Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 8

Засновано у 2015 році

Рівне – 2018

УДК 37 : 005.591.6
І - 66
ББК 74.200

Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 8. / упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан, Н. М. Гринькова та ін. – Рівне : РДГУ, 2018. – 357 с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія:

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Гринькова Надія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради:

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України;

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичних дисциплін Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Коберник О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Лобода С. М., доктор педагогічних наук, професор, доктор габілітований, професор звичайний Вищої школи інформатики і прикладних наук (м. Лодзь, Республіка Польща).

Члени редколегії:

Безкоровайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Карпенчук С. Г., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Ламанаускас В., доктор соціологічних наук, професор, директор науково-методичного Центру «Scientia Educologica», професор Шяуляйського університету (м. Шяуляй, Литовська Республіка);

Литвиненко С. А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету;

Малолєпши Елігіуш, др. хаб., професор, декан педагогічного факультету Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Потапчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Стоклоса К., доктор наук, професор, Інститут Зигмунд-Неуман (Дрезден, ФРН);

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Шмид К., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії і теорії виховання Жешувського університету (м. Жешув, Республіка Польща);

Шугаєва Л. М., доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету;

Ящук І. П., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Бричок С. Б. кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Баліка Л. М. кандидат педагогічних наук, доцент теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом МОН України № 515 від 16.05.2016 р.

Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету «Інноватика у вихованні» ***включений до Переліку наукових фахових видань України*** *(галузі науки – педагогічні).*

Упорядники: **проф. Петренко О.Б., доц. Ціпан Т.С.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ.**

Рецензенти: **Сейко Н. А.** –доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової і міжнародної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Кравченко О. О. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол №9 від 25 жовтня 2018 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2018

ЗМІСТ

Павелків Р. В. Ґенеза рефлексії як психологічного механізму морального розвитку особистості……. 6
Сяо Су Ім'я Василя Сухомлинського – поза часом і простором…… 16
Басіладзе Н. А. В. О. Сухомлинський про любов, шлюб і сім'ю…….. 28
Пантюк Т. І., Пантюк М. П. Неформальна освіта як складова освіти впродовж життя: сутність, значення, перспективи…….. 40
Панчук І. І. Особистість віруючого-протестанта волинського регіону: «від досвіду маргінальності до свідомої соціалізації»…… 49
Петренко О. Б. Трансформація ідеї материнської педагогіки: від Я. А. Коменського до В. О. Сухомлинського……. 62
Пустовіт Г. П. Компетентнісний підхід як ціннісний конструкт освіти особистості в закладах позашкільної освіти……. 82
Сойчук Р. Л. Відповідальність як найважливіша характеристика зростаючої особистості…….. 96
Антонець М. Я., Борова В. Є. Розвиток мовлення дітей передшкільного віку у творчій спадщині Василя Сухомлинського….. 106
Баліка Л. М. Роль шкільної бібліотеки у формуванні інтересу до читання у творчій спадщині В. О. Сухомлинського…….. 117
Боровець О. В. Ідеї інклюзивного навчання у педагогічній спадщині В. Сухомлинського……... 126
Бричок С. Б. Погляди Василя Сухомлинського на проблему вивчення особистості дитини …….. 132
Будз І. Ф. Teacher's role in the process of identification and classroom approach of gifted and talented education in great Britain…. 144
Гринькова Н. М., Степанчук Р. Б. , Кавка Ю. Я. Фізичне виховання дітей та молоді у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського……. 151
Гудовсек О. А. Професійна підготовка вчителів образотворчого мистецтва в країнах Європи…… 157
Дзюбишина Н. Б. До проблеми формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічного факультету……. 167
Колупаєва Т. Є. Використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у підготовці вчителя Нової української школи…….. 176
Маліновська Н. В. Актуалізація лінгводидактичних ідей Василя Сухомлинського у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти…… 186
Петренко С. В. Формування творчої особистості майбутнього учителя Нової української школи: актуалізація ідей В. О. Сухомлинського…….. 193
Рего Г. І. Передумови становлення і розвитку альтернативної педагогіки в Угорщині …… 202

Сергєєва Н. В. Теоретичні засади супроводу позитивного спілкування підлітків із сімей вимушених переселенців……. 212
Сивохоп Я. М. Теоретична складова методики формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти …… 220
Сілков В. В., Сілкова Е. О. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування умінь розв'язувати сюжетні задачі у молодших школярів……. 231
Стельмашук Ж. Г. Актуальність ідей В. О. Сухомлинського у контексті завдань Нової української школи……..… 243
Сяська І. О. Сутність екологічної компетентності та особливості її формування у майбутнього учителя природничих дисциплін…… 251
Федоришин О. П. Social support for students with disabilities via education in Ontario, Canada……..... 259
Ціпан Т. С. Провідні ідеї патріотичного виховання В. Сухомлинського у контексті сучасної освіти і виховання……. 272
Шалівська Ю. В. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи…… 284
Шелюк Г. В. , Ярова О. А. Методичне забезпечення викладання математики: актуалізація досвіду церковнопарафіяльних шкіл (кінець XIX – початок XX ст.)……. 292

Доробки молодих науковців

Бондарець М. А. Організація виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків у творчій спадщині В. О. Сухомлинського……. 304
Мартьянова М. Є. Педагогічний вплив художньої літератури на формування особистості за концепцією Алена……. 313
Павленко А. М. Формування та становлення особистості дітей-сиріт в будинках сімейного типу ……... 321
Поліщук І. В. Проблема національно-патріотичного виховання у педагогічній спадщині Т. Д. Дем'янюк……. 327
Станіславчук Н. І. Роль етичної компетентності при підготовці майбутніх вчителів іноземної мови…….. 338
Столярчук Л. І., Столярчук О. В. , Мазурок І. В. Потенціал педагогічного коледжу в утвердженні громадянської компетентності: погляд куратора…… 345

Р. В. Павелків

ГЕНЕЗА РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті розглядаються особливості ґенези рефлексії як морально-психологічного механізму морального розвитку особистості. Розкрито роль рефлексії у процесах формування мотиву, мотивації та саморегуляції поведінки особистості. Розглянуто особливості моральної саморегуляції як усвідомленого управління своєю поведінкою, що дало змогу з'ясувати роль рефлексії у цьому процесі. З'ясовано, що головна функція моральної рефлексії – пізнання іншого та зумовлювання власних моральних дій та вчинків.

Ключові слова: особистість, рефлексія, моральна рефлексія, моральний розвиток, моральна сфера, моральна свідомість, моральна самосвідомість, моральна поведінка.

Постановка проблеми. Процес морального розвитку особистості має складний характер. Хоча йому і притаманний «саморух», але напрям цього руху є соціально-визначеним, детермінованим. Суспільство організовує процес розвитку особистості за допомогою створених історично соціального інституту освіти, системи виховання і навчання молоді. У сучасному суспільстві відбувається чимало соціально-економічних перетворень, які, для успішної реалізації, потребують розв'язання творчих особистостей з високим рівнем моральної свідомості, здатних мислити і діяти на загальне благо. Морально зріла особистість володіє широкими пізнавальним потребами, умінням доцільно змінювати та регулювати власну поведінку. Водночас це передбачає розвиток моральної рефлексії як уміння виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії. Загалом моральна рефлексія забезпечує усвідомлення суб'єктом меж власної поведінки, її регуляцію, а також створює передумови для її корекції. Проте останнім часом дестабілізація економічного життя призводить до неповноцінного розвитку механізмів саморегуляції моральної поведінки особистості.

Отже, моральність як спосіб життя, як реальне моральне ставлення до іншої людини, як реальні моральні вчинки передбачає розвиненість психологічних механізмів, які б забезпечували здійснення суб'єктом вільного морального вибору та морального самовизначення. Одним з найважливіших механізмів прийняття морального рішення виступає рефлексія. Роль рефлексії, яку вона виконує в процесі реалізації людиною моральної поведінки, спонукає до виділення такого її виду як моральна рефлексія. Тому в контексті проблеми морального виховання підростаючого покоління розвиток моральної рефлексії може бути одним із способів її розв'язання.

© Павелків Р. В., 2018

Мета статті – відобразити результати теоретичного аналізу розвитку рефлексії як психологічного механізму морального становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рефлексія в сучасній науці розглядається як здатність систем, що саморозвиваються, до інформаційного відображення оточуючого середовища та самих себе, до співвіднесення їх між собою та до вироблення ними відповідних реакцій. При цьому на рівні людської свідомості ця здатність досягає свого найвищого розвитку. Останнім часом поняття рефлексії часто вживається в системі професійної термінології багатьох галузей науки (філософії, психології, етики, естетики, кібернетики).

У психології проблема рефлексії є однією з найбільш значущих. Розкриття її феноменів, механізмів та процесів пов'язане з вивченням фундаментальних проблем загальної, вікової та педагогічної психології: теоретичні дослідження мислення, творчості, мистецтва, саморегуляції діяльності та поведінки, формування особистості, її виховання та самовиховання. У зв'язку з цим дослідники виділяють декілька видів рефлексії. Зокрема, у працях І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, В. К. Зарецького висвітлені аспекти розвитку та формування рефлексії як механізму творчого мислення. В. А. Лефевр, В. Є. Лєпський, Г. П. Щедровицький вивчають кооперативний аспект рефлексії та її роль у прийнятті рішень в критичних ситуаціях. Рефлексія як один з механізмів соціальної перцепції розглядається у працях Г. М. Андреєвої, А. А. Бодадьова, І. С. Кона, Л. А. Петровської. Особистісна рефлексія виступає як дослідницький акт, спрямований на себе як на суб'єкта життєдіяльності. Цей напрям досліджень рефлексії представлений працями А. В. Візгіної, Н. І. Гуткіної, Д. О. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, В. І. Слободчикова, Є. І. Ісаєва та ін.

Різноманітність об'єктів, на які може спрямовуватись рефлексія, спонукає дослідників до виділення в межах особистісного аспекту рефлексії її підвидів. Приміром, І. М. Семенов як самостійний об'єкт дослідження виділяє екзистенційну рефлексію, яка дає змогу суб'єкту усвідомлювати власний ціннісний образ, підстави свого буття. Існує низка досліджень, у яких підкреслюється роль рефлексії в саморегуляції моральної поведінки (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. С. Булах, Б. В. Зейгарник, Д. О. Лєонтьєв). Це зумовлює необхідність виділення окремого підвиду особистісної рефлексії – рефлексії моральної, яка передбачає здатність індивіда усвідомлювати свої спонуки, передбачати результати вчинків з урахуванням власної позиції та позиції інших людей, здатність узгоджувати мету із засобами її досягнення [11].

Виклад основного матеріалу дослідження. Рефлексія розглядається в контексті проблеми свідомості та самосвідомості. У структурному плані самосвідомість постає як єдність самопізнання, самооцінки та саморегуляції. Рефлексивність є однією з визначальних

характеристик усіх складових самосвідомості. Серед виділених В. П. Зінченком функцій свідомості – відображувальної, креативної, регулятивної – рефлексивна визначається як основна. Рефлексія – родова здатність людини, що вирізняє її з-поміж інших живих істот та характеризує сутність свідомості та самосвідомості. Рефлексія, що проявляється у зверненні свідомості на саму себе, на внутрішній світ людини, ставить не тільки питання «Хто Я?», «Який Я?». Завдяки рефлексії, свідомість перебуває у постійному пошуку смислу буття, життя, діяльності. Об'єктами рефлексії виступають і відображення світу, і мислення про нього, підстави та способи регуляції людиною власної поведінки, дій, вчинків, самі процеси рефлексії та власна свідомість особистості [9].

Про те, що рефлексивність є визначальною характеристикою всіх складових самосвідомості, неправомірно ототожнювати її зі структурними компонентами самосвідомості (як-от, з самопізнанням). На це звертають увагу вчені, котрі займаються дослідженням проблеми рефлексії в психології і філософії. Зокрема, Г. А. Антипов відмічає, що рефлексія не співпадає з пізнанням людиною самої себе, оскільки самопізнання може бути і нерефлексивним. Спираючись саме на внутрішній досвід, вона виступає лише вихідним пунктом руху пізнання, а кінцевим є досвід зовнішній, поведінка та діяльність людини [1].

Рефлексивність забезпечує такі найважливіші процеси самопізнання, що виділяються І. І. Чесноковою, як самосприймання, самовираження, самоаналіз і самоосмислення. Від рівня рефлексивності залежить ступінь об'єктивності знань про себе, оскільки неоднозначність, некатегоричність суджень стосовно себе дозволяє вести внутрішній діалог про власні якості та цінності. Рефлексія виступає як умова розвитку внутрішнього світу особистості, вміння контролювати та регулювати свої дії. Оволодіваючи рефлексивними прийомами, від дій, що здійснюються під впливом безпосередніх спонук, людина переходить до вчинків, які здійснюються з певних мотивів, тобто спонуками усвідомленими, оціненими, прийнятими людиною у якості підстав, поведінки [14].

Рефлексія виступає як родова здатність людини, що проявляється у зверненості свідомості на себе, на внутрішній світ людини, на її місце у взаємовідносинах з іншими, на форми та способи пізнавальної і перетворювальної діяльності. За В. І. Слободчиковим, здатність відокремити в уявленні себе, своє «Я» від життєвого оточення, зробити себе, свій внутрішній світ, свою суб'єктність предметом осмислення, а на основі цього – предметом практичного перетворення, вдосконалення, є фундаментальною характеристикою способу буття людини. Саме ця здатність визначає межу, що розділяє світ тварин та світ людей. Рефлексія виступає як розрив, як вихід людини з повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього. У зв'язку з цим у формуванні людини як суб'єкта життя вирішальну роль

набуває рефлексія. Власне, рефлексія не може прямо виявити або змінити обставини життя особистості. Здійснюючи змістовну саморефлексію, людина може вплинути на ціннісно-смислову позицію «Я» в значущій для неї життєвій сфері чи ситуації. «Рефлексуючи, особистість може змінити рівень своєї самостійності, воління, сили «Я» в значущій ситуації. Людина завдяки рефлексії може поглибити, розширити, збагатити особистісні смисли того, що вона здійснює» [13].

Як стверджував М. Й. Боришевський, рефлексивність – це «глобальна змістовна функціональна характеристика саморегулювання. Вона забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Рефлексивність саморегуляції поведінки забезпечує здатність людини до критичного осмислення своїх особливостей та можливостей. Наявність в образі «Я» негативних характеристик, що підкріплюється результатами об'єктивного самоспостереження, народжує адекватну самооцінку і спонукає до цілеспрямованої саморегуляції поведінки» [4].

Зупинимось детальніше на особливостях моральної рефлексії. Специфіка рефлексії полягає в тому, що вона не тільки відображає свої об'єкти, а й здатна впливати на них, конструктивно змінювати їх властивості. Об'єктами моральної рефлексії виступають регулятивні підстави поведінки людини. Рефлексія, впливаючи на них, починає впливати і на характеристики самої поведінки. Рефлексія дозволяє критично ставитись до себе і переглядати власні моральні позиції та особистісні якості. Але моральну рефлексію не слід розглядати лише як зосередженість на собі, на власних станах, думках, переживаннях. Ситуація морального вибору передбачає участь принаймні двох осіб, тому моральна рефлексія є діалогічним утворенням. Вона забезпечує як переосмислення суб'єктом власної позиції, так і співставлення її з позицією іншої людини; дозволяє робити припущення щодо наслідків своєї поведінки та можливої реакції інших людей.

