сприяє зміні світогляду, формуванню краси поведінки і морально-естетичних ідеалів [10, с.13]. Громадський діяч, філолог, дослідник історії української церкви, культуролог, педагог І.Огнієнко самореалізацію людини вбачав можливою в більшій мірі через її творчість, в якій головна роль відводиться мистецтву загалом і танцювальній творчості зокрема [9].

Аналіз досліджень і публікацій... Продуктивність гармонійного виховання дітей засобами хореографії зумовлена синтезуючим характером даного виду діяльності, яка об'єднує в собі музику, ритміку, образотворче мистецтво, театр і пластику рухів, що відображено в педагогічних дослідженнях науковців Л.Бикова, В.Мазніченко Н.Нілова, артистів балету Т.Вечеслової, Г.Уланової. Естетичне виховання засобами ритміки та хореографії висвітлено у працях Є.Абдуліної, Б.Асаф'єва, А.Верещагіної, Д.Кабалевського, К.Тарасової, В.Шпак та інших. Проблема музично-рухового розвитку дітей, формуванню в них навичок виконання танцювальних композицій, розвитку творчості під час означеної діяльності присвячені дослідження Р.Акбарової, С.Акішева, Н.Ветлугіної, О.Горшкової, А.Зіміної, М.Палавандішвілі, О.Радиної та ін.

Видатні українські хореографи В.Авраменко, К.Василенко, В.Верховинець; мистецтвознавці О.Конорова, В.Красовська, О.Ліманська наголошують на актуальності використання виховного впливу народного хореографічного мистецтва у процесі формування особистості дитини.

Формулювання цілей статті... Аналіз джерельної бази та спостереження за практикою виховання молодших школярів засобами різних видів хореографічного мистецтва, зокрема, народного танцю у позаурочній та позашкільній діяльності виявив протиріччя між потенційними виховними можливостями народної хореографії та недостатньо ефективною їх реалізацією.

Саме тому мета даної статті – з'ясувати роль народного танцю в формуванні особистості молодших школярів, обґрунтувати нові засоби та методи застосування народної хореографії для їх всебічного гармонійного розвитку.

Виклад основного матеріалу... Формування здоров'я дітей, повноцінний розвиток їх організму – є одним з основних завдань сучасного суспільства. Сьогодні медики та педагоги констатують невідповідність розвитку молодших школярів до норм їх фізичного здоров'я. Однією з найактуальніших на наш час можливостей сучасної народної хореографії є не лише досягнення високого рівня виконавської майстерності, а й гармонійного фізичного розвитку дітей. У результаті тривалих занять народним танцем інтенсивно збільшується рухливість в суглобах, гнучкість, сила м'язів, витривалість. Науковці стверджують, що завдяки включенню класичного та народно-сценічного екзерсису в урок народного танцю відбувається зміцнення опорно-рухового апарату, врівноважується правостороннє і лівостороннє формування всіх м'язів корпусу і кінцівок, активується розвиток складної координації рухів, розширюється руховий діапазон, тренуються дихальна та серцево-судинна системи, що сприяє підвищенню життєвої активності організму молодшого школяра.

Однак поряд з руховими навиками, спритністю, координацією рухів, заняття народним хореографічним мистецтвом несе в собі яскраво виражені риси естетичної діяльності. А саме естетичне враження, викликане виконанням танцювального твору, художній зміст хореографічного образу, втілений в танці виконавцем і переданий глядачу. При цьому важливо враховувати, що народні хореографічні образи близькі та зрозумілі не лише дорослим, але й дітям. Як відзначає Л.Цветкова, під час формування програми танцювальної підготовки дітей особливу увагу потрібно акцентувати на розгляді хореографічного образу як особливої, метафоричної форми відображення дійсності, художнього переусвідомлення світу [7, с.12]. Використовуючи невичерпні можливості пластики людського тіла, хореографія шліфує і розробляє виражальні танцювальні па. В результаті цього складного процесу формується система хореографічних рухів, особлива художньо-виражальна мова, творчий потенціал танцювальної образності.

Основними критеріями ефективності формування особистості молодшого школяра, засобами народної хореографії в даному випадку повинен бути розвиток не лише спеціальних (рухових, танцювальних) якостей дітей, а й загальний (психологічний, особистісний) розвиток, включаючи розкриття творчого потенціалу учнів. Високий рівень художньо-естетичного впливу народної хореографії на дитину пояснюється ще й тим фактом, що народний танець відкриває творчий потенціал людини, сприяє розумінню чарівного мистецтва танцю, розвиває відчуття прекрасного, вчить сприймати образну мову музики, духовно збагачує особистість [8, с.282].

Формуючи культуру танцю у молодших школярів, доцільно розглядати цей процес невід'ємно з музичним вихованням, адже втілення хореографічних образів відбувається в єдності з музичним мистецтвом та драматургією. Танець, за твердженням В.Захарова, мелодійний і ритмічний звук, що став мелодійним і ритмічним рухом людського тіла, який розкриває характери людей, їх почуття і думки щодо навколишнього світу [2, с.166]. А краса виконання танцювального матеріалу досягається за рахунок гармонійного поєднання руху і музики. Дослідник виховного впливу танцювального мистецтва на особистість дитини В.Нілов наголошує, що за допомогою рухів дитина пізнає світ: рухаючись під музику, вона вчиться повнішому її сприйняттю, завдяки чому отримує певні враження від музичних творів [5]. При цьому у дітей розвивається загальна музичність, творча уява, поступово формується художній смак, розвиваються спеціальні здібності музично-рухового виконавства.

Аналізуючи соціальну ситуацію у колективі початкової школи зазначимо, що з приходом дитини до школи з'являються труднощі щодо адаптації у новому середовищі, незнайоме оточення вимагає утворення нових соціальних зв'язків, у дитини виникає потреба у засвоєнні невідомих для неї навиків спілкування [4, с.29]. Доказом цього є твердження Я.Коменського про те, що молодший шкільний вік – це особливий період в житті людини [3]. Одним із шляхів розв'язання даної проблеми є методично спланований навчально-виховний процес, реалізований під час занять народним танцем сприяє розвитку відповідальності перед товаришами, вмінню рахуватися з їхніми інтересами, оскільки така творча діяльність носить колективний характер. Таким чином заняття народним танцем забезпечують засвоєння учнем початкових класів основних норм етики, формування внутрішньої культури дитини. Витримка, бездоганна ввічливість, почуття міри, увага до оточуючих, доброзичливість, привітність – це ті риси, які виховуються в учнів у процесі занять народним танцем і стають невід'ємною складовою характеру в повсякденному житті.

Тож, у ході дослідження нами виявлено наступні фактори формування особистості молодшого школяра, що забезпечуються засобами народного танцю:

- формування фізично активної та здорової особистості молодшого школяра;
- художньо-естетичний та музичний розвиток учнів початкових класів;
- активізація творчого потенціалу дитини;
- засвоєння норм етики, формування соціальних навиків, внутрішньої культури школярів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Отже, народний танець, будучи складною синтетичною діяльністю, впливає на розвиток різних сторін психіки дитини через те, що танцювальна підготовка є ефективним засобом не тільки фізичного, а й інтелектуального, морального, художньо-естетичного виховання. Правильна організація процесу викладання народної хореографії дітям шести-дев'яти років дозволить найповніше розкрити творчий потенціал молодшого школяра, сприятиме найбільш успішній адаптації дитини до навчання в школі та забезпечить формування повноцінної особистості молодшого школяра, його різносторонній, гармонійний розвиток.

Список використаних джерел і літератури:

1. Гамезо М. В. Старший дошкільник і молодший школяр: психодіагностика і корекція розвитку / Михайло Вікторович Гамезо, Валентина Сергіївна Герасімова, Любов Михайлівна Орлова. – В. : Модек, 1998. – 256 с.
2. Захаров Р. В. Мистецтво балетмейстера / Ростислав Володимирович Захаров. – М. : Искусство, 1983. – 428 с.
3. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Том 1 / Ян Амос Коменський. – М. : Педагогіка, 1982. – 656 с.
4. Мухіна В. С. Вікова психологія, феноменологія: дитинство, підлітковий вік, юність / Валерія Сергіївна Мухіна. – М. : Академія, 2005. – 39 с.
5. Нілов В. Н. Хореографія в системі художнього виховання молодших школярів (Теорія і практика) / В'ячеслав Миколайович Нілов. – М. : Астропрінт, 1998. – 214 с.
6. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Стьопіна Олена Геннадіївна. – Луганськ, 2008. – 180 с.
7. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю / Лариса Юріївна Цветкова. – К. : Альтпрес, 2007. – 324 с.
8. Чашечнікова Н. В. До проблеми художньо-естетичного спрямування спортивно-бальної хореографії / Наталія Валеріївна Чашечнікова // Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва в контексті Болонського процесу : Матеріали наукової конференції. – Х., 2009. – 289 с.
9. Огнієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу: курс читання в укр. нар. ун-ті. / Іван Огнієнко. – К. : Череповський, 1918. – 272 с.
10. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період / Шевченко Г. П., Джабер Х. М. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2004. – 208 с.

Анотація

Н.В.Чашечникова

Народный танец как фактор формирования личности младшего школьника

В статье автор обосновывает роль народного танца в формировании личности младшего школьника. Рассматривает младший школьный возраст как благоприятный период для всестороннего развития ребенка. Исследует народное хореографическое искусство как эффективное средство физического, интеллектуального, морального, художественно-эстетического воспитания ученика начальных классов, а следовательно – его всестороннего гармонического развития. Подчеркивает необходимость привлечения детей младшего школьного возраста к занятиям народным танцем с целью их успешной адаптации в социуме.

Ключевые слова: народный танец, формирование личности, младшие школьники.

Summary

N.V.Chashechnikova

Folk Dance as a Factor of Personality Formation of the a Primary School Pupil

The article substantiates the role of folk dance in personality formation of the younger student. It also considers junior school age as a most favorable period for comprehensive child development. It studies folk choreography as an effective means of physical, intellectual, moral, artistic and aesthetic education of elementary school, and therefore the full harmonious development. It emphasizes the need of involvement of primary school children to dance classes popular for their successful adaptation to society.

Key words: folk dance, formation of personality, primary school pupils.

Дата надходження статті: «10» вересня 2012 р.

УДК 159.922.7

І.Б.ЧЕРВІНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Івано-Франківськ)

Педагогічна взаємодія вчителя та учня в освітньо-виховному середовищі гірської школи

Стаття розкриває сутність взаємодії вчителя з дітьми молодшого шкільного віку в умовах освітньо-виховного середовища гірської школи. Авторка акцентує увагу на тому, що у початковій школі особливій ваги набуває атмосфера взаємодовіри, розуміння, поваги, товарищескості та вказує на шлях формування відповідних умінь і навичок взаємодії у майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: взаємодія вчителя з учнями, вікові особливості молодших школярів, освітнє середовище, навчально-виховний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Гуманізація та демократизація освіти, інтегруючи суть якої полягає у формуванні всебічно розвиненої особистості, – це насамперед гуманізація взаємин між учителем та учнем, вихователем і вихованцем. Ключовою умовою реалізації цієї парадигми є постійне вдосконалення педагогічного спілкування на засадах гуманістичної етики на всіх етапах навчально-виховного процесу.

Шкільне життя передбачає взаємодію учнів і педагогів. Учитель й учень, їх особисті взаємини на уроках і поза ними безпосередньо впливають не тільки на навчально-виховний процес, але й визначають успіх адаптації учнів до школи й певним чином визначають стосунки учня з його однокласниками та подальший життєвий успіх.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема педагогічної взаємодії як основного способу організації педагогічного процесу до 80-х років ХХ століття майже не досліджувалася, хоча спроби її тлумачення у науковій літературі зустрічаються неодноразово. Так у працях Я.-А.Коменського, М.І.Пирогова, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинського мова йде про необхідність взаємної активності педагога і вихованців у педагогічному процесі. Дослідження питань педагогічної та міжособистісної взаємодії здійснюють сучасні українські вчені О.В.Глузман, О.М.Друганова, С.Т.Золотухіна, С.О.Микитюк, В.К.Майбородова, О.А.Рацул та ін.

Дослідники Н.В.Єлізарова, М.І.Фрумін, Г.А.Цукерман та інші вивчають особливості навчальної взаємодії усіх її учасників; Є.І.Беленкіна, Л.В.Жарова, В.В.Котов, М.М.Рибакова аналізують емоційно комунікативний бік навчальної взаємодії; О.Г.Марченко, М.С.Корольчук, Н.Ю.Бутенко, Н.І.Федорченко розглядають особливості організації психолого-педагогічної взаємодії адміністрації навчального закладу та її працівників.

Серед сучасних психолого-педагогічних досліджень виділяємо такі три напрями вивчення способів організації навчального процесу: через вплив учителя на учнів (Л.І.Божович, Н.В.Кузьміна, А.В.Мудрик та ін.); через співробітництво (Ш.О.Амонашвілі, М.Д.Касьяненко та ін.); через спілкування (Б.Ф.Ломов, В.А.Кан-Калік, М.І.Лісіна, О.О.Леонт'єв та ін.). Проте педагогічна взаємодія між учителем і учнем в освітньо-виховному середовищі навчального закладу у більшості згаданих авторів досліджується побіжно, поглиблене розкриття її змісту відсутнє, що й обумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей статті... Виявлення певних особливостей педагогічної взаємодії вчителів початкових класів з дітьми молодшого шкільного віку в умовах освітньо-виховного середовища гірської школи.

Виклад основного матеріалу... В умовах утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України і держави в цілому важливим показником є модернізація системи освіти. Чільне місце в ній займає гірська школа, яка виконує не лише педагогічну, а й соціальну функцію, зберігає генетичний потенціал українського етносу, відіграє роль провідного і визначального осередку соціально-культурного, інформаційно-технологічного, науково-просвітницького та ідейно-духовного життя територіальної громади.

Гірські школи – особливий феномен як у педагогічній теорії, так і в реальній практиці. Така школа має стати для всіх учнів другою домівкою, тут кожен повинен почуватися господарем, а перебування в її стінах повинно бути не тягарем, а приносити радість і задоволення. У зв'язку з цим для оптимізації діяльності школи такого типу необхідно постійно працювати над удосконаленням освітньо-виховного середовища, сприяти налагодженню педагогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Розглядаючи освітню діяльність гірської школи як важливий чинник соціальних перетворень, необхідно враховувати той факт, що можливості її впливу на розвиток сільського соціуму значні, проте і труднощі, з якими зустрічається така школа, також немалі.

Проблема віддалених гірських малокомплектних чи малонаповнених шкіл в Україні, як і в багатьох інших країнах, є не лише економічною, демографічною, а швидше, соціальною та моральною. Школа в селі відіграє важливе значення для сільської громади як єдиний, окрім церкви, культурно-просвітницький і духовний центр. Вона повинна виконувати особливу соціокультурну місію, тому що саме школа має найбільші можливості передавати й зберігати культурну спадщину народу та одночасно готувати ґрунт для соціального оновлення, прищеплюючи здібності та формуючи вміння, які необхідні будуть у майбутньому школяреві.

Основним пріоритетом системи освіти є доступність якісної освіти для всіх дітей, незважаючи на їх місце проживання: велике місто чи село в горах. Проте аналіз досвіду роботи шкіл наочно показав значне відставання сільської школи від міської у розв'язанні найважливіших завдань навчання і виховання школярів. Відповідно ускладнюється процес підготовки спеціаліста, спроможного працювати в умовах школи гірського регіону. Аналіз педагогічної діяльності, проведений нами серед випускників університетів, свідчить про недостатній рівень застосування теоретичних знань на практиці, слабкі навички та вміння налагоджувати стосунки з учнями.

Однією з умов професійного становлення, як зазначається в Концепції педагогічної освіти, є підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства. Адже діяльність педагога не визнає стереотипів та шаблонів. Вона передбачає ініціативність, творчість, допитливість і невпинний пошук нових шляхів розв'язання проблем та новітніх технологій навчання, які відповідали б всезростаючим вимогам сьогодення. «Той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити людей більше себе; умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням» [3, с.117].

Перед освітніми закладами стоїть завдання розвивати в студентів позитивне ставлення до майбутньої професії, потребу й готовність займатися педагогічною діяльністю, прагнення оволодіти секретами педагогічної майстерності. Необхідно готувати не тільки вчителя – фахівця з певного предмета, а формувати особистість вчителя, здатного сприймати основні морально-етичні цінності нашого суспільства і відповідно їх реалізовувати в педагогічній діяльності. А педагогічна діяльність, спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, буде більш ефективною, якщо буде базуватися на культурі взаємин учня й педагога.

Термін «педагогічна взаємодія» як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О.О.Бодальов, Л.П.Буєва, Б.Ф.Ломов, Б.Д.Паригін). Поняття «міжособистісна взаємодія» розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В.А.Кан-Калік і

Н.Д.Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування й ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, у процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога й дитини.

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття «взаємодія» включає в себе єдність педагогічних впливів і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованим впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Взаємодія – це взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь. Взаємодіяти – означає перебувати у зв'язку, взаємно проявляти дію, або ж узгоджено взаємно діяти, бути у взаємодії [5, с.85]. Взаємодія – це спосіб організації спільної діяльності, що здійснюється на підставі соціальної перцепції і за допомогою спілкування.

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство». Взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, які, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного й досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія. Разом – означає не сумарно, а взаємодоповнюючи.

Під час педагогічної взаємодії виникає особливе спілкування між педагогом і учнем, у якому учасники розкривають свій власний погляд на світ. Завдання педагогічної діяльності в контексті діалогу культур педагога й дитини двояке: з одного боку, необхідно зміцнити, розвинути властиві дитині способи мислення, позицію, картину світу, з другого, – організувати взаємодію з іншою культурою (культурою дорослої людини).

Провідна роль педагога (дорослого), що організує процес виховання й навчання дитини, досить глибоко визначена в дослідженнях А.В.Запорожця, П.Я.Гальперіна, С.Л.Рубінштейна.

Таким чином, завдання педагогічної діяльності у виховному процесі початкової школи полягає у створенні умов для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра, у підготовці підростаючого покоління до праці та інших форм участі в житті суспільства. Воно вирішується через організацію особистісного розвиваючого середовища, управління різноманітними видами діяльності вихованців і побудовою правильної взаємодії з дитиною.

У педагогічній науці виділяють два види взаємодії педагога й учня: суб'єктно-об'єктне й суб'єктно-суб'єктне.

1. Суб'єктно-об'єктні відносини. У педагогічній діяльності в ролі суб'єкта виступає педагог, а в ролі об'єкта – вихованець (дитина).

Педагога як суб'єкта педагогічної діяльності характеризують цілепокладання, активність, педагогічна самосвідомість, адекватність самооцінки та посиленість вимог. У цій ситуації школяр виступає як виконавець вимог і завдань, поставлених педагогом. Під час розумної суб'єктно-об'єктної взаємодії формуються й закріплюються позитивні якості учнів: старанність, дисциплінованість, відповідальність; школярі накопичують досвід здобуття знань, оволодівають системою норм поведінки.

2. Суб'єктно-суб'єктні відносини сприяють розвитку в дітей здатності до співпраці, ініціативності, творчого мислення, вміння конструктивно вирішувати конфлікти.

За такого типу відносин активізується складна робота розумових процесів, уваги, мислення, поглиблюються знання, відбираються потрібні способи, апробуються різноманітні вміння. У результаті – уся діяльність стає особистісно значимою для школяра. Педагог при суб'єктно-суб'єктній взаємодії працює зі своїми вихованцями на рівні партнерських відносин, намагаючись глибше пізнати їх, налагодити особисті стосунки. Такий тип стосунків педагога та учнів отримав назву – особистісно орієнтована взаємодія.

Особистісно орієнтована взаємодія максимально сприяє розвитку здатності школяра усвідомлювати своє «Я» у зв'язках з іншими людьми та світом у його цілісному розмаїтті, осмислювати свої дії, передбачати їх наслідки як для інших, так і для себе. Педагогічна діяльність під час такої взаємодії має діалогічний характер. М.М.Бахтін вважає, що дитина лише в діалозі, вступаючи у взаємодію з іншим суб'єктом, пізнає себе, через порівняння з іншим, через співставлення свого вибору з вибором інших.

Ідеї особистісно орієнтованої взаємодії, що складають основу особистісно орієнтованого виховання, особливо актуальні для нашої країни (І.Д.Бех, В.Г.Кремень). Особистісно орієнтований підхід до виховання певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги до особистості та емпатії до неї, урахуванні її індивідуальності. Особистісно орієнтоване виховання передбачає як мету виховання

– формування в дитини особистісних цінностей. Лише вони, завдяки своїм показникам, здатні виконувати функцію «вищого критерію» для орієнтації індивіда у світі й стати опорою для особистісного самовизначення й самореалізації.

Спілкування педагога з учнями є специфічним ще й тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. З метою підвищення якості діалогічної взаємодії потрібно допомагати учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечивши умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто організувати суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності сприйняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити й розуміти співрозмовника; самооцінне ставлення до іншої людини. Ураховуючи право кожного на вибір, педагоги повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми. Характер взаємодії педагога й дитини зумовлює стиль педагогічної діяльності. В.О.Сухомлинський, наприклад, на «уроках життя слова» головним під час організації педагогічної взаємодії вважав розкриття «живинки» в кожній дитині, створення ситуації спілкування, що сприяла б розквіту їх творчості.

Отже, можна зробити висновок, що педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності всього педагогічного процесу. Поняття «взаємодія» поєднує педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованим впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Основний зміст педагогічної професії становлять взаємини з людьми. Завдання вчителя – якнайглибше зрозуміти учня, задовольнити його запити, допомогти в становленні особистості. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічному процесі й акцентує на важливості моральних аспектів [4].

Сьогодні продуктивно організований процес педагогічного спілкування покликаний забезпечити в професійній діяльності вчителя початкових класів реальну взаємодію, своєрідний контакт, який повинен виникнути між педагогом і школярами, перетворити їх у суб'єктів спілкування, а відповідно й взаємодії, допомогти подолати різноманітні психологічні бар'єри, що виникають у процесі взаємодії, перевести дітей зі звичної для них позиції на позицію співпраці й перетворити на суб'єктів педагогічної творчості. У цьому випадку педагогічне спілкування утворює цілісну соціально-психологічну структуру педагогічної діяльності.

Отже педагогічний процес характеризує динамічну взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на вирішення спільних завдань і досягнення поставленої мети. Основною ж метою виховання, як основного елемента педагогічного процесу, є формування особистості.

Основу педагогічної діяльності складає загальна теорія й практика виховання. Педагогічна діяльність, на думку К.Д.Ушинського, є «одним із видів практичного мистецтва». Її творчий характер зумовлено тими обставинами, що зміст педагогічної діяльності постійно змінюється й розвивається, залежно від потреб суспільства та вимог сьогодення.

Для успішної організації виховної роботи в початковій школі вчителю необхідно враховувати психологічні закони розвитку особистості молодшого школяра, особливості організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі I ступеня, керуючись принципами гуманної педагогіки, встановлювати більш органічні зв'язки між педагогічною теорією й загальною практикою виховання особистості.

Згідно з твердженнями вчених Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка, психіка людини формується, власне, у взаємодії з об'єктами її діяльності, а тому педагог з метою всебічного розвитку своїх вихованців повинен створювати такі умови, які спонукали б їх до самостійної роботи. Упродовж педагогічного процесу взаємодія педагога та учня може посилюватися або послаблюватися (навіть повністю припинятися) залежно від ступеня досягнення поставленої мети (засвоєння інформації, набуття певних умінь, розвиток тих чи інших якостей). При цьому не відіграє особливої ролі вік вихованців. Важливою є їх готовність до виконання певного виду діяльності, високий рівень якої свідчить про завершення відповідного циклу освіти і можливість переходу до наступного [2].

Взаємозв'язок наведених компонентів складає основу таких видів педагогічної взаємодії:

- взаємодія педагог-об'єкт (П-О) – педагог демонструє варіант взаємодії з об'єктом, за яким учень спостерігає (наприклад, пропонує власну методикку спостереження та збору інформації);
- взаємодія педагог-учень (П-У) – педагог залучає учня до спільної роботи з об'єктом, виявляє наявні недоліки і коригує їх (наприклад, робота над художнім твором (у процесі індивідуальних занять або пояснення учню незрозумілих йому положень у певній галузі знань);

– взаємодія учень-об'єкт (У-О) – учень демонструє набуті вміння самостійного оперування навчальним об'єктом (наприклад, виконує вивчений ним фрагмент музичного твору або відповідає на запитання педагога, розв'язує запропоновані йому задачі) [7].