Відомий психолог І. Д. Бех акцентує увагу на ролі моральної рефлексії в процесі формування мотиву та мотивації, що визначає особливості поведінки індивіда. Розвинена рефлексія визначає інтенсивність процесу мотивотворення та побудови розгалуженої системи мотивів діяльності і поведінки, яка охоплює не тільки актуальні мотиви, а й мотиви високого ціннісного порядку. В процесі формування мотиву рефлексія узгоджує такі фундаментальні характеристики особистості, як її світоглядні установки, переконання, цінності з інтересами, потребами, бажаннями.

Рефлексія дає можливість висловити, «прожити» всю палітру моральних почуттів, сподівань, намірів, вагань, прагнень. Селективна здатність рефлексії дозволяє звільнитись від влади обставин за рахунок найбільш повного усвідомлення моральної ситуації, себе та іншого в ній. Як зауважує І. Д. Бех, результат рефлексивного процесу мусить емоційно

переживатися, адже часто саме лише усвідомлення ситуації та необхідності діяти відповідно до загальновизнаних норм не призводить до відповідного вчинку. Рефлексивний процес повинен «власною силою викликати емоцію, яка забарвила б його результат» [3].

Отже, в моральній активності людини одна з функцій рефлексії полягає у створенні зв'язку між усвідомленням моральної ситуації та її вимог, а також реалізацією відповідної поведінки. Крім того, рефлексія дозволяє налагодити «місток», який з'єднує моральну сферу особистості та психіку інших людей. Ми вже згадували про діалогічну природу самосвідомості (рефлексії) людини. Людина не може жити без інших, а істинно моральне ставлення до оточуючих передбачає, що інший стає центром уваги як унікальна індивідуальність. Моральна рефлексія забезпечує децентрацію суб'єкта моральної поведінки. Рефлексія як можливість виходу за межі наявної ситуації дає змогу усвідомлювати її, мотиви власних дій, свій стан, актуалізувати свої знання, оцінити власний вчинок, а також з'ясувати позицію партнера по взаємодії, зрозуміти його стан.

Важливими в контексті нашої проблеми є розмірковування І. С. Булах, яка підкреслює виокремлення у визначенні моральної рефлексії таких акцентів: «моральна рефлексія – це осмислення та переосмислення особистістю взаємодій... з точки зору належного та ціннісного» [6]. Тому аналіз моральної активності особистості передбачає пошук опосередкованої ланки, яка пов'язує моральну сферу однієї особистості з діями та вчинками інших особистостей а, з іншого боку, виступає підґрунтям для логічних операцій морального мислення. Такою ланкою в моральній свідомості і є рефлексія. При цьому головна функція моральної рефлексії – пізнання іншого та зумовлювання власних дій. Саме завдяки моральній рефлексії здійснюється перехід від моральних цінностей до мотиву, а потім до психічного і навпаки [6].

Ґенеза рефлексії як морально-психологічної основи для здійснення моральних вчинків та морального вибору може бути представлена також як процес інтерналізації контролю. Ж. Піаже виділяє в моральному розвитку дитини стадії гетерономії, коли визнаються правильними усі судження дорослих, і автономії, коли силою, що апробує те чи інше судження, виступає не зовнішній авторитет, а сила власного погляду моральності у вчинках, мотивах і висловлюваннях. Американський психолог Н. Белл виділяє чотири ступені інтерналізації контролю в моральному розвитку людини: аномію («мораль» неконтролюючих потягів) гетерономію («мораль» нагород і покарань), соціономію («мораль» соціологічної адаптації групи), автономію («мораль» самоконтролю, яка базується на совісті та ідеалі). Л. Кольберг в цьому процесі виділяє навіть шість ступенів і три рівні морального судження: доконвенційний, конвенційний і постконвенційний. Усі ці стадії та рівні – складний, як правило, нерівномірний процес формування моральності,

самоконтролю та рефлексії в індивідуальній свідомості особистості, яка лише внаслідок цього може здійснювати свідомий та обґрунтований вибір [10; 12].

Спробуємо з'ясувати специфіку моральної рефлексії як психологічного механізму саморегуляції моральної поведінки. Зауважимо, що у розумінні поняття «психологічні механізми» будемо дотримуватись визначення М. Й. Боришевського. Психологічний механізм виступає як феномен, який означає наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодії між структурними елементами психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток. Особлива роль належить саморегуляції і у з'ясуванні питань морального розвитку особистості. «Якщо людина діє відповідно до існуючих стандартів, яких вона не спроможна змінити, якщо в своїй поведінці вона лише відтворює загальне правило, то така поведінка не містить морального ставлення... специфіка природи моральності саме в тому і полягає, що вона передбачає саморегуляцію поведінки. Для людини як морального суб'єкта характерне активне ставлення до дійсності, формування власної думки про неї, регуляція поведінки на основі вимогливості до себе та відповідальності» [5].

Подібної думки дотримується і А. С. Шаров: «Психологічний механізм – це постійно діюча або така, що виникає ситуативно, цілісна психологічна система, яка забезпечує виконання тих чи інших регулятивних функцій». При цьому ми враховуємо, що рефлексія має власні рушійні сили і одночасно виступає як провідний психологічний механізм у системі саморегуляції моральної поведінки [15].

Вказуючи на роль рефлексії як провідного психологічного механізму саморегуляції поведінки, Б. В. Зейгарник та співавтори підкреслюють її можливості у гармонізації сфери спонук індивіда. Ситуація морального вибору характеризується конфліктом мотивів та прагнень, тому якщо мова йде про власне саморегуляцію поведінки, то рефлексія дозволяє досягти стану узгодженості спонук поведінки, зняти напруження, забезпечує полегшення, яке змінює переживання конфлікту. Саме в цьому і полягає відмінність між вольовою регуляцією поведінки та саморегуляцією. Вольова поведінка розглядається як процес довільного формування спонук, що дає змогу долати труднощі на шляху досягнення мети. При цьому конфлікт мотивів може зберігатись і навіть загострюватись. Саме зі збереженням внутрішньої конфліктності пов'язаний феноменологічний критерій волі – почуття зусилля, подолання себе. У випадку саморегуляції гармонія у сфері спонук індивіда досягається через «рефлексивне відчуження негативного смислу і включення дії в більш широкий смисловий контекст» [8]. Рефлексія негативного смислу уможливлює у такий спосіб зменшити його спонукальну силу. Наступним кроком є пошук цінності, яка стане підставою для розвитку дії в необхідному напрямі. Тому роль рефлексії в

сфері спонук людини полягає в тому, що вона дає можливість зробити їх об'єктом аналізу та впливу. Позатим, рефлексія з'єднує мотиви актуальні зі сферою особистісних цінностей, в яких уособлено ціннісні пріоритети соціуму, а в більш широкому масштабі – і людства в цілому.

Усвідомлення та оволодіння власною поведінкою є основним показником сформованості особистості, про що стверджував Л. С. Виготський: «Ми тільки тоді можемо говорити про формування особистості, коли наявне оволодіння власною поведінкою». Оволодіння власною поведінкою передбачає в якості передумови усвідомлення структури власних психічних операцій, а також «усвідомлення себе як певної цілісності» суб'єкта думки та дії [7].

Здебільшого, у психологічних дослідженнях саморегуляції поведінки та морального розвитку основна увага звертається на засвоєння норм та усвідомлення власних переживань. При цьому припускають, що усвідомлення та оцінка власних почуттів, своєї позиції сприяє розумінню іншої людини, виникненню співчуття, співучасті. Моральні норми як зовнішні щодо індивіда об'єкти не здатні спонукати відповідну його поведінку. Лише тоді, коли моральні норми стають внутрішнім законом, стійким, суб'єктивно значущим здобутком особистості, вони здатні спричиняти реальний регулятивний вплив на поведінку особистості. Моральні норми в свідомості індивіда не повинні виступати лише у своїй суспільно корисній функції як умова життя суспільства. У цьому випадку вони є зовнішніми щодо особистості, такими, що не торкаються глибин її «Я», можуть бути використані для досягнення корисних цілей. Натомість, вони є передумовою міжособистісного спілкування, орієнтованого на іншу людину як особистість незалежну від очікувань та вимог суб'єкта. Таке ставлення є виявом істинно моральнісної позиції, яка передбачає нагороду за здійснений вчинок лише у власній самосвідомості. Моральне ставлення до іншого – це вияв цікавості до нього та його дій, співчуття та різні форми просоціальної поведінки, яка є не способом самоствердження, а безпосереднім виявом ставлення до партнера зі спілкування [11].

Моральна рефлексія дає можливість провести глибокий аналіз ситуації спілкування, обґрунтувати мотивації вчинків партнерів, встановити та регулювати однакові моральні вимоги щодо себе та партнера. На думку І. Д. Беха, виховні невдачі у розвитку здатності до саморегуляції поведінки пов'язані, перш за все, з невмінням дитини прийняти точку зору іншої людини. Вміння пережити та зрозуміти почуття оточуючих формується разом з самосвідомістю (образом «Я» та емоційно-ціннісним ставленням до себе) [2].

Варто наголосити, що це не означає ігнорування власних інтересів. Навпаки, суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають психологічну єдність партнерів, у якій розгортається їх творче взаємозбагачення. Такі відносини передбачають емоційну й особистісну відкритість партнерів, психологічну налаштованість на актуальний стан один одного, щирість, довіру і

безпосередність у вияві почуттів та душевних станів. Необхідною умовою суб'єктного сприймання іншої людини є моральна рефлексія. Вона дає змогу людині відчувати себе суб'єктом власної активності, волі, переживань. Власне «Я» при цьому виступає як унікальне, завдяки чому стає можливим сприймати іншого також як унікальну особистість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Рефлексія розглядається як унікальний феномен психіки людини, що породжує певне ставлення до себе і до результатів своєї діяльності та поведінки. Суб'єкту з розвиненою рефлексією властиві передусім сумніви щодо власної позиції та моральних якостей, прагнення до обґрунтування свого вчинку. В ситуації, що передбачає вибір між своїми інтересами та благополуччям іншої людини, рефлексія дозволяє суб'єкту поглибити не тільки знання про себе, але й про психологію іншого, оцінити його стан як менш сприятливий порівняно зі своїм, робити припущення щодо можливої реакції партнера на його дії. Ученими доведено провідну роль рефлексії у саморегуляції моральної поведінки. Розвинена моральна рефлексія дає можливість людині усвідомлювати себе суб'єктом саморегуляції поведінки, виконуючи такі функції: рефлексивний вихід за межі ситуації міжособистісної взаємодії з метою її всебічного аналізу; рефлексивне проникнення у світ іншої людини, її почуттів, переживань, цінностей; прогнозування наслідків вчинку для себе та для оточуючих. Проте, як засвідчує аналіз філософської та психологічної літератури, проблема моральної рефлексії як самостійний предмет дослідження ще маловивчена. А це спонукає нас до здійснення подальших досліджень особливостей розвитку моральної рефлексії на різних вікових етапах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипов Г. А. Философская рефлексия и природа идеального / Г. А. Антипов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С.20–26.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
4. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Й. Боришевський. – К.:Академвидав, 2010. – 416 с.
5. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія – 1996 – № 3 – С.26–33.
6. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – С. 215–224.
8. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. – № 2.– С.122–131.
9. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
10. Кольберг Л. Развитие моральных суждений / Л. Кольберг // Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.:Интерпракс, 1995. – С. 40–42.
11. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. … доктора психол. наук: 19.00.07 / Р. В. Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.:Международная педагогическая академия, 1994. – 690 с.
13. Слободчиков В. И. Личность как реальность для других / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Психология личности. – Т.2. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРА-Х», 1999. – С. 489–508.
14. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова.– М.: Наука, 1977. – 144 с.
15. Шаров А. С. Рефлексивные механизмы простраивания и связывания границ «Я» /А. С. Шаров // Университеты как регионообразующие комплексы. В 5 ч. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. Ч. 4. – С. 276–280.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Antipov G. A. Filosofskaya refleksiya i priroda ideal'nogo [Philosophical Reflection and the Nature of the Ideal] / G. A. Antipov // Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovaniya. – Novosibirsk: Nauka, 1987. – S.20-26.(in Russian)
2. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: Pidruchnyk [Personality Upbringing: textbook] / I. D. Bekh. – K.: Lybid, 2008. – 848 s. (in Ukrainian)
3. Bekh I. D. Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti: navch. posib. [Psychological Sources of Educational Skill: textbook] / I. D. Bekh. – K.: Akademvydav, 2009. – 248 s. (in Ukrainian)
4. Boryshevskyi M. I. Doroha do sebe. Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti [The Road to Yourself. From the Basics of Subjectivity to the Heights of Spirituality] / M. I. Boryshevskyi. – K.:Akademvydav, 2010. – 416 s. (in Ukrainian)
5. Boryshevskyi M. I. Psykholohichni mekhanizmy rozvytku osobystosti [Psychological Mechanisms of Personality Development]/ M. I. Boryshevskyi // Pedahohika i psykholohiia – 1996 – No 3 – S.26–33. (in Ukrainian)

6. Bulakh I. S. Psykholohiia osobystisnoho zrostannia pidlitka: Monohrafiia [Psychology of Special Conditions of Development: monograph] / I. S. Bulakh. – K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2003 . – 340 s. (in Ukrainian)
7. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical Psychology] / L. S. Vygotskij / Pod red. V. V. Davydova. – M., 1991. – S. 215–224. (in Russian)
8. Zejgarnik B. V. Samoregulyaciya povedeniya v norme i patologii [Self-regulation of Behavior in Health and Disease] / B. V. Zejgarnik, A. B. Holmogorova, E. S. Mazur // Psihologicheskij zhurnal. – 1989. – T.10. – No 2.– S.122–131.(in Russian)
9. Zinchenko B. P. Soznanie i tvorcheskij akt. — M.: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2010. — 592 s. (in Russian)
10. Kol'berg L. Razvitie moral'nyh suzhdenij [The Development of Moral Judgments] / L.Kol'berg // Cukerman G. A., Masterov B. M. Psihologiya samorazvitiya. – M.:Interpraks, 1995. – S. 40–42. (in Russian)
11. Pavelkiv R. V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi: dys. … doktora psykhol. nauk: 19.00.07 [Development of Moral Consciousness and Self-consciousness at Junior School Age: diss. ... doctor of psychology. Sciences: 19.00.07]/ R. V. Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s. (in Ukrainian)
12. Piazhe ZH. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected Psychological Works] / ZH. Piazhe. – M.:Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 690 s. (in Russian)
13. Slobodchikov V. I. Lichnost' kak real'nost' dlya drugih [Personality as a Reality for Others] / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev // Psihologiya lichnosti. – T.2. Hrestomatiya. – Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRA-H», 1999. – S. 489-508.(in Russian)
14. Chesnokova I. I. Problemy samosoznaniya v psihologii [Problems of Self-awareness in Psychology] / I. I. Chesnokova.– M.: Nauka, 1977. – 144 s. (in Russian)
15. Sharov A. S. Refleksivnye mekhanizmy prostraivaniya i svyazyvaniya granic «YA» [Reflexive Mechanisms of Stretching and Binding the Boundaries of the « I»]/A. S. Sharov // Universitety kak regionoobrazuyushchie kompleksy. V 5 ch. – Omsk: Izd-vo OmGU, 2004. Ch. 4. – S. 276-280. (in Russian)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности генезиса рефлексии как морально-психологического механизма нравственного развития личности. Раскрыта роль рефлексии в процессах формирования мотива, мотивации и саморегуляции поведения личности. Рассмотрены особенности нравственной саморегуляции как осознанного управления своим поведением, что позволило выяснить роль рефлексии в этом процессе. Обращено внимание на главную функцию нравственной

рефлексии – познание другого и обуславливание собственных моральных действий и поступков.

Ключевые слова: личность, рефлексия, моральная рефлексия, нравственное развитие, нравственная сфера, нравственное сознание, нравственное самосознание, нравственное поведение.

Abstract. The article deals with the problem of the reflection genesis as a moral and psychological basis for the implementation of the moral choice in the behavior of the individual. It has been defied that reflection acts as the generic ability of a man, manifested in the attitude of consciousness on oneself, on the inner world of a man, in his place in relationships with others, on forms and methods of cognitive and transformative activity. The role of reflection in the moral development and self-regulation of the moral behavior of the individual has been emphasized. It has been found out that in the process of the motive creating of moral behavior, the reflection agrees with such fundamental characteristics of the personality as outlook installations, beliefs, and values with the interests, needs, and desires of another person. It has been stated that in the moral activity of a man, one of the functions of moral reflection is to establish a connection between the realization of the moral situation and its requirements, as well as the implementation of the corresponding behavior. It has been proved that the moral reflection ensures the decentralization of the subject of moral behavior. Reflection as an opportunity to go beyond the existing situation makes it possible to realize it, the motives of personal actions, the condition, to update personal knowledge, to evaluate the own actions, as well as to find out the position of the partner in the interaction, to understand his/her condition. In general, it has been found that reflection allows us to establish a "bridge" that connects the moral sphere of the personality and the psyche of other people.

Key words: personality, reflection, moral reflection, moral development, moral sphere, moral consciousness, moral self-consciousness, moral behaviour.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2018

Сяо Су

ІМ'Я ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО – ПОЗА ЧАСОМ І ПРОСТОРОМ

Анотація. У статті доведено, що постать Василя Сухомлинського – поза часом і простором, позаяк він не лише мав власні переконання стосовно освіти й виховання дітей, але й дотримувався і обстоював їх, запроваджував у життя свої ідеали, сформував свою власну систему освіти. Його педагогічна спадщина й практична діяльність вплинули на хід епохи, а праці педагога в галузі освіти й виховання стали унікальною

© Сяо Су, 2018

«енциклопедією освіти», яка й донині здійснює суттєвий вплив на світову систему освіти й виховання.

На основі фактів, статистики, аналізу відповідних публікацій зроблено висновок про те, що В. Сухомлинський є найвідомішим іноземним педагогом у Китаї: за останні сорок років близько 90 % творів Василя Сухомлинського перекладено китайською мовою. КНР – це єдина країна, де в 2001 р. перевидано 5-томне видання творів українського педагога. Дослідники та практики освіти у Піднебесній, китайські вчителі написали понад 10 тисяч наукових книг, статей та монографій, наслідуючи Василя Сухомлинського, творчо розвиваючи його вчення.

З'ясовано, що на початку XXI-го ст. в Китаї розпочався якісно новий, найбільш плідний етап дослідження ідей українського педагога, який характеризує не лише вивчення, переклад, розповсюдження спадщини Василя Олександровича, а й творча реалізація ідей Сухомлинського через написання китайськими ученими і учителями власних праць.

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, український педагог, освіта, педагогічна спадщина, Китайська народна республіка, учитель, розвиток ідей.

Постановка проблеми. Видатний педагог Василь Олександрович Сухомлинський, народжений в Україні й сформований у радянській державі, не лише мав власні переконання стосовно освіти й виховання дітей, але й дотримувався і обстоював їх, запроваджував у життя свої ідеали, сформував свою власну систему освіти, інколи всупереч тодішнім суспільним відносинам, всупереч ідеології держави. Його педагогічна спадщина й практична діяльність вплинули на хід епохи, а праці в галузі освіти й виховання, який він залишив після себе, стали унікальною «енциклопедією освіти», яка й донині здійснює суттєвий вплив на світову систему освіти й виховання.

Цього року ювілей Василя Олександровича Сухомлинського відзначає не тільки Україна, але й багато інших держав, оскільки рішенням 39-ої сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО 100-річчя від дня народження Василя Сухомлинського включено до Календаря пам'ятних дат, що відзначаються на рівні ЮНЕСКО у світі. Рішення підтримали національні комісії у справах ЮНЕСКО Німеччини, Литви і Польщі, а також Університету Ньюкасла, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, та Університету Монаша, Австралія. Звичайно, ювілей видатного педагога відзначає і Китайська народна республіка. Тому можна впевнено стверджувати, що постать українського педагога В. Сухомлинського – поза межами часу й простору.

Саме світовий вимір спадщини Василя Сухомлинського, аналіз його внеску у світову педагогіку є **метою** пропонованої розвідки.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Творча спадщина українського педагога стала предметом досліджень педагогів, психологів, філософів не лише в Україні, а й у різних країнах світу. Приміром, ідеї гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського вивчають: М. Богуславський, І. Буєва, І. Валєєв, Г. Волкова, М. Мухін, В. Риндак, Т. Челпаченко (Росія), В. Вітка, М. Дмитрієв (Білорусь), А. Борисовський (Киргизстан), Р. Атаян (Вірменія), Н. Басіладзе (Грузія), Е. Гартманн, Ю. Полцін, Р. Штайник (Німеччина); Х. Франгос, М. Ціанзі (Греція), А. Кокерілль (Австралія), А. Суйямі (Японія), С. Лакшин, М. Библюк (Польща), Л. Мілков, С. Тодоров (Болгарія), Д. Вайс (США), А. Петрікаш (Угорщина), І. Трайєр (Чехія) [2; 7; 10].

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського досліджується ученими і в Китайській народній республіці. Зокрема, проблеми адаптації, розвитку й творчого використання ідей педагога аналізувалися у працях Бі Шуджі, Ван Ігао, Вей Шушеня, Лі Чженьсі, Лі Цзинлінь, Лі Цзихуа, Сяо Су, Тан Чиці, У Чень, Чжан Ченя та ін. [4; 8; 9].

Окремі аспекти розвитку ідей В. О. Сухомлинського в різних країнах світу розкриті в працях Н. Дічек, М. Красовицького, О. Савченко, О. Сухомлинської, О. Філоненко та ін. [3; 6; 7; 10].

У пропонованій розвідці ми зосередимо увагу на популяризації педагогічної спадщини українського директора школи в освітній системі КНР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Василь Олександрович є автором 48 монографій, понад 600 статей, 1500 оповідань і казок, притч та новел для дітей. 65 назв книг, казок, тематичних збірників перекладені 53-ма мовами світу від болгарської до японської накладом понад 15 млн. примірників приміром, найвідоміша його праця – «Серце віддаю дітям», перекладена на 32 мови світу, її перевидавали 54 рази, «Народження громадянина» – 28 видань 17-ма мовами. Спадщина В. О. Сухомлинського розглядається (або ж вивчається) у провідних університетах і педагогічних інститутах Європи, Китаю, окремі статті, уривки з фундаментальних праць, казки друкуються в педагогічній пресі Польщі, Німеччини, Чехії, Словаччини, Румунії, Австрії, Іспанії, Фінляндії, КНР, Австралії та ін. [6].

На початку 60-х рр. XX століття твори павлиського вчителя почали з'являтися у зарубіжній пресі, переважно в європейських країнах, які після Другої світової війни починали будувати соціалізм і перебудовували свої системи освіти за радянськими зразками. Саме у цей період учені-дослідники із країн Східної Європи, Японії й Китаю відвідували Павлиську середню школу; самого Василя Олександровича неодноразово запрошували прочитати лекції в багатьох соціалістичних державах Східної Європи.

Публікації творів Василя Олександровича з'являються в Німецькій Демократичній республіці, Болгарії, Угорщині, Польщі, Чехословаччині (цікаво, що першою серед цих країн почала публікувати його твори саме

НДР).

У статті «Василь Сухомлинський у зарубіжжі», написаній до 80-річчя від дня його народження, його донька – академік Ольга Сухомлинська спробувала відповісти на питання про те, хто ж такий В. Сухомлинський: радянський педагог, спадщина якого належить комуністичній системі, чи педагог планетарного рівня. На її думку, звернення до радянських авторів педагогічною пресою цих країн було не випадковим. По-перше, до цього спонукав той факт, що вони почали розбудовувати свої освітні системи за радянським зразком, по-друге, те, що своїх кадрів, своїх педагогів, які могли б одразу продукувати нові ідеї, ще не з'явилось (а, може, й не віднайшлося бажаючих до різкої зміни своїх поглядів). Отже, це був закономірний процес. Питання лише в тому, чому з-поміж багатьох інших був обраний саме Василь Олександрович [7].

Ольга Сухомлинська вважає, що її батько був обраний тому, що він був педагогом-практиком, отже, його слово було переконливіше й вагоміше, йому було більше довіри. Але головне – це те, що, рухаючись у руслі офіційної педагогіки, він висвітлював значно ширше коло проблем, проблем неординарних, таких, як виховання особистості, розвиток індивідуальних здібностей і нахилів школярів, моральне виховання, звернення до духовного світу дитини [7]. Вона вважає твори В. Сухомлинського «певною мірою аполітичні» і такими, що «стосуються проблем розвитку дитини й можуть бути прийнятними для будь-якого суспільного середовище, у будь-якій країні з будь-яким суспільним ладом» [7, с. 6]. При цьому ***в***агомим чинником розповсюдження творів Василя Олександровича за кордоном, вважає Ольга Сухомлинська, був його стиль викладу – від першої особи (що було незвично), образність, емоційність, публіцистичність, багатий літературний дар [7].

Китайська дослідниця спадщини Василя Сухомлинського Ли Цзихуа вважає, що «розмаїття текстових інтерпретацій та підходів до впровадження ідей педагога в педагогічну практику зарубіжжя визначається культурно-педагогічними умовами конкретних країн, філософськими й педагогічними традиціями, які їм притаманні» [4, с.8].

Досвід вивчення педагогічної спадщини Василя Сухомлинського в Китайській народній республіці проаналізовано нами (Поширення й вплив педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в Китаї (2009); Вплив В. О. Сухомлинського на педагогічні пошуки китайських учителів (2010)) [8; 9]. Зокрема, на основі аналізу статистичних та аналітичних даних виділено етапи у вивченні творів педагога, розглянуто вплив його ідей на роботу закладів освіти, на підготовку науково-педагогічних кадрів. З'ясовано, що педагогічні ідеї Василя Сухомлинського особливо близькі за переконаннями китайським учителям, підходять до загальнополітичної ситуації в Китаї [8, с.69].

Спадщина педагога почала досить широко використовуватися в Китаї з кінця 80-х років XX ст., коли в країні розпочався етап економічних

реформ, політичних і культурологічних перетворень та нововведень, розпочалися процеси активного вивчення, узагальнення й адаптації різних соціальних і культурологічних ідей та концепцій. Система освіти Китаю останні сорок років переживає процес інтенсивного реформування, що спрямоване на підвищення якості навчання та виховання, відтак використання творчості українського педагога в освітній практиці Китаю сприяє розв'язанню цілого ряду актуальних педагогічних проблем, насамперед, всебічного виховання й раннього розвитку особистості.

За останні сорок років близько 90 % творів Василя Сухомлинського перекладено китайською мовою. КНР – це єдина країна, де в 2001 р. перевидано 5-томне видання творів українського педагога. Дослідники та практики освіти у Піднебесній, китайські вчителі написали понад 10 тисяч наукових книг, статей та монографій, наслідуючи Василя Сухомлинського, творчо розвиваючи його вчення.

Тираж китайського перекладу праці педагога «Сто порад учителеві», виданої видавництвом «Освіта і наука» за майже 40 років, станом на травень 2018 року, досяг 5-ти мільйонів томів. Як у міських, так і у сільських школах ця праця В. Сухомлинського вважається реальним помічником для вчителів, примірник книги є практично у кожного китайського вчителя.

У 1998 р. створено Всекитайську Асоціацію імені В. О. Сухомлинського (голова Ван Ігао), яка на сьогодні об'єднує близько 15 мільйонів послідовників.

Безумовно, В. Сухомлинський є найвідомішим іноземним педагогом у Китаї. Автор книги «Сухомлинський» Суні Конг зазначає, що за загальними підрахунками, починаючи з 1979 р. (року початку політики реформ і відкритості), книги В. Сухомлинського перекладені на китайську мову з більш, ніж 3 мільйонами 360 тисячами ієрогліфів, при цьому тут не враховані різні переклади однієї й тієї ж праці. За такою шкалою виходить, що, починаючи з першої праці педагога «Виховання колективізму в школярів», опублікованої в 1956 р., і до його смерті в 1970 р., Василь Сухомлинський писав в середньому 220 000 слів у рік, не включаючи неопубліковані й не перекладені китайською мовою праці.

Переклад праць педагога триває й сьогодні: наприклад, переклад книги «Обережно, дитина!» [1] має бути завершений найближчим часом.

Окрім видань праць педагога, у Китаї тривають також наукові дослідження педагогічної концепції В. Сухомлинського. Нами зібрано й проаналізовано статистику магістерських і докторських дисертацій про радянську систему освіти, виконаних китайськими вченими, починаючи з 2000 р., й виявлено, що серед 327 дисертацій – 62 присвячені вивченню спадщини В. О. Сухомлинського; тобто кожна п'ята дисертація присвячена ідеям видатного педагога Сухомлинського.

Необхідно зазначити, що за останні п'ять років вийшло у світ дуже багато праць, написаних учителями шкіл на основі їхньої власної

практики, які стосуються практичного використання спадщини В. О. Сухомлинського. Також пишуться й друкуються підручники, методичні посібники, підготовлені відділами управління освітою для навчання нових учителів, у яких широко використовуються ідеї українського педагога, цитати з його творів. Автором перекладів праць Сухомлинського Суні Конгом на основі глибокого вивчення їх текстів, були написані й видані ґрунтовні праці: «Біографія В. О. Сухомлинського» та «Виховна доктрина В. О. Сухомлинського», які досить популярні в Китаї.

Установи загальної освіти в Китаї творчо впроваджують ідеї всебічного і гармонійного розвитку дітей, запропоновані В. О. Сухомлинським, у практику своєї діяльності. Приміром, у середній школі «Вухоу» Ченду, двадцять сьомій середній школі Хефея, Пекінській початковій школі «Юкван» і багатьох інших, крім пам'ятників великому педагогові, є бібліотеки праць В. О. Сухомлинського, виставкові зали. Вісім початкових шкіл у районі Фаншань у Пекіні сформували товариство послідовників педагога з метою дослідження педагогічних ідей В. О. Сухомлинського.

Отже, на початку XXI-го століття в Китаї розпочався якісно новий, на нашу думку, найбільш плідний етап дослідження ідей українського педагога, який характеризує не лише вивчення, переклад, розповсюдження спадщини Василя Олександровича, а й творча реалізація ідей Сухомлинського через написання китайськими ученими і учителями власних праць.

У Китаї є приказка: «Час летить, як стріла!». Василь Олександрович відійшов у вічність в п'ятдесят два роки майже півстоліття тому. Цілком логічно виникає питання: чому давно минулий час його творінь та мрій і дотепер зберігає актуальність, чому ми говоримо про нього, йдемо за ним, пишемо книги, а також дотепер захоплюємося, вивчаємо його праці, перетворюємо в реальність його поради й настанови?

На моє глибоке переконання, найбільш важливим і незмінним у них є те, що вони торкаються людської душі. Саме завдяки пильній увазі й вивченню кожної конкретної людини, освітні ідеї й практики педагога вийшли за межі його життєвого шляху й виявилися за межами простору й часу. Вони пройшли через зміни суспільного ладу, подолали кордони Батьківщини, подолали рівні ідеологічного мислення. Учіння В. О. Сухомлинського значно впливало на суспільство не тільки в період, у якому жив і працював педагог, але здійснює свій вплив і сьогодні, у повністю іншій соціальній дійсності.