Звідси випливає, що основою педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог. Суттєвим аспектом у діяльності педагога є вміння конструктивно та ефективно взаємодіяти з учнями. Педагогічний вплив учителя повинен здійснюватися з орієнтацією на вік, індивідуальні особливості молодших школярів, стосунки в конкретному класному колективі. Діяльність педагога різнобічна, гуманна й змістовна, вона потребує ґрунтовної підготовленості й має багато вимірів.

Педагогічна діяльність учителя початкових класів повинна ґрунтуватися на любові, довірі й вимогливості. Саме він зобов'язаний закласти основи розвитку молодших школярів. У зв'язку з цим педагогічну взаємодію необхідно будувати таким чином, щоб зміст початкової освіти був засвоєний якісно й міцно. Майбутнього вчителя початкових класів необхідно готувати до постійних змін під час спілкування. Це пояснюється тим, що в кожному класі змінюється вікові особливості розвитку дітей. Вчителю доводиться працювати з дітьми від 6 до 10 років і пам'ятати, що для дітей молодшого шкільного віку найбільший авторитет належить саме йому – вчителю.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... В умовах ринку праці та зростаючих вимог до педагогічних працівників назріла нагальна потреба переходу від кількісних показників до якісних. Адже розвиток загальноосвітньої школи в умовах гірського регіону значною мірою залежатиме від того, який вчитель прийде до сучасного навчального закладу. Якщо раніше вчитель виступав просто носієм знань і головна його роль полягала у передачі цих знань учням, то із значним розвитком науки та розширенням інформаційного простору змінилось і розуміння навчальної функції вчителя. Тепер на часі не просто передача знань, а формування в учнів умінь здобувати їх самостійно. Це і зумовлює головне призначення вчительської праці.

Отже, учитель початкових класів як суб'єкт педагогічної діяльності поєднує в собі індивідуальні, особистісні, суб'єктні властивості особистості, виконує певні професійні функції, що в комплексі забезпечують ефективність його діяльності. Подальші педагогічні дослідження пов'язуємо із проблемою визначення стилів педагогічної взаємодії та їх впливів на ефективність навчання.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є. М. Бачинська // Педагогіка і психологія. – № 1 (54). – 2007. – С. 79–88.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – С. 252.
3. Зязюн І. Краса педагогічної дії / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : Основа, 1997. – 242 с.
4. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чечено-Ингушский ун-т, 1979. – 138 с.
5. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – С. 51.
6. Савенкова Л. Ініціатива педагога в спілкуванні з учнями / Л. Савенкова // Початкова школа. – 1998. – № 5. – С. 6–7.
7. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1993. – 168 с.

Аннотация

И.Б.Червинская

Педагогическое взаимодействие учителя и ученика в учебно-воспитательной среде горной школы

Статья раскрывает сущность взаимодействия учителя с детьми младшего школьного возраста в условиях учебно-воспитательной среды горной школы. Автор акцентирует внимание на том, что в начальной школе особое место занимает атмосфера взаимодоверия, понимания, уважения, общительности и называет пути формирования соответствующих умений и навыков взаимодействия будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: взаимодействие учителя с учениками, возрастные особенности младших школьников, образовательная среда, учебно-воспитательный процесс.

Summary

I.B.Chervins'ka

Pedagogical Interaction between Teacher and Pupil in Educational Environment of Mountain School

The work is devoted to the interaction of teachers with young learners. The author focuses on the fact that in primary education the atmosphere of mutual trust, understanding and respect plays the key role. We show the ways of skill formation and emphasise the importance of teacher-learners interaction.

Key words: teacher-learner interaction, age peculiarities of young learners, communicative attach.

Дата надходження статті: «1» жовтня 2012 р.

Український народний танець як засіб відродження національної культури

У статті актуалізовано проблему відродження національної культури засобами українського народного танцю. Розглянуто історію становлення та розвитку народного танцю в Україні. Виділено декілька класифікацій українського танцю за різними ознаками. Визначено перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Ключові слова: український народний танець, національна культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах розбудови української державності зростає інтерес до проблеми відродження національної культури, залучення молоді до її духовних скарбів. Одним із завдань освіти в Україні є органічне поєднання її з національною історією та традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, про що наголошується в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [4]. Це пов'язано з тим, що національна культура зорієнтована на відтворення і розвиток матеріальних і духовних цінностей народу та передачу їх молоді. Вона є джерелом національної самосвідомості, світорозуміння, акумулює етичну своєрідність українського народу, формує національний характер. У ній виявляються особливості художньої творчості, традицій народу, неповторність мови. Розвиток України як самостійної держави змінює світогляд людини, що вимагає запровадження наповнених новим змістом інноваційних технологій освіти й виховання.

Важливим засобом реалізації поставленого завдання є залучення підростаючого покоління до хореографічного мистецтва українського народу. Хореографія сприяє не лише розвитку емоційних почуттів у дітей і підлітків, розумінню краси реального світу, але й зміцненню здоров'я, формує поставу, розвиває увагу, пам'ять, позитивно впливає на загальний фізичний стан, а також позитивно впливає на духовне удосконалення. Це вимагає врахування психологічних умов сприйняття і засвоєння основ хореографічної культури, усвідомлення її специфіки та значення [9].

Аналіз досліджень і публікацій... У науковій літературі розробка проблем хореографічного мистецтва здійснюється в багатьох напрямках. Зокрема, дослідження теорії хореографічної культури репрезентовані працями Ю.Станішевського, Т.Чуршіти, А.Кривохижі, О.Колоска, Л.Цветкової, виховання молоді засобами хореографічного мистецтва досліджували В.Данилейко, В.Дунаєвський, В.Коломієць; розвиток хореографічного мистецтва в Україні – А.Гуменюк, А.Нагачевський, В.Пасютинська, Т.Пуртова, Ю.Тертичний, В.Уральська, А.Шевчук; становлення української хореографічної культури – П.Білаш, С.Легка, Т.Павлюк, В.Шкоріненко, К. Василенко; роботу педагога в хореографічному ансамблі – Ю.Станішевський, Ю.Тертичний.

Формулювання цілей статті... Отже, проблема хореографічного мистецтва охоплює широкий спектр питань. Проте проблема відродження національної культури та її духовних скарбів шляхом залучення підростаючого покоління до хореографії є недостатньо розробленою та потребує всебічного комплексного вивчення, а також створення якісно нової моделі навчального процесу, яка б відповідала сучасним тенденціям розвитку системи педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Для осмислення даної проблеми необхідно розглянути її історичний аспект, зокрема становлення та розвиток народного танцю в Україні.

Історія української хореографічної культури своїм корінням сягає до сивої давнини, зокрема до щедрих багатств національного фольклору, що вражають жанровим розмаїттям, неповторністю рухів та композицій, до танцювально-пісенних весняних ігрищ та ліричних дівочих хороводів Київської Русі, до іскрометних героїчних танців відчайдушних козаків і масових видовищ-змагань Запорозької Січі, звідки беруть свій початок славнозвісні козачки, гопаки та патріотично-войовничі танцювально-пантомімічна клятва запорожців на освячені зброї «Гонта», до самотнього мистецтва безіменних танцюристів-віртуозів українського театралізованого ансамблю «Па де козак», до народно-танцювальних комедійних інтермедій шкільного театру XVII – XVIII століть, до різноманітних балетних вистав та дивертисментів в кріпацьких театрах заможних панських маєтків в останні третини XVIII – на початку XIX століть [6, с.9].

Самобутність, оригінальність хореографічного мистецтва українського народу визначила специфіка життя давніх східнослов'янських племен – древлян, дреговичів, в'ятичів, сіверян, волинян, білих хорватів, бужан та ін., обряди, магичні звертання, заклинання яких були органічно пов'язані з землеробством та анімалістичним культом.

Найдавнішими слідами танцювального мистецтва в Україні вважають малюнки трипільської доби, де зображені фігури людей, які одну руку кладуть на талію, а другу заводять за голову. Такі рухи зустрічаються і в сучасних танцях. Зображення танцюристів і музикантів є й на фресках Софіївського собору в Києві (XI ст.). На думку деяких дослідників, срібні фігурки чоловічків з Мартинівського скарбу (IV ст.) передають один із танцювальних рухів: напівприсядку з розставленими широко ногами і покладеними на стегна руками. Зображення танців знаходимо і в багатьох мініатюрах зі стародавніх літописів. Писемні повідомлення про давні танці дають нам літописці, які називають їх «скакание и топтание», «гульба и плясание», «хребтом вихляние», «плясание и плескание». Літописці-християни називають такі танці «бісівськими», або «поганськими». Це дає певні підстави вважати, що первісні танці були тісно пов'язані з прадавнім богослужінням. [5].

У ті часи найбільш поширенішими на Русі були танці-ігри, мисливські, військові, релігійно-культурні танці, хороводи, які мали культове походження, побутові і обрядові танці. Зрозуміло, що тепер танці-ігри, мисливські, культурні і військові танці втратили своє первинне значення і перетворилися там, де вони виконуються, в звичайні побутові [1, с.6].

Вивчення зібраного хореографічного і музичного матеріалу дає можливість визначити, що існує декілька класифікацій українського танцю за різними ознаками.

Першу класифікацію запропонував В.Верховинець, поділивши всі українські танці на масові, парні й сольні (за кількістю виконавців) [2]. Музикознавці класифікують їх за характером музичного супроводу: гопакі, козачки, польки, мазурки, кадрилі тощо [5]. Між хореографами побутує класифікація і за назвами танців: «Рибка», «Коваль», «Швець», «Горлиця» [5]. А. Гуменюк у роботі «Українські народні танці» поділяє українські танці за жанровими особливостями на три групи: хороводи, побутові та сюжетні танці [3].

Існує також класифікація народного хореографічного мистецтва України за етнографічними особливостями, відповідно до неї українське хореографічне мистецтво ділиться на 5 етнографічних зон: I зона – Центральна Україна, II зона – Полісся, III зона Поділля, IV зона – Карпати, V зона – Крим [8].

За лексичним наповненням український танець ділиться на фольклорний та сценічний. Фольклорні танці – це народні танці, які побутують у своєму природному середовищі і мають певні традиційні для даної місцевості рухи, ритми, костюми тощо. Сценічний танець, поставлений балетмейстером у професійному або самодіяльному колективі для показу на сцені, може бути українським, але вже не є народним. Безперечно, що українська фольклорна хореографія завжди була тим невичерпним джерелом, яке жило професійне мистецтво [5].

У справжній своїй красі, український танець уперше з'явився на сцені в п'єсі І.Котляревського «Наталка Полтавка» (1819 р., Полтава). Творці національного класичного театру М. Кропивницький, М. Старицький, М. Садовський продовжували розвивати драматургічні основи, закладені І.Котляревським. Багатобарвний, емоційно-насичений, іскрометний і лірико-поетичний танець ставав окрасою українських спектаклів. Пісні, масові сцени створювали особливий колорит, а танці виконували вже цілі танцювальні групи, що ще виразніше розкривали душу українського народу.

У 1906 р. створюється театр М.Садовського, в його виставах танець виступає вже не як копія життя, а як органічне художнє узагальнення. Партія кожного виконавця наповнюється емоційністю та індивідуальністю. Так, на сцені класичного театру почалося зародження балетмейстерського мистецтва – перша велич якого – Василь Верховинець.

Роботи майстра були насичені народно-хореографічними композиціями, різнопланова стилістика показувала багатогранність українського танцю.

В.Верховинець не тільки вводив народний танець в постановки М.Садовського, але й створював вистави-дивертисменти, яким дав назву хореографічні вечори. Балетмейстер-фольклорист мав на меті не просто показати красу танцю, а й створити міцну теоретичну основу для розвитку хореографії. Так була написана «Теорія українського народного танцю» – перша систематизована робота.

Гідним продовжувачем справи В.Верховинця став його учень В.Авраменко, що продовжував роботу зі збору та розповсюдження українського народного танцю за кордоном.

Прагнення і перші паростки, закладені попередниками, дали Україні і світові найвідоміший колектив – Національний заслужений академічний ансамбль танцю України імені П.Вірьського, основною метою якого стало збирання, вивчення та збереження національних традицій, звичаїв та обрядів українського народу, створення на цій основі народних танців та нових хореографічних мініатюр і великих полотен із минулого та сучасного життя українців.

Відомі балетмейстери Павло Вірьський та Микола Болотов уперше в Україні об'єднали навколо себе хореографічний колектив народного танцю. Організатором і беззмінним керівником

ансамблю з 1955 по 1975 рр. був народний артист СРСР, лауреат Державної премії СРСР, лауреат Державної премії України імені Т.Шевченка – Павло Вірський.

Навіть важко перелічити численні композиції, створені П. Вірським. Ніжна і прозора лірика, натхнена романтика, піднесена героїка, хвилююча патетика, щедрий і теплий гумор – у кожній з цих емоційних сфер українського танцю балетмейстер почуває себе на диво й вільно, майстерно і часом несподівано оригінально відтворюючи ці розмаїті настрої в пластичних композиціях та візерунках, постійно збагачуючи і розвиваючи багатобарвну мову сценічної хореографії.

Прагнення до різноманітності і виразності танцювальної мови, до її постійного збагачення, до більш точного вибору зображальних засобів виникло у творчості балетмейстера як закономірний результат його невтомних шукань, філософського осмислення проблем життя, як результат експериментів по розкриттю складних сучасних тем. Органічно поєднуючи елементи українського фольклору з класичною пластикою, П.Вірський створив якісно нову танцювальну мову – лексику сучасної української народно-сценічної хореографії. Український танець для П.Вірського – це величезний світ найрізноманітніших емоційних барв, образів, сюжетів, тем, настроїв, співзвучних нашому героїчному епосу, характерові і духовним багатствам нації [7].

Й сьогодні викликають захоплення створені Вірським яскраві хореографічні композиції «Ми з України», «Ляльки», «Моряки», «Гопак», «Сестри». Тонким гумором прикрашені танці «Чумацькі радощі», «Ой під вишнею», «Повзунець»; м'яким ліризмом – «Подольночка», легким сумом та романтичністю – «Про що верба плаче». Широко відомі героїко-патріотичні полотна – «Запорожці», «Ми пам'ятаємо» та інші.

Оригінальні пошуки П.Вірського свідчили про те, як багато світлого і несподіваного може відкрити талановитий митець у лексичі та композиціях української народної хореографії, як, майстерно театралізуючи фольклор, можна по-новому осмислити і перетворити національні сценічні традиції [7].

Творчість П.Вірського синтезувала досягнення кількох поколінь українських хореографів у галузі сценічного перетворення народного танцю. У всіх своїх відкриттях він спирався на традиції, але розумів їх широко і творчо засвоював. Він звертався до художнього досвіду не лише 1940-х років, а й до здобутків балетмейстерів 20-х і 30-х рр. ХХ ст., до завоювань майстрів народно-сценічного танцю і національного балетного театру, до кращих танцювальних знахідок В.Верховинця і М.Соболя, В.Литвиненка і Г.Березової.

Національна своєрідність, неповторний мистецький стиль постановок П.Вірського зумовлювалися не лише відродженням традицій і широким переосмисленням багатств української хореографії. У розмаїтих танцювальних картинах балетмейстера, поряд з щедрим використанням невичерпних скарбів національної хореографічної культури, надзвичайно широко перетворювалися і переінтовувалися різні інонаціональні впливи, найвизначніші художні досягнення музично-сценічного мистецтва [6, с.180].

Назавжди залишаться на скрижальях українського хореографічного мистецтва імена уславлених майстрів українського танцю, які все своє життя присвятили служінню та процвітанню народного мистецтва. Це: А.Кривохижа, Клара Балог, В.Петрик, Д.Ластівка, Г.Клоков, Р.Малиновський, О.Гомон, Я.Чуперчук, В.Марущак.

Серед дослідників українського народного танцю ХХ ст. можна назвати Василя Верховинця, Андрія Гуменюка, Андрія Нагачевського (Канада), Романа Гарасимчука, Анатолія Богорода, Вадима Купленіка та ін.

Важливо, що сьогодні продовжує пошуки в українській народній хореографії молодше покоління і представляє наше мистецтво на всеукраїнських та міжнародних фестивалях. Серед них: Т.Гузун, М.Гузун, Б.Колногузенко, М.Коломієць, О.Величко та багато цікавих молодих балетмейстерів.

Завдяки самобутньому таланту українських хореографів народний танець розвинувся як народно-сценічне мистецтво, увібравши в себе академізм народної хореографії [7].

Зазначене вище дає підстави для визначення напрямів подальшої роботи: дослідження видів та стилів сучасного українського танцю, аналізу сучасного сценічного костюма виконавців та ін.

Список використаних джерел і літератури:

1. Бахрушин Ю. А. История русского балета: Труды московского академического хореографического училища / Бахрушин Ю. А. – М. : Советская Россия, 1965. – 227 с.
2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю / В. Верховинець. – [5-те вид., доп.]. – К. : Муз. Україна, 1990. – 150 с.
3. Гуменюк А. І. Українські народні танці / А. І. Гуменюк. – К. : Наукова думка, 1969. – 615 с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // Освіта. – 1993. – № 44–46. – 62 с.
5. Лозко Г. С. Українське народознавство / Лозко Г. С. – К. : Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.

6. Станішевський Ю. Балетний театр України: 225 років історії / Станішевський Ю. – К. : Муз. Україна, 2003. – 440 с. : іл.
7. Степаненко С. П. Історія становлення українського народно-сценічного танцю: [методичні рекомендації] / Степаненко С. П. – Луганськ, 2009 [Електронний ресурс] / С. Луганська обласна рада. Луганський обласний центр народної творчості. – Режим доступу : <http://locnt.lg.ua/становлення-танцю/> – 6.04.12 р. – Загол. з екрана.
8. Танок [Електронний ресурс] / С. Духовність і культурна спадщина України. – Режим доступу : <http://ridna-ukraina.com.ua/dance> – 18.04.12 р. – Загол. з екрана.
9. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Таранцева Олена Олександрівна – К., 2002. – 224 с.

Анотація

А.М.Чернышова

Український народний танець як средство возродження национальной культуры

В статті актуалізована проблема возродження национальной культуры средствами украинского народного танца. Рассмотрена история становления и развития народного танца в Украине. Выделено несколько классификаций украинского танца по различным признакам. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: украинский народный танец, национальная культура.

Summary

A.M.Chernyshova

Ukrainian Folk Dance as the Means of Revival of National Culture

The problem of the revival of national culture by means of Ukrainian folk dance is actualized in the article. The history of becoming and development of folk dance in Ukraine is considered. A few classifications of Ukrainian dance according to different criteria are selected. The prospects of further researches in this direction are defined.

Key words: Ukrainian folk dance, national culture.

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

УДК 37.034

Л.В.ЧУМАК,

кандидат педагогічних наук

(м.Херсон)

Спорідненість наукової педагогічної деонтології та української народної педагогічної деонтології

У статті розглядається спорідненість теоретичних засад наукової педагогічної деонтології як інноваційної галузі педагогічного знання і народної педагогічної деонтології як морально-етичних надбань суспільно-історичного досвіду української нації.

Ключові слова: наукова педагогічна деонтологія, народна педагогіка, етнопедагогіка, народна педагогічна деонтологія, обов'язок, належне, відповідальність, моральні цінності, етичні норми, правила поведінки, повага до сім'ї, авторитет батьків.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Політичні перетворення, державні реформи та бурхливі зміни суспільного життя, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на процеси формування і розвитку моральної свідомості й професійної культури молоді. Створення принципово нової ситуації в сфері педагогічної та професійної освіти вимагає змін в її організації і змісту, одним із шляхів яких є відродження національної педагогіки. Застосування багатства культурно-історичної спадщини рідного народу надає можливість українській педагогіці повною мірою формувати молодь палкими патріотами-громадянами суверенної країни із національною самосвідомістю, світоглядом, які можуть задовольнити потребу держави у всебічно розвинених, соціально-активних, високоморальних людях, що мають фундаментальну наукову освіту і багату внутрішню культуру, свідомо виконують свій громадянський та професійний обов'язок. Сучасний етап розвитку педагогічної думки нашої країни акцентує забезпечення національної спрямованості освіти, питання реалізації кращих надбань української етнопедагогіки в навчально-виховній практиці закладів освіти.

Незначна кількість спеціальних досліджень щодо визначення в педагогічній культурі українського народу національних рис, котрі мають пізнавально-виховну, науково-теоретичну та практичну цінність, зумовила вибір теми нашої статті. Метою її є визначення спорідненості теоретичних засад наукової педагогічної деонтології як інноваційної галузі педагогічного знання і народної педагогічної деонтології як морально-етичних надбань суспільно-історичного досвіду українського народу.

Аналіз досліджень і публікацій... Важливість місця народності в роботі школи підкреслено у педагогічних працях українських педагогів (О.Духнович, С.Русова, Г.Ващенко, Б.Грінченко, М.Драгоманов та ін.). Деонтологічні проблеми розглядали В.Климчук, Ю.Кусій, Л.Рискельдієва, Г.Медведева, В.Мочалов, А.Орлов та ін.

Виклад основного матеріалу... Вперше термін «деонтологія» в науковий обіг було введено англійським філософом, юристом, одним із засновників Лондонського університету, Джеремією (Геремією) Бентамом (Jeremy Bentham) – (1748-1832 рр.), який вжив його для позначення теорії моральності в цілому [16, с.193]. Відомий в науці розробкою одного з вузьких напрямків філософії – теорії утилітаризму (utilitas – корисний) – вчений наполягав на необхідності оцінки кожної дії людини з позиції тієї користі, яку вона приносить суспільству.

Концептуальні засади деонтології як форми суспільного буття за змістом, сутністю та розмаїттям підходів щодо її визначення є однією з багатоаспектних проблем сучасності. Широке використання терміна у багатьох галузях зумовило існування в словниках певного спектра його тлумачень, більшість з яких визначають походження означеного поняття від «грец. δέοντος (deon) – борг (необхідне) і λόγος (logos) – вчення, слово» [15].

«Пояснення 25000 іноземних слів, що ввійшли у вживання в російську мову, із зазначенням їх коріння» А. Міхельсона у 1865 р. виголошує «деонтологію»: «мораллю, наукою моральності» [7].

«Словник іноземних слів російської мови» під ред. А.Чудінова у 1910 р. тлумачить означений термін як «вчення про права та обов'язки, вчення про моральність» [10].

«Філософський енциклопедичний словник» (1983 р.) за ред. Л.Іллічова, П.Федосеева, С.Ковальова та В.Панова трактує вищевказане поняття розділом етики, «в якому розглядаються проблеми обов'язку і належного» [16, с.193].

«Словник з етики» за ред. А.Гусейнова та І.Кона (1989 р.) також наголошує його розділом етики, «в якому розглядаються проблеми обов'язку і взагалі належного (всього того, що виражає вимоги моральності у формі розпоряджень)» [11, с.69].

«Філософський словник» за ред. І.Фролова (1991 р.) пояснює «деонтологію» розділом етичної теорії, «у якій розглядаються проблеми обов'язку, моральних вимог та нормативів і взагалі належного як специфічної для моральності форми виявлення соціальної необхідності» [15, с.112].

Короткий критеріологічний словник Г.Мир (2002 р.) визначає, що «деонтологією» є «усічена» етика поведінки, мораль жорстко замкненого суспільства, яке диктує його членам чіткі правила поведінки у вигляді законів та інструкцій, а також прийнятих негласних дозвільних і заборонних дій. Має чіткий головний критерій, далеко відстає від Глобального Критерію Природи і суспільства – Любові» [6].

«Новітній філософський словник» (2009 р.) висвітлює означений термін «концепцією, розділом етичної теорії, в якому розглядаються питання, пов'язані з поняттям обов'язку» [8].

Отже, спираючись на вищевказане, можна визначити, що «деонтологія» (від грец. «належне вчення») є розділом етики, який розглядає проблеми обов'язку, сферу належного (того, що повинно бути) і всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення.

Етико-філософською передумовою виникнення нової галузі наукового знання є соціальна необхідність регулювання взаємин людей, узгодження їх дій, вчинків для збереження цілісності певних соціальних груп у процесі розвитку суспільств. Педагогічна деонтологія як інноваційний науковий напрям формується та розвивається поряд з іншими професійними деонтологіями, а саме: юридичною, інженерною, психологічною, соціальною, деонтологією журналістики тощо. «Педагогічну деонтологію» Н.Еверт розуміє «ученням про педагогічну етику й естетику, педагогічний обов'язок і моральність» [20, с.31]. Г.Коджаспирова та А.Коджаспиров трактують означене поняття як: «1) науку про професійну поведінку педагога; 2) професійну етику, що гарантує відносини довіри між учасниками діяльності та спілкування» [4].