Василь Сухомлинський вважав важливим засобом виховання дітей Слово, а мовленнєву культуру людини – дзеркалом духовної культури. Слово в руках учителя – найтонший і найголовніший його інструмент. Василь Олександрович зазначав, що педагог має вибирати з мовної скарбниці саме ті слова, що відкривають шлях до людського серця,

неповторного, не схожого на інші. Щоб виховувати словом, необхідно розвивати у вихованців сприйнятливість до слова. Вивчаючи праці педагога, ми виокремили основні лексичні одиниці, які використовував він у своїх працях і які є актуальними у сучасній китайській освіті:

- *Радість* – живе і яскраве пізнання дійсності створює сприятливе середовище для дитини, щоб вона полюбила вчитися;

- *Мислення* – багатий зміст його наукових праць спонукає людей мимоволі осмислювати питання освіти самостійно;

- *Відкриття* – говорячи про явища й сутність освіти, В. О. Сухомлинський відкрив людям красу науки про виховання;

- *Творчість* – освітнє середовище, де демонструються знання й досвід педагога, і викликає в самих учнів невід'ємне бажання й прагнення брати участь, порівнювати, досліджувати й створювати.

В. О. Сухомлинський підкреслював, що вчителі повинні навчати вихованців через призму моральності, а поваги заслуговують ті люди, які можуть залишити гідний слід у світі. «Людина народжується не для того, щоб зникнути безвісною, нікому невідомою пилинкою. Людина народжується для того, щоб залишити по собі слід вічний», – стверджував В. О. Сухомлинський. Він сам так і жив, залишивши для дітей, учителів, педагогіки, світу свій вічний слід.

Здійснивши аналіз останніх праць дослідників спадщини педагога з Німеччини, Польщі, Японії й Австралії, мною виявлено, що увага практично усіх сфокусована на гуманізмі ідей педагога. Ученісухомлиністи прямо заявляють, що саме гуманізм і вивчення людини стоять у центрі моделі освіти, запропонованої В. О. Сухомлинським. Саме завдяки його поглядам на людську природу, на «гуманну людину» і всебічний розвиток особистості увага педагогів і діячів культури різних країн до творчості українського директора школи не вгасає й дотепер.

Неодноразово стверджувалось, що думки та ідеї педагога, пройшовши через віхи історії, мають особливо значний вплив і поширення в Китаї. Хочу закцентувати увагу не декількох вагомих чинниках, які, на мою думку, зумовлюють велику прихильність китайських педагогів до ідей В. А. Сухомлинського. Найвагомішим чинником є легке прочитання його книг. Василь Олександрович Сухомлинський завжди висловлював свої педагогічні ідеї й розповідав про практику на популярній, точній, цікавій, простій і зворушливій мові, змушуючи читачів кожного разу перечитувати його праці, знаходячи для себе всі нові й нові питання. Він писав свої твори з душею, ніби вів діалог з учителем. По-друге, освітня система В. О. Сухомлинського – це жива педагогіка, наповнена людяності й поваги до особистості; педагогіка, спрямована у майбутнє. Китайські учителі, які працюють за ідеями українського педагога, усвідомлюють особливості часу, у якому вони безпосередньо живуть. В епоху безперервного розвитку науки й техніки, взявши за основу ідеї великого педагога-новатора, вони адаптують їх до конкретних умов у масштабі

країни, місцевості, школи, класу. По-третє, для китайських учителів педагогічна спадщина Василя Сухомлинського – ціла педагогічна енциклопедія, з якої у будь-який час можна одержати безпосередні, образні, доступні, всеохоплюючі настанови, яке залишають слід не лише в нашій діяльності, але й у наших душах. Головним його мотивом було навчити дітей бути кращими, зробити школу і освіту кращими, виховати гармонійну особистість, тому читаючи його праці, у кожного з'являються нові сили для досягнення цих прекрасних цілей, які витримали перевірку часом.

Повертаючись до ювілею педагога, зазначу, що у Китаї заходи, присвячені 100-річчю В. О. Сухомлинського, почали проводити, починаючи з кінця 2017 р. Приміром, у листопаді 2017 р. було проведено в Пекіні захід «Діалог сучасного педагога й Сухомлинського» – діалог між відомим китайським педагогом, почесним президентом Китайського товариства освіти й донькою Сухомлинського – Ольгою Василівною, доктором педагогічних наук. Темою діалогу стала книга Василя Олександровича «Серце віддаю дітям». Зазначу, що професор О. В. Сухомлинська нагороджена міжнародною відзнакою Мінюань Фонду сприяння освіті і науковим дослідженням у Китаї. Ця нагорода присуджується раз у два роки двом іноземним ученим. О. В. Сухомлинська нагороджена за популяризацію ідей В. О. Сухомлинського у світі. І хоча ця нагорода не має грошової премії, винагорода полягає в тому, що переможець зможе продовжувати здійснювати свій внесок у розвиток базової освіти в Китаї.

З січня 2018 р. академічні журнали КНР почали публікувати статті, присвячені спадщині В. О. Сухомлинського: у журналі «Дослідження порівняльної освіти» опубліковані статті, присвячені В. О. Сухомлинському, написані вченими з різних країн світу; видавництва «Наука науки» і «Щоденна газета Китаю» помістили публікації про книгу «Сто порад учителеві»; журнал «Китайський учитель» провів конкурс на кращу статтю під назвою «Вчитися у Сухомлинського: як стати вчителем» для вчителів початкової й середньої школи всієї країни. У вересні 2018 р. видавництво «Китайська народна освіта» спеціально опублікувало монографію Сунь Куньі «Теорія освіти Сухомлинського», а також провело брифінг щодо публікації нової монографії й симпозіум на честь Дня народження Василя Сухомлинського.

Упродовж року у багатьох частинах Китаю проведено конференції різного масштабу, присвячені 100-річчю видатного українського педагога. У китайській освіті не тільки великий географічний простір, але й великий духовний простір, простір для дослідження й простір для творчості. Ми є послідовниками освітніх ідей В. О. Сухомлинського, ми прагнемо перетворити його інтелектуальну творчість у практику сьогоднішньої китайської освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином,

викладене вище дає змогу зробити певні висновки і узагальнення:

1. Василь Сухомлинський сприймав освіту як своє власне життя, як людське життя. Він відкрив свою душу, щоб любити дітей, любити школу. Упродовж усього свого життя педагог досліджував справжню сутність освіти. Найбільш важливими і незмінними у його педагогіці є дійсна краса людини, людська порядність. Він прагнув виховувати здорову людину, яка живе у гармонії з самою собою, яка у майбутньому стане люблячим батьком і матір'ю, чесним працівником. Він виховував таку особистість, яка могла бути Людиною держави, Людиною світу, Людиною з великої літери – справжньою ЛЮДИНОЮ.

Педагог по-справжньому вивчав процес формування людської природи, боровся з часом, щоб теоретична й практична система освіти знаходилась поза межами простору й часу, панівного ладу, нації, ідеології.

2. Василь Сухомлинський розглядав освіту як мистецтво. Вивчення його праць дає нам можливість розглядати освіту як мистецтво відкриття, мистецтво спілкування, емоцій, розуму, зростання й творчості. Його ідеали освіти й виховання, його філософія й освітня практика спираються на мистецтво думки, мистецтво дії, мистецтво мовлення, яке глибоко і яскраво ілюструється в його книгах і сконцентроване у його словах. Особистість повинна бути вихована особистістю, і В. Сухомлинський був прикладом такої людини, яка достойна виховувати особистість.

3. Ми розглядаємо постать В. О. Сухомлинського як вічне багатство, що виходить за межі простору-часу. Пройшло вже сто років від дня його народження, але ідеї Сухомлинського залишилися й будуть залишаються актуальними. Його гуманістичні ідеї живі. Запропонований ним гармонійний розвиток системи освіти, заснованої на моральному вихованні, як і раніше, має сильне практичне значення. Його праці, що були затребувані при його житті, є затребуваними у новому, XXI столітті. Незважаючи на те, що в різні періоди історії людьми піднімаються різні питання й завдання, фундаментальна сутність людської природи й основне значення науки «людинознавство» незмінні. Учорашні вчителі, сьогоднішні вчителі, безсумнівно, й завтрашні вчителі мають можливість вивчати й осягати найціннішу спадщину педагогічної науки – праці Василя Сухомлинського, отримуючи з цього особисту й професійну користь.

З нагоди 100-річчя від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського, ми – освічені люди, що спеціалізуються в різних галузях знань, представники різних регіонів, різних країн, різних національностей, різних віросповідань, люди різного віку маємо віддати данину поваги світовому класикові педагогіки. Адже педагог Василь Сухомлинський продукував ідеї, запроваджував їх у життя, створював класику, а також залишив їх після своєї смерті людям. Він сам по собі є «класикою» поза межами простору й часу! Він – історична особистість, Педагог у серці й вчинках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Обережно: дитина»: В. О. Сухомлинський про важких дітей: Темат. зб. / упор. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.
2. Гартманн Э. В. А. Сухомлинский – критик советской и капиталистической системы. Новый взгляд на наследие классика педагогики : [воспитат. система В. А. Сухомлинского (1918–1970 гг.) в соврем. прочтении в Германии] / Э. Гартманн ; пер. О. В. Сухомлинская // ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ ВЛАДИ : науч.-образоват. журн. – 2010. – № 3(4). – С. 60–73.
3. Дічек Н. П. Зарубіжна сухомлиністика: дискусійні аспекти громадянського виховання особистості / Н. П. Дічек // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 1999. – Вип. 10, ч. 2. – С. 108–112.
4. Ли Цзихуа. Творче використання спадщини В. О. Сухомлинського в КНР: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ли Цзихуа ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 19 с.
5. Лунячек В. Е. Сучасна освіта Китаю: проблеми і перспективи розвитку // Постметодика. – 2013. – № 1. – С. 47–54. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Postmetodyka_2013_1_14
6. Сухомлинская О. В. Некоторые аспекты эволюции восприятия творчества Сухомлинского: дорога длиной в 40 лет / О. В. Сухомлинская // ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ ВЛАДИ : науч.-образоват. журн. – 2010. – № 3(4). – С. 30–51.
7. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський у зарубіжжі /О. Сухомлинська // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 5–10.
8. Сяо Су Распространение и влияние педагогических идей В. А. Сухомлинского в Китае // library.udpo.org.ua/library_files/ istoruk_ped_almanax/2009/2009_1_7.pdf
9. Сяо Су. Воздействие В. А. Сухомлинского на педагогические поиски китайских учителей / Сяо Су // ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ ВЛАДИ : науч.-образоват. журн. – 2010. – № 3(4). – С. 74–84.
10. Філоненко О. В. Педагогічна концепція В. О. Сухомлинського в оцінці вітчизняних і зарубіжних учених. – О. В. Філоненко. – Режим доступу: http://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/download/1070/1195

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. “Oberezhno: dytyna”: V. O. Sukhomlynskyi pro vazhkykh ditei [“Cautious: Child”: V.O. Sukhomlinsky about the Difficult Children:

Thematic collection]: Temat. zb. / upor. T. V. Filimonova; zanauk. red. prof. O. V. Sukhomlynskoi. – Luhansk: Derzhavnyi zaklad “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka”, 2008. – 264 s. (in Ukrainian)

2. Gartmann E. V. A. Suhomlinskij – kritik sovetskoj i kapitalisticheskoj sistemy. Novyj vzglyad na nasledie klassika pedagogiki : [vospitat. sistema V. A. Suhomlinskogo (1918–1970 gg.) v sovrem. prochtenii v Germanii] [Sukhomlinskyj - a critic of the Soviet and capitalist system. A new look at the legacy of the classic of pedagogy: [the educational system of V. A. Sukhomlinskyj (1918–1970) in the modern interpretation in Germany] / E. Gartmann ; per. O. V. Sukhomlinskaya // ISTORIKO-PEDAGOGICHESKIJ AL'MANAKH VLADI : nauch.-obrazovat. zhurn. – 2010. – No 3(4). – C. 60–73. (in Russian)
3. Dichek N. P. Zarubizhna sukhomlynistyka: dyskusiini aspekty hromadianskoho vykhovannia osobystosti [Foreign Sukhomlynistyka: Discussion Aspects of Civic Education of the Individual] / N. P. Dichek // Pedahohika ta psykholohiia : zb. nauk. pr. / Kharkiv. derzh. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – Kharkiv, 1999. – Vyp. 10, ch. 2. – S. 108–112. (in Ukrainian)
4. Ly Tszykhua. Tvorche vykorystannia spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho v KNR: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01[Creative Use of V.O.Sukhomlynskyi's Heritage in the People’s Republic of China: Author’s abstract. Dis ... cand. ped sciences: 13.00.01] / Ly Tszykhua ; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K., 2005. – 19 s. (in Ukrainian)
5. Luniachek V. E. Suchasna osvita Kytaiu: problemy i perspektyvy rozvytku// [Modern Education in China: Challenges and Prospects for Development] Postmetodyka. – 2013. – No 1. – S. 47–54. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Postmetodyka_2013_1_14 (in Ukrainian)
6. Suhomlinskaja O. V. Nekotorye aspekty ehvolyucii vospriyatija tvorchestva Suhomlinskogo: doroga dlinoj v 40 let [Some Aspects of the Evolution of Suhomlinskyj’s Perception of Creativity: the Road in 40 Years] / O. V. Suhomlinskaya // ISTORIKO-PEDAGOGICHESKIJ AL'MANAKH VLADI : nauch.-obrazovat. zhurn. – 2010. – No 3(4). – S. 30–51. (in Russian)
7. Sukhomlynska O. Vasyl Sukhomlynskyi u zarubizhzhi [Vasyl Sukhomlynskyi Abroad] / O. Sukhomlynska // Pochatkova shkola. – 1998. – No 9. – S. 5–10. (in Ukrainian)
8. Syao Su Rasprostranenie i vliyanie pedagogicheskih idej V. A. Suhomlinskogo v Kitae [The Spread and Influence of the Pedagogical Ideas of V. A. Sukhomlinskyj in China] // library.udpo.org.ua/library_files/ istoruk_ped_almanax/2009/2009_1_7.pdf (in Russian)

9. Syao Su. Vozdejstvie V. A. Suhomlinskogo na pedagogicheskie poiski kitajskih uchitelej [The Impact of V. A. Sukhomlinskyj on the Pedagogical Search for Chinese Teachers] / Syao Su // ISTORIKO-PEDAGOGICHESKIJ AL'MANAKH VLADI : nauch.-obrazovat. zhurn. – 2010. – No 3(4). – S. 74–84. (in Russian)
10. Filonenko O. V. Pedahohichna kontseptsiia V. O. Sukhomlynskoho v otsintsi vitchyznianykh i zarubizhnykh uchenykh. [V. A. Sukhomlynskyj's Pedagogical Concept in the Assessment of Ukrainian and Foreign Scientists] – O. V. Filonenko. – Rezhym dostupu: http://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/download/1070/1195 (in Ukrainian)

Аннотация. В статье доказано, что фигура Василия Сухомлинского – вне времени и пространства, поскольку он не только имел собственные убеждения относительно образования и воспитания детей, но и соблюдал и отстаивал их, внедрял в жизнь свои идеалы, сформировал свою собственную систему образования. Его педагогическое наследие и практическая деятельность повлияли на ход эпохи, а работы педагога в области образования и воспитания стали уникальной «энциклопедией образования», которая и по сей день осуществляет существенное влияние на мировую систему образования и воспитания.

На основе фактов, статистики, анализа соответствующих публикаций сделан вывод о том, что В. Сухомлинский – известнейший иностранный педагог в Китае: за последние сорок лет около 90 % произведений Василия Сухомлинского переведено на китайский язык. КНР – это единая страна, где в 2001 г. переиздано 5-томное издание произведений украинского педагога. Исследователи и практики образования в Поднебесной, китайские учителя написали свыше 10 тысяч научных книг, статей и монографий, наследуя Василия Сухомлинского, творчески развивая его учение.

Доказано, что в начале XXI века в Китае начался качественно новый, наиболее плодотворный этап исследования идей украинского педагога, который характеризует не только изучение, перевод, распространение наследства Василия Александровича, но и творческая реализация идей Сухомлинского через написание китайскими учеными и учителями собственных работ.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, украинский педагог, образование, педагогическое наследие, Китайская народная республика, учитель, развитие идей.

Abstract. In the article it is proved that the personality of Vasyl Sukhomlinskyi is out of time and space, because he not only had his own beliefs regarding the education and upbringing of children, but also adhered and defended them, put his ideals into life, and formed his own system of education.

His pedagogical heritage and practical activity influenced the course of the epoch, and the teacher's labor in the field of education and upbringing became a unique "encyclopedia of education", which to nowadays has a significant influence on the world system of education and upbringing.

On the basis of facts, statistics, analysis of relevant publications, it was concluded that V. Sukhomlynskyi is the most famous foreign teacher in China: over the past forty years, about 90% of Vasyl Sukhomlynskyi's works have been translated into Chinese. The Chinese People's Republic is the only country where in 2001 a 5-volume edition of works by a Ukrainian teacher was re-released. The CPR is the only country where in 2001 the 5-volume edition of the works of the Ukrainian teacher was republished. Researchers and practitioners of education in China, Chinese teachers wrote over 10,000 scientific books, articles and monographs, imitating Vasyl Sukhomlinskyi, creatively developing his teaching.

It was found out that at the beginning of the XXI century in China, a qualitatively new, most fruitful stage in the study of the ideas of a Ukrainian teacher began, which characterizes not only the study, translation, distribution of Sukhomlinskyi's heritage, but also the creative realization of Sukhomlynskyi's ideas through the writing of Chinese scholars and teachers of their own works.

Key words: V.O. Sukhomlynskyi, Ukrainian teacher, education, pedagogical heritage, Chinese People's Republic, teacher, development of ideas.

Переклад редакції

Стаття надійшла до редакції 19.09.2018

Н. А. Басіладзе

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ЛЮБОВ, ШЛЮБ І СІМ'Ю

Любов – це, образно говорячи, квітка, що вінчає
благородство усього людського, і про красу цієї
квітки треба думати до того, як до людини сам собою
прийде статевий потяг, треба облагороджувати її почуття.
В. О. Сухомлинський

Анотація. У статті здійснено аналіз поглядів В. О. Сухомлинського на любов, шлюб і сім'ю, на підготовку молоді до сімейного життя як одне з основних завдань школи.

Схарактеризовано праці педагога, як-то: «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина», «Листи до сина», «Книга про любов», «Батьківська педагогіка», «Мудра влада колективу» («Методика виховання колективу»), «Думки про шкільне виховання», у яких В. Сухомлинський звертав увагу на такі актуальні питання, якими є любов, взаємини між чоловіками і жінками, підготовка їх до спільного сімейного життя, шлюб, розвиток материнських і батьківських почуттів, оволодіння

© Басіладзе Н. А., 2018

абеткою взаємин чоловіка й дружини і т. п.

Доведено, що В. Сухомлинським створена оригінальна, цілісна система підготовки молоді до кохання, шлюбу, виховання дітей.

Визначено внесок ученого-педагога в теорію педагогіки й шкільну практику, в удосконалювання форм роботи школи з батьками, показана доцільність організації «педагогічної школи» для батьків, «психологічних семінарів» для вчителів і необхідність спеціально організованого курсу для старшокласників «Культура взаємовідносин у сім'ї» задля підготовки молодих людей до спільного сімейного життя.

Ключові слова: В. Сухомлинський, любов, шлюб, сім'я, педагогічна спадщина, батьківська педагогіка, виховання дітей у сім'ї, відповідальність за виховання дітей.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань школи видатний педагог Василь Олександрович Сухомлинський вважав підготовку молодих людей до любові, шлюбу й сім'ї, позаяк він був глибоко переконаний, що їхня майбутня любов і відносини між собою багато в чому будуть залежати від тієї виховної роботи, яку проводить школа. А якщо ні, то, переконував педагог, зі стін школи вийдуть «сімнадцяти-вісімнадцятирічні діти, що дозріли фізично для того, аби народити дітей, й не дозріли духовно, щоб любити й виховувати» [5, с.171]. У своїх працях: «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина», «Листи до сина», «Книга про любов», «Батьківська педагогіка», «Мудра влада колективу» («Методика виховання колективу»), «Думки про шкільне виховання» й ін. В. Сухомлинський звертав увагу на такі актуальні питання, якими є взаємини між чоловіками і жінками, підготовка їх до спільного сімейного життя, розвиток материнських і батьківських почуттів, оволодіння абеткою взаємин чоловіка й дружини і т. п. Вирішення цих проблем Василь Сухомлинський вважав невідкладним завданням школи. Директора Павлиської середньої школи дуже непокоїв той факт, що ні сім'я, ні школа не вчили підлітка розбиратися в таємницях сімейного життя. Відповідний предмет у той час у школі не вивчався, а батьки ухилялися від бесіди з дітьми на цю тему, тому що часто самі не були підготовлені для такої бесіди. У результаті усього цього нерідко руйнувалися сім'ї й нівечилося життя молодих людей.

Вважаємо, що актуалізація поглядів В. Сухомлинського на любов, шлюб, сім'ю дасть змогу не лише глибше пізнати спадщину видатного педагога, але й сприятиме успішному вирішення проблем підготовки майбутніх батьків до створення сім'ї та виховання дітей.

Саме аналіз поглядів Василя Сухомлинського на любов, шлюб, сім'ю є **метою** пропонованої розвідки.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. До розгляду окремих аспектів означеної проблеми у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського за останні роки зверталися Л. Бондар, О. Петренко,

О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.

Однак, незважаючи на наявність окремих праць, все ж на сьогодні очевидна потреба у цілісному аналізі поглядів педагога у контексті соціокультурної ситуації.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті «Думки про шкільне виховання», а також у книзі «Батьківська педагогіка» В. Сухомлинський аналізував ситуацію, коли в школу прийшла молода мати, яка була його ученицею, гордістю школи, а тепер, через десять років привела дочку до школи. Вона розповідала про своє життя, розкрила свою душу й розповіла, що вийшла заміж, але із чоловіком прожили лише півроку, а потім розлучилися. Тепер вона одна виховує дочку. Причиною цього вона вважає те, що в школі їх не навчили бути чоловіком і дружиною: «Адже розійшлися ми із чоловіком... не через те, що, як звикли казати, «не зійшлися характерами». Ні, ми просто не вміли бути чоловіком і дружиною. Ні він, ні я. Не вміли любити один одного... Не вміли поважати одне одного. Не вміли відчувати поруч із собою людину...» [9, с.398].

Після цієї бесіди Василь Олександрович ще раз переконався у тому, що школа, дійсно, «не вчить жити»: «Вчимо всього, знають наші вихованці силу-силенну корисних і потрібних (а інколи й не дуже потрібних) речей: і в якому стані перебуває вода на п'ятикілометровій глибині, і що записано було в законах царя Хаммурапі, і скільки атомів речовини в кубічному сантиметрі міжзоряного простору, і що таке гравітація.., але нічого не знають про те, як жити родинним життям, що це воно значить – бути дружиною і чоловіком, матір'ю і батьком своїх дітей» [6, с.400]. Вступаючи в шлюб, юнак і дівчина не мають навіть уявлення «про ту складну, тонку культуру взаємин, яку вимагає сімейне життя». Одним словом, «будуємо будинок, а фундаменту немає»[9, с.398]. Незнання, як жити сімейним життям, веде до розлучень, а «сльозами і горем дітей обертаються розлучення батьків» [6, с.400].

В. Сухомлинський прищеплював підліткам думку про те, що любов – це переддень материнства й батьківства. Людина, яка любить, повинна відчувати почуття відповідальності за того, кого любить, і того, кого створює. Тому любов тоді високоморальна, коли вона розумна й завбачлива. Звертаючись до підлітків і юнаків, В. Сухомлинський наставляв їх: «Поважай дівчину, бережи її честь, гідність, гордість, незалежність. Дівчина, що пробудила в тебе почуття симпатії, може стати твоєю дружиною, матір'ю твоїх дітей. Вона повторить тебе й себе в новому поколінні. Це і є безсмертя роду людського» [2, с. 255].

Василь Олександрович упродовж десяти років вивчав причини розлучень 200 молодих сімей і дійшов висновку, що 189 розлучень відбулися через непогодженість молодих в сімейних справах, «невміння зрозуміти один одного». Деякі молоді матері до народження дитини так підготовлені морально, відзначав В. Сухомлинський, як безграмотна

людина до вивчення філософії. Тому, вже починаючи з 1966-67 н. р., не чекаючи директив зверху, педагог запровадив викладання курсу «Культура взаємовідносин у сім'ї» (етичний курс «Сім'я, шлюб, любов, діти»): «Ми вже кілька років вчимо юнаків і дівчат, як готуватися до шлюбу і жити подружнім життям, у чому полягає висока культура взаємовідносин у сім'ї, як виховувати своїх дітей. Звичайно, викладати цей дуже важливий предмет в умовах, коли в навчальному плані на подібні теми не виділяється жодної години, нелегко. Але хоч би які були труднощі, ми перемагаємо їх, бо знаємо, що предмет цей не менш важливий, ніж математика, фізика, хімія... Якщо не найважливіший… Не всім бути фізиками і математиками, а батьками бути всім, чоловіками й дружинами – всім» [8, с.181].

На початку 80-х років минулого століття в IX–X класах загальноосвітньої школи був уведений новий предмет – «Етика й психологія сімейного життя». Цей предмет, як і «Культура взаємовідносин у сім'ї» Василя Сухомлинського, мав ту саму мету – підготовку молодих людей до спільного сімейного життя. Цей факт свідчить, що В. Сухомлинський випереджав свій час і передбачав майбутнє.

Читати цей курс, вважав В. Сухомлинський, можна довити тільки тому педагогові, який духовно багатий, морально чистий і високоморальний. В. Сухомлинський не применшував значення інших наук, без яких не можна уявити собі культурної людини, але переконував, що знання про культуру людських взаємин повинні стояти на першому місці, тому що ми живемо в епоху Людини. Підготовка учнів до великої місії батька й матері, на думку педагога, повинна починатися з виховання людяності, благородних людських відносин, свідомого керування бажаннями, почуттями. Молоде подружжя повинне вміти стримувати свої бажання, підкоряти їх спільним інтересам сім'ї. Щасливі ті люди, вважав Василь Олександрович, які вміють керувати своїми почуттями й бажаннями, а «людина, яка не знає меж своїм бажанням і не вміє співвідносити їх з інтересами інших людей, ніколи не стане гарним громадянином» [10, с.183]. Такі люди думають тільки про себе, для них «особисті бажання вище всього на світі», – писав В. Сухомлинський [6, с.401]. Тому в бесіді з молодими людьми треба аналізувати як позитивні, так і негативні сторони сімейного життя; треба вчити їх, як виникає бажання в людини, які з них можна задовольнити, які ні, як підкоряти наші бажання спільним інтересам сім'ї і т. п. У бесіді з учнями на цю тему учитель повинен вибрати правильний тон, уникати зайвих нотацій і створити в класі атмосферу відвертості: «Нам, старшому поколінню, треба навчитися говорити з дітьми і юнацтвом про велике і прекрасне – кохання, шлюб, народження дітей, людську вірність до могили; про смерть і пам'ять серця. Доти, поки ми не навчимося про це говорити й думати, ми не навчимо наших дітей чистоти й краси помислів і почуттів. Невігластво ж у цій сфері обертається сльозами й горем дітей» [9, с.399].

На думку В. Сухомлинського, поки молодь розбереться в таємницях любові до протилежної статі, треба вчити їх любові до людей взагалі, а «насіння високоморальної любові треба закладати в дитинстві, отроцтві, задовго до того, як з'явиться статевий потяг» [3, с.21], а це останнє треба перетворювати у високоморальне почуття любові, використовуючи для цієї мети весь величезний досвід людства. Наші вихованці повинні знати з дитинства, що людина – вища цінність у світі і її треба завжди й усюди поважати. Разом із тим, ми повинні вчити їх віддавати тепло своєї душі іншим людям, допомагати нужденним і знаходити в цьому особисту радість. Це дуже важка справа, але без цього немає ні любові чоловіка й дружини, ні людяності. Без добрих почуттів взагалі немислима справжня людина. На думку Сухомлинського, хто не вміє по-справжньому кохати, той лише жива істота, народжена людиною, але ще не Людина. «Людина може навчитися зводити величні споруди – гідростанції й палаци, космічні кораблі й атомні підводні човни, але якщо він не навчиться по-справжньому любити, вона залишиться дикуном. А освічений дикун у сто разів небезпечніший за неосвіченого» [3, с.172-173].

Справжня любов має на увазі критичне ставлення особистості до своїх вчинків і справ, шляхетність інтимних почуттів, здатність того, щоб у дівчині або юнакові бачити не істоту протилежної статі, а людину й перейнятися почуттям любові й поваги до неї. В інших випадках любов буде заснована лише на інстинктивних почуттях. «Якщо немає нічого, крім статевого потягу, – писав В. Сухомлинський у «Листі до доньки», – то в подружньому житті буде лише вміння народжувати дітей – для цього ж великої мудрості не треба, квочка теж виводить курчат, цього її навчила природа… Але діти – не курчата, і якщо вони народжуються істотою, мудрість якої не сягає далі мудрості квочки, то вони нещасні» [11, с.83].

Справжня любов – чисте, благородне почуття, перевірене щирою дружбою й часом, яке виключає фізичну близькість закоханих до шлюбу. У «Листах до сина» В. Сухомлинський писав: «Мене тривожить, я б сказав, розбещеність у легкій формі, якою «хворіє» багато молодих людей. Серед білого дня, буває, ідуть по вулиці хлопець і дівчина, ідуть і обнімаються, а то й цілуються. Я одного разу запитав в однієї дуже молодої дівчини: «Невже тебе не бентежить те, що люди кругом?» Вона відповіла: «А хіба дружбу треба приховувати?»

Це, щонайменше, нерозумна відповідь дівчини, готової фізично до народження людини, але не готової морально» [7, с.48].

На думку Сухомлинського, любов – це борг однієї людини перед іншою, відповідальність за її долю, за її майбутнє; любити – значить насамперед віддавати любимій істоті сили своєї душі, творити для неї щастя. «Цілувати й пестити людина може того, – писав Сухомлинський, – кому вона дає якесь моральне зобов'язання: стати чоловіком, стати батьком її дітей. Усяку іншу любов, любов для гострих відчуттів, любов від нудьги – я вважаю розбещеністю ... Розпусник і негідник той, хто в

любові шукає тільки джерело насолод» [там само].

Вірна любов, на думку Сухомлинського, любов на все життя, а любов з першого погляду – короткочасна. Тому до створення сім'ї молоді люди повинні добре вивчити один одного й подумати про те, що чи зможуть вони спільно жити й перенести ті тяготи, які покладає на них сім'я. А якщо ні, то сім'я, створена на любові з першого погляду, швидко зруйнується й любов між людьми зникне.