Ми приєднуємося до думки російських дослідників М.Васильєвої, М.Єрмолович, К.Кертаєвої, Т.Мишаткіної, К.Левітанк, котрі визначають вищевказану дефініцію «педагогічною компетенцією, терпимістю по відношенню до інших людей та їх ідей, моральною відповідальністю за прийняті в навчальній та виховній діяльності рішення» [3, с.21].

Отже, з точки зору концептуального підходу педагогічна деонтологія розробляє «ідеальний тип» боргу, співвіднесений тією чи іншою мірою з наявними у культурі феноменами обов'язку і належного.

У загальному розумінні термін «педагогіка» визнається наукою про виховання, освіту й навчання підростаючого покоління.

Першоосновою становлення професійної, наукової педагогіки є народна педагогіка, тобто, «галузь педагогічних знань і досвіду народу, що виявляється в домінуючих поглядах на мету, завдання, засоби і методи виховання та навчання» [18].

На думку К.Ушинського, «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях» [9, с.114].

Вивчення народного педагогічного досвіду в сучасній українській педагогіці реалізується за двома напрямками, а саме: «народна педагогіка» і «етнопедагогіка», котрі синонімами науковцями на визначаються.

Першовідкривачем терміна «народна педагогіка», дослідником її принципів, методів та форм навчання був карпаторосійський греко-католицький священник, поет, письменник О.Духнович (1803-1865 рр.), який у 1857 р. у праці «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» визначив означену дефініцію «сукупністю педагогічних знань і виховного досвіду, давньою педагогічною культурою, які збереглися в традиціях сімейного виховання, усній народній творчості та народних обрядах» [14, с.239].

Сучасна педагогічна думка висвітлює вищевказане поняття галуззю «емпіричних педагогічних знань і досвіду трудящих мас, що виробляється в домінуючих серед народу поглядах на мету і завдання виховання, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання» [19].

Поняття «етнопедагогіка», уведене в науковий обіг у 70-х р. ХХ ст. чуваським педагогом, нині академіком Російської Академії Освіти Г.Волковим, тлумачиться як «наука про народну педагогіку, народну школу, досвід і педагогічні погляди народу щодо виховання підростаючого покоління, педагогіку побуту, родини» [1, с.29].

На думку Є.Сорокіної, «загальнолюдські аспекти етнопедагогіки, її елементи та норми ґрунтуються на властивих для будь-якого суспільства зв'язках між людьми, на обов'язкових для суспільного виробництва і самого життя відносинах» [12, с.237].

Означена галузь наукового знання є «історично складеною системою народних знань і умінь у справі навчання й виховання підростаючих поколінь, невід'ємною частиною національної духовності, яка досліджує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення явищ народного життя і визначає їх відповідність сучасним завданням виховання» [18].

Отож, спираючись на вказане, можна зазначити, що термін «народна педагогіка» містить емпіричні педагогічні знання без належності до конкретної етнічної спільноти, дефініція «етнопедагогіка» включає в себе конкретні емпіричні педагогічні знання певної етнічної групи.

Висвітлюючи сутність української народної педагогіки, її основний зміст і провідні завдання, здобутки, принципи, ідеали, самобутні риси, історичні традиції, місце та шляхи раціонального використання в сучасному родинно-громадсько-шкільному вихованні історичних традицій та тенденцій розвитку етнопедагогіки, М. Стельмахович у книзі «Народна педагогіка» виокремлює п'ять провідних, нерозривно пов'язаних між собою складових української етнопедагогіки, а саме: народну фамілогію, народне дитинознавство, батьківську педагогіку, народну дидактику та народну педагогічну деонтологію [19].

Народна фамілогія розглядає народні знання й досвід будівництва міцної, здорової, щасливої сім'ї. Народне дитинознавство концентрує в собі усталені погляди на дітей, емпіричні знання про умови й рушійні сили онтогенезу людських якостей на стадії дитинства. Батьківська педагогіка висвітлює народну мудрість і засоби етнізації дитини, формування її національної самосвідомості. Народна дидактика спостерігає розумовий та світоглядний розвиток підростаючого покоління, віддзеркалюючи принципи, зміст і методи навчання, зміцнення пізнавальних сил та здібностей дитини.

«Народна педагогічна деонтологія (від гр. потрібне, необхідне) вивчає етичні проблеми обов'язку, моральних вимог. Це головні ідеї та настанови, які передаються у спадок: любов до батьків, родини, хліба, рідної землі, піклування про молодших, співчуття і милосердя, вірність заповітам дідів-прадідів тощо» [2].

Ю.Кусий вважає, що означена дефініція «обстоє етичну сферу обов'язкового в думках і вчинках кожної людини» [5].

М.Фіцула розглядає народну педагогічну деонтологію як «народне вчення про виховні обов'язки батьків перед дітьми, вчителів – перед учнями, вихователів – перед вихованцями, вироблені народом етичні норми, необхідні для виконання ними педагогічних функцій» [17].

Отож, спираючись думку на М.Фіцули, особливостями народної педагогічної деонтології можна визначити: зосередженість на особистості з її проблемами в різних аспектах життєдіяльності; залучення підростаючого покоління до праці, виховання працелюбства; продуману підготовку дітей до спілкування з ровесниками, молодшими і старшими людьми,

шанобливе ставлення до батьків; налаштованість на засвоєння молодими людьми моральних знань, норм і правил поведінки; повагу до сім'ї, її цінностей, високий авторитет батьків.

Висновки... Таким чином, споріднюючись із науковою педагогічною деонтологією, українська народна педагогічна деонтологія є тим архіобов'язковим, без чого істинне виховання справжньої людини немислиме, а саме: «прищеплення дітям змалку працьовитості, любові до рідної мови й культури народу і почуття приязності до інших народів, знання свого родоводу, шанобливе ставлення до батька й матері, землі, хліба, почуття власної гідності, піклування про молодших, хворих, калік, людей похилого віку, шанування народних звичаїв, традицій, символів, народного мистецтва» [14].

Список використаних джерел і літератури:

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Етнопедагогіка – національна система виховання дітей / Конспект лекцій «Народознавство» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://readbookz.com/book/190/7068.html>
3. Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Кертаева. – Павлодар : ПГУ им. С. Торайгырова, 2011. – 298 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. Краткие словари / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovo.yaxy.ru>
5. Кусий Ю. О. Педагогічна деонтологія / Ю. О. Кусий // Шкільний світ. – 1998. – № 21.
6. Мир Г. Краткий критериологический словарь, 2002 г. / Г. Мир [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://terme.ru/dictionary/700>
7. Михельсон А. Д. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, со значением их корней / А. Д. Михельсон / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.inslov.ru/>
8. Новітній філософський словник, 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.e-knigka.org.ua/2007/03/23/Novejshij_filosofskij_slovar.html
9. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. ; за ред. А. М. Бойко. – Ч. 1. – К. – Полтава, 2004. – 370 с.
10. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред. Чудинова А. Н. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://obook.ru/index.php?action=show_books&itemid=1039
11. Словарь по этике / [под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона]. – [6-е изд.]. – М. : Политиздат. – 1989. – 447 с.
12. Сорокіна Є. Народна фаміологія у формуванні сучасної української родини / Є. Сорокіна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011 – Вип. LV. – Част. II. – С. 236–243.
13. Українознавство : посіб. / укл. В. Л. Мацюк, В. Г. Пугач. – К. : Зодіак-ЕКО, 1994. – 400 с.
14. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
15. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/1038011334946/pedagogika/osnovni_etapi_rozvitku_pedagogiki
17. Формування національної свідомості засобами народної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://xreferat.ru/71/2198-2-formuvannya-nac-onal-no-sv-domost-zasobami-narodno-pedagog-ki.html>
18. Що таке народна педагогіка. Реферат [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/narped/part1/001.htm>
19. Эверт Н. А. Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании : учеб.-метод. пособ. / Н. А. Эверт. – Красноярск, 2008. – 340 с.

Анотація

Л.В.Чумак

Родство научной педагогической деонтологии и украинской народной педагогической деонтологии

В статті розглядається родство теоретических основ наукової педагогічної деонтології як інноваційної галузі педагогічного знання і народної педагогічної деонтології як нравственно-етических достижений общественно-исторического опыта украинского народа.

Ключевые слова: *научная педагогическая деонтология, народная педагогика, этнопедагогика, народная педагогическая деонтология, обязанность, должное, ответственность, нравственные ценности, этические нормы, правила поведения, уважение к семье, авторитет родителей.*

Summary

L.V.Chumak

Kinship of Science Pedagogical Deontology and Ukrainian of Folk Pedagogical Deontology

The article deals with the relationship of theoretical principles of scientific teaching ethics as innovative industry pedagogical knowledge and pedagogical folk ethics as moral and ethical achievements socio-historical experience of the Ukrainian nation.

Key words: *scientific pedagogical deontology, public pedagogics, ethnopedagogics, folk pedagogical deontology, duty, responsibility, moral values, ethic norms, rules of behaviour, respect to the family, authority of parents.*

Дата надходження статті: «11» вересня 2012 р.

Діяльність педагога в умовах інклюзивної освіти в сучасних ДНЗ

У статті проаналізовано проблеми включення педагогів в процес інклюзивного навчання і виховання дітей з особливими потребами. Обґрунтовано необхідність створення групи психолого-педагогічного супроводу таких дітей в загальноосвітньому закладі та спеціальну підготовку вихователів задля організації корекційного освітнього процесу сприятливого для розвитку дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, інтеграція, діти з обмеженими можливостями, корекційний освітній простір.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У березні 2010 року Верховна Рада України ратифікувала Міжнародну Конвенцію про права інвалідів. 24 пункт Конвенції цілком присвячено інклюзивній системі навчання. Вичерпну відповідь на всі можливі запитання щодо законодавчої бази обґрунтовано постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Відповідно до проекту про «Порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класу з інклюзивним навчанням становить не більше як 20 учнів, із них: 1-3 учнів з однорідними вадами розвитку: розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші; не більше 2 дітей: сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; дітей із складними вадами розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку); діти, які пересуваються на інвалідних візках» [1].

Загальноосвітнім закладам, відповідно до робочого навчального плану, запропоновано розробити індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК). Індивідуальна навчальна програма розробляється педагогами та працівниками з дефектологічною освітою, які приймають участь у навчально-виховному процесі, з урахуванням рекомендацій та побажань батьків дитини та затверджується керівником навчального закладу [6].

Дослідження дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ свідчить, що кількість дітей з обмеженими можливостями у період з 1990 до 2002 року в середньому зросла майже утричі [237,241]. За визначенням ЮНІСЕФ, термін «діти-інваліди» (або діти з обмеженими можливостями), використовується для означення категорії дітей, у яких діагностовано середній чи складний ступінь порушення функцій організму; особливі освітні потреби діагностуються у дітей з легкими станами, які можуть не виявлено до початку шкільного віку, і, насамперед, визначаються, як порушення здібностей у навчанні [2, с.27].

Вивчаючи проблему дитячої інвалідності Європейська академія констатує, що показник дитячої інвалідності у розвинених країнах коливається у межах 2,5 % (1% з них – важкі дитячі патології) від загальної кількості дітей. Втім, академія дійшла висновку, що ще близько 8 % дітей мають особливі навчальні потреби, які спричинено розладами пам'яті, поведінки, комунікації тощо. Цей коефіцієнт інвалідності вважається вихідним показником (базовою основою) й слугує критерієм, визнання суспільством необхідності та ефективності надання підтримки дітям з обмеженими можливостями. Саме з ним порівнювалися країни пострадянського простору. Якщо показники значно вищі за базовий, то це розглядається як свідчення того, що існують проблеми в галузі охорони здоров'я (інфекційні захворювання, травми, неповноцінне харчування, погане медичне обслуговування вагітних жінок та новонароджених тощо); якщо значно нижчі – це вказує на недостатність діагностичних заходів, високий рівень смертності новонароджених, патологію розвитку плода та пологів тощо. Як зазначають статистичні дані, в офіційних документах пострадянських країн фіксуються дві категорії дітей з обмеженими можливостями: ті, які

одержують соціальну грошову допомогу й перебувають на домашньому утриманні, та діти, котрі перебувають на державному утриманні у спеціальних інтернатних закладах [2].

Відповідно до проекту, на сучасному етапі інклюзивний освітній простір засновується на варіативних формах навчання дітей з обмеженими можливостями. Для дітей, які з різних причин не можуть відвідувати інклюзивну групу (клас) у режимі повного дня може бути створена система групових занять, коли батьки разом із дитиною відвідують навчальний заклад, набуваючи педагогічної компетенції, спостерігають динаміку в розвитку дитини. За рівнями включення дитини в освітній процес умовно виділяють три види інклюзії: точкова (дитина включається в колектив однолітків в освітньому закладі короткочасно під час навчання та під час святкових виховних заходів), часткова (включення дитини в освітній процес в режимі неповного тижня, засвоює навчальний матеріал під час індивідуальних занять, однак відвідує уроки образотворчого мистецтва, праці, музики, приймає участь у виховних заходах), повна (навчання дитини з обмеженими можливостями зі своїми однолітками самостійно або у супроводі).

«Сучасна наука послуговується терміном «інклюзія» для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в масових загальноосвітніх школах. Поняття inclusion за кордоном (США, Канада, Великобританія), де 50-річний досвід соціальної інтеграції нетипових дітей, приходять на зміну поняттю «інтеграція». Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами і звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших в житті класу. Часто інклюзію ототожнюють з інтеграцією, однак вона є місткішим поняттям» [4, с.43].

Аналіз досліджень і публікацій... Зауважимо, що проблема інтегративного підходу до навчання дітей з психофізичними порушеннями є сучасною, досить поширеною тенденцією в розвитку спеціальної освіти. Вченими розробляються різноваріантні підходи до впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання (І.Гілевич, О.Громова, Р.Діменштейн, І.Ларікова, І.Лошаков, В.Лубовський, М.Малофеев, О.Миронова, Л.Назарова, М.Нікітіна, Л.Шипіцина, Н.Шматко, О.Ярська-Смирнова) [4]. Проводяться дослідження в закладах освіти комбінованого (інтегрованого типу).

Інклюзивне навчання передбачає, що всі молоді люди навчаються разом у звичайній школі, яка змінюється.

«Мета інклюзивної школи – дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію й турботу один про одного як членів співтовариства» [1, с.43].

Науковці виокремлюють такі базові принципи інклюзивного навчання: «цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; всі люди відчувають потребу один в одному; істинна освіта може здійснюватися лише в контексті реальних взаємин; всі люди потребують підтримки і дружби ровесників; для всіх, хто навчається, досягнення прогресу може бути радше в тому, що вони можуть робити, а не в тому, чого не можуть; різноманітність посилює всі сторони життя людини» [1, с.44].

Отож, в інклюзивній школі кожного сприймають і вважають важливим для колективу, дітей з особливими потребами підтримують ровесники й інші члени шкільного співтовариства з метою задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб.

Інклюзія означає розвиток кожної дитини за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, однак відповідає її здібностям; враховує потреби, спеціальні умови й підтримку, що необхідні для досягнення успіху.

Аналіз завдань інклюзивного навчального закладу показує, що головним напрямком діяльності закладу є орієнтир на включення дітей з особливими потребами в колектив звичайних дітей та дорослих на правах рівних партнерів.

Нову систему навчання слід будувати так, щоб не виникало психологічних травм, як у здорових, так і у дітей з особливими освітніми потребами, що будуть навчатися разом. Тільки самі діти з особливими потребами та їх батьки можуть вирішувати, яку систему навчання обирати, чи навчатися в загальноосвітній школі, чи одержувати освіту в спеціальному закладі. Безперечно одне – держава має забезпечити право такого вибору та сприяти втіленню такого права в життя.

Належну увагу в правових документах приділено підготовці кадрів, оскільки ефективність інтегрованого навчання значною мірою залежить від наявності спеціально підготовлених різнопрофільних фахівців.

Водночас, у всіх країнах пострадянського простору міжнародні організації ЮНІСЕФ, ТФІР, Every Child, Step by Step та ін., які підтримують всі прогресивні тенденції стосовно дітей, зокрема, з обмеженими можливостями, започаткували проведення проектів, спрямованих на підтримку

інклюзивної освіти. Дані проекти сприяють модернізації освітньої галузі у напрямку «Освіта для всіх».

Приймати рішення про заклад для дитини з психофізичними вадами мають батьки разом із фахівцями ПМПК. При цьому необхідно врахувати дуже багато чинників, зокрема: вік дитини; категорія аномального розвитку (нозологія); клінічний діагноз; наявність супутніх відхилень; стан соматичного здоров'я; інтелектуальний ступінь; особливості психічного й фізичного розвитку; потреби та можливості дитини.

Батьки обізнані у світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини перебувати у загальноосвітньому навчальному закладі нарівні зі здоровими однолітками. На перший погляд це бажання має вигляд справедливого захисту дитини. Однак здебільшого батьки не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (педагога-дефектолога, психолога, лікаря, соціального працівника). Без нього перебування дитини у навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Відтак батькам слід рекомендувати заклад з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини, потреб родини. Безсумнівно, якщо у дитини вада психофізичного розвитку не різко виражена, передусім для неї рекомендують інклюзивний варіант відповідно до віку дитини освіти (за наявності у закладі відповідних фахівців).

Раннє включення дітей з особливими потребами в освітній процес дошкільного навчального закладу дає їм змогу взаємодіяти з іншими дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх, отримуючи певний соціальний досвід поряд з ровесниками.

У зв'язку з упровадження інклюзивної освіти виникає низка проблем, однією з яких є неготовність педагогічних працівників до роботи з дітьми, які мають певні обмеження. Важливо також усвідомити соціально-психологічні проблеми, які пов'язані з дискримінацією дітей з особливими потребами, зі стигматизацією (дитина з певними вадами має конфлікти й проблеми в спілкуванні з іншими дітьми).

Формулювання цілей статті... Мета статті – з'ясувати готовність педагогічних працівників до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... Ситуація стихійної інклюзії добре знайома педагогам загальноосвітніх шкіл і дошкільних навчальних закладів, а необхідність надавати освітні послуги всім, хто звертається (здебільшого, за місцем проживання), змушує педагогічний колектив загальноосвітнього закладу включатися до процесу інклюзії самостійно. Представники спеціальних шкіл відзначають, що все частіше батьки намагаються влаштувати своїх дітей до загальноосвітніх шкіл (нами встановлено непоодинокі приклади таких випадків).

Інклюзивна освіта у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) однозначно оцінюється такими батьками як ефективна для дітей з особливими потребами, оскільки помітні значні позитивні зміни у характері та знаннях дітей.

Інклюзивна освіта на дошкільному рівні видається вкрай важливою та перспективною, оскільки у дошкільному віці можливо менш травматично, ніж у шкільному, залучити дитину з особливими потребами до колективу інших дітей. Діти дошкільного віку демонструють нижчий рівень агресивності та вищий рівень позитивного сприймання, ще не схильні до ігнорування дітей з особливими потребами.

Удосконалення шляхів соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями є однією з головних педагогічних завдань. Сприйнятливість особистості до виховних впливів забезпечується наявністю достатнього рівня розвитку її свідомості, почуттів, характеру та навичок поведінки.

Порушення розвитку дітей з обмеженими функціональними можливостями своєрідно впливають на формування соціальних зв'язків дітей, на розвиток їхніх пізнавальних можливостей та трудової діяльності. Першочергово, спостерігається значна ізоляваність дитини від дитячого колективу. У цих дітей виявляється надмірна несміливість, сором'язливість, недооцінювання власних сил, можливостей, свого місця серед оточуючих.

В умовах існування двох освітніх систем – загальноосвітньої масової і спеціальних шкіл – проведення межі між їхніми контингентами ставить у нерівні умови всіх тих дітей, які потребують кваліфікованої педагогічної допомоги, адже «в одній школі працюють фахівці з корекційної педагогіки, застосовують реальні засоби допомоги дитині з порушеннями (відповідна програма й методика навчання), а у загальноосвітній тим часом, крім задекларованого, однак малодієвого

індивідуального підходу до дітей із труднощами у навчанні та з особливостями поведінки нічого запропонувати не можуть» [3, с.28].

Незаперечно позитивним в інтеграції спеціальних та загальноосвітніх закладів та пріоритетним для реалізації, є: наближення навчального закладу до місця проживання дитини з особливими потребами, позбавлення її відірваності від сім'ї та ізоляції в замкненому середовищі дітей з такими ж проблемами; зближення двох освітніх систем – єдиний шлях забезпечення корекційної допомоги дітям, які різною мірою її потребують.

«Визнання принципу рівних можливостей у сфері дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді позначилось на створенні у багатьох країнах світу інтегрованих структур (мейстрімінг) – спільного навчання дітей-інвалідів із здоровими дітьми. Принцип рівних можливостей у соціальній роботі означає надання соціальної допомоги незалежно від категорії інвалідності» [5].

Впровадження інклюзивної освітньої системи на науково-педагогічному рівні потребує створення нових освітніх стандартів, відповідних корекційно-методичних засобів, нової структурної організації, розробки чітких нормативів для системи соціальної реабілітації на всіх етапах навчання й розвитку дітей з психічними та фізичними вадами різного віку. Лише своєчасне розв'язання всіх цих складних проблем забезпечить оптимальні умови навчання і виховання таких дітей задля сприяння найкращій їх підготовці до самостійного активного суспільного життя.

Варто зауважити, що процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей.

Якщо педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то вихователі дошкільних закладів здебільшого не мають ні психологічної, ні методичної готовності до інклюзії. Відтак у загальноосвітніх насамперед дошкільних навчальних закладах слід проводити спеціальну підготовку педагогічного персоналу.

Змістом такої освіти є основи корекційної педагогіки і психології з методичними аспектами. Зокрема, компетентність вихователів полягає у: питаннях правового законодавства щодо організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку; основних поняттях спеціальної педагогіки та психології й, щодо особливостей та закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами; комплексному психолого-педагогічному вивченні дітей; розробці й впровадженні диференційованих та індивідуальних механізмів і прийомів дошкільного корекційного навчання й виховання кожної із категорій дітей; змісті та методах роботи з родинами вихованців різних категорій дітей.

З метою реалізації інклюзивної освіти вихователів слід озброїти вміннями: формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками здорових дошкільників щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку; здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі; своєчасно виявляти відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога приймати участь у проведенні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку.

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності інклюзивної дошкільної освіти.

Результати досліджень засвідчують, що розумовий, емоційний та соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами залежить від позитивного ставлення до них, розуміння й прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми. Сприятливе соціальне середовище є вихідною умовою вирішення проблем інклюзивної освіти. Отож забезпечення вище означеного середовища – одне із завдань психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Педагогам дошкільного закладу слід передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців та їх батьків до дітей з психофізичними вадами, емпатію, прийоми адекватної взаємодії.

Якщо у дошкільному навчальному закладі серед вихованців є діти з обмеженими фізичними можливостями, доцільно створити всі необхідні умови для організації розвитку, виховання й навчання таких дітей.

В процесі практичної діяльності доведено, що організувати навчально-виховний процес в умовах інклюзивної освіти можливо лише спільними зусиллями колективу дошкільного закладу,

родини, поліклініки, і не стихійно, а цілеспрямовано, планомірно. Задля цього у дошкільному закладі створюється група психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, яка є структурним підрозділом закладу. До неї входять заступник завідувача з навчально-виховної роботи, медичні працівники, практичний психолог, вчитель-логопед, вихователі, інструктор з фізкультури. Метою роботи групи є об'єднання зусиль освітньої установи, дитячої поліклініки і батьків у створенні оптимальних умов для цих дітей під час їх перебування у дошкільному закладі.

Після зарахування дитини у дошкільний заклад й укладання договору між закладом і батьками (законними представниками) за згодою останніх учасники групи проводять обстеження дитини, за результатами якого складають індивідуальну програму її психолого-педагогічного супроводу. Вони також розробляють гнучкий розклад занять з урахуванням індивідуальних особливостей та діагнозу дитини, циклограму роботи фахівців з цією дитиною.

У дошкільному навчальному закладі чільне місце займають консультації фахівців, а саме: індивідуальні і тематичні бесіди, батьківські збори, тренінги, круглі столи з обміну досвідом. Під час таких заходів батьки: одержують усю необхідну інформацію про те, як реалізовувати програму комплексної реабілітації, створити спокійну, доброзичливу атмосферу співпраці, правильно організувати розпорядок дня і харчування, заняття у домашніх умовах; ознайомлюються з основами спеціальної та дитячої педагогіки і психології.

Група психолого-педагогічного супроводу також координує діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу, що допомагає педагогам: колегіально визначати загальні завдання корекційно-розвивальної роботи; простежувати динаміку розвитку дітей при консультаціях психолого-медико-педагогічної комісії (двічі на рік) з метою визначення подальшого освітнього маршруту; здійснювати індивідуальну роботу з дітьми з урахуванням особливостей їхніх діагнозів; забезпечувати наступність з виконання індивідуальної програми розвитку дитини у роботі всіх фахівців.

Висновки... Отож, спеціально організований корекційний освітній процес, взаємозв'язок у роботі всіх фахівців з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я та труднощі у навчанні, спілкуванні, поведінці має позитивні результати й сприяє: розвитку дітей; розвиває особистісні якості, які дають дітям змогу адаптуватися у соціумі; забезпечує підготовку дітей до школи.

Список використаних джерел і літератури:

1. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти [Репортаж з Всеукраїнського «круглого столу» «Психолого-соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти»] / Наталія Валентик // Директор школи. – 2010. – № 14–15. – С. 45–58.
2. Відкрите досьє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО / Витяг.
3. Ворон М. В. Інклюзивна освіта: українські реалії / Ворон М. В., Найда Ю. М. // Підручник для директора. – 2006. – червень.
4. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [кол. авторів : Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І.]. – К., 2007. – 128 с.
5. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Тамара Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – №5. – С. 26–35.
6. Реалії інклюзивної освіти в Україні: інформаційно-аналітичний збірник. – Донецьк : «Клуб громадянських ініціатив», 2011. – 32 с.

Анотація

С.В.Чупахіна

Деятельность педагога в условиях инклюзивного образования в современных ДОУ

В статье проанализированы проблемы включения педагогов в процесс инклюзивного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Обоснована необходимость создания группы психолого-педагогического сопровождения таких детей в образовательном учреждении и специальную подготовку воспитателей для организации коррекционного образовательного процесса благоприятного для развития детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, интеграция, дети с ограниченными возможностями, коррекционное образовательное пространство.*

Summary

S.V.Chupakhina

The Teacher's Activity under the Conditions of Inclusive Education in Modern PEI

The article analyzes the problems of including the teachers into the process of inclusive education and upbringing of children with special needs. The necessity of creating a group of psycho-pedagogical support for these children in general educational institution and special teachers' training for organization remedial educational process conducive to the development of children with disabilities.

Key words: *inclusive education, psycho-educational support, integration, children with disabilities, correctional educational process.*

Дата надходження статті: «27» вересня 2012 р.

І.М.ШОРОБУРА,
доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)
О.О.ШОРОБУРА,
студентка
(м.Київ)

Проблеми полікультурного виховання на сучасному етапі

У статті обґрунтовано актуальність проблем полікультурного виховання у контексті культурно-освітнього простору Хмельницької області. Показано значення полікультурного виховання для формування толерантності у міжетнічному спілкуванні, взаємовпливі та діалозі культур.

Ключові слова: полікультурне виховання, толерантність, етнічна група.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Ідея гуманістичної парадигми освіти є важливим науково-практичним напрямом. Для реалізації цієї мети значне місце відводиться проблемі полікультурного виховання. Виховання майбутнього громадянина пов'язане з вихованням у підростаючого покоління національної самосвідомості, гідності, честі, бережливого ставлення до рідної мови, народних звичаїв і традицій. Важливість полікультурного виховання підкреслюється в сучасних концепціях освіти та виховання в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз розвитку освіти саме у контексті гуманістичної, культуровідповідної парадигми був предметом дослідження відомих зарубіжних учених (М.Гібсон, Т.Кроул, С.Камінські, Д.Поделл, Р.Руеда, П.Прието, Л.Дерман-Спарк, К.Слітер, К.Дорсет (США), Дж.Хартлі, Д.Гілборн (Велика Британія), Т.Рюлькер, Дж.Хофф (Німеччина), Л.Л.Супрунова, Синагатуллин (Росія); Г.Гахокідзе (Грузія); Х.Хамбер (Швеція); К.Мудлі (Канада)). Окремі аспекти полікультурного виховання досліджували В.Баркасі, М.Баяновська, Л.Голік, Т.Грабовська, І.Зязюн, В.Каврайський, М.Красовицький, О.Кузнецова, Г.Онкович, А.Подольський, О.Сухомлинська, І.Тараненко, Г.Філіпчук, Б.Чижевський та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд проблем полікультурного виховання в сучасному українському суспільстві.

Виклад основного матеріалу... Сучасне населення України досить різноманітне за етнічним складом. В Україні живуть і працюють представники понад 100 національностей. Більша частина населення – українці (77,8 %). Крім українців, значний процент становлять східнослов'янські народи (росіяни, білоруси). Близько 5% населення України представлене західними (поляки, чехи, словаки) та південними (болгари) слов'янами, романомовними (молдавани та румуни), фіноугорцями (угорці та естонці), тюркомовними (татари, кримські татари, азербайджанці та гагаузи) народами. До окремих етнічних спільнот належать в Україні євреї, вірмени та греки. Так, 12% населення Автономної Республіки Крим становлять кримські татари; 1,6% населення Донецької області – греки; 3,5% населення Житомирської та 1,6% – Хмельницької областей – поляки. В Закарпатській області в структурі населення 12,1% становлять угорці, 1,1% – цигани, 2,6% – румуни, на яких у Чернівецькій області припадає 12,5%. У Запорізькій та Одеській областях проживають болгари (1,4 та 6,1% відповідно). Молдавани становлять 5% населення Одеської та понад 7% – Чернівецької областей.

Населення Хмельницької області на 1 січня 2010 р. становило 1334,0 тис. осіб. Етнічний склад населення міста Хмельницького характеризується перевагою однієї етнічної групи – українців. За даними перепису 2001 р. на території області проживали представники 103 національностей і народностей. Найбільш чисельними із них є: росіяни – 50,6 тис. осіб (3,6%), поляки – 23,0 тис. (1,6%), білоруси – 2,7 тис. (0,2%), євреї – біля 1,5 тис. (0,1%), молдовани і румуни – біля 1 тис. (0,1%), вірмени 1,2 тис. осіб (0,1%) [4, с.6-7]. Деяко меншими за чисельністю є етнічні групи німців, башкир, болгар, чехів, угорців тощо. Останнім часом в результаті міграційних потоків біженців на території краю з'явилися представники азійських та африканських країн (Афганістан, Пакистан, Ефіопія, Конго). Таким чином, в умовах поліетнічності, проблеми полікультурного виховання є важливими як для України, так і для Хмельницької області.

Під полікультурним вихованням розуміють процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють школяру здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв. Полікультурне виховання забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної та світової

культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав та народів; розвиток толерантності й емпатії відносно до інших культур; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Культура міжнаціональних відносин – це високий ступінь удосконалення і розвитку стосунків, котрий виявляється в міжнаціональних економічних та духовних зв'язках різних народів, у дотриманні морального такту і взаємоповаги людей різних національностей, в їх спілкуванні та недопустимості зневажання мови, національних традицій інших народів [1].

В сучасних умовах розвитку українського суспільства на Хмельниччині діють різноманітні товариства: товариство російської культури «Русь»; обласне відділення Всеукраїнського громадського об'єднання «Руський рух України»; обласне відділення Спілки поляків в Україні; Хмельницьке міське відділення Федерації польських організацій в Україні; обласна єврейська культурна община; обласне товариство німців «Відергебурт»; обласна вірменська община «Арсенія»; Хмельницька спілка вірменської національної культури «Арагат»; асоціація міжнаціональних сімей та жінок різних національностей «Суцвіття»; Хмельницька міська громадська організація «Міжнародний культурний центр «Арчана». Ведеться організаційна робота по створенню національно-культурних об'єднань білорусів, молдован, румун, азербайджанців.

Полікультурне виховання розглядають як невід'ємну складову національного виховання, оскільки воно реалізує принцип діалектичної єдності національного та загальнолюдського, що дає змогу людині глибоко відчувати належність до рідного народу і в той же час усвідомлювати себе громадянином і суб'єктом світової цивілізації. Зазначимо, що важливою складовою полікультурного виховання є толерантність особистості, яка означає повагу, сприйняття та розуміння багатого розмаїття культур, форм самовираження та самовизначення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість спілкування, свобода думки, совісті та переконань. Толерантність знаходить вираження у двох основних сферах: на психологічному рівні (як внутрішня установка у ставленні до колективу) і на політичному (як дія або суспільна норма, що проявляється через закон та традицію). Толерантність – це активна позиція невтручання, добровільна згода на обоюсторонню терпимість суб'єктів, що стоять на різних позиціях [2, с.40].

На нашу думку, цілями полікультурного виховання є толерантність, розуміння, активна солідарність, взаємодія, взаємообмін. У зазначених цілях чітко прослідковується тенденція до їхнього поступового ускладнення, підвищення вимог. У ході особистісного полікультурного становлення людина проходить декілька ступенів (рівнів): толерантність, розуміння та прийняття іншої культури, повага культури та усвідомлення культурних розбіжностей.

Шкільні роки – час активного пізнання світу. Тому дуже важливо, щоб учні пройнялися високогуманними ідеями поваги до людей всіх національностей та рас. Діти повинні засвоїти, що найвищою цінністю є сама людина, її право на достойне життя і реалізацію життєвих можливостей. Особистість, котра себе поважає, має більшу потенціальну активність, ніж особистість, яка сама себе не цінує. Система знань про права людини активізує соціальну позицію учня. Інтернаціоналізм повинен проявлятися не лише у вирішенні важливих завдань на міжнародному рівні, а й стверджуватися в реальному щоденному житті.

Шкільна освіта відіграє важливу роль у політичній, соціальній, етичній освіті. Вона забезпечує розвиток взаєморозуміння, полікультурності, толерантності, спрямованих на підтримку миру між народами через повагу до всіх людей, їх культури, історії, поглядів і способів життя; здатність спілкуватися з іншими людьми; усвідомлення не лише прав, але й обов'язків кожної людини, країни у ставленні одна до одної; розуміння необхідності міжнародної солідарності й співпраці; готовність кожного громадянина брати участь у вирішенні тих чи інших проблем.

Розглядаючи міжнаціональне спілкування в такому контексті, ми передбачаємо певну соціально-психологічну підготовку учнів до сприйняття та оцінки морально-специфічних особливостей культури, традицій та звичаїв різних народів, що певною мірою перемістилися з соціально-економічної та політичної в духовно-моральну сферу життя. У наш час проблема міжнаціонального спілкування набуває якісно нового змісту, все більше акцентуючи на етичній стороні взаємовідносин. Сьогодні виділяють причини, які гальмують виховання толерантності: низький рівень усвідомлення суспільством глобальних проблем людства; конфронтаційна психологія, характерна для багатьох країн; ізоляціонізм та національна обмеженість деяких держав; географічна необізнаність частини населення; незнання законів розвитку природи та суспільства; послаблення моральних вимог на рівні особистості та суспільства [2, с.39].

Як свідчать статистичні дані, у відповідності з державними вимогами 99,2% навчальних закладів Хмельницької області працюють в україномовному режимі. Державною мовою

навчається 140,7 тис. учнів, що становить 99,5 % . В області працює одна школа на 72 учні з російською мовою навчання (с.Пилипи-Хребтійвські Новоушицького району), одна школа на 333 учні з польською мовою навчання (Городоцька загальноосвітня школа I-III ступеня). У 7 закладах навчання проводиться двома мовами: на російській мові викладаються предмети для 251 учня, на польській мові навчається 20 учнів. Працюють класи, де російську мову як предмет вивчають 35113 учнів, польську – 754 учня. Організовано факультативне вивчення російської мови для 13742 учнів та польської для 1056 учнів. В м.Хмельницькому працювала приватна єврейська школа. Так, забезпеченість підручниками шкіл з мовами навчання національних меншин в області складає 90-95% до потреби.

На наше глибоке переконання, проблеми взаєморозуміння й толерантного ставлення до представників різних етнічних (мовних, релігійних, культурних) груп суспільства є досить важливими. Варто починати їх вирішення на уроках шляхом виховання та навчання дітей, удосконалення підручників і посібників, пам'ятаючи про етнічне та культурне різноманіття нашого суспільства; перетворювати теорію та практику на пізнання єдиного і неподільного цілого.

Серед завдань, які повинні сьогодні стояти перед шкільною освітою є: формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій; вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму.

Особливістю полікультурного виховання є багатоаспектність його змісту, яка дозволяє розглядати проблеми полікультурного характеру в комплексі навчальних гуманітарних дисциплін. Гуманістичне виховне значення відбивається в їх сутності як наук гуманістичних, соціальних та світоглядних. Вони повинні дати відповіді на пріоритетні питання життя школярів. Предмети гуманітарного циклу можливо розглядати як своєрідну моделюючу систему культури, яка синтезує її різні культурно-історичні коди. Кожен гуманітарний предмет робить свій внесок у здійснення діалогу та комунікації між культурами. Гуманітарні предмети невід'ємні від комунікативної культури і якщо приймати концепцію мови як форму буття та вираження мислення, то вони невід'ємні також від духовного та інтелектуального розвитку школяра.

Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурності освіти є процеси глобалізації в сучасному світі, прагнення сучасної цивілізації жити в мирі та злагоді. Тому полікультурна освіта сприяє етнічній ідентифікації, формуванню культурної самосвідомості, національної гідності школярів, міжкультурним взаємодіям та убезпечує від етнокультурної ізоляції з іншими державами [3].

У контексті полікультурного виховання варто зазначити, що Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет імені Івана Огієнка готує фахівців з російської мови та літератури для викладання в загальноосвітніх навчальних закладах. У 2003 році в закладі введено нову спеціальність – «польська мова і література».

Управлінням у справах преси та інформатизації зареєстровано 3 періодичних друкованих видання: газету обласного єврейського фонду «Хесед-Бешт» – «Шолом Алейхем», польський часопис «Голос Поділля» і газету вірменської общини «Вірмени Поділля». На високому організаційному та професійному рівнях у м.Кам'янці-Подільському проходять заходи Міжнародного фестивалю національних культур, в якому беруть участь національно-культурні товариства області, а також делегації з України, Польщі, Росії, Вірменії, Ізраїлю, Литви, Молдови, Болгарії, Білорусії. В рамках фестивалю проходять конкурс молодих виконавців естрадної пісні, фестиваль театрів ляльок «Дивень», фестивалі класичної музики, карнавал дружби, молодіжне диско-реву, фестиваль повітроплавання, театралізовані дійства на майданчиках та стадіоні, науково-практична конференція.

В області діє 12 аматорських та професійних творчих колективів національних меншин, в тому числі 2 театри, 8 вокальних та фольклорних груп, танцювальний та музичний ансамблі. Звання «народний аматорський» носять: фольклорно-етнографічний ансамбль «Липушка» Пилипо-Хребтійвського СБК Новоушицького району, ансамбль єврейського танцю «Нахіс» Хмельницької обласної єврейської культурної общини, ансамбль польської пісні Мацьковецького СБК Хмельницького району. Особливою популярністю користується у глядачів Хмельницький монотеатр «Голос», який очолює один з керівників російського культурного товариства С.Трояновський.

В обласній універсальній науковій бібліотеці та 34 міських і районних бібліотеках працюють відділи іноземної мови і літератури та мов національних меншин, книжковий фонд яких мовами національних меншин становить 13,9 тисяч примірників; щороку надходить близько 1 тисячі примірників. На обліку та під охороною держави знаходиться 78 пам'яток історії та культури національних меншин [5, с.19-27]. Нині найбільш активно діють польські товариства. Стали

традиційними весняні фольклорні фестивалі польської культури в Городку, Красиліві, Летичеві, Славуті, Хмельницькому.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі... У всебічному розвитку особистості учня важливе місце займає полікультурне виховання. На теренах Хмельницької області проблемі полікультурного виховання приділяється велика увага, що дає змогу активно співпрацювати представниками різних етнічних груп в лані розвитку освіти та культури.

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи має стати формування усвідомлення тези про велику кількість цінностей, і що окремі з них є результатом існування традицій та звичаїв окремого народу і є для нього здобутком його досвіду та історичного розвитку.

Загалом, полікультурне виховання покликане сприяти зниженню соціальної напруги в суспільстві, формувати особистість, яка готова до міжкультурної взаємодії, діалогу. Саме це має стати пріоритетом у роботі кожного освітянина.

Список використаних джерел і літератури:

1. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії : автореф. дис... канд. пед. наук / О. С. Ковальчук. – К., 2003. – 17 с.
2. Корнев И. М. Культурологическая парадигма образования и школьная география / И. М. Корнев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 37–42.
3. Красовицький М. Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М. Ю. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні : зб. статей – К., 1999. – С. 16–19.
4. Національний склад населення Хмельницької області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. Статистичний бюлетень. – Хмельницький, 2001.
5. Поточний архів управління у справах національностей, міграції та релігій Хмельницької облдержадміністрації. Справа №3. 2001-2004 рр.

Анотація

И.М.Шоробура, О.О.Шоробура

Проблемы поликультурного воспитания на современном этапе

В статье обоснована актуальность проблем поликультурного воспитания в контексте культурно-образовательного пространства Хмельницкой области. Показано значение поликультурного воспитания для формирования толерантности в межэтническом общении, взаимовлиянии и диалоге культур.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, толерантность, этническая группа.

Summary

I.M.Shorobura

Problems of Policultural Education at the Modern Stage

The actuality of problems of policultural education in the context of cultural and educational space of Khmel'nyts'kyi region is grounded in the article. The importance of policultural education for forming of tolerance in betweenethnic intercourse, mutual influence and dialog of cultures is shown.

Key words: policultural education, tolerance, ethnic group.

Дата надходження статті: «3» вересня 2012 р.

УДК 372.32:37.032

К.Й.ЩЕРБАКОВА,

кандидат педагогічних наук, професор;

Л.В.МАКАРЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Бердянськ Запорізької області)

Формування навичок безпеки життя в контексті самореалізації особистості дошкільника

У статті розглянуто теоретичні аспекти узгодженості таких основних життєвих сил дитини, як прагнення до самореалізації, саморозвитку і самозбереження. Проаналізовано стан проблеми формування у дошкільників навичок безпеки життєдіяльності.

Ключові слова: самореалізація особистості, навички безпеки життя, правила безпечної поведінки.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Конституція України, Національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Діти України», «Національна доктрина розвитку освіти» і програма «Здоров'я нації» визначають найважливішими стратегічними задачами всебічний розвиток людини (у тому числі і дитини), становлення його духовного, психічного і фізичного

здоров'я, формування у дітей відповідального ставлення до нього як найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Ці задачі знайшли віддзеркалення у Концепції національної безпеки України, Законі України «Про охорону дитинства» та інші. На цій підставі перед педагогікою поставлена стратегічна мета – пошук шляхів удосконалення процесу збереження, зміцнення здоров'я і забезпечення безпеки життя юного покоління в цілому і кожної особи зокрема.

У Деклараціях, Конвенціях, Статутах і відповідних документах спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються питаннями Дитинства, звертається увага на необхідність захисту прав і гідності дитини. Найважливішими серед цих прав є права на гідне життя, зміцнення здоров'я і безпеку. У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні акцентується увага на необхідності узгодженості таких основних життєвих сил дитини, як прагнення до самовираження, саморозвитку і самозбереження. Визначені у ньому вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе.

Педагогічна наука диференціює поняття «безпечне» і «небезпечне», усвідомлює важливість безпеки життєдіяльності (власної та інших людей). Дитина знає багато правил безпечного перебування вдома, в дошкільному навчальному закладі, на вулиці, на воді, на льоду, на ігровому, спортивному майданчиках та інше. Вона має орієнтуватись у правилах поведінки з незнайомими предметами та речовинами; пожежної та електробезпеки; в основних знаках дорожнього руху тощо. Деякі діти знають та можуть скористатися номером телефону основної служби допомоги (пожежна, медична, міліція); усвідомлюють, до кого можна звернутись у критичній ситуації, володіють навичками безпечної поведінки при агресивному поведженні однолітків або дорослих.

Аналіз досліджень і публікацій... Для осмислення даної проблеми велике значення мають праці вітчизняних і зарубіжних вчених (К.Абульханова-Славська, Ш.Амонашвілі, І.Бех, Л.Виготський, К.Домбровський, О.Кононко, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Максименко, А.Маслоу, М.Монтессорі, А.Мудрик, А.Петровський, К.Роджерс, С.Рубінштейн та інші). Завдяки доробку цих науковців вдалося суттєво поліпшити методологічну базу дослідження виховання та розвитку особистості та виділити принципи її саморозвитку через стимулювання активності, незалежності, прагнення до самовираження та самореалізації. Кожна дитина прагне самореалізувати себе, тобто розвинути свої задатки і здібності і втілити їх в якісь досягнення, здійснити свої мрії різними шляхами. Гра, спілкування, продуктивна діяльність залежить від багатьох умов, що створюються у родині та дошкільному навчальному закладі. Важливими серед них є позитивна оцінка дорослих, розуміння дитиною самої себе, своєї належності до якоїсь людської спільноти, свого місця в колективі однолітків. Так, на думку І. Беха, діти постійно відчують потребу у допомозі дорослих. «Коли б дорослий не прийшов на допомогу дитині, він повинен їй допомогти, а не ставати на її місце. Якщо вирішувати за дитину її проблеми, це не допоможе її зростанню, адже самореалізація досягається тільки зусиллям власного «Я» [2, с.156].

У дослідженнях особистісної самореалізації останніх років (О.Баришева, Т.Більгільдеева, В.Зарицька, Н.Корчакова, Л.Левченко та інші) зазначається, що вагомою детермінантою розвитку особистості є колектив, спілкування та її участь у різних видах провідної діяльності. При цьому наголошується, що дошкільнику притаманне прагнення до самореалізації на основі самомотивації. Проте аналіз наукової літератури свідчить про обмежену кількість досліджень з цієї проблеми. Недостатньо досліджувалися шляхи та засоби її формування саме на етапі дошкільного віку.

Формулювання цілей статті... **Метою даної статті** є висвітлення проблеми формування навичок безпеки життя у контексті самореалізації дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу... Проблема захисту прав дитини, забезпечення комфортних умов для його життя і розвитку була і залишається однією з актуальних у психолого-педагогічній науці. Дані наукових досліджень свідчать про те, що здоров'я людини залежить на 10 % від медицини, на 20 % від екології, близько 20 % від спадковості і на 50 % від умов і способу життя. Спосіб життя розуміється як уявлення про те, як жити не хворіючи, вміння й навички догляду за тілом, організація власного життя за режимом, збалансоване живлення, загартування, фізичні вправи, вміння встановлювати позитивні взаємостосунки, контролювати власні емоції та інше. «Здоров'я» в науці розглядається як природний стан організму, який характеризується відсутністю яких-небудь відхилень від норми, захворювань, що з'являються під впливом біологічних і соціальних чинників і що виявляється у відчутті комфортності, бадьорості, впевненості [3; 4; 5].

«Безпека» в контексті виховання та розвитку дітей дошкільного віку розуміється як стан захищеності в стресових або небезпечних ситуаціях. Дослідники, характеризуючи здоровий спосіб життя, як правило, виділяють рівень, якість і стиль життя. *Рівень* життя розуміється як ступінь задоволення матеріальних, культурних і духовних потреб дитини; *якість* життя – це, перш за все,

цікава для дитини діяльність, взаємостосунки в сім'ї, характерні особливості соціального оточення; *стиль* життя – це можливість прояву самостійності, захищеність дитини, її здатність бути самою собою. Дошкільне виховання є важливим періодом у формуванні особи. Враховуючи недостатній соціальний досвід дитини-дошкільника і різноманітність тих складних, небезпечних життєвих ситуацій, в які вона постійно потрапляє, дорослі повинні навчити її розуміти, оцінювати та протистояти негативним чинникам, навчити її вмінню самостійно ухвалювати рішення в екстремальних ситуаціях, встановлювати адекватні відносини з найближчим оточенням. Чим менше дитина, тим складніше їй орієнтуватися в багатовекторному навколишньому світі [3; 4].

Наші спостереження за поведінкою дошкільників в транспорті, спілкуванні їх з однолітками, близькими і незнайомими людьми, бесіди з ними, їх батьками, вихователями показали, що багато дітей порушують правила поведінки, не усвідомлюють небезпеку окремих чинників для свого здоров'я. У реальному житті це залежить від наступних причин.

1. Дитина не вважає обов'язковим виконання дій, направлених на збереження і зміцнення здоров'я, він безтурботно вибігає на дорогу перед рухомих транспортом, ігри з вогнем приймає за розвагу, стрибає з висоти, демонструючи одноліткам свою сміливість і багато що інше.