Разом із цим, юнак до створення сім'ї повинен добре подумати про свої матеріальні можливості, чи зможе самостійно забезпечити родину матеріально, тому що «одруження не тільки духовний зв'язок, але й матеріальний». Тому юнакам, що вирішили створити сім'ю, Сухомлинський радив: «Перед тим, як створювати сім'ю, перевір себе, чи готовий ти до цього; чи вмієш ти бути відданим, вірним людині; чи немає в тебе ліні душі, егоїзму, безсердечності; чи вмієш ти керувати своїми бажаннями; чи готовий ти забезпечити сім'ю матеріально...

Сімейне життя не може бути й ніколи не буває суцільним святом. У ньому більше тривог, хвилювань, турбот, ніж чистої радості... Умій мужньо боротися з горем, нещастям, яке може звалитися на твою сім'ю. Одне з найбільших лих, що можуть спіткати сім'ю, – хвороба коханої людини. Бути вірним і відданим у біді – це вимагає від людини величезної напруги духовних сил, а нерідко й самопожертви. Умій любити людину й тоді, коли вона стала хворою, немічною» [2, с.259-260].

З корисними повчаннями звертався Сухомлинський і до дівчат:

«Дівчина, будь мудрою й вимогливою в любові. Любов – гаряче почуття, але панувати над серцем повинен розум. Для дівчини це особливо важливо...

Любов і легкодумство несумісні. Ти ризикуєш стати нещасною людиною, поспішаючи скоріше «вискочити заміж». Своєму чоловікові ти довіряєш життя. Не вір байкам, що «з милим і в курені рай» [2, с.268].

На думку В. Сухомлинського, любов лише тоді зміцнює сім'ю, коли, крім любові, у молодих людей є ще багатство духовного життя. «Якщо ж любов обмежується статевим потягом, духовний покров цього потягу настільки вбогий, що відносини незабаром оголюються, фізична сторона близькості оголюється» [7, с.50]. На жаль, деякі молоді люди на це не звертають ніякої уваги й при створенні сім'ї вдовольняються тільки зовнішніми, фізичними рисами протилежної статі й не бачать або не прагнуть бачити суттєве – внутрішню сторону особистості, що приводить до фатальних наслідків. Такі сім'ї швидко руйнуються. За слушним зауваженням Сухомлинського, «там, де любов виражається тільки в скороминущому зачаруванні зовнішніми рисами, де людина шукає насолоду тільки в красі обличчя, фігури, – неминучі розчарування, «несумісність характеру» [7, с.49]. Тому кожний хлопець, як вище було сказано, це дуже важливе питання повинен вирішити після довгих роздумів і не керуватися поспішним почуттям, але, на думку деяких,

«почуттю не накажеш». В. Сухомлинський не розділяв цю думку. Він писав: моральна культура саме в тому, що розум керує почуттями, а там, де розум дрімає, народжується моральна порожнеча, розбещеність. За його слушним зауваженням, твердження того, що почуттю не накажеш, «це м'яке покривало, яким намагаються прикривати статеву розбещеність і «свободу любові...» [7, с.47].

На думку В. Сухомлинського, справжня любов не існує без людської гідності й почуття честі. Якщо в людини немає почуття честі, вона не зможе по-справжньому любити. Тому у виховній роботі з учнями Сухомлинський велику увагу приділяв упровадженню в молоді цих почуттів.

У деяких дівчат, відзначав Сухомлинський, настільки низьке почуття власної гідності, що до шлюбу вони дозволяють хлопцю все, а після одруження терплять від нього знущання, приниження й навіть побої. «Він мене б'є, а я його люблю», – така їхня філософія. На думку Сухомлинського, проти такої «рабської філософії» і « жіночої покірності» треба боротися постійно й завзято. Це кревна справа школи, сім'ї й усієї громадськості. Інакше така філософія може розпустити своє коріння й погубити молодих людей.

Зміцненню любові між подружжям сприяють діти, безсонні ночі перед їх ліжком, практичний прояв материнської й батьківської любові. У вихованні дітей активну участь повинен брати й батько. Його «тверда рука» потрібна й дітям. Правий був В. Сухомлинський, коли писав: «Щастя батьківства й материнства – не манна небесна, воно... приходить тільки до тих, хто не боїться одноманітної, багаторічної праці до самозабуття. Складність цієї праці полягає в тому, що вона, ця праця, являє собою злиття розуму й почуттів, мудрості й любові, уміння, насолоджуючись нинішнім моментом, тривожно заглядати в майбутнє. Там, де втрачена ця мудра батьківська й материнська здатність, щастя стає примарою» [8, с.13].

Для створення сім'ї недостатньою є тільки фізична готовність дівчини і юнака, переконував В. Сухомлинський. Головне в цьому – їхня моральна досконаліть, що, насамперед , виражається в духовній спільності чоловіка й жінки. Без цього справжньої любові немає. «Любов – це квіти моральності, – писав Сухомлинський; – немає в людини здорового морального кореня, – немає й благородної любові» [4, с.135]. Але розбиратися в цьому дуже важко, тому що «любов одна, але підробок під неї тисячі» [12, с.91].

На думку Сухомлинського, справжня любов без духовної спільності чоловіка й дружини не існує. У цій спільності велику роль відіграє єдність їх поглядів. Між людьми, у яких немає загальних інтелектуальних інтересів, не може бути справжніх морально-естетичних відносин. Для цього не обов'язково, щоб подружжя мало ту саму спеціальність і однакову освіту. Педагог писав: «Ми знаємо сім'ї, де чоловік і дружина не

тільки не мають однакової освіти, але й за характером праці у них, здавалося б, інтелектуальні інтереси зовсім різні. Наприклад, чоловік – механізатор колгоспу, дружина – учителька; чоловік – ланковий рільничої бригади, дружина – провізор, але тим часом саме в цих сім'ях панує атмосфера спільності інтелектуальних інтересів» [3, с.99-100]. За Сухомлинським, вирішальне значення в цьому має всебічний розвиток люблячих. Крім, так сказати, свого вузько професійного інтересу в таких сім'ях різносторонній загальний розвиток – знання про природу, людину, суспільне життя, мистецтво, літературу і т. п.

Самим аморальним, таким, що знищує любов, вважав Сухомлинський, – прагнення «вдало» вийти заміж, тобто одружитися з такою людиною, яка матеріально добре забезпечена.

На думку деяких людей, в окремих сім'ях любов чоловіка й дружини згасає у зв'язку з матеріальними проблемами, Тут на перше місце виступає квартирне питання. На думку ж Сухомлинського, матеріальні проблеми мають відносний і тимчасовий характер. Творча праця з метою усунення цих недоліків ще більше зміцнює духовно-психологічну спільність членів сім'ї. Вищим проявом цієї спільності є вірність у любові й сімейних відносинах подружжя [3, с.114-115].

У деяких молодих людей сімейне щастя й насолода здаються невичерпними і коли в сім'ї виникає якась проблема, вони відразу падають духом і «поезія любові» зникає. «Вони забувають, – писав Сухомлинський, – що вогонь любові, образно виражаючись, постійно вимагає гарного пального – різностороннього духовного життя, і, якщо цього пального немає, любов швидко вгасає або ж чадить, отруюючи повітря собі й людям» [7, с.50]. Тому молоді люди, які створюють сім'ю, повинні добре знати, що вони є в «більшій мірі творцями своєї любові, ніж споживачами її радостей» [2, с.266]. А хто цього не вміє, той швидко розчарується й шукає іншого шляху для розваги, що часто приводить до фатальних наслідків.

Молоде подружжя постійно повинне виховувати себе й передавати свої духовні багатства одне одному й тим самим збагачуватися. «Любити, – писав В. Сухомлинський, – це значить насамперед **віддавати** (виділення Сухомлинського – Н Б.), віддавати любимій істоті сили своєї душі, творити для неї щастя» [7, с.48]. Взаємний обмін духовними цінностями, вважав В. Сухомлинський, є необхідною умовою для виховання тонкощі почуттів і для вироблення в собі вміння почувати людське. «Бути другом, – писав він, – це значить насамперед виховувати людину, стверджувати у ній людське» [7, с.39]. Для підтвердження своїх слів В. Сухомлинський навів українське прислів'я: «У хорошого чоловіка й дружина хороша, у хорошої дружини – і чоловік хороший» [2, с.249].

Таким чином, на думку Василя Олександровича Сухомлинського, вникати в любов «розумом і серцем» можуть не всі. Це доля лише окремих людей. Для цього необхідно постійне поповнення духовного запасу й

збагачення його новими благородними почуттями, тому що багатство сім'ї багато в чому залежить від багатства чоловіка й дружини, того, що вносить кожний з них у сім'ю. Коли це багатство буде зовсім вичерпане й ні чоловік і ні дружина не в змозі що-небудь нове внести в сім'ю, між чоловіками починається конфлікт, що поступово переростає в бійку, метушню й приводить до розпаду сім'ї.

Для того, щоб цього не трапилося, повчав педагог, школа повинна вжити попередніх заходів, інакше молоді люди увійдуть у життя із «заржавленими душами» і почнуть розмножувати нещасних дітей, що Сухомлинський називав «грою зі зброєю». Такі діти, на його думку, є дітьми легковажного вчинку їхніх батьків. Для них не існує нічого святого. Тому, коли вони виростають, у багатьох випадках, стають важковиховуваними.

Щоб уникнути всього зазначеного вище, у Павлиській середній школі за часів Сухомлинського регулярно проводилися бесіди й диспути про любов і дружбу. Такі заходи проводилися не тільки у школі, але й у сільському клубі. «Ми в Павлиші проводимо такі бесіди поки тільки в позаурочний час, – писав Сухомлинський. – Говоримо про те, як морально підготувати себе до виконання материнського обов'язку, як жити в шлюбі, що означає любов людини до людини» [11, с.20]. Такі теми розглядалися також на засіданнях педради й психологічного семінару. Під час бесіди з учнями В. Сухомлинський часто приводив конкретні приклади з життя про взаємини подружжя й з дитинства прищеплював учням любов і повагу до майбутнього чоловіка, дружини, учив їх творенню людини, що вважав основною місією молодят.

Висновки і перспективи подальших розвідок.. Отже, В. Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці, починаючи 50-х років XX ст. розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків, він готував молодих людей до батьківської місії ще тоді, коли вони сиділи за партою. «Можливо, це видається комусь дивним, можливо, ми помиляємося, – писав він, – але головне в нашій роботі з «професійної орієнтації» – виховання майбутніх батьків-вихователів уже за шкільною партою...» [1, с.608].

У працях «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина», «Книга о любви», «Батьківська педагогіка» педагог описав власну методику формування найтонших сфер морального життя людини – материнського і батьківського виховання, ставлення до батьків, дітей, старших членів сім'ї. У «Листах до сина» й «Листах до дочки» вчений підтвердив дав конкретні поради щодо підготовки молоді до сімейного життя.

У Павлиській школі було створено чітку систему педагогічної освіти і пропаганди педагогічних знань серед населення, батьків і старшокласників. В. Сухомлинський вважав за необхідне ввести в зміст загальноосвітньої школи необхідний мінімум педагогічних знань,

виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальної батьківської місії. Він підкреслював, що безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству. Молоді батьки повинні розуміти, що шлюб розпочинається з готовності до великої і відповідальної соціальної ролі – виховання дітей, успіх якої залежить передусім від духовного багатства, вірності коханню, взаємної поваги і спілкування, педагогічних знань і умінь.

Здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що ідеї Василя Сухомлинського про любов, шлюб, сім'ю на сьогодні є досить актуальними, мають велике теоретичне, історико-культурне і практичне значення у підготовці молоді до сімейного життя, виконання майбутніх сімейних обов'язків, для вивчення спадщини Василя Олександровича.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у здійсненні аналізу традицій сімейного виховання, аналізу «такого вічного питання» сімейного виховання, як поєднання вимогливості і доброти, суворості і ласки, слухняності і свободи у вихованні дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинский В. А. Гармония трех начал / В. А. Сухомлинский // Журналист. – 1970. –№ 6. – С. 8–11.
2. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Советы воспитателям). / В. А. Сухомлинский. – Минск: Нар.асвета, 1978. – 288 с.
3. Сухомлинский В. А. Книга о любви / В. А. Сухомлинский; сост.: А. И. Сухомлинская, Л. В. Голованов; предисл. Л. В. Голованова. – М.: Мол. гвардия, 1983. – 191 с.
4. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива /В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
5. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 239 с.
6. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 378–392.
7. Сухомлинский В. А. Письма к сыну В. А. Сухомлинский / [Предисл. Г. Медынского]. – Москва: Просвещение, 1979. – 95 с.
8. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – М.: Знание, 1978. – 96 с. – (Нар. ун-т. Пед. фак.; № 6).
9. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика. – Избр. пед. Сочинения: в 3-х томах. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3. – С.395–420.
10. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский / Пер. с укр. Н. Дангуловой. – Москва : Мол. гвардия, 1971. – 336 с.

11. Тартаковский Б. С. Повесть об учителе Сухомлинском; Смерть и жизнь рядом: Повести. / Б. С. Тартаковский. – К.: Днипро, 1983. – 408 с.
12. Этика и психология семейной жизни: проб. пособ. для учит. / И. В. Гребенников, И. В. Дубровина, Г. П. Разумихина [и др.]; под ред. И. В. Гребенникова. – К.: Рад. шк., 1986. – 256 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Sukhomlinskij V. A. Garmoniya trekh nachal [Harmony of Three Beginnings] / V. A. Sukhomlinskij // ZHurnalist. – 1970. – No 6. – S. 8–11. (in Russian)
2. Sukhomlinskij V. A. Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka: (Sovety vospitatelyam). [How to Raise a Real Person: (Tips for Educators)] / V. A. Sukhomlinskij. – Minsk: Nar. asveta, 1978. – 288 s. (in Russian)
3. Sukhomlinskij V. A. Kniga o lyubvi [Book about Love]/ V. A. Sukhomlinskij; sost.: A. I. Sukhomlinskaja, L. V. Golovanov; predisl. L. V. Golovanova. – M.: Mol. gvardiya, 1983. – 191 s. (in Russian)
4. Sukhomlinskij V. A. Metodika vospitanija kollektiva [Methodology of Education of the Collective] / V. A. Sukhomlinskij. – M.: Prosveshchenije, 1981. – 191 s. (in Russian)
5. Sukhomlinskij V. A. Mudraja vlast' kollektiva [The Wise Power of the Collective] / V. A. Sukhomlinskij. – M.: Molodajj gvardiya, 1975. – 239 s. (in Russian)
6. Sukhomlynskyi V. O. Dumky pro shkilne vykhovannia [Thoughts about School Education] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 5. – S. 378–392. (in Ukrainian)
7. Sukhomlinskij V. A. Pis'ma k synu [Letters to the Son] V. A. Sukhomlinskij / [Predisl. G. Medynskogo]. – Moskva: Prosveshchenije, 1979. – 95 s. (in Russian)
8. Sukhomlinskij V. A. Roditel'skaja pedagogika [Parental Pedagogy] / V. A. Sukhomlinskij. – M.: Znanie, 1978. – 96 s. – (Nar. un-t. Ped. fak.; No 6). (in Russian)
9. Sukhomlinskij V. A. Roditel'skaya pedagogika [Parental Pedagogy]. – Izbr. ped. sochinenija: v 3-h tomah. – M.: Pedagogika, 1981. – T. 3. – S.395–420. (in Russian)
10. Sukhomlinskij V. A. Rozhdenije grazhdanina [Birth of a Citizen] / V. A. Sukhomlinskij / Per. s ukr. N. Dangulovoj. – Moskva : Mol. gvardija, 1971. – 336 s. (in Russian)
11. Tartakovskij B. S. Povest' ob uchitele Sukhomlinskom; Smert' i zhizn' ryadom: Povesti. [The Story about the Teacher Sukhomlinsky; Death and Life are near: Tales] / B. S. Tartakovskij. – K.: Dnipro, 1983. – 408 s. (in Russian)
12. Etika i psihologija semejnoj zhizni: prob. posob. dlya uchit. [Ethics and

Psychology of Family Life: a book for teachers] / I. V. Grebennikov, I. V. Dubrovina, G. P. Razumihina [i dr.]; pod red. I. V. Grebennikova. – K.: Rad. shk., 1986. – 256 s. (in Russian)

Аннотация. В статье осуществлен анализ взглядов В. А. Сухомлинского на любовь, брак и семью, на подготовку молодежи к семейной жизни как на одну из основных задач школы.