2. Часто хворі, невпевнені, боязливі діти навпаки вважають свій стан хронічним, постійно знаходяться в переживаннях, тривожності, «опускають руки», не прагнуть до активних самостійних дій, до захисту себе, гартування, зміцнення свого здоров'я. На жаль цим дітям іноді навіть подобається такий стан, воно підвищує увагу до них з боку близьких, готовність задовольняти всі їх запити і бажання.

3. Якщо батьки самоусунулися від виховання, у дітей спостерігається відсутність необхідних знань і навичок безпеки (негативне ставлення до режиму дня, необережне відношення до бездомних тварин і незнайомих предметів, байдужість до можливості переохолодження та інше).

У подібних ситуаціях дорослі зобов'язані сформувати знання про корисність процедур, які загартовують організм дітей, про обережність, а у разі потреби – прояви адекватних дій, спрямованих на самозахист, самореалізацію.

В українській базовій Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» одна з основних ліній розвитку дошкільників – «Фізичний розвиток», в якій звертається увага на те, що дошкільник не тільки знає правила безпечної поведінки і здорового способу життя, але й самостійно дотримується їх. Він здатний зрозуміти зв'язок між станом власного здоров'я і способом життя, аналізувати та пояснювати причини змін у стані свого здоров'я природними чинниками. Програма також направлена на те, щоб батьки та педагоги розширювали знання дошкільників про корисне або шкідливе для їх здоров'я.

Як показує досвід нашої роботи, дошкільні навчальні заклади можуть та повинні забезпечувати засвоєння дітьми комплексу конкретних знань про безпеку життєдіяльності та здоровий спосіб життя, зокрема, про дієві правила поведінки.

Для вивчення сучасного стану досліджуваного питання на практиці нами було проведено опитування вихователів дошкільних навчальних закладів. З цією метою вихователям були запропоновані питання, відповіді на які дали можливість констатувати, яке значення вони надають заняттям з безпеки життя і здоров'я дітей, як ознайомлюють дошкільників з доступними для них поняттями про життя і здоров'я, які прийоми та методи використовують в роботі з ними та інше. На думку більшості педагогів, які взяли участь в нашому дослідженні, заняття з безпеки життя і здоров'я дітей сприяють формуванню у дошкільників позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, розвиток здоров'язберігаючої компетентності у дітей.

Цілеспрямовані спостереження показали, що на заняттях діти ознайомлюються з правилами безпеки на дорозі, в транспорті, на воді; як поводитись, якщо загубився; як уникнути багатьох неприємностей тощо. Педагоги називали конкретні теми, які викликали у дітей бажання продовжити розмову про деякі конкретні випадки: зустріч у дворі з бездомними собаками, ігри з деякими рослинами, які викликають алергію (амброзія, дурман-трава та інші). Батьки та педагоги відзначають інтерес дітей до мультиплікаційних фільмів («Поради тітоньки Сови», «Уроки обережності», «Спасик і його друзі»), які надають можливість в цікавій для дітей формі ознайомитися з деякими правилами поведінки. У зв'язку з цим психологи відмічають, що «діти схильні беззаперечно виконувати свої правила, тоді як правила, що «задаються», виконуються більш формально. Як доводить І.Бех, «порушниками» своїх правил виявляються лише 5 % дітей віком 4-6 років. Цінність виконувати свої правила виявляється не менш високою, ніж цінність самої гри» [2, с.156].

Але безпека – це не тільки навчання дітей основам здорового способу життя, не тільки обережна та правильна поведінка дітей у різних ситуаціях. Велике значення має і безпека освітнього процесу, а саме:

– безпечне середовище (закріплені шафи, стелажі; відсутність отруйних і колючих рослин; безпечне розташування рослин у групі; обладнання дитячих приміщень, дотримуючи заходів протипожежної безпеки);

– правильне зберігання різних матеріалів, медикаментів (ножиці, голки знаходяться в недоступному для дітей місці; ліки – в аптечці тощо);

– меблі, підібрані за зростом дітей, маркіровка меблів;

– маркіровка постільної білизни і рушників.

У ході занять вихователі також розв'язують з дітьми проблемні ситуації: «Уяви, що ти один вдома. Загорівся телевизор. Що робити?», «Як поступити, якщо бабусі стало погано?», «Уяви, що в дитячому садку виникла пожежа, твої дії?» та інші. Крім того, вихователі запропонували дітям виконати завдання вдома: разом з батьками намалювати електроприлади, які є небезпечними; придумати моделі ситуацій, які можуть викликати пожежу в будинку.

Проводять вихователі з дітьми й ігри («Ми – рятувальники», «Що ми знаємо про речі»), які направлені на поглиблення знань про загрозові ситуації або на закріплення знань про джерела небезпеки та інші.

Формування основ безпеки життєдіяльності дітей здійснюється в різних напрямках, основні з них – це робота з дітьми, батьками, вихователями. Дорослі не тільки оберігають дитину від небезпеки, але й готують її до зустрічі з можливими труднощами, формують уявлення про найбільш небезпечні ситуації, про необхідність дотримання запобіжних засобів, прищеплюють їй навички безпечної поведінки в побуті.

«Врятуйся сам, – говорили стародавні, – і навколо тебе врятуються тисячі». Живучи в сучасному та складному світі, дітей підстерігає безліч небезпек. Для того, щоб забезпечити себе в тій чи іншій складній ситуації, або взагалі її уникнути, дошкільникам треба знати, які бувають надзвичайні ситуації і як поводитися в цих випадках. Розглядаючи картини, плакати, на яких змальовані найпоширеніші ситуації, що зустрічаються в повсякденному житті, малята вчаться оцінювати їх, колективно обговорюють, як уникнути неприємностей, як забезпечити себе та своїх рідних.

У процесі бесід діти, аналізуючи різні ситуації, формували відповідні правила поведінки та засвоювали їх. Особлива увага дошкільників зверталася на встановлення взаємостосунків з однолітками, близькими та незнайомими людьми. Діти усвідомлювали, що спеціальні життєві навички, які вони накопичують, допоможуть їм зберегти здоров'я, зберегти життя. Більше половини опитаних дошкільників вважають, що на заняттях їх навчають толерантному відношенню до навколишніх людей, особливо до близьких, але при цьому треба пам'ятати, що необхідно бути дуже обережними з незнайомими людьми.

Звертаючись до батьків, їм були запропоновані такі питання: «Чи в порядку у вашій квартирі електропроводка, газова плита?», «Чи вимикаєте ви телевизор після закінчення передач?», «Чи забороняєте ви своїм дітям грати з сірниками?», «Як ви пояснюєте дитині, що не можна гратися з вогнем?», «Що знає ваша дитина про електрику?» та інші. Відповіді батьків були різні: деякі відповіли, що вони тримають під строгим контролем ці ситуації, інші вказували на дефіцит часу, невідповідальне оцінювання проведення роботи та інше.

Висновки... Спостереження показують, що майже всі діти знають, як треба поводитись, але, на жаль, не всі дошкільники в реальному житті дотримуються цих правил. Наші дослідження свідчать про те, що безпека життя дитини залежить від уміння керуватися цими правилами при виникненні небезпеки. У контексті проблеми розвитку самореалізації особистості дитини від дорослих потрібна цілеспрямована систематична та послідовна робота з формування навичок безпеки життя.

Список використаних джерел і літератури:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. керівник Кононко О. Л. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 278 с.
3. Вільчковський Е. С. Фізичне виховання дітей у дошкільному закладі / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – К. : РВВ ГДПУ, 2001. – 216 с.
4. Денисенко Н. Ф. Через рух до здоров'я дітей : навч.-метод. посіб. / Н. Ф. Денисенко, О. П. Аксьонова. – Т. : Мандрівець, 2009. – 88 с.
5. Конвенція о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20. 11. 1989 года. Вступила в силу 02. 09. 1990. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sto.cheb.ru/shpargalka/konvenciya-oon-o-pravah-rebenka/>.

Анотація

Е.И.Щербакова, Л.В.Макаренко

Формирование навыков безопасности жизни в контексте самореализации личности дошкольника

В статье рассматриваются теоретические аспекты согласования таких основных жизненных сил ребенка, как стремление к самореализации, саморазвитию и самосохранению. Представлен анализ состояния проблемы формирования у дошкольников навыков безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: самореализация личности, навыки безопасности жизни, правила безопасного поведения.

Summary

K.I.Shcherbakova, L.V.Makarenko

Formation of Life-Safety Skills in the Context of Preschooler's Personality Self-Realization

The article deals with theoretical aspects necessary consistency of such basic vitalities of the child, as the desire for self-realization, self-development and self-preservation. It offers analysis of the problem in formation of preschool life-safety skills.

Key words: self-realization, life-safety skills, life-safety rules of behavior.

Дата надходження статті: «27» вересня 2012 р.

УДК 37. 032

Н.М.ЩЕРБАКОВА,

старший викладач

(м.Бердянськ Запорізької області)

Формування пізнавальної самостійності школяра в контексті розвитку його особистості

У статті висвітлюються деякі аспекти проблеми формування пізнавальної самостійності як важливої якості особистості школяра. Доведено залежність рівня пізнавальної самостійності від творчої атмосфери в учнівському колективі, налагодженні діалогу між вчителем та учнями на основі врахування суб'єктного досвіду школярів.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, розвиток особистості, педагогічні умови.

Постановка проблеми у загальному вигляді... З часу набуття Україною незалежності перебудова шкільної освіти відбувається на принципах гуманізації і демократизації, упровадження інноваційних форм і методів навчання. У законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» наголошується на створенні умов для формування активної, ініціативної, самостійної особистості, якій властива висока культура розумової праці в різних видах діяльності і яка володіє способами самопізнання, саморозвитку. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування пізнавальної самостійності учнів.

Аналіз досліджень і публікацій... У контексті зазначеного вище актуальними є теоретико-експериментальні дослідження, спрямовані на розвиток пізнавальної діяльності учнів. Наукові основи організації пізнавальної діяльності та формування особистісних якостей учнів у процесі навчання визначено в дослідженнях Е.Абульханової-Славської, Л.Арістової, Н.Бухлової, Д.Вількеєва, В.Давидова, М.Данилова, Б.Єсіпова, Є.Коротяєва, І.Лернера, В.Лозової, В.Максимова, О.Матюшкіна, П.Підкасистого, О.Савченко, Т.Шамової, Г.Щукіної та ін.

Пізнавальна самостійність визначається як складна інтегрована якість особистості, яка характеризується мобілізацією інтелектуальної та емоційно-вольової сфер підлітка у процесі навчання; має багатоаспектну структуру, формується у самостійній пізнавальній діяльності завдяки створенню відповідних педагогічних умов і виявляється в прагненні здобувати, аналізувати нову інформацію та використовувати її для поглиблення вже набутих знань та вмінь.

Науковці доводять, що досягнення більш високих результатів у розвитку школярів потребує змін в організації навчання. Це завдання, як свідчать дані досліджень автора та прогресивний досвід педагогічної практики, можливо вирішувати завдяки вивченню предметів гуманітарного циклу.

Формулювання цілей статті... **Метою** даної статті є аналіз шляхів формування пізнавальної самостійності учня в контексті розвитку його особистості.

Виклад основного матеріалу... Формування пізнавальної самостійності спирається на відповідні мотиви, потреби у знаннях, які активізують навчальну діяльність учнів, зокрема під час вивчення предметів гуманітарного циклу. Ці предмети (історія та література) допомагають пізнати світ, людей і себе, вчать учнів логічно мислити, сприяють формуванню механізмів

самоорганізації, саморозвитку, творчого пошуку, умінь відходити від стереотипу і самостійно вирішувати проблеми. Вивчення цих предметів спонукає учнів сприймати інформацію, зіставляти її, робити висновки, розуміти не лише історичні факти, поведінку героїв художніх творів та історичних осіб, а й людей, які поряд. Гуманітарна освіта сприяє накопиченню знань, практичних умінь і навичок, які є важливим засобом формування світогляду, розумового розвитку та морального виховання людини. Викладання гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах, як зазначає І.Підласий, дозволяє цілеспрямовано використовувати надбання національної й світової культури, поєднувати відповідні цілі навчання з цілями виховання і розвитку в один загальний напрям формування людини й громадянина [2, с.141].

У межах шкільного навчання вони дають унікальну можливість занурення учнів у культуру минулого і сучасного, залучаючи одночасно інтелект і емоційну сферу. Так, література, на переконання науковців (О.Бандура, Н.Волошина, А.Градовський, О.Ісаєва, А.Лісовський, Г.Токмань та ін.) може відкрити учням найтонші нюанси рухів думки й почуття, може допомогти їм проникнути в глибини пізнання світу. Для цього, на думку А.Лісовського, потрібно виховувати вдумливого читача, в якого був би постійний інтерес до читання художньої літератури, до осмислення моральних й естетичних критеріїв у творі письменника.

У цьому контексті важливе значення має історична освіта. Аналіз науково-методичних праць (К.Баханов, О.Пометун, О.Фідря та ін.) доводить, що вивчаючи історію, учні засвоюють не лише нову інформацію, але й мають можливість виявляти власне ставлення до ідей, загальнолюдських та національних цінностей на основі опрацювання та відбору певного матеріалу, що потребує від школярів умінь аналізувати факти й судження.

Результати психолого-педагогічних спостережень за навчальним процесом, зокрема за викладанням історії та літератури, а також анкетування вчителів дозволили констатувати, що, як правило, основна увага педагога зосереджується на пізнавальній функції уроку (формування знань учнів) і менше уваги приділяється розвитку емоційно-мотиваційного та процесуально-вольового компонентів пізнавальної самостійності. Значна кількість вчителів інтуїтивно та недостатньо систематично організовує самостійну навчально-пошукову діяльність учнів. Експериментальне формування пізнавальної самостійності учнів здійснювалося відповідно до розробленої нами структурно-функціональної моделі, в якій під час вивчення предметів гуманітарного циклу було визначено мету, завдання, зміст, умови, методи та результат цього процесу. Ця модель відображена на рис. 1.

Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності розглядалися як система внутрішніх та зовнішніх факторів, обставин, чинників організації самостійної навчально-пошукової діяльності.

Зовнішніми факторами вважалися функції вчителя щодо створення у навчальному процесі позитивної атмосфери, налагодження діалогу між учнями та вчителем, врахування суб'єктного досвіду учнів тощо. Ці функції вчителя у дослідженні розглядалися як основа для виявлення самостійності учнів.

Внутрішніми факторами організації самостійної навчально-пошукової діяльності були пізнавальні можливості учнів, їх готовність виконувати самостійні навчально-пошукові дії: *орієнтовні* – вміння аналізувати завдання, співвідносити його із власними можливостями; *виконавські* – прагнення до досягнення результату та *контрольно-оцінні*, які призначені для активного самоаналізу власної навчальної діяльності. Загалом це позитивно впливає на розвиток особистості.

Важливою складовою системи педагогічних умов формування пізнавальної самостійності є *різні типи завдань*, вирішення яких сприяло розвитку самостійності, критичного мислення учнів. Завдання, які використовувалися у дослідженні, ми групували за двома критеріями: за рівнем складності (інформаційні, дослідницькі) та відповідно до прийомів розумової діяльності учнів (завдання на аналогію, порівняння, на передбачення, структурування навчального матеріалу та ін.).

Використання пізнавальних завдань *за рівнем складності* дозволяло вчителю керувати пізнавальною діяльністю учнів на всіх її етапах. На початковому етапі, коли учень осмислює мету і значення роботи, а також на корекційному – коли необхідно здійснити контроль та оцінку дій. При цьому важливим було забезпечити відповідність складності завдання сформованим в учнів умінням та навичкам розв'язувати їх, новизні інформації, яка викликає інтерес до неї. Так, на уроках з української та зарубіжної літератури учні розв'язували завдання як інформаційні (знайдіть у тексті, виписіть цитати тощо), так і дослідницькі (порівняйте, доведіть, висловіть власну думку тощо). На уроках історії учні також мали можливість працювати з підручником, виписувати у зошит, робити таблиці тощо, а також встановлювати зв'язки між історичними та літературними знаннями, робити висновки та узагальнення.

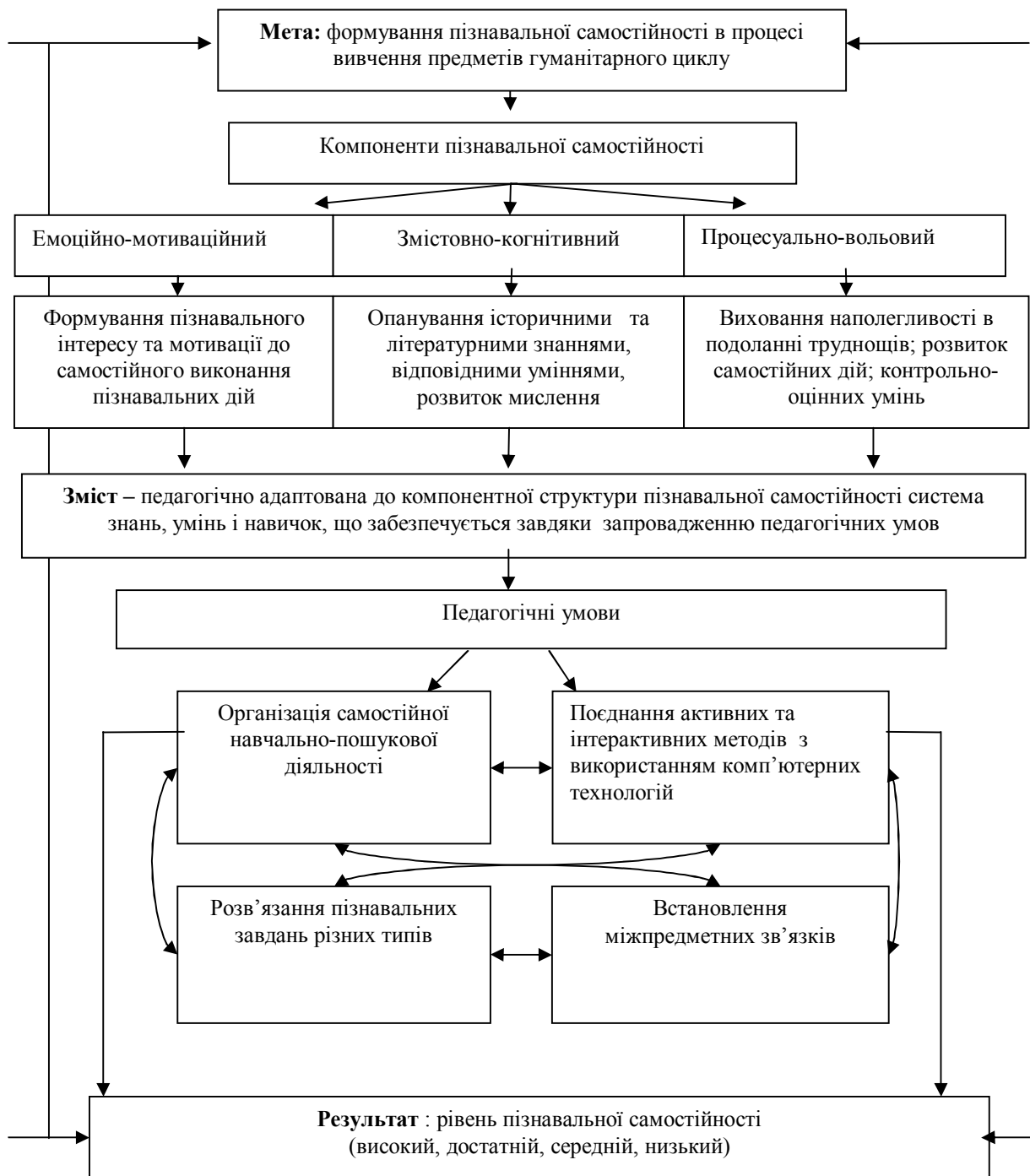


Рис. 1. Модель формування пізнавальної самостійності

Виконання учнями завдань різних типів сприяло розвитку їхньої впевненості у власних силах, стимулювало бажання працювати та досягати результатів, забезпечувало розвиток емоційної та вольової сфер особистості.

Дидактична ефективність навчального процесу, як доводять результати експерименту, досягається поєднанням активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій, що розглядалося у нашому дослідженні, як важлива умова розвитку особистості. Визначаючи шляхи створення цієї умови, ми мали на увазі, що зовнішнім чинником формування пізнавальної самостійності є навчально-пошукова діяльність, яка не обмежується традиційним засвоєнням знань, умінь і навичок, а синтезує індивідуальні властивості та особистісні якості кожного учня, дає йому можливість самостійно засвоювати навчальний матеріал, та реалізовувати його на практиці.

Коли потрібно було учням засвоїти інформацію, використовувались традиційні методи навчання: читання навчального матеріалу (історичні документи, параграф підручника, художній твір тощо), розповідь вчителя, пояснення, відповіді на запитання, переказ та інше, а коли за мету ставилося перетворення цієї інформації, залучення учнів до спільної чи індивідуальної

навчально-пошукової діяльності, до взаємонавчання, використовувалися інтерактивні методи, серед них були такі: дискусія, диспут, «мозковий штурм», метод «Прес», мікрофон, вільне письмо, кубування, імітаційні ігри тощо. При цьому ми систематично використовували комп'ютерні технології.

Поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій було досить перспективним для підвищення пізнавальної самостійності школярів. За такої умови учень був не об'єктом навчання, отримувачем інформації, а ставав активним суб'єктом навчання, він мав можливість самостійно здійснювати навчально-пошукову діяльність і конструювати необхідні для цього способи дій.

Наш досвід свідчить про те, що поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій сприяє реалізації принципу розвиваючого навчання, оскільки навчання за такої умови спрямоване на:

– посилення мотивації навчання, і як наслідок – підвищення інтересу до вивчення предметів гуманітарного циклу;

– підвищення якості навчання за допомогою більш повного використання додаткової інформації;

– підвищення ступеня наочності;

– формування вміння самостійно працювати з інформацією;

– підвищення самоконтролю та самокорекції; формуванню в учнів умінь рефлексії своєї діяльності. Він дозволяв їм наочно побачити результат своїх дій.

Результати навчальних досягнень школярів наприкінці дослідження свідчили про те, що учні в експериментальних класах проявляли більш високий інтерес до навчального матеріалу, у них вироблялися уміння роботи в групах, готовність самостійно здобувати та використовувати знання у нетрадиційних ситуаціях. Тобто, використання інтерактивних та активних методів навчання у єдності є максимально сприйнятливою умовою для розвитку досліджуваної якості особистості.

Однією з умов формування пізнавальної самостійності було поєднання знань з різних гуманітарних дисциплін на одному уроці, встановлення міжпредметних зв'язків. Це мотивувало учнів до навчання, розвивало пізнавальний інтерес, активізувало мислення учнів, формувало готовність до самостійної навчально-пошукової діяльності, у процесі якої розвивалися спостережливість, увага, самостійність та ініціативність.

Отже, підвищення рівня пізнавальної самостійності забезпечувалося завдяки створенню оптимальних педагогічних умов та використанню визначених методів навчання. Кожна умова забезпечувала вплив на всі виділені компоненти пізнавальної самостійності. У навчальному процесі цей вплив відбувався як цілісна система, у якій всі елементи були взаємопов'язані.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Постійне спостереження та педагогічний аналіз результатів засвоєння учнями програмового матеріалу з історії та літератури з метою формування в них пізнавальної самостійності дозволяють зробити висновок про ефективність і доцільність впровадження розробленої моделі, елементами якої були: мета, завдання, зміст, педагогічні умови та результат. Така організація навчального процесу готувала учнів до самостійних пошуків, самооцінки, самоконтролю та самореалізації їх як особистостей.

Список використаних джерел і літератури:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.

2. Підласый І. П. Педагогика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» : в 3 кн. / И. П. Подласый. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2: Теория и технология обучения. – С. 141 : ил.

3. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы : перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

4. Савченко О. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / Александра Яковна Савченко. – К. : Радянська школа, 1982. – С. 6–18.

5. Селевко Г. К. Научи себя учиться / Г. К. Селевко, И. Н. Маркова, О. Г. Левина. – М. : Народное образование, 2001. – 192 с.

6. Щербакова Н. М. Развитие познавательной самостоятельности учнів 7-9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. М. Щербакова. – К., 2012. – 19 с.

Анотація

Н.Н.Щербакова

Формирование познавательной самостоятельности школьника в контексте развития его личности

В статье отражены некоторые аспекты проблемы формирования познавательной самостоятельности как важного качества личности школьника. Доказано зависимость уровня

познавательной самостоятельности от творческой атмосферы в ученическом коллективе, установлении диалога между учителем и учащимися, учета субъектного опыта учеников.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, развитие личности, педагогические условия.

Summary

N.M.Shcherbakova

Forming of the Pupil's Cognitive Independence in the Context of his Personal Development

The article discloses some aspects in the problem of cognitive independence as important quality of the pupil's personality. It proves the dependence of cognitive independence from the creative atmosphere in the pupil's collective, promoting dialogue between teacher and pupils, taking into account their subjective experience.

Key words: cognitive independence, personal development, pedagogical conditions.

Дата надходження статті: «25» вересня 2012 р.

УДК 37.013(045)

KRZYSZTOF JUSZCZAK,
doktor nauk humanistycznych
(Słupsk, Polska)

Edukacja międzykulturowa w działaniu nauczyciela

„... wiedza przyczynia się do wzajemnego zrozumienia, pomaga pozbyć się uprzedzeń i zachęca do dalszego poznawania».

Jan Paweł II

Ustrojowe i gospodarcze przemiany sprawiły, że staliśmy się integralną częścią globalnej Europy. Coraz częściej kontakty z przedstawicielami innych narodów, ich językiem, zwyczajami, kulturą wpisują się w naszą codzienność stając się jednocześnie poważnym wyzwaniem edukacyjnym.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, tożsamość, edukacja międzykulturowa.

Wprowadzenie

Wielokulturowość stała się jednym z przejawów współczesnego świata i jak każdy złożony proces społeczny niesie zjawiska korzystne, jak też może być źródłem wielu wątpliwości, problemów.

Jan Paweł II traktując o globalizacji stwierdził, iż jest to zjawisko nowe, które trzeba poznać, poddając je wnikliwej i szczegółowej analizie, ponieważ jej cechą jest bardzo wyraźna dwuznaczność. Globalizacja może być dobrem dla człowieka i społeczeństwa, ale może też okazać się zjawiskiem szkodliwym o poważnych konsekwencjach. Dlatego, w naszych, coraz bardziej różnorodnych społeczeństwach kluczową sprawą staje się zapewnienie harmonijnych interakcji między ludźmi i grupami o wielorakich, zróżnicowanych i dynamicznych tożsamościach kulturowych, a także wyzwolenie w nich chęci do wspólnego życia. «Polityki zmierzające do włączenia i zapewnienia wszystkim obywatelom uczestnictwa w życiu społecznym stanowią gwarancję spójności społecznej, vitalności społeczeństwa obywatelskiego i pokoju. Zdefiniowany w ten sposób pluralizm kulturowy jest wyrażeniem polityki wobec rzeczywistości nacechowanej różnorodnością» [11].

Czy jesteśmy przygotowani do życia w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo? Czy potrafimy zaakceptować ludzi, którzy mają inny kolor skóry, mówią innym językiem, posiadają inny system wartości, inne poglądy i obyczaje? Czy nasza wielokulturowość przyczyni się do wzbogacenia otaczającej rzeczywistości?

Edukacja nie może pozostać obojętna wobec tych zagadnień. Kształcenie w wymiarze globalnym wymaga kształtowania świadomych i twórczych członków wspólnoty lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i światowej. Chodzi w nim nie tylko o umiejętności współistnienia, ale także o konsekwentne realizowanie zasad demokracji i tolerancji. Ma ono z jednej strony wyrazić swoistość i tożsamość poszczególnych krajów, z drugiej zaś być uniwersalne w takim zakresie, aby uczestniczyć w przygotowaniu społeczeństwa do rozwiązywania problemów Europy i współtworzyć harmonijną społeczność globalną [15, s.65].

Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji

W Polsce przed rokiem 1989 zagadnienia wielokulturowości i międzykulturowości były w zasadzie nieobecne w nauce. Oficjalna polityka zaprzeczała istnieniu innych kultur w naszym społeczeństwie. Założenie o braku zróżnicowania etnicznego, wyznaniowego, językowego przyczyniło się do

asymilowania grup mniejszościowych i niewykorzystania tkwiącego w nich potencjału. Polska w dalszym ciągu zmagą się z balastem minionej epoki. Powszechnie uważa się, że edukacja międzykulturowa dotyczy klas szkolnych, w których uczą się «kolorowe» dzieci. Pogląd, że do praktykowania wielokulturowości nie jest konieczna obecność dzieci imigrantów nie jest popularny. Jakkolwiek w Polsce zjawisko mieszania się kultur związane z napływem grup cudzoziemskich nie przybrało jeszcze dużych rozmiarów, niemniej, w niedalekiej przyszłości, gdy kraj nasz stanie się jeszcze bardziej atrakcyjnym ekonomicznie miejscem do osiedlenia, z pewnością procesy takie wystąpią. Konieczne jest zatem przygotowanie społeczeństwa na spotkanie z tym, co odmienne.

Z. Melosik pisze, że podstawowym zadaniem edukacji jest wyposażenie człowieka w «globalną świadomość». Jej tworzeniu ma służyć:

1. przekazywanie przekonania, że ludzi na całym świecie łączy «status» biologiczny, historia, potrzeby psychologiczne oraz problemy egzystencjalne (w związku z tym zadaniem nauczycieli jest uczenie rozpoznawania uniwersalnych elementów kultury);
2. kształtowanie postrzegania samego siebie i całej ludzkości jako części ekosystemu ziemskiego;
3. rozwijanie umiejętności rozpatrywania samego siebie i własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego;
4. wykształcenie zdolności ujmowania cywilizacji w kontekście «globalnego banku kultury» – jako wytworu całego gatunku ludzkiego;
5. uświadomienie, że ludzie żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe opierając się na różnych założeniach [6, s. 33].

Niewątpliwie kształcenie uwzględniające potrzeby społeczeństwa globalnego wymaga innego niż dotąd spojrzenia na rozwój człowieka. Konieczne jest przyjęcie przez współczesną szkołę obowiązku przygotowania nowego pokolenia dla przyszłości. Ważne jest, obok kształcenia odpowiedzialnych członków zarówno wspólnoty lokalnej, obywateli Europy i świata, także formowanie właściwych postaw aksjologicznych. Albowiem, jak pisze A. Kokieli, życie w świecie chaosu aksjonormatywnego wpływa na mentalność człowieka, jego sposób bycia, kształtowanie się zwyczajów i tworzenie nowej obyczajowości [2, s.152-153]. «Kształtowanie postawy aksjologicznej jest istotnym zadaniem edukacji, zwłaszcza w obliczu dokonujących się globalnych przemian społecznych, związanych m. in. z integracją i jej konsekwencjami. Z tego punktu widzenia istotne wydaje się uchwycenie zarówno roli edukacji w zakresie kształtowania postaw ponadnarodowych – proeuropejskich młodzieży (rozumianych jako postaw dojrzałej i świadomej aprobaty dla procesu zjednoczenia «kulturowo-ekonomicznego» narodów europejskich, wynikających z wiedzy na temat integracji), jak też sposobów umożliwiania młodemu pokoleniu kontaktów z odmiennością, dzięki którym – pod wpływem nabywania doświadczeń – zmianie ulega stereotypowe postrzeganie świata»[12, s.122]. Stereotypy to schematy poznawcze o charakterze społecznym, często oparte na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie. Mechanizm powstawania i funkcjonowania stereotypów sprawia, że są one niezwykle trudne do zmiany i bardzo łatwe do uruchomienia. Dlatego, jak podkreśla M. Kruk, istotne jest by zastępować nasze wyobrażenia konkretną, rzetelną wiedzą pozyskiwaną w toku doświadczeń zarówno tych kulturowych, ekonomicznych, jak i edukacyjnych [3, s. 29]. Przy czym, do praktykowania wielokulturowości nie jest konieczne przedstawicielstwo tego, co inne. Kwestie multikulturalizmu powinny być podejmowane niezależnie od stopnia reprezentowania kultur na danym obszarze.

Jest oczywiste, że realizacja tych zadań nie może ograniczać się jedynie do przekazywania gotowej wiedzy – przemiany teleologii edukacji wskazują na konieczność przesunięcia punktu ciężkości z uzupełniania wiedzy na kształtowanie postaw i zdobywanie kompetencji. Realizacja wyznaczonych celów powinna przebiegać w obrębie całego systemu oświatowego. Główną rolę przypisać jednakże należy pedagogom. Od ich osobowości, zaangażowania, kompetencji zależy kształt szkoły, która ma przygotować młode pokolenie do życia w dobie globalizmu.

Nie jest to proste wyzwanie. Szerokie otwarcie edukacji na świat jest procesem długim i trudnym, który powinien obejmować zróżnicowane działania podejmowane od najmłodszych lat instytucjonalnej socjalizacji dziecka. Proces ten musi przebiegać na zasadach uwrażliwiania, pobudzania, zachęcania i kształtowania odpowiednich postaw, umiejętności, potrzeb i świadomości, wiążących się z postrzeganiem różnicy i społecznych skutków tego faktu.

Zadaniem edukacji jest zaciekawić odmiennością, zrozumieć ją i «wykazać, że nie ma rzeczy obcej, która w pewnych warunkach nie mogłaby stać się swoją i z drugiej strony każda rzecz swoją mogła być kiedyś obca. (...) Edukacja winna wydobyć tradycje pluralistyczne i pielęgnować je, nie izolować się, traktować swoją kulturę jako część kultury światowej i wzbogacać ją o elementy jej bliskie» [7, s.125].

Uwagi na temat edukacji międzykulturowej

W najprostszej definicji edukacja międzykulturowa jest koncepcją działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej, która nastawiona jest na wzajemne poznawanie oraz wzbogacanie kultur i

ludzi je tworzących [5, s. 26]. W ujęciu J. Nikitorowicza jest to dyscyplina, która nie tylko przywraca i utrwała ducha współpracy i równowagi, ale również odbudowuje i kreuje mechanizmy współpracy [8, s. 249]. Jeszcze inaczej interpretuje to zagadnienie Cz. Kupisiewicz. Zdaniem autora jest to koncepcja kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych w duchu zrozumienia i tolerancji dla odmiennych kultur, ras, religii, poglądów i obyczajów [4, s. 41].

Edukacja międzykulturowa głównie kładzie akcent na [9, s.101]:

- wdrażanie do dostrzegania inności;
- kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur;
- odwoływanie się do doświadczeń jednostek;
- kształtowanie potrzeby ustawicznego wychodzenia na pogranicza własnej kultury oraz kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami;
- kształtowanie odrębności i tolerancji, wyrzeczenia się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości.

Reasumując powyższe rozważania należy podkreślić, że edukacja międzykulturowa nie ma na celu budowania jednej zunifikowanej kultury globalnej; ma prowadzić do podniesienia na wyższy poziom własnej tożsamości kulturowej oraz powodować akceptację kulturowego pluralizmu świata. W ramach jednego społeczeństwa poszczególne kultury nie powinny jedynie istnieć obok siebie, lecz współistnieć ze sobą. Nie chodzi tu jednak o synkretyczne współistnienie, w wyniku którego poszczególne kultury stapiać się będą w jednorodną całość, tracąc pierwotną tożsamość, ale stykanie się ich ze sobą. [13, s.103].

Warunkami realizacji tego celu są: (1) pewność, że różnica będzie jednym z fundamentów równości, a nie przyczyną marginalizacji; (2) podejmowanie wysiłków w celu poznania wielu tożsamości kulturowych; (3) propagowanie szacunku wobec mniejszości; (4) rozwiązywanie konfliktogennych problemów w sposób pokojowy [10, s. 365].

Edukacja międzykulturowa wyzwaniem dla nauczyciela

Nie ulega wątpliwości, że przyszłe społeczeństwa to społeczeństwa wielokulturowe, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Funkcjonowanie w takich społeczeństwach wymaga wysokiego stopnia kompetencji międzykulturowej. Proces zdobywania tej umiejętności obejmuje [7, s. 116-121]:

- uczenie się o swojej kulturze i kulturach innych, co umożliwi nadanie wartości własnej kulturze i jednocześnie rezygnację z kolonizowania świadomości innych i narzucania im swojej kultury,
- wzajemne wzbogacanie się w procesie komunikacji i wymianę wartości, przygotowanie do pokojowego współistnienia, kształtowanie przekonania o równorzędności wszystkich kultur,
- zauważanie problemów etnicznych i wyznaniowych w programach nauczania oraz przejawianie szacunku dla inności,
- przeciwstawianie się wszelkim formom ignorancji, wrogości i dyskryminacji w stosunku do mniejszości, wdrażanie do pozytywnego postrzegania inności,
- doświadczanie tolerancji, poszanowania tradycji, języka, religii i odmiennych stylów życia, wzajemne wzbogacanie kulturowe,
- podwyższanie poczucia wartości własnej grupy etnicznej, rozwijanie dumy kulturowej.

Jak wobec takich zadań ma się zachować nauczyciel, jakie działania promować, aby sprzyjać takiemu rozwojowi jednostek i grup, aby stawały się one w pełni świadomymi członkami wspólnoty zarówno lokalnej, jak i globalnej?

Budując podstawy edukacji międzykulturowej nauczyciel winien tak zorganizować proces wychowania, aby «wchodzącej w makroświat jednostce nie eliminować mikroświata, na którym może najwięcej i najtrwalej budować» [7, s. 115]. Istotne jest zatem uruchomienie i przestrzeganie następujących reguł [7, s. 115-116]:

1. konstruowanie interakcji na zasadzie równorzędności (równouprawnienia);
2. uświadomienie, że nabywanie kompetencji międzykulturowej nie jest procesem technologicznym, lecz skomplikowanym procesem interakcji, którego przedmiotem działania jest sytuacja, a kreatorami są zarówno wychowawcy, jak i wychowankowie;
3. znajomość potrzeb jednostki, jej indywidualnych parametrów rozwoju, zainteresowań, zamiłowań, kondycji fizycznej, umysłowej, emocjonalnej, a przede wszystkim jej usytuowania w kulturze rodzinnej i lokalnej;
4. operowanie w praktyce wiedzą o aktywności jednostki jako podmiotu działającego, sposobach realizowania się w warunkach interakcji wielopodmiotowej (inicjowanie interakcji, procesu komunikacji, koordynowanie własnej aktywności z aktywnością innych);
5. umożliwienie ujawniania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na różnicowane bodźce, zachowania, sytuacje;

6. zagwarantowanie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert, szukania możliwych (innych) sposobów realizacji, prawa do decyzji i własnej, subiektywnej oceny wkładu pracy i wyniku;

7. stwarzania klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego między podmiotami interakcji, oparcie wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji, stwarzanie klimatu wyzwalającego wiarę we własne siły i możliwości, łamiącego formalizm i nieufność.

Szerokie otwarcie edukacji na świat jest procesem długim i trudnym, który powinien obejmować zróżnicowane działania skierowane do różnych grup i posługujące się odmiennymi koncepcjami społecznych relacji. Konieczne jest przyjęcie wielowariantowych strategii z uwzględnieniem potrzeb i aspiracji jednostek i grup mniejszościowych. Istotne jest także aby «korzystać z naturalnego układu kulturowego, naturalnych sytuacji zróżnicowania kulturowego, naturalnych obszarów mieszanki kulturowej i w tym układzie poznawać specyfikę zróżnicowania, przy konieczności orientacji we własnym systemie kultury z jednoczesną umiejętnością posługiwania się wielorakością odniesień, odmiennymi kodami kulturowymi, doświadczeniami uwzględniającymi uwikłanie się w hybrydyczne nietożsamości, czyli problemy z jednoznacznym odniesieniem» [za 14, s. 22].

Wprowadzając edukację międzykulturową nauczyciel powinien:

- kierować się założeniem, że wszystkie kultury są w równym stopniu wartościowe (nie oceniać ich i nie osądzać);
- uczyć szacunku dla odmienności;
- przyjąć, że kultura jest złożoną i różnorodną całością;
- respektować zasadę równych praw dla wszystkich ludzi;
- zdawać sobie sprawę, że prezentowanie egzotyki z jednej strony kusi i wzmacnia pozytywny stosunek do innej kultury, z drugiej zaś tworzy wobec niej dystans;
- prezentować różne zjawiska, poglądy;
- wygospodarować czas na refleksję oraz swobodną dyskusję, w której każdy może wyrażać własny punkt widzenia;
- stwarzać częste okazje do osobistych kontaktów z innymi kulturami [1, s. 7].

Tymczasem w zdecydowanej większości polskich szkół, sens uczenia wielokulturowego sprowadza się do tak zwanych «ścieżek europejskich», które z edukacją międzykulturową mają niewiele wspólnego. Najczęściej nauczanie o Innych realizowane jest metodą wykładu, projektu czy prezentacji. Uczniowie zbierają informacje na temat historii i zwyczajów innych narodów, grup etnicznych czy mniejszości narodowych, a następnie efekty swojej pracy prezentują klasie bądź całej szkole. Nie negując waloru poznawczego, działania takie, skupiające się głównie na eksponowaniu odmienności, ugruntowują w uczniach stereotypowe postrzeganie Innych. Praktyka ta nie sprzyja zrozumieniu ani siebie, ani świata, nie ułatwia też przewyżczenia własnych uprzedzeń.

Podsumowanie

Ustrojowe i gospodarcze przemiany sprawiły, że staliśmy się integralną częścią globalnej Europy. Coraz częściej kontakty z przedstawicielami innych narodów, ich językiem, zwyczajami, kulturą wpisują się w naszą codzienność stając się jednocześnie poważnym wyzwaniem edukacyjnym.

Przed edukacją stoi zatem problem dotyczący tego, jak wychowywać ludzi, aby z jednej strony potrafili oni osiągnąć sukces życiowy w szybko zmieniających się warunkach, a z drugiej, aby potrafili pokonywać zagrożenia współczesnego świata. Centralnego znaczenia nabiera przygotowanie młodego pokolenia do pluralizmu, demokracji, tolerancji, szacunku dla innego środowiska kulturowego.

Dotychczasowe doświadczenie wskazuje, że nauka współistnienia jest nauką trudną. Jednakże, tylko społeczeństwa, które dostarczają systematycznego treningu inności i obcości, przedstawiają rzeczywistość społeczną jako urozmaiconą, bogatą i różnorodną, to społeczeństwa otwarte. Cywilizacja tolerancyjna i pluralistyczna tylko wówczas ma szansę się wyłonić, gdy nauczymy się doceniać wartość sposobów życia innych społeczeństw [7, s. 121-122].

Aby podolać tym zadaniom J. Nikitorowicz postuluje podejmowanie następujących działań reformujących [7, s. 118-120]:

- traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji antyrasistowskiej;
- traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji podstawowej – zasadniczej;
- traktowanie edukacji wielokulturowej jako ważnej dla wszystkich uczniów;
- traktowanie edukacji wielokulturowej jako przenikającej – rozprzestrzeniającej się;
- traktowanie edukacji wielokulturowej jako zmierzającej ku społecznej sprawiedliwości;
- traktowanie edukacji wielokulturowej jako procesu;
- traktowanie edukacji wielokulturowej jako pedagogiki krytycznej.

Konkludując, w obliczu zagrożeń dzisiejszej globalnej rzeczywistości wydaje się, że tylko świadoma edukacja może być czynnikiem zmiany zderzania się kultur w przenikanie się kultur.

Bibliografia

1. Klimowicz A., Wstęp, (w:) Klimowicz A. (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.
 2. Kokieli A., *Wartości studentów pedagogiki w perspektywie zmian współczesnego społeczeństwa*, (w:) Surina I. (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków 2010.
 3. Kruk M., *Edukacja i wychowania w dobie globalizacji*, (w:) Rondalska D., Zduniak A. (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Poznań 2009.
 4. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
 5. Lewowicki T. i in. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
 6. Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, (w:) Nalaskowski A., Rubacha K. (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001.
 7. Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
 8. Nikitorowicz J., *Wychowanie uwrażliwiające na inność w warunkach wielokulturowości*, (w:) *Pedagogika społeczna. Debata*, T 2, red. E. Marynowicz – Hetka, Warszawa 2007.
 9. Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, (w:) *Kultury tradycyjne, a kultura globalna: konteksty edukacji międzykulturowej*, T 1, Białystok 2001.
 10. Nowicka M., *Edukacja międzykulturowa dzieci w propozycjach nauczycieli*, (w:) *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
 11. Powszechna deklaracja UNESCO o różnorodności kulturalnej, art. 2.
 12. Suchodolska J., *Rola edukacji w kształtowaniu postaw i orientacji proeuropejskich młodzieży – uwagi sformułowane na podstawie wyników badań na pograniczu polsko-czeskim*, (w:) Kwiecińska R., Szymański M. J. (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków 2001.
 13. Szymański M., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec-czyli modernizm i postmodernizm*, (w:) *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
 14. Szumilas-Praszek W., *Wieloaspektowość edukacji międzykulturowej jako czynnik integrujący i wspomagający dialog i porozumienie kultur*, Poznań 2008.
 15. Wojnar I., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997.
- Дата надходження статті: «22» серпня 2012 р.

УДК: 378.091.12.011.3

Т.М.ЯБЛОНСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Одеса)

Психологічний супровід процесу реалізації ролівої перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів

У статті визначено та обґрунтовано психологічний супровід процесу реалізації ролівої перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: роліва перспектива, стратегія підвищення якості педагогічної підготовки, психологічний супровід.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Процес професійного становлення під час педагогічної підготовки в системі університетської освіти здійснюється успішно і результативно, коли майбутні вчителі-філологи усвідомлюють сутність, особистісний сенс педагогічних знань, умінь і навичок, що здобуваються, коли вони пройшли етап переживань, позитивних емоцій, засвоєння педагогічних знань як професійних цінностей. Педагогічна взаємодія, гармонізація інтелектуального і емоційного аспектів у змісті педагогічної підготовки, розмаїття форм і методів її здійснення виступають основою розвитку ціннісного знання, яке визначає професійну позицію і поведінку майбутніх учителів-філологів.

Педагогічна підготовка, що ґрунтується на принципі ролівої перспективи і педагогічної взаємодії, інтелектуально-емоційної спрямованості, концентрує в собі професійні ідеали, мотиви, спонукання.

Результативність науково-методичного інструментарію під час педагогічної підготовки студентів значно підвищується при організації грамотного психологічного супроводу, наданні

майбутнім учителям-філологам своєчасної психологічної підтримки і педагогічної допомоги на всіх етапах їхнього професійного становлення.

Аналіз досліджень і публікацій... Особливістю професійного становлення майбутніх учителів-філологів є прямий і швидкий зв'язок інтелекту, емоцій і поведінки. За справедливим твердженням Л.В.Кондрашової, «Я-емоційне», основним елементом якого є: я – подобаюсь, здатен, захищений, створює основу для позитивного вияву «Я-інтелектуального», домінантою якого є: я – знаю, умію, думаю; а їх гармонія забезпечує успіх у становленні інтелектуально-емоційного досвіду діяльності і спілкування [7, с.194].

Ця триєдність забезпечує формування якостей особистості майбутнього вчителя-філолога, які сприятимуть оптимальному задоволенню потреб при формуванні професійних цінностей, ідеалів, мотивів і накопичення досвіду інтелектуально-емоційної діяльності та спілкування. На необхідності формування професійних якостей особистості як важливих показників професіоналізму наголошує низка авторів, як-от: В.В.Ільїн, Є.В.Бондаревська, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, М.В.Овчиннікова, В.О.Сластьонін та ін. Так, М.В.Овчиннікова виокремлювала якості особистості, які забезпечують професійний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта і об'єкта діяльності спілкування, а саме: ідеали, ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, настанови тощо. Є.В.Бондаревська вважає важливим показником педагогічного професіоналізму особистісний смисл, інтелектуально-емоційний досвід, що складає основу професійного становлення майбутніх учителів.

В основу педагогічної підготовки покладено засоби, що забезпечують особистісно-професійне становлення майбутніх учителів-філологів. Важливими її аспектами є: розвиток особистості, її суб'єктної позиції, готовності до подолання стресових станів, компетентності, готовності до саморозвитку й самоствердження, гармонізації інтелекту та емоцій у педагогічному процесі, який ґрунтується на принципі рольової перспективи.

Аналіз вузівської практики дає змогу говорити про те, що студенти відчують значні труднощі, які пов'язані не тільки з навчальною роботою, але й з їх особистими переживаннями. Розмаїття цих ускладнень, а також причини їх виникнення досліджували чимало учених (І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, О.В.Мороз, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк, О.С.Цокур та інші). Учені виокремили ті проблеми, які найчастіше виникають у професійному становленні студентів:

- проблеми у стосунках з викладачами;
- труднощі у становленні гармонійних міжособистісних стосунків у студентському колективі;
- особисті проблеми (взаємини між протилежною статтю);
- перенапряга під час сесії;
- труднощі адаптації до навчального процесу;
- незадоволеність психологічним кліматом у студентській групі;
- відсутність інтересу до навчання, негативне ставлення до обраної професії;
- невпевненість у власних професійних можливостях і здібностях;
- перевага негативних емоцій у навчальному процесі, невміння регулювати емоційний стан і протистояти негативному впливові різноманітних факторів на особисті досягнення [7, с.194-195].