Охарактеризованы работы педагога: «Как воспитать настоящего человека», «Рождение гражданина», «Письма к сыну», «Книга о любви», «Родительская педагогика», «Мудрая власть коллектива» («Методика воспитания коллектива»), «Мысли о школьном воспитании», в которых В. Сухомлинский обращал внимание на такие актуальные вопросы, как любовь, взаимоотношения между мужчинами и женщинами, подготовка их к общей семейной жизни, брак, формирование материнских и родительских чувств, овладение азбукой взаимоотношений мужчины и женщины и т.п.

Доказано, что В. Сухомлинским создана оригинальная, целостная система подготовки молодежи к любви, браку, воспитанию детей.

Определен вклад ученого-педагога в теорию педагогики и школьную практику, в совершенствование форм работы школы с родителями, аргументирована целесообразность организации «педагогической школы» для родителей, «психологических семинаров» для учителей и необходимость специально организованного курса для старшеклассников «Культура взаимоотношений в семье» ради подготовки молодых людей к совместной семейной жизни.

Ключевые слова: В. Сухомлинский, любовь, брак, семья, педагогическое наследие, родительская педагогика, воспитание детей в семье, ответственность за воспитание детей.

Abstract. The article deals with the analysis of V. O. Sukhomlynskyi's views on love, marriage and family, on preparing young people for family life as one of the main tasks of the school.

Such his works as “How to raise a real person”, “Birth of a citizen”, “Letters to the son”, “Book of love”, “Parent pedagogy”, “Wise power of the collective” (“Methods of educating the collective”), “Thoughts about school education” are characterized, where V. Sukhomlynskyi drew attention to such topical issues as love, the relationship between men and women, their preparation for a common family life, marriage, the development of maternal and parental feelings, the mastery of the alphabet of the relationship between husband and wife, etc.

It is proved that V. Sukhomlinskyi created the original, integral system of youth preparation for love, marriage, and upbringing of children.

The contribution of a scientist-teacher to the theory of pedagogy and school practice, to improve the school's work with parents is determined, the

expediency of organizing a «pedagogical school» for parents, «psychological seminars» for teachers and the need for a specially organized course for senior pupils «The culture of relationships in the family In order to prepare young people for a common family life. The contribution of a scientist-teacher to the theory of pedagogy and school practice, in improving the forms of school work with parents is determined; the expediency of organizing a «pedagogical school» for parents, «psychological seminars» for teachers, and the need for a specially organized course for senior students «The culture of family relationships» in order to prepare young people for a common family life is indicated.

Key words: V. Sukhomlynskyi, love, marriage, family, pedagogical heritage, parental pedagogy, upbringing of children in the family, responsibility for the upbringing of children.

Переклад редакції
Стаття надійшла до редакції 01.10.2018

Т. І. Пантюк,
М. П. Пантюк

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: СУТНІСТЬ, ЗНАЧЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті проаналізовано специфіку сучасного освітнього простору під впливом процесів глобалізації, технізації, інтеграції, який потребує реалізації освіти впродовж життя людини. Визначено потребу удосконалення існуючого освітнього поля у змістовій та інструментальній площинах; доведено потребу не лише фахової підготовки, але й перепідготовки кадрів різного віку і профілю. З'ясовано, що сучасна освіта не задовольняє потреб населення щодо отримання якісної освіти та здобуття нових кваліфікацій і потребує якісного реформування. Новими, оптимальними формами освіти в умовах сьогодення може стати неформальна освіта у всій її різноманітності форм, методів, способів, засобів тощо.

Ключові слова: освіта, реформування, формальна освіта, неформальна освіта, неперервна освіта, особистість, форми, методи, засоби.

Постановка проблеми. Динамічність соціально-економічного і науково-технічного прогресу, процеси інтеграції, глобалізації та технологізації суспільства, вимоги сучасного ринку праці зумовили необхідність нелінійного і варіативного розвитку освіти. Сутність останнього полягає у необхідності створити таке освітнє поле для особистості, у якому вона могла б не лише отримати певний рівень освіти,

© Пантюк Т. І., Пантюк М. П., 2018

але й пристосуватися до тих умов життя у суспільстві, яке щораз стрімкіше змінюється і вимагає від кожного особливих знань, умінь і компетенцій. Сучасна освіта у класичному її вигляді і консервативному стані не в змозі задовольнити потреб як держави, так і окремої особистості. З огляду на це триває пошук нових, альтернативних форм освіти, які супроводжуватимуть людину протягом усього її життя.

Суспільні трансформації в умовах сьогодення детермінують необхідність не лише підготовки, а й перепідготовки фахівців, здобуття ними нових знань, які відповідали б вимогам фахової діяльності. Освіта впродовж усього життя стає сьогодні нормою чи не для усіх країн світу і вимагає пристосування освітнього поля до змінних, нелінійних суспільних трансформацій, детермінуючими чинникам яких стали розвиток науки, культури, технологій, вплив ЗМІ, поява нових засобів освіти, кардинальна трансформація суспільних парадигм та способу людського життя. Виклики і ризики сучасного суспільства ставлять нові завдання передовсім перед освітою.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Теоретико-методологічні основи трансформації освітнього процесу під впливом суспільно-політичних, економічних, технологічних глобальних, євроінтеграційних чинників актуалізовано й висвітлено у працях С. Архипової [1], С. Болтівця [3], Л. Вовк [4], Т. Десятова [6], С. Змеєва [9], І. Зязюна [9], В. Лугового [10], Л. Лук'янової [11], Н. Ничкало [14] та ін. Ці та інші вчені роблять спробу визначити шляхи, способи, форми та зміст освіти майбутнього, наголошують на питаннях, формальної, неформальної, інформальної освіти, андрагогіки тощо.

Метою нашої статті є з'ясування специфіки й суспільно-економічних передумов освіти впродовж життя та місця у ній неформальної освіти, що детермінується суспільними, політичними, технологічними, культурно-освітніми та особистісними чинниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Про необхідність навчання людини впродовж життя загалом свідчить увесь хід суспільного розвитку, зокрема: прийняття Радою Європи та урядами розвинених країн світу нормативних документів, які його регламентують (Звіт про конкретні цілі освіти та освітні системи (Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems), Загальноєвропейські рекомендації з питань оцінки рівнів кваліфікації для навчання впродовж всього життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning), Рекомендації ПАРЄ «Освіта поза навчальним закладом» (Non-formal Education: Recommendation 1437) тощо).

Сучасні українські учені, зокрема О. Огієнко [15] переконана, що різноманітність і варіативність сучасних освітніх моделей сприяє осмисленню багатогранності цього явища та обґрунтуванню методологічних засад її аналізу. Їх обґрунтування дало змогу вченій дійти висновку про те, що в основу сучасної філософії освіти покладено ідеї:

– лібералізму, зокрема щодо надання рівного доступу до освіти;

– прогресивізму, що розглядає освіту дорослих з емпіричної, практичної точки зору, спираючись на досвід дорослої людини як на основу процесу навчання;

– біхевіоризму, згідно з яким освіта дорослих виступає механізмом змін поведінки та активності дорослої людини;

– гуманізму, що розглядає дорослу людину як активного суб'єкта навчального процесу;

– радикалізму, який наголошує на соціальній ролі освіти дорослих;

– конструктивізму, згідно з яким кожна людина впродовж життя конструює своє особисте розуміння навколишньої дійсності, тому знання неможливо передати тому, хто навчається, а лише можна створити відповідні умови для їх самонабуття.

Наголошуючи на важливості в умовах сьогодення розвитку неперервної освіта у її різноманітті форм і способів вчені зазначають, що вона «передбачає адекватне створення всеохопної і цілісної системи, що надає засоби для задоволення освітніх і культурних запитів кожної особистості відповідно до її здібностей» [15, с. 44 – 45].

Стає очевидним факт, що вагомість і значущість неперервної освіти зростатиме, тому суспільство мусить створити підґрунтя для диверсифікації системи освіти впродовж життя. М. Степко, Б. Клименко, Л. Товажнянський, звернувшись до освітніх документів Ради Європи, пропонують такі трактування й визначення основних аспектів навчання впродовж життя:

Навчання впродовж життя – це:

• в галузі компетенції: розвиток знань, умінь і компетенцій людей впродовж їх життя з тим, щоб вони могли досягати економічні і соціальні цілі за допомогою осмисленої та рефлексивної поведінки;

• відкритий доступ до освіти «з колиски до останнього подиху», незалежно від статі, соціального статусу, попередніх успіхів в навчанні, раси і релігії;

• освіта для всіх громадян: приватним особам, їх сім'ям, місцевим співтовариствам, профспілкам, роботодавцям, неурядовим організаціям, регіональним владам відводиться активна роль, в освіті впродовж життя немає пасивних дійових осіб;

• економічна і соціальна орієнтація: освічені люди є хорошими громадянами і хорошими працівниками;

• центральне місце учня/студента/слухача в процесі навчання: викладач стає наставником і помічником в навчанні;

• опора на прозорі стандарти освіти і навчання, зрозумілі для всіх зацікавлених сторін, особливо для тих, хто навчається, і роботодавців;

• навчання впродовж життя відкриває нові можливості для людини впродовж її життя [16, с. 148].

Суттєвими відмінностями неперервної освіти дорослих є те, що

вони вже мають певний досвід як освітньої та фахової діяльності, навички і досвід практичної роботи. Запити цих людей прагматичні і внутрішньо вмотивовані, вони визначають також особливі вимоги до інструментальної та змістової організації навчання тощо. До ключових елементів стратегії навчання впродовж життя належать:

– висока якість освіти, що надає можливість набути міцні уміння (у т.ч. й соціальні) та навички;

– освіта, що враховує потреби ринків праці і розвиває необхідні вміння та здібності у всіх осіб, які прагнуть отримати додаткові знання, розвинути професійну кар'єру;

– професійна освіта, яка формує уміння, що відповідають потребам ринку праці і вимогам сучасних інноваційних технологій, а також відкриває шлях до набуття компетенцій, що формують компетентність в різних галузях;

– професійна підготовка, що відповідним чином підтримується державою чи працедавцями і задовольняє потреби сім'ї, а також надає реальні можливості для підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки впродовж всієї трудової діяльності людини [7, с. 16].

Важливою і обов'язковою складовою освіти впродовж життя є неформальна освіта. Вчені та фахівці-практики активно розробляють її зміст, стратегію, способи організації, педагогічний інструментарій, засоби та шляхи імплементації. А. Гончарук стверджує, що неформальна освіта – це організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних, у тому числі вікових (від раннього дитячого й аж до похилого віку), груп населення, що, проте, не надає легалізованого диплома. Неформальна освіта дорослих стосується всіх освітніх програм, що реалізуються поза формальною освітньою системою, зазвичай є добровільною і короткотривалою. Такі програми відзначаються широкою різноманітністю, наприклад, оволодіння другою мовою, набуття умінь розв'язання конфліктів, формування лідерських рис, програми психолого-педагогічного спрямування. Ці програми, на відміну від формальної освіти, не вимагають попереднього навчання. Процес навчання забезпечують інструктори. Неформальна освіта дорослих не має затверджених державою програм, але може відбуватися під егідою вищого навчального закладу [5, с. 32 – 33].

Міжнародна стандартна класифікація освіти (1997 р.) трактує неформальну освіту як будь-який організований освітній процес, що може відбуватися як в освітній установі, так і за її межами та охоплювати осіб різних вікових категорій. Програми неформальної освіти не мають чіткої ієрархії та можуть мати різну тривалість» [12].

Неформальна освіта, на переконання дослідників, виконує кілька функцій, серед яких: компенсаторна, адже вона дає змогу надолужити пропущене з певних причин, незалежно від рівня освіти, статі, віку тощо;

адаптивна, оскільки така освіта забезпечує пристосування індивіда до світу, який швидко змінюється, нових суспільних та економічних умов; розвивальна, адже допомагає збагачувати творчий потенціал особистості [22, с. 20].

Неформальна освіта передбачає різноманітне отримання актуальної навчальної інформації засобом різних форм: курсів, гуртків, тренінгів, проектів, лекцій, дебатів, семінарів тощо. Варіативністю і різноманітністю відзначаються також умови її організації, не ставляться жорсткі вимоги до учасників, їхньої освіти, місця, часу, термінів, форм і методів навчання тощо.

Базовими характеристиками неформальної освіти є:

– орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення;

– стурбованість у відношенні до конкретних категорій осіб;

– відсутність примусового характеру, базованість на власній мотивації дорослих людей;

– високий особистісний смисл навчання;

– внутрішня відповідальність студентів (слухачів) за результат освітньої діяльності;

– розвиток якостей особистості, що забезпечують сприятливі передумови для гідного особистого життя, а також успішної участі в суспільному та трудовому житті;

– забезпечення можливості краще розуміти і, якщо необхідно, змінювати навколишню соціальну структуру;

– розвиток мобільності у швидкозмінних умовах сучасного світу;

– гнучкість в організації та методах навчання;

– високий рівень активності студентів (слухачів);

– самооцінка слухачами отриманих результатів на основі значущих для них критеріїв;

– базованість стосунків між педагогами та слухачами на взаємній повазі, демократичній культурі, культурі участі [13, с. 162].

Вважаємо за доцільне презентувати також узагальнену таблицю, що відображає порівняння моделей формальної і неформальної освіти.

Таблиця 1

Моделі формальної та неформальної освіти

Системні характеристики навчання	Освіта	
	Формальна	Неформальна
Цілі	Довготривалі та більш загальні	Короткочасні та специфічні
	Отримання офіційно визнаних документів про освіту	Отримання цих документів не передбачається
Час	Тривалий цикл, повний	Короткий цикл, неповний

	день	день
Зміст	Стандартизований, орієнтований на основні положення навчального матеріалу	Індивідуалізований, орієнтований на результати
	Академічний	Практичний
	Жорстко структурований	Гнучкий, особистісно орієнтований
	Вхідні вимоги визначають контингент студентів (слухачів)	Студенти (слухачі) визначають вхідні вимоги
Місце	В освітніх установах, не орієнтоване на близькість від місця проживання	Орієнтоване на близькість до місця проживання
Ресурсозатратність	Ресурсозатратна	Ресурсозберігальна
Контроль	Зовнішній / ієрархічний	Самоуправління / демократичний

Джерело: [13].

Важливим є також те, що становлення неформальної освіти тісно пов'язане із дистанційними освітніми технологіями, що значно збагачує її зміст, урізноманітнює засобами та способами передачі інформації, здешевлює, дає можливість індивідуально планувати графік навчання слухачів, залучати до навчання ширше коло учасників, ніж у формальній освіті (матері, які перебувають у відпустці по догляду за дитиною; люди, що мають особливі освітні потреби; слухачі із територіально віддалених куточків, інші люди, які змушені через обставини постійно бути присутніми вдома тощо). Таким чином, стверджуємо про універсальність та варіативність неформальної освіти, її широкі можливості для залучення зацікавлених і вмотивованих слухачів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, в умовах сьогодення удосконалення і урізноманітнення як змістової, так і інструментальної сфер сучасної освіти є нагальною вимогою часу. Пошук та розробка нових форм та способів неформальної освіти має на меті реалізувати парадигму освіти впродовж життя, яка актуалізувалася на тлі суспільних змін та стрімкого розвитку суспільних відносин. Неформальна освіта покликана зреалізувати інтелектуальні та пізнавальні потреби людей незалежно від віку, статі, місця проживання, стану здоров'я, матеріального статусу тощо. Тяглість і неперервність освітнього процесу, а також об'єктивні чинники прогресуючого суспільства науки та високих технологій вимагають пошуку досконалих шляхів для забезпечення сучасної якісної освіти кожної особистості впродовж життя, що є перспективою подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навч. посіб. / С. П. Архипова. – Черкаси; Ужгород, 2002. – 158 с.
2. Бирюкова И. К. Неформальное образование: понятие и сущность / И. К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – том 74. – С. 18 – 20.
3. Болтівець С. Пріоритетні напрями освіти дорослих на матеріалах ЮНЕСКО / С. Болтівець, Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – С. 18 – 22.
4. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: Нариси / Л. П. Вовк. – Київ: Укр. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, 1994. – 226 с.
5. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / А. Гончарук // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 31 – 36.
6. Десятов Т. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації / Тимофій Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012.– № 1. – С.6 – 13.
7. Донцова М. А. Детерминанты неформального образования / М. А. Донцова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 12. – С. 15 – 16.
8. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
9. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2000. – № 1. – С. 9 – 11.
10. Луговий В. Г. Освіта дорослих в освітній системі. Десять років становлення: Досвід дослідження і розробки і впровадження у сфері дорослого управління / В. Г. Луговий. – К. : В-во НАДУ, 2005. – 347 с.
11. Лук'янова Л. Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Б. Лук`янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук пр. / ІПООД АПН України, відділ андрагогіки. – К., 2009. – Вип. 1 – С. 72 – 80.
12. Международная стандартная классификация образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://omsu.ru/page.php?id=501
13. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых / Т. В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4(25). – С. 158 – 162.
14. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н.Ничкало // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ андрагогіки. – К., 2009. – Вип. 1. – С.7 – 20.

15. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Огієнко. – К., 2009. – 44 с.
16. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя : монографія / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський. – Харків, 2004. – 112 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Arkhypova S. P. Osnovy andrahohiky : navch. posib. [Fundamentals of Andragogy: tutorial]/ S.P.Arkhypova. – Cherkasy; Uzhhorod, 2002. – 158 s. (in Ukrainian).
2. Biriukova I.K. Nieformalnoie obrazovaniie: poniatiie i sushchnost [Non-formal Education: the Concept and Essence]/ I.K. Biriukova // Izvestiia Volhohradskoho hosudarstviennoho piedahohicheskoho universitieta. – 2012. – No 10. – tom 74. – S. 18 – 20. (in Russian).
3. Boltivets S. Priorytetni napriamy osvity doroslykh na materialakh YUNESKO [Priority Areas for Adult Education on UNESCO Materials]/ Boltivets, L. Sihaieva // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – 2003. – Vyp. 3/4. – S. 18 – 22. (in Ukrainian).
4. Vovk L.P. Istoriia osvity doroslykh v Ukraini: Narysy [History of Adult Education in Ukraine: Essays]/ Vovk L.P. – Kyiv: Ukr. ped. un-t im. M.P.Drahomanova, 1994. – 226 s. (in Ukrainian).
5. Honcharuk A. Neformalna osvita doroslykh u krainakh EU [Informal Adult Education in EU countries]/ A. Honcharuk // Pedahohichni nauky. – 2012. – No 54. – S. 31 – 36. (in Ukrainian).
6. Desiatov T. Aktualni problemy osvity doroslykh u konteksti hlobalizatsii [Actual Problems of Adult Education in the Context of Globalization] / Tymofii Desiatov // Porivnialna profesiina pedahohika. – 2012.– No 1. – S.6 – 13. (in Ukrainian).
7. Dontsova M. A. Determinanty nieformalnoho obrazovaniia [Determinants of Non-formal Education]/ M. A. Dontsova // Srednieie professionalnoie obrazovaniie. – 2011. – No 12. – S. 15 – 16. (in Russian).
8. Zmieiev S. I. Andrahohika: osnovy teorii i tekhnolohii obucheniia vzroslykh [Andragogy: Fundamentals of the Theory and Technology of Adult Education] / S. I. Zmieiev. – M. : PER SE, 2003. – 208 s. (in Russian).
9. Ziaziun I. A. Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini [Conceptual Foundations of the Theory of Education in Ukraine]/ I. A. Ziaziun // Pedahohika i psykholohiia prof. osvity. – 2000. – No 1. – S. 9 – 11. (in Ukrainian).
10. Luhovyi V. H. Osvita doroslykh v osvitnii systemi. Desiat rokiv stanovlennia: Dosvid doslidzhennia i rozrobky i vprovadzhennia u sferi

dorosloho upravlinnia [Adult Education in the Educational System. Ten Years of Foundation: The Experience of Research and Development and Implementation in the Field of Adult Management]/ V. H. Luhovyi. – K. : V-vo NADU, 2005. – 347 s. (in Ukrainian).
11. Lukianova L. B. Providni osoblyvosti navchannia doroslykh [Leading Features of Adult Learning]/ L. B. Luk`ianova // Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk pr. / IPOOD APN Ukrainy, viddil andrahohiky. – K., 2009. – Vyp. 1 – S. 72 – 80. (in Ukrainian).
12. Miezhdunarodnaia standartnaia klassyfikatsyia obrazovaniia [International Standard Classification of Education] [Eliektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa : http://omsu.ru/page.php?id=501 (in Russian).
13. Mukhlaeva T. V. Miezhdunarodnyi opyt nieformalnogo obrazovaniya vzroslykh [International Experience of Non-formal Adult Education]/ T. V. Mukhlaeva // Chieloviek i obrazovaniie. – 2010. – No 4(25). – S. 158 – 162. (in Russian).
14. Nychkalo N. H. Andrahohika v systemi pedahohichnykh nauk [Andragogika in the System of Pedagogical Sciences]/ N. Nychkalo // Osvita doroslykh : teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. pr. / In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, viddil andrahohiky. – K., 2009. – Vyp. 1. – S.7 – 20. (in Ukrainian).
15. Ohiienko O. I. Tendentsii rozvytku osvity doroslykh u skandynavskykh krainakh (druha polovyna XX stolittia) [Trends in the Development of Adult Education in Scandinavian Countries (second half of the twentieth century)]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : 13.00.01 “Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky” / O. I. Ohiienko. – K., 2009. – 44 s. (in Ukrainian).
16. Stepko M.F. Bolonskyi protses i navchannia vprodovzh zhyttia : monohrafiia [Bologna Process and Life-long Learning: monograph]/ M.F. Stepko, B.V. Klymenko, L.L. Tovazhnianskyi. – Kharkiv, 2004. – 112 s. (in Ukrainian).

Аннотация. В статье проанализирована специфика современного образовательного пространства под влиянием процессов глобализации, технизации, интеграции, требующих реализации образования в течение всей жизни человека. Определена потребность усовершенствования не только профессиональной подготовки, но и переподготовки кадров разного возраста и профиля. Выяснено, что современное образование не удовлетворяет потребностей населения в получении качественного образования и приобретении новых квалификаций, а поэтому требует качественного реформирования. Новыми оптимальными формами образования современности может стать неформальное образование во всем его разнообразии форм, методов, способов, средств и т.д.

Ключевые слова: образование, реформирование**,** формальное

образование, неформальное образование, непрерывное образование, личность, формы, методы, средства.

Abstract. The article deals with the analysis of the specifics of the modern educational space under the influence of globalization, technization, integration processes, which requires the education realization throughout human life. The need to improve the existing educational field in the content and instrumental planes is determined; the need for not only professional training but also personnel retraining of different age and profile is proved. It has been found out that modern education does not satisfy the population's needs for obtaining qualitative education and obtaining new qualifications and needs qualitative reform. New, optimal forms of education in today's conditions can become informal education in all its diversity of forms, methods, modes, means, etc.

It has been established that content, strategy, methods of organization, pedagogical tools, means and ways of non-formal education implementation are actively developed by scientists and expert practitioners in Ukraine and abroad. Informal education involves a variety of obtaining relevant educational information through a variety of forms: courses, societies, trainings, projects, lectures, debates, seminars, etc. The research presents the basic characteristics of non-formal education.

Key words: education, reformation, formal education, informal education, continuous education, personality, forms, methods, means.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2018

І. І. Панчук

ОСОБИСТІСТЬ ВІРУЮЧОГО-ПРОТЕСТАНТА ВОЛИНСЬКОГО РЕГІОНУ: «ВІД ДОСВІДУ МАРГІНАЛЬНОСТІ ДО СВІДОМОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ»

Анотація. У статті проаналізовано окремі соціокультурні впливи на віруючого-протестанта та на протестантську громаду як спільноту віруючих з характерними для неї особливостями внутрішнього устрою, складу та функціонування. Дослідження має регіональний характер, зокрема конкретизується територією Волинського регіону, де упродовж останнього десятиліття пізній протестантизм демонструє стійку тенденцію зростання своєї присутності на релігійній мапі. На основі соціокультурного підходу, в основі якого лежить розуміння суспільства як єдності культури і соціальності, що конструюються та перетворюються діяльністю людини та акумулюється нерозривності тріади особистості, суспільства, культури та принципах позаконфесійності й світоглядного плюралізму здійснено дослідження образу віруючого як соціально-активного суб'єкта соціуму, який відчуває свою єдність з колективним

© Панчук І. І., 2018

«ми» та є дієвим членом своєї релігійної общини. З'ясовано, що з періодом унезалежнення України на тлі загального росту релігійності та превалюючого впливу православ'я у волинському суспільстві сформувалось протестантське співтовариство, яке є економічно самостійними, соціально організованими та проходить шлях інституційного оформлення. Нині утверджується протестантський образ віруючого як активного члена соціуму.

В умовах компенсації нестачі душевного комфорту соціальної реальності віртуальною, протестантські конфесії Волинського регіону демонструють соціальну інтеграцію, а віруючі екзистенційну єдність. Відтак, у громадах пізніх протестантів (хоча які не позбавлені проблем внутрішнього розвитку) іманентне налагодження органічної комунікації, що призводить до відчуття єдності та духовного зв'язку між вірянами. Тому на макрорівні віруючий відчуває свою єдність з колективним «ми». А Церква та «брати і сестри» виступають своєрідними помічниками у подоланні життєвих труднощів один одному.

Ключові слова: віруючий-протестант, соціокультурний підхід, релігійна община, соціалізація, ціннісні орієнтації, соціальна діяльність, комунікація.

Постановка проблеми. Суспільні зсуви та зрушення нині іманентні для всіх сфер соціального життя. Такі процеси посилюють відчуття випадковості, нестабільності людського буття, зневіру та апатію щодо перспектив майбутнього розвитку. Як наслідок потреби реалізації у таких умовах життєвих програм актуалізується антропологічна проблематика в релігієзнавчих дослідженнях. Адже сучасні стрімкі процеси секуляризації, урбанізації, глобалізації зумовлюють формування антропологічно орієнтованої теології. Зосередження на проблемі людини та її потребах особливо іманентне для протестантизму. Така гуманізована зорієнтованість дозволяє протестантським конфесіям не лише наблизитися до проблем сучасної людини, але й часто-густо успішно їх вирішувати.

В умовах задекларованої свободи совісті у Волинському регіоні (за релігійною регіоналізацією охоплює Рівненську та Волинську області, а також північ Тернопільської області) на тлі перетворення православ'я у символ національної ідентичності, досить стійкі позиції в регіоні займає, по суті, ще одна християнська сила – протестантизм. Таким процесам сприяє: активне просування протестантизму зі сторони його послідовників; збіг протестантської етики та цінностей, що сприяють формуванню моделей поведінки у суспільствах з ринковою економікою; бажання реалізувати свою колективну суб'єктність (цей фактор успішно реалізується, насамперед, у протестантських общинах).

Поняття «віруючий-протестант» визначає людину, яка переконалася в існуванні Бога і стверджує, що врятуватися людина може тільки особистою вірою і приймає виключно авторитет Біблії. Така людина

акцентує увагу на присутності Божої волі у реалізації особистих потреб та програм життєдіяльності. Стиль життя вона намагається узгодити із положеннями Священного писання. При цьому індивід глибоко переконаний, що Бог допомагає набувати все необхідне для його щасливого життя. Підкреслимо, що протестанти відрізняються твердими віросповідними переконаннями: демонструють чітке знання Біблії, переконанні в єдиноістинності свого конфесійного вибору, тому свою релігію розглядають як єдине джерело знань про Бога.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Методологічною основою розвідки є соціокультурний підхід, в основі якого лежить розуміння суспільства як єдності культури і соціальності, що конструюються та перетворюються діяльністю людини й акумулюється в нерозривності тріади особистості, суспільства, культури. Науковий пошук здійснювався на принципах позаконфесійності та світоглядного плюралізму.

У концептуальному річищі важливе значення для розкриття окремих аспектів соціокультурного портрета віруючих протестантських громад Волинського регіону мають праці вітчизняних та зарубіжних вчених, як П. Бергера, Т. Гаврилюк, В. Єленського, І. Каргіної, М. Мчедлова, М. Черенкова, П. Яроцького та інших.

Мета статті. Зважаючи на стрімкі трансформації сучасної соціальної реальності, наслідком яких, посеред інших, є відчуття дезорієнтації, безпорадності людини та поглиблення у них стану екзистенційного вакууму, актуальним постає аналіз окремих соціокультурних впливів на віруючого-протестанта та на протестантську громаду як спільноту віруючих з характерними для неї особливостями внутрішнього устрою, складу та функціонування. Наше дослідження має регіональний характер, так як конкретизується територією Волинського регіону, де протягом останнього десятиліття пізній протестантизм демонструє стійку тенденцію зростання своєї присутності.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурні реалії кінця ХХ століття спонукали вихід протестантських конфесій із периферійної зони соціуму на авансцену, надавши їм якісно нового соціального статусу у суспільстві. Ми солідаризуємося із думкою М. Черенкова, що «в сучасному українському євангельському протестантизмі відбувається перехід від досвіду маргінальності до свідомої соціалізації в пострадянському та постхристиянському суспільстві» [8]. Такі процеси зумовлюють інституціональні трансформації у всіх пізньопротестантських конфесіях Волинського регіону.

В умовах глобалізації (пізній протестантизм є глобалістським за своєю суттю) постмодерністських тенденцій у Волинському регіоні, саме протестантські церкви – одні з тих, хто намагається опанувати мову сучасного суспільства та дати адекватну відповідь на наболілі/гострі питання сучасності. Цей факт надає протестантським церквам в умовах

Волинського регіону особливої привабливості. Окрім того, провідну роль у сучасному сприйнятті протестантизму, його доступності та живучості визначає жива реакція протестантської теології на антропологічні запити.

Під протестантизмом ми