Усунення цих труднощів вимагає від студентів спеціальної підготовки щодо формування у них умінь долати ті проблеми, протиріччя, конфлікти, з якими вони стикаються. Будь-які труднощі, що виникають у навчальній роботі, спілкуванні, негативно впливають на психоемоційний стан майбутніх учителів-філологів і зумовлюють збої у професійному розвитку і здобутті педагогічного досвіду. Тому студенти потребують постійного психологічного супроводу з боку викладачів.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – визначити та обґрунтувати психологічний супровід процесу реалізації рольової перспективи у стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Виклад основного матеріалу... Психологічний супровід – це систематично організована і постійно виконувана робота, спрямована на вивчення, формування, розвиток особистості майбутніх учителів-філологів, превенцію негативного досвіду, корекцію їхньої поведінки, надання їм практичної допомоги і педагогічної підтримки в подоланні труднощів, що виникають, і виборі засобів, які забезпечують успіх в особистісних і професійних досягненнях.

Головна мета психологічного супроводу – сприяти інтелектуально-емоційному і особистісно-професійному розвитку майбутніх учителів-філологів. Психологічний супровід розглядають як складну взаємодію структурних компонентів: цілі, змісту, методів і засобів організації, критеріїв, етапів і прогнозованих результатів.

Психологічний супровід ґрунтується на принципах системності, науковості, конфіденційності, відповідальності і врахуванні інтересів студентів. Результативність психологічного супроводу

визначається дотриманням таких умов: своєчасності, довіри, толерантності, співпраці, психологічного комфорту. Принципи і умови психологічного супроводу визначають стратегію і тактику діяльності викладача, етику його поведінки.

Психологічний супровід у професійному становленні студентів має етапний характер. У науковій літературі виокремлюють такі етапи: профорієнтація, адаптація, спеціалізація, професіоналізація.

Перший етап психологічного супроводу здебільшого доводиться на перший курс. На цьому етапі основна мета психологічного супроводу полягає у виявленні відповідності між можливостями першокурсників та реальними вимогами, що ставляться до обраної професії учителя. Результативність роботи на етапі профорієнтації визначається використанням різноманітних форм і методів психологічного супроводу. На цьому етапі використовуються різні форми надання майбутнім учителям-філологам психолого-педагогічної підтримки:

- індивідуальні та групові консультації;
- діагностика індивідуально-психологічних особливостей і можливостей студентів;
- знайомство з професіографічним описом обраних спеціальностей;
- зустрічі зі старшокурсниками;
- дискусії, дебати, діалоги з кращими вчителями-практиками;
- творчі конкурси, ділові ігри, творчі клуби.

Етап профорієнтації є основою етапу адаптації, оскільки зібрані дані про студентів використовуються для вироблення тактики і стратегії психологічного супроводу адаптаційного процесу. Аналіз вузівської практики дає змогу говорити про те, що на етапі адаптації студенти найбільш гостро відчувають потребу у психологічній допомозі і педагогічній підтримці. На цьому етапі вони найчастіше стикаються з труднощами і протиріччями вузівського життя (навчання, спілкування, самоствердження).

Адаптація як процес пристосування людини до різноманітних видів діяльності доволі складне і різноманітне явище, яке визначає успіх (чи неуспіх) її особистісного і професійного становлення. А.Ф.Лазурський, досліджуючи адаптацію і її можливості у становленні особистості, визначає її сутність дуже широко. Він розглядає адаптацію як процес пристосування до природи, речей, людей, міжособистісних взаємин, ідей, різноманітних цінностей. Учений розвинув і обґрунтував ідею рівневого розвитку особистості у процесі пристосування, надаючи великого значення різновидові взаємного пристосування між здібностями людини і його збудниками [4].

Етап адаптації створює необхідну основу для успішної діяльності. В.А.Болотов, П.О.Просецький, А.І.Щербаков вивчали специфіку змін, які відбуваються у структурі особистості на етапі професіоналізації, її здатність до подальшого професійного розвитку. Погоджуючись з А.Ф.Лазурським, учені розглядали адаптацію як пристосування майбутнього вчителя до професійної діяльності і вважали, що його професійне зростання залежить від індивідуальної активності.

М.І.Дьяченко і Л.А.Кандилович процес адаптації до діяльності трактували як повторення і підкріплення зовнішніх впливів в однакових умовах. «При зовнішньому стереотипі тимчасові зв'язки організму з тими умовами, що встановлюються головним мозком, укорінюються, утворюють стійку систему, як наслідок – відповідна діяльність здійснюється легко, без особливих зусиль» [2]. Учені відзначали тісний зв'язок адаптаційних процесів професійного становлення і готовності особистості до навчальної і професійної діяльності.

А.М.Леонтьєв і С.Л.Рубінштейн розглядає процес адаптації як процес залучення до різноманітних видів діяльності, формування професійних знань, умінь, якостей і властивостей особистості, професійного самоусвідомлення майбутнього вчителя під час вузівського навчання чи самостійної педагогічної діяльності [5, 6]. Ці вчені розглядають сутність адаптації до професійної діяльності на основі діяльнісного підходу.

Значний інтерес викликає точка зору Р.Бернса і В.І.Брудного на адаптаційний процес. На їх думку, адаптація – це ознайомлення із професійно-рольовою позицією і подальше її освоєння; відносно самостійний вид соціальної активності, що полягає у прийнятті особистістю цілей, цінностей, еталонів дій і вчинків, які характеризують ту чи ту групу загалом. Ця позиція найбільш близька для нас, з огляду на цілі дослідження. Адаптаційний процес буде більш успішним, якщо педагогічну підготовку будувати на принципі рольової перспективи. Рольова перспектива, як мета стратегії підвищення якості педагогічної підготовки, буде досягнута, якщо процес засвоєння педагогічних знань і накопичення досвіду педагогічної діяльності буде здійснюватися у формі рольової ситуації, яка є структурною одиницею знання як інструмента практичних дій.

Деяко іншої точки зору на сутність адаптації дотримується Д.А.Андреева. Дослідниця вважає, що адаптація пов'язана з подоланням труднощів через звикання, освоєння нової справи, процес

вироблення оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, приведення її в такий стан, коли вся енергія, усі фізичні й духовні сили людини спрямовані на виконання основних завдань [1]. Таке трактування сутності адаптаційного процесу у вищій школі підвищує значущість її психологічного супроводу. Подолання студентами труднощів, що виникають на етапі адаптації до вузівського процесу загалом (і до педагогічної підготовки, зокрема), неможливе без сучасної психологічної підтримки і педагогічної допомоги. Систематична робота щодо формування стійкості і готовності до подолання труднощів у навчально-пізнавальній, а в подальшому професійній діяльності, є основою для подальшого професійного розвитку майбутніх учителів-філологів. Форми і методи педагогічної підготовки, що ґрунтуються на принципі ролівої перспективи, позитивно впливають на процес адаптації студентів до оволодіння обраною професією.

Психологічний супровід повинен забезпечувати процес цілеспрямованого функціонування особистості, приведення її в такий стан, коли інтелектуальні, емоційні, духовні сили і енергія спрямовані на вирішення навчальних завдань і досягнення навчальних результатів. У цьому випадку психологічна підтримка і педагогічна допомога є науково-методичним інструментарієм, який забезпечує результативність адаптаційного процесу в системі університетської освіти.

Значний інтерес для нашого дослідження становить точка зору М.В.Каменської на процес адаптації. Адаптаційний процес учена розглядає з позиції самореалізації особистості у професійній діяльності. Під час адаптаційного періоду майбутньому вчителю важливо не тільки усвідомити сутність і функції учительської праці, але й зрозуміти власні можливості і здібності, мотиви і потреби, прийняти професійну діяльність як бажану і доцільну форму самореалізації [3]. Процес реалізації власної особистості, розкриття можливостей і здібностей у процесі професійного становлення студентів пов'язаний із використанням різноманітних засобів та прийомів психологічної підтримки і сучасної педагогічної допомоги. Усі використані засоби психологічного супроводу адаптаційного процесу повинні спрямовуватися на творення необхідних умов для самореалізації майбутніх учителів-філологів у професійній діяльності.

Аналіз концептуальних положень, які розкривають сутність адаптації як важливого етапу психологічного супроводу майбутнього вчителя-філолога у професійному становленні і розвитку, дає підстави говорити, що це складний і доволі суперечливий процес. У своєму дослідженні розглядатимемо адаптацію як процес активного пристосування студента до обраної професійно-педагогічної сфери і різноманітних видів діяльності шляхом обрання професійно-рольової позиції і прийняття особистістю цілей, цінностей, еталонів, дій, вчинків, коли уся її енергія спрямована на особистісну самореалізацію в педагогічній діяльності.

Складність адаптаційного періоду визначає і різноманітність завдань психологічного супроводу. Вивчення та аналіз навчальної діяльності свідчить про те, що студенти завжди бачать різницю між професійною і дидактичною адаптацією, а своє входження в навчальну роботу і модельовану професійно-педагогічну реальність під час неї сприймають як єдине ціле. При цьому студенти відчують значні труднощі під час пристосування до нової організації навчання в системі університетської освіти, зокрема й під час педагогічної підготовки.

Психологічний супровід повинен сприяти формуванню у студентів уявлень про власну успішність і компетентність, належність до нової навчальної реальності. При цьому особливо необхідною для студентів є своєчасна допомога у знятті підвищеної тривоги, яка є наслідком когнітивного оцінювання результатів їх навчальних досягнень. Психологічна підтримка і педагогічна допомога сприяє поступовому освоєнню майбутніми учителями-філологами навчально-професійної діяльності, звиканню до вимог викладачів, нових форм і методів навчання, перевірки і оцінювання знань, розвитку їхніх навчальних досягнень і самоефективності. Психологічний супровід покликаний збалансувати рівні підготовленості студентів і їх професійного розвитку.

Для першокурсників характерне різке погіршення самопочуття, активності і настрою на початку навчального року. Зниження очікування власної успішності і компетентності викликає у них сильне занепокоєння, яке блокує навчальні успіхи, сприяє виникненню емоційної кризи в адаптації. Входження студентів у нове середовище вимагає від них більш повного використання власних можливостей і здібностей.

Психологічний супровід пов'язаний із педагогічно грамотною організацією навчального процесу і систематичною роботою щодо вивчення характеру навчальної мотивації, здатності студентів до навчання, рівня їх підготовленості і розвитку здібностей, навчальних утруднень та їх причин, психологічного клімату у студентському колективі. Психологічний супровід забезпечує переорієнтацію студентів із репродуктивного характеру на творчу адаптацію в системі університетської освіти. Він є засобом формування настанови на компетентнісний підхід у

навчальній роботі, готовності до самоорганізації, саморозвитку і самовираження у професійно-педагогічних ситуаціях.

Результативність етапу адаптації визначається тим, наскільки форми й методи психологічного супроводу співвідносяться з індивідуальними особливостями, можливостями і здібностями студентів, характером їхнього ставлення до обраної професії.

Аналіз наукових робіт і вузівської практики свідчить про те, що найбільш ефективними формами роботи під час надання психологічної підтримки і педагогічної допомоги студентам на етапі адаптації є:

- діагностика мотивів навчальної діяльності і рівня готовності до навчання у вищій школі;
- моніторинг інтелектуального і емоційного розвитку майбутніх учителів-філологів;
- тренінг адаптації і підвищення групової згуртованості;
- індивідуальні консультації для студентів щодо подолання труднощів у навчанні та спілкуванні;
- тренінг, спрямований на розвиток емоційної стійкості і поведінкової гнучкості;
- семінар «Складнощі адаптаційного процесу у вищій школі і шляхи його удосконалення»;
- практикум «Методика раціональної організації навчальної діяльності у системі університетської освіти»;
- методи вивчення соціально-психологічного клімату і міжособистісних стосунків у студентському колективі.

Розмаїття форм і методів психологічного супроводу свідчить про складність, динамічність і рухомість його як процесу, що спрямований на зниження труднощів адаптації.

Позитивна динаміка зниження рівня ускладнень, що виникають у студентів на етапі адаптації в результаті грамотного психологічного супроводу, служить основою ефективності етапу спеціалізації. Етап спеціалізації поширюється на другий і третій курси навчання. На цьому етапі психологічного супроводу, спрямованого на зниження ускладнень студентів у педагогічній підготовці при здобутті спеціальних і педагогічних знань, що складають основу їх професійної компетентності, необхідно використовувати засоби, які знижують рівень труднощів, що виникають у майбутніх учителів-філологів під час оволодіння обраною професією.

Психологічний супровід полегшує процес оволодіння методами навчання, уміннями використовувати педагогічні знання як інструмент практичної дії, формування педагогічних компетенцій, що стають показниками професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Психологічний супровід на етапі спеціалізації забезпечує вироблення індивідуальної траєкторії розвитку соціальної зрілості, формування готовності до самореалізації, саморозвитку і самоствердження в навчальній, а надалі й педагогічній діяльності. Грамотний психологічний супровід дає змогу гармонізувати змістовий і процесуальний, інтелектуальний і емоційний аспекти педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Форми і методи психологічного супроводу на етапі спеціалізації також мають різнобічний характер. У вузівській практиці широко використовуються:

- індивідуальні і групові консультації щодо вироблення стратегії і тактики підвищення результативності зусиль для формування педагогічної компетентності;
- методи діагностики рівня сформованості якостей особистості, що є показниками їх педагогічного професіоналізму;
- різноманітні тренінги (особистісного зростання, конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, регулювання емоційного стану і управління емоціями, розвиток лідерських якостей тощо);
- моніторинг якості педагогічної підготовки студентів тощо.

Психологічний супровід на етапі спеціалізації сприяє створенню необхідних умов для перетворення педагогічних знань у професійні цінності і здобуття студентами досвіду інтелектуально-емоційної діяльності, професійної спрямованості. Психологічний супровід є важливим науково-методичним інструментарієм, який забезпечує професійне зростання майбутніх учителів-філологів.

На етапі професіоналізації, що охоплює четвертий курс підготовки бакалаврів, психологічний супровід, спрямований на доведення професійної, зокрема й педагогічної, підготовки майбутніх учителів-філологів. Складність педагогічної підготовки, яка включає психологічний супровід, полягає у ступенюванні університетської освіти і різнорівневості підготовки майбутніх учителів-філологів (бакалавр, спеціаліст, магістр). Психологічний супровід диференціюється відповідно до рівнів підготовки студентів. Так, на етапі професіоналізації бакалаврів використовуються такі форми психологічного супроводу:

- групові і індивідуальні консультації щодо вироблення стратегії кар'єрного зростання і працевлаштування;

- діагностика і консультування щодо відповідності майбутньої педагогічної діяльності можливостям і здібностям студентів;
- тренінг гнучкості професійної поведінки;
- семінар «Перспективні цілі педагогічної діяльності і шляхи їх досягнення»;
- аутотренінг «Самопрезентація в педагогічних ситуаціях».

Програма психологічного супроводу спеціалістів спрямована на розвиток професійно-креативних якостей їх особистості, культури педагогічного спілкування, оволодіння методикою кар'єрного зростання і педагогічної іміджології, діалогічної культури, досвіду інтелектуально-емоційної діяльності. Магістри потребують психологічної підтримки і педагогічної допомоги в оволодінні основами і методикою науково-дослідницької діяльності, у формуванні творчого стилю діяльності й культури управління освітнім процесом.

Психологічний супровід, диференційований з урахуванням рівня підготовки майбутніх учителів-філологів, стимулює інтерес студентів до власного професійного становлення й удосконалення рівня педагогічної компетентності, накопичення досвіду нестандартної діяльності в педагогічній сфері.

Висновки... Психологічний супровід посідає важливе місце в системі науково-методичного інструментарію педагогічної підготовки, заснованої на принципі ролівої перспективи. Незважаючи на специфіку курсу навчання, спільним для всіх цих етапів психологічного супроводу є завдання, які необхідно вирішувати у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів:

- забезпечення систематичної психологічної підтримки і педагогічної допомоги в ролівих ситуаціях, що є важливою структурною одиницею педагогічного знання;
- профілактика і превентивні дії, спрямовані на подолання конфліктних ситуацій у педагогічному процесі;
- формування інтелектуальної культури і педагогічної компетентності;
- перетворення педагогічних знань у професійні цінності, особистісні смисли і інструмент практичної діяльності;
- оволодіння методикою моніторингу власного професійного зростання і розвитку.

Психологічна підтримка і педагогічна допомога як засоби реалізації психологічного супроводу педагогічної підготовки студентів забезпечують їх навчальні досягнення, реалізацію особистісних можливостей і здібностей; досягнення високого рівня педагогічного професіоналізму і накопичення досвіду творчої педагогічної діяльності.

Список використаних джерел і літератури:

1. Андреева Д. А. О понятии адаптация: Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. – Л., 1973. – Вып. 13.
2. Дяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Белорусский ун-т, 1976 – 176 с.
3. Каменская М. В. Стимулирование процесса профессиональной адаптации молодого учителя : автореферат дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / М. В. Каменская. – М., 1973. – 20 с.
4. Кондрашова Л. В. Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении будущих специалистов / Л. В. Кондрашова // Вісник СевДТУ. Вип. 90: Педагогіка: зб. наук. праць. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2008. – С. 40–44.
5. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – М., 1997.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [изд. 2-е]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

Анотація

Т.Н.Яблонская

Психологическое сопровождение процесса реализации ролевой перспективы в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов

В статье определено и обосновано психологическое сопровождение процесса реализации ролевой перспективы в стратегии повышения качества педагогической подготовки.

Ключевые слова: *ролевая перспектива, стратегия повышения качества педагогической подготовки, психологическое сопровождение.*

Summary

T.M.Yablons'ka

The Psychological Accompaniment of the Process of the Role Perspective Realization in the Strategy of Future Teachers-Philologists' Pedagogical Training Quality Raising

The psychological accompaniment of the process of the role perspective realization in the strategy of future teachers-philologists' pedagogical training quality raising is defined and grounded in the article.

Key words: *role perspective, strategy of pedagogical training quality raising, psychological accompaniment.*
Дата надходження статті: «22» вересня 2012 р.

Особливості соціально-педагогічної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми та молоддю

У статті описано, проаналізовано соціально-педагогічну роботу з бездоглядними та безпритульними дітьми та молоддю, спрогнозовано перспективи подальшого реформування системи нормативно-правового забезпечення та захисту цієї категорії суспільства, підвищення рівня правової освіти і правового виховання дітей і молоді, що стане запорукою позитивних зрушень у цій сфері в найближчому майбутньому. Вивчено становище дітей та молоді щодо створення необхідних умов для забезпечення таким категоріям належного соціального захисту для повноцінного соціально-педагогічного становлення та розвитку.

Ключові слова: соціально-педагогічний, бездоглядний, безпритульний, діти, молодь.

Постановка проблеми у загальному вигляді... У період розвитку України найуразливіші верстви населення потребують особливої уваги і підтримки від держави. Першочерговим завданням є забезпечити їм належний соціальний захист. Це стосується і бездомних громадян та безпритульних дітей. Попри всі наявні труднощі триває робота щодо реінтеграції, організації надання послуг в осінньо-зимовий період бездоглядним та безпритульним.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є описати особливості соціально-педагогічної роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми та молоддю.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема бездоглядності та безпритульності в Україні виникла не одразу, а наростала поступово. У процесі реформування політичної й економічної систем склалася соціально-економічна ситуація, одним із наслідків якої стало значне збільшення числа дітей вулиць.

Ще з часів Київської Русі виявлялися гуманізм, чуйність, милосердя у ставленні народу до бездоглядних і безпритульних. Для них створювалися спеціальні притулки, які називалися божедомками. За дітьми доглядали досвідчені бабусі, а люди допомагали чим могли: їжею, одягом, саморобними іграшками, які зносили до притулків.

Особлива увага до бездомності та безпритульності приділяється і сьогодні.

Актуальності проблема набула через низку змін, що відбулися в Україні впродовж останнього десятиріччя. На думку О.Сущенко, серед основних об'єктивних і суб'єктивних причин виникнення цього явища є трансформація системи освіти, збитковість і ліквідація підприємств, зменшення кількості робочих місць, масове вивільнення працівників, низька заробітна плата більшості працюючих та низький життєвий рівень населення, недосконалість чинного законодавства, підвищення цін на комунальні послуги, неможливість погашення заборгованої плати тощо [5, с.43].

І.Маркевич визначає нові форми роботи з виявлення молоді без визначеного місця проживання; це організація спільного рулювання соціальних педагогів та соціальних працівників разом з органами внутрішніх справ; виїзні прийоми в місцях традиційного скупчення громадян без визначеного місця проживання; допомога у відновленні реєстрації та документів; допомога громадянам, які опинилися в скрутних життєвих ситуаціях і потребують доброго слова, лагідного погляду, соціально-педагогічної підтримки [1, с.46].

І.Тарасюк, вивчаючи досвід європейських країн, впроваджує його в нашій державі. Проблема реінтеграції бездомних, на думку І.Тарасюка, дуже гостро постала перед Україною. Пов'язана вона не лише з поширенням бідності, але й загостренням конкуренції й кризи в системі освіти [6, с.49].

О.В.Сивопляс вважає, що людині, яка стоїть над прірвою, де панує злочинність, хвороби, байдкування та безпорадність, потрібно дати шанс, щоб оберегти себе, своїх дітей від захворювань, злочинних посягань, неосвіченості. Негативні соціально-педагогічні явища, породжені «дикомо» капіталізацією, недолугими реформами, призвели до різкого розшарування суспільства та загострення соціальної нерівності. Внизу новоутвореної соціальної піраміди опинилися найбільш вразливі верстви населення, до яких відносяться й бездомні громадяни. Чим вищий рівень освіти, тим вагоміша причина втрати житла через розлучення та конфлікти в сім'ї, чим нижче рівень освіти, тим більше «шансів» втратити життя [4, с.46].

Виклад основного матеріалу... Соціальні педагоги, працівники, спеціалісти центрів та соціальних служб щоденно спілкуються з найуразливішими верствами суспільства, які не в змозі самостійно вирішити свої проблеми, й роблять все від них залежне, аби допомогти цим людям.

Освітньо-професійні характеристики бездомних показують, що більшість із них – особи з середньою, середньою спеціальною освітою, з робітничими спеціальностями, на які є попит в суспільстві. До 10 % мають незакінчену вищу та повну вищу освіту. Є, на жаль, і такі (1%), що не мають і не здобувають ніякої освіти [4, с.47].

Особливістю соціально-педагогічної роботи з бездоглядними та безпритульними є залучення їх до участі у суспільному житті; забезпечення доступу до соціально-педагогічних ресурсів та послуг; сприяння розвитку інтегративних ринків праці та інструментів активної інтеграції.

Таку роботу слід здійснювати поетапно. Після підготовчого етапу здійснюється індивідуальний соціальний супровід, юридичні консультації дозволяють усунути причини, що перешкоджають інтеграції; попередження виселення та, як наслідок, втрати житла; профілактика соціальних ізоляцій та особистісних трагедій. Форми та методи роботи повинні включати співбесіду, інформування та консультування; фінансову підтримку; навчання, тренінги та працевлаштування [6, с.50].

На думку О.В.Сивопляс, центри по роботі з бездоглядними та безпритульними мають надавати комплекс соціальних послуг з урахуванням індивідуальних потреб. Це, зокрема:

тимчасове житло з душем та пральною, забезпечення триразовим харчуванням, одягом та взуттям;

первинний медогляд, санобробка тіла та речей, консультація лікарів, направлення до закладів охорони здоров'я;

допомога у відновленні паспорта, ідентифікаційного кода, тимчасової реєстрації за місцем проживання, призначені пенсії та соціальної допомоги, в оформленні до будинку інтернату, працевлаштуванні;

інформаційні та консультаційні послуги, збереження речей і документів, організація дозвілля.

Політика держави щодо соціально-педагогічної роботи з безпритульними дітьми ґрунтується на положеннях Законів України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» від 24.01.1995 р., «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р., «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р., Указів Президента України «Про Державну програму запобігання дитячій бездоглядності на 2003-2005 роки», «Про Комплексну програму профілактики злочинності на 2001-2005 роки». На парламентських слуханнях велика увага приділяється питанням подолання проблеми безпритульних дітей та молоді. З метою ефективного вирішення основної проблеми безпритульних дітей та молоді учасники парламентських слухань рекомендували Кабінету Міністрів України:

– удосконалити механізм державного управління і контролю за виконанням положень Конвенції ООН про права дитини, законодавчих актів України;

– внести відповідні зміни до законодавства з метою посилення відповідальності батьків або осіб, які їх замінюють, посадових осіб за неналежне виховання дітей, порушення їх прав, жорстоке поводження з ними, втягнення до жебракування тощо;

– внести відповідні зміни до законодавства щодо вдосконалення системи роботи органів опіки та піклування;

– запровадити комп'ютеризовану систему обліку дітей кризових категорій;

– забезпечити поширення соціальної реклами з актуальних питань соціального сирітства, запобігання дитячій бездоглядності, безвідповідального батьківства, насильства в сім'ї.

Соціально-педагогічна робота з бездомними та безпритульними дітьми та молоддю потребує правового регулювання відносин у суспільстві, яке спрямоване на реалізацію бездомними громадянами і безпритульними дітьми прав і свобод, передбачених Конституцією України та чинним законодавством, створює умови для діяльності громадських та благодійних організацій, що працюють у сфері соціального захисту населення. Безпритульні діти, які були вимушені залишити або самі залишили сім'ю чи дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання.

З метою подолання дитячої безпритульності і бездоглядності, запобігання соціальному сирітству, необхідно створювати умови для всебічного розвитку та виховання дітей.

Потрібно удосконалювати нормативно-правову базу, зокрема правове врегулювання питань соціального захисту дітей та запобігання бездоглядності, зокрема у частині посилення відповідальності батьків або осіб, що їх замінюють, за неналежне виховання дітей, порушення їх прав, жорстоке поводження з ними, залучення до жебракування, проведення експертизи законодавства з питань дитинства.

При виробленні найкращих механізмів подолання дитячої безпритульності доцільно звернутись до міжнародного досвіду та до досвіду інших країн у вирішенні даного питання.

У міжнародному аспекті ідея прав дитини розвивалася поступово, протягом багатьох сторіч. Але активізувався цей процес тільки в ХІХ ст., коли отримала розвиток концепція захисту дітей.

Уперше міжнародну стурбованість становищем дітей було висловлено в Женевській декларації 1923 р., спрямованій на створення умов, що забезпечують нормальний фізичний і психічний розвиток дитини, право дитини на допомогу, належне виховання, захист.

Важливим документом щодо захисту дітей стала прийнята 10 грудня 1948 р. Генеральною Асамблеєю ООН Загальна декларація прав людини. У ній вперше зафіксовані основи захисту прав дітей. Свій розвиток Декларація отримала в Пактах прав людини, що гарантували рівні права всім дітям і забезпечення їх основних соціальних потреб.

Генеральна Асамблея ООН 20 листопада 1959 р. прийняла Декларацію прав дитини - документ, що регулює становище дитини в сучасному суспільстві. Декларація складається з 10 принципів, якими проголошується, що дитині, незалежно від кольору шкіри, мови, статі, віри, законом повинен бути забезпечений соціальний захист, надані умови та можливості, що дозволили б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно. У соціальному відношенні висунуто вимоги щодо створення умов для здорової і нормальної життєдіяльності дитини, гарантування її свободи й гідності. Дитина повинна бути першою серед тих, хто одержує захист і допомогу, а також захищеною від усіх форм недбалого ставлення до неї.

Центральне місце серед цих документів посідає Конвенція про права дитини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р. і ратифікована Верховною Радою Української РСР 27 лютого 1991 року. Цей найбільш широко ратифікований документ встановлює як міжнародний закон усі права для забезпечення виживання, розвитку і захисту дітей.

У країнах Європи дитяча безпритульність розуміється по-різному. Зокрема, це поняття включає в себе не лише дітей, що не мають постійного житла. Так, в Бельгії розрізняють три групи «дітей вулиць»: 1) «діти вулиць», які протягом більшої частини дня жебракують, працюють на вулиці, прогулюють школу; 2) діти, які втекли з дому; 3) псевдо постійні «діти вулиць», що живуть вдома, але вулиця є середовищем їх постійного місцеперебування.

У Швеції дітей, що не контактують з батьками, проводять більшість часу в тимчасових приміщеннях та на вулицях, називають «покинутими». Молодіжна політика цієї країни є елементом добре знаної «шведської моделі» економічного розвитку. Вона базується на пріоритеті молоді в різних галузях державної діяльності.

В Італії стосовно дитячої безпритульності вживається термін «неповнолітні групи ризику».

У Великобританії осіб вулиці залежно від віку називають: «юні втікачі» – діти до 18 років, які пішли з дому чи виховної установи; «молоді бездомні» – особи, які не мають роботи та постійного місця проживання; «ті, що сплять на вулиці» – підлітки та молодь, які не мають постійного притулку та ночують під мостами та в місцях різних вуличних будівель.

Виходячи з досвіду демократичних країн способом подолання проблеми дитячої безпритульності може бути об'єднання всіх існуючих соціальних програм для безпритульних дітей та створення єдиного державного інституту, що буде опікуватись дітьми.

Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є запровадження спеціалізованого омбудсмена з прав дітей. Світовий досвід знає приклади діяльності таких омбудсменів у США, Російській Федерації (на регіональному та місцевому рівнях), Норвегії, Гватемалі, Перу, Канаді, Іспанії та інших країнах.

Дитячі омбудсмени створюються відповідно до чотирьох основних моделей. Омбудсмени першої групи запроваджуються спеціальними законами, які приймаються парламентом (Норвегія, Швеція, Ісландія, Гватемала, Перу, Коста-Ріка, Колумбія, Люксембург та ін.). Омбудсмени другої групи створюються згідно із законодавством про охорону дитинства (Нова Зеландія, провінція Онтаріо (Канада) та ін.). Омбудсмени третьої групи існують у рамках відповідних державних органів (Ізраїль, Австрія, Іспанія, Данія та ін.), четвертої – у рамках неурядових організацій, під егідою яких вони і працюють.

Необхідність існування такого спеціалізованого омбудсмена зумовлюється щонайменше трьома причинами: по-перше, діти в силу особливостей психічного і фізичного розвитку вимагають особливого підходу; по-друге, в силу відсутності життєвого досвіду і певною мірою залежного становища вони не завжди самостійно можуть захистити свої права і законні інтереси; по-третє, благополуччя та нормальний розвиток дітей визначають майбутнє будь-якої країни. Дитячий омбудсмен покликаний домагатися не тільки додержання законодавчо закріплених прав дітей, але й розширення і більш повного дотримання батьками своїх обов'язків перед дітьми.

Діяльність дитячих омбудсменів зосереджена виключно на питаннях забезпечення прав дитини. Функції та повноваження цих спеціалізованих омбудсменів у різних країнах різні.

Наприклад, омбудсмен Швеції повинен відстоювати потреби, права та інтереси дітей і молоді та забезпечувати виконання Швецією взятих на себе зобов'язань відповідно до Конвенції ООН про права дитини.

Омбудсмен Гватемали уповноважений вести просвітницьку роботу в галузі прав дитини, розслідувати випадки їх порушень, контролювати діяльність державних установ, що надають послуги дітям, та стежити за тим, щоб національне законодавство не суперечило Конвенції про права дитини.

Дитячому омбудсменові Норвегії доручено сприяти захисту дітей і представляти їх інтереси перед органами державної влади чи керівництвом приватних компаній і організацій та стежити за умовами, в яких зростають і розвиваються діти.

В Ісландії служба омбудсмена зобов'язана полегшити долю дітей, а також стояти на сторожі їхніх прав, інтересів, потреб. Вона може проводити розслідування дій організацій чи їх службовців, які заподіюють шкоду правам дитини.

Комісар з прав дитини Нової Зеландії розглядає скарги дітей на порушення їх прав, а також здійснює моніторинг і дає оцінку дотримання національного закону про дітей, молодь, сім'ю. Комісар має право і зобов'язаний сприяти розробленню політики і розвитку послуг, спрямованих забезпечити благополуччя дітей і підвищити поінформованість суспільства з питань охорони прав дітей.

Завдання Комісії з прав дітей Німеччини полягає у тому, щоб представляти Інтереси дітей як у парламенті, так і за його межами, вносити пропозиції щодо політики у сфері захисту інтересів дітей та сприяти парламенту у визначенні пріоритетів його роботи у цьому напрямі.

Служба дитячого омбудсмена Фінляндії утворена з метою дати молодим людям можливість одержувати у нього Інформацію, консультації з правових питань та, при необхідності, залучати омбудсмена як представника неповнолітнього при розгляді у суді його справи.

Дуже цікавий та вартий уваги правовий статус омбудсменів з прав дітей у Російській Федерації, яка детально вивчила світовий досвід функціонування дитячих омбудсменів та заснувала на регіональному і місцевому рівнях різні моделі цього інституту [3].

Підставою запровадження в Росії омбудсмена із захисту прав дитини стало прийняття парламентом РФ федерального закону «Про основні гарантії прав дитини в Російській Федерації» та прийняте Міністерством праці Російської Федерації спільно з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) рішення щодо організації і підтримки пілотного проекту з введення в дію Інституту уповноваженого з прав дитини в найбільш ефективно діючих в інтересах дітей регіонах. Метою запровадження омбудсмена із захисту прав дітей у низці регіонів Росії є сприяння пріоритетності політики щодо дітей та підлітків, підвищення організаційного рівня виконання федеральних, регіональних і місцевих законів та інших нормативних актів, публічно-правова інформаційна діяльність у сфері прав дитини. Основними завданнями уповноваженого з прав дитини є забезпечення гарантій державного захисту прав і свобод дитини; розвиток і доповнення існуючих форм і засобів захисту прав дитини; координація діяльності державних органів і громадських організацій у цій сфері; всебічне сприяння відновленню порушених прав дитини; формування єдиного підходу до політики охорони прав дітей; підготовка пропозицій з удосконалення федерального, регіонального та місцевого законодавства з прав дитини і приведення його у відповідність з міжнародними стандартами.

Особливостями соціально-педагогічної роботи є подальше реформування системи нормативно-правового забезпечення захисту цієї категорії суспільства та значне підвищення рівня правової освіти і правового виховання дітей і молоді, що стане запорукою позитивних зрушень у цій сфері в найближчому майбутньому.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку... Отже, здійснюючи соціально-педагогічну допомогу бездомним дітям та молодим людям, ми допомагаємо собі створити здорове життєве середовище. Слід постійно проводити роботу з розширення мережі закладів для бездоглядних та безпритульних, запобігати появі нових бездомних з груп ризику, здійснювати адресну підтримку тим, хто опинився на «дні» суспільства й не в змозі самотійно вийти зі скрути.

Найскладніше в цій роботі – встановлення першого контакту, оскільки представники «групи ризику» недовірливі і часто взагалі відмовляються спілкуватися. Вони йдуть на контакт, тільки повіривши педагогу. Важливо повідомити мету та задачі своєї роботи; підлітки йдуть назустріч, коли їх просять допомогти в чому-небудь, коли вони бачать, що їх допомоги потребують. Педагог повинен бути пунктуальний і обов'язковий – дане слово потрібно виконувати.

Однак слід підкреслити, що досягти серйозних змін у поведінці дитини важко, якщо не працювати з усіма компонентами системи, яка детермінує її поведінку (самою дитиною, сім'єю, школою), якщо не міняти умови середовища, в якому вона постійно живе і розвивається.

Односторонній підхід з неминучістю буде породжувати неправильні висновки і рекомендації, які призведуть лише до погіршення становища неповнолітнього.

Для успішної соціально-педагогічної роботи з бездомними і безпритульними дітьми та молоддю необхідна співпраця з іншими закладами соціального захисту неповнолітніх, фахівцями різних галузей, громадськістю взагалі. Адже сфера соціально-педагогічного захисту дітей – це не лише поле діяльності відповідних закладів для неповнолітніх, але й міждисциплінарна проблема, яка вимагає об'єднання зусиль різних суспільних інституцій.

Список використаних джерел і літератури:

1. Маркевич І. Реінтеграція в соціум: оперативна та результативна / Маркевич І. // Соціальний захист. – 2010. – № 8. – С. 49–51.
2. Мельников Ю. Бездомні отримують дах над головою, реєстрацію та шанс знайти роботу / Мельников Ю. // Соціальний захист. – 2010. – № 6. – С. 19–20.
3. Рідкодубська А. А. соціальна робота з дітьми та молоддю: курс лекцій для студентів напряму підготовки «Соціальна робота» / А. А. Рідкодубська. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 223 с.
4. Сивопляс О. В. Проблеми бездомності та безпритульності деформують соціум / Сивопляс О. В. // Соціальний захист. – 2010. – № 4. – С. 46–49.
5. Сущенко О. Бездомність – не вирок / Сущенко О. // Соціальний захист. – 2009. – № 12. – С. 43–45.
6. Тарасюк І. Професійна інтеграція бездомних: австрійська модель / Тарасюк І. // Соціальний захист. – 2010. – № 8. – С. 49–51.

Анотація

Л.А.Якубова

Особенности социально-педагогической работы с безнадзорными и беспризорными детьми и молодежью

В статье описано и проанализировано социально-педагогическую работу с безнадзорными и беспризорными. Спрогнозированы перспективы реформы системы нормативно-правового обеспечения и защиты этой категории, повышения уровня правового образования, правового воспитания детей и молодежи, что станет залогом позитивных сдвигов в этой сфере. Изучено положение детей и молодежи для создания специальных условий для полноценного социально-педагогического становления и развития.

Ключевые слова: *социально-педагогический, безнадзорный, беспризорный, дети, молодежь.*

Summary

L.A. Yakubova

Peculiarities of Social-Pedagogical Work with Neglected Children and Youth

The article describes and analyzes social and pedagogical work with neglected and homeless children and youth. The prospects for further reform of the legal provision and protection, improving legal education of children and youth will guarantee improvements in this area in the near future. The situation of children and young people for creating special conditions for the following categories for proper social-pedagogical establishment and development.

Key words: *social-pedagogical, neglected, homeless, children, youth .*

Дата надходження статті: «26» вересня 2012 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Anna Andrzejewska – Doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Warszawa, Polska)

Józef Bednarek – Profesor nadzwyczajny, Doctor habilitowany, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Warszawa, Polska)

Andrzej Kokiel – Doktor, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie (Szczecin, Polska)

Korona K. – magister, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej (Lublin, Polska)

Agnieszka Lewicka-Zelent – Doktor, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej (Lublin, Polska)

Jolanta Maciąg – Doktor, Instytut Pedagogiki, Akademia Pomorska w Słupsku (Słupsk, Polska)

Izabela Stelmasiak – Akademia Pomorska w Słupsku (Słupsk, Polska)

Krzysztof Juszcak – Doktor nauk humanistycznych, Akademia Pomorska w Słupsku (Słupsk, Polska)

Абрамович Галина Михайлівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Алешко Валентина Федорівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Антипець Олександр Олександрович – аспірант Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського (м.Чернігів)

Бакшиш Евеліна Наріманівна – здобувач кафедри педагогіки РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь АР Крим)

Барташук Олеся Юріївна – доцент кафедри української мови та літератури, методист наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат історичних наук (м.Хмельницький)

Бойко Ольга Вікторівна – старший викладач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук (м.Маріуполь Донецької області)

Борбич Наталія Віталіївна – аспірант Волинського національного університету імені Лесі Українки, викладач педагогіки Луцького педагогічного коледжу (м.Луцьк)

Борин Галина Василівна – доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Бродовська Алла Миколаївна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Будник Олена Богданівна – провідний науковий співробітник Науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (м.Івано-Франківськ)

Васянович Григорій Петрович – завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (м.Львів)

Вовк Мирон Васильович – завідувач кафедри мистецьких дисциплін Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, професор (м.Івано-Франківськ)

Грижак Мирослава Василівна – соціальний педагог Нижнівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Тлумачького району Івано-Франківської області, здобувач кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, професор (м.Івано-Франківськ)

Гриндій Ірина Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Гуренко Ольга Іванівна – доцент кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Бердянськ Запорізької області)

Данильчук Лариса Олексіївна – докторант кафедри соціальної педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Луцьк)

Двіжона Оксана Володимирівна – доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича, кандидат психологічних наук, доцент (м.Чернівці)

Демидова Юлія Олексіївна – доцент Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Маріуполь Донецької області)

Дмитрів Роман Васильович – науковий співробітник Науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат наук з фізичного виховання і спорту (м.Івано-Франківськ)

Добош Олена Михайлівна – доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної Мукачівського державного університету, кандидат педагогічних наук (м.Мукачево Закарпатської області)

Долинський Євген Володимирович – викладач кафедри перекладу Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Доманова Ольга Олексіївна – старший викладач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (м.Маріуполь Донецької області)

Єфімчук Олена Миколаївна – доцент кафедри хореографії Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужена артистка України (м.Хмельницький)

Жорняк Наталя – аспірант кафедри педагогіки та гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка (м.Тернопіль)

Журат Юлія Василівна – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук (м.Чернівці)

Заредінова Ельвіра Рифатівна – доцент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет”, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Сімферополь АР Крим)

Зброєва Наталія Борисівна – старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського (м.Чернігів)

Зіядінова Ріяна Ісаївна – здобувач кафедри педагогіки РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь АР Крим)

Ібраїмова Лінуре Рустемівна – магістрант кафедри української філології Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь АР Крим)

Казакова Наталія Вікторівна – начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Квасецька Ярина Андріївна – лаборант кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м.Чернівці)

Кежковска Ірина – доктор суспільних наук, ад'юнкт Гданської Вищої Гуманітарної Школи (м.Гданськ, Польща)

Кирста Наталія Романівна – доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ „Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Кіт Ганна Іванівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Клепар Марія Василівна – доцент кафедри мистецьких дисциплін Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Ковальчук Зоряна Ярославівна – заступник декана факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент (м.Львів)

Корицька Галина Романівна – доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, завідувач лабораторії „Шляхи формування професійної компетентності вчителя-словесника в процесі викладання філологічних дисциплін” Комунального закладу „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради, кандидат філологічних наук, доцент (м.Запоріжжя)

Костів Володимир Іларійович – директор Навчально-наукового центру „Педагогіка і психологія вищої школи” Інституту вищої освіти НАПН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, професор (м.Івано-Франківськ)

Кравець Надія Степанівна – асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника (м.Івано-Франківськ)

Красна Вікторія Василівна – аспірант Інституту проблем виховання НАПН України, старший викладач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Лазарович Надія Богданівна – доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Лизун Ірина Федорівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м.Луцьк)

Лисенко Неллі Василівна – завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, директор НМЦ „Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, доктор педагогічних наук, професор (м.Івано-Франківськ)

Лисенко Олександр Миколаївна – доцент кафедри іноземних мов і країнознавства Інституту туризму Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, кандидат філологічних наук (м.Івано-Франківськ)

Лисенко-Гелемб'юк Катерина Миколаївна – викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, кандидат психологічних наук (м.Івано-Франківськ)

Макаренко Лілія Василівна – доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Бердянськ Запорізької області)

Макаренко Ольга Петрівна – доцент кафедри вищої педагогіки Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім.Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Кременець Тернопільської області)

Максимович Ольга Михайлівна – доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Марусинець Мар'яна Михайлівна – доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кандидат психологічних наук, доцент (м.Київ)

Марчій-Дмитраш Тамара Михайлівна – асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Мафтин Лариса Василівна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат філологічних наук, доцент (м.Чернівці)

Мацук Людмила Олександрівна – доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Машкіна Людмила Андріївна – проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Микитишин Валентина Олександрівна – доцент кафедри українознавства Української академії друкарства, кандидат історичних наук (м.Львів)

Михаськова Марина Анатоліївна – завідувач кафедри теорії та музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Новосьолов Олександр Васильович – старший науковий співробітник НМЦ „Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника, кандидат історичних наук (м.Івано-Франківськ)

Олинець Т.В. – викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

Олійник Валентина Василівна – старший викладач Хмельницького інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Олійник Марія Іванівна – завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернівці)

Паламарчук Лариса Борисівна – професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, професор (м.Київ)

Пашков Володимир Васильович – ректор, завідувач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Комунального закладу „Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради, кандидат філософських наук, доцент (м.Запоріжжя)

Перепелюк Інна Романівна – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м.Чернівці)

Пісоцька Леоніда Станіславівна – декан факультету дошкільної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Повалій Людмила Вікторівна – докторант Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (м.Київ)

Попик Олег Павлович – старший викладач кафедри хореографії Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Постовий Віктор Григорович – провідний науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук (м.Київ)

Поясик Оксана Іванівна – завідувач кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Коломия Івано-Франківської області)

Прашко Олена Володимирівна – науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України (м.Київ)

Примакова Віталія Володимирівна – доцент кафедри теорії і методики виховної роботи Комунального вищого навчального закладу „Херсонська академія неперервної освіти”, кандидат педагогічних наук (м.Херсон)

Прокопчук Ольга – асистент кафедри іноземних мов і країнознавства Інституту туризму Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

Пташук Ірина Василівна – аспірант, методист відділу виховної роботи та міжнародних зв'язків Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Рего Ганна Іванівна – доцент кафедри психології та педагогіки Закарпатської філії Київського славістичного університету, кандидат педагогічних наук (м.Ужгород)

Рідкодубська Анна Анатоліївна – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Розгон Вікторія Вікторівна – аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

Романюк Катерина Олександрівна – аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

Романюк Світлана Захарівна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук (м.Чернівці)

Рудницька-Юрійчук Ірина Романівна – асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м.Чернівці)

Рускуліс Лілія Володимирівна – доцент кафедри мовознавства та логопедії Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Миколаїв)

Руснак Іван Степанович – професор кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Семенов Олександр Сергійович – доцент кафедри соціальної педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Луцьк)

Семенова Наталія Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук (м.Луцьк)

Ситник Наталія Іванівна – здобувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м.Чернівці)

Сірант Неля Петрівна – викладач Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка (м.Львів)

Слюзко Валентина Іванівна – проректор з гуманітарної освіти, виховання та міжнародних зв'язків Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Смолінська Олеся Євгенівна – докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Дрогобич Львівської області)

Софіян Людмила Григорівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Струннікова Дарія Іванівна – доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернівці)

Труш Надія Володимирівна – доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат наук з фізичного виховання та спорту (м.Івано-Франківськ)

Філінюк Валентина Анатоліївна – доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Фуштей Любов Іванівна – викладач кафедри соціальної педагогіки, провідний фахівець Навчально-наукового центру „Педагогіка і психологія вищої школи” Інституту вищої освіти НАПН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

Харахади Султаніє Ізідівна – старший викладач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь АР Крим)

Харук Тетяна Ярославівна – викладач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна” (м.Хмельницький)

Чашечнікова Наталія Валеріївна – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Івано-Франківськ)

Червінська Інна Богданівна – доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Івано-Франківськ)

Чернишова Анна Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри музики і хореографії з методиками викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка (м.Житомир)

Чумак Лариса Володимирівна – викладач кафедри теорії і методики виховання КВНЗ „Херсонська академія неперервної освіти”, кандидат педагогічних наук (м.Херсон)

Чупахіна Світлана Василівна – доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Шоробура Інна Михайлівна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, дійсний член Академії педагогічних і соціальних наук (м.Москва), доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Шоробура Олеся Олегівна – студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м.Київ)

Щербакова Катерина Йосипівна – завідувач кафедри дошкільного виховання Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук, професор (м.Бердянськ Запорізької області)

Щербакова Надія Миколаївна – старший викладач кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук (м.Бердянськ Запорізької області)

Яблонська Тетяна Миколаївна – доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Одеса)

Якубова Людмила Анатоліївна – доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць «Педагогічний дискурс».

У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами**:

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – №5. – С.26-30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 6-8 рядків, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури).

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис*.

5. Рукопис статті подається на компакт-диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 97 (чи пізніших версій цієї програми). До диску додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на диску повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *шриффт* – Times New Roman, Суг, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор

використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада;
- 4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;
- 5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури;
- 9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «__»_____201_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Дискети та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));
- 3) рецензія на статтю аспіранта (здобувача), підготовлена і підписана доктором (кандидатом) наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **35 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 25 грн. на пересилання збірників для авторів з інших міст). На одну статтю надсилається один примірник збірника. У разі друкування статті у співавторстві, при бажанні отримати додатковий(і) примірник(и) для співавтора(ів) здійснюється доплата, яка дорівнює вартості друкування статті. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

Банківські реквізити для оплати:

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області
р/р 35424001001229 код 815013
Призначення платежу: за друк статті.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію». Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 13
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. –
Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 13. – 443 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.С.
Літературні редактори: Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)
Художнє оформлення: Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 03.10.2012 р. Здано до друку 03.10.2012 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 49,5.
Друк різнографією. Тираж 300 прим. Зам.№03/10-12.

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Віддруковано у науково-видавничому відділі
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139
тел.: (0382) 79-58-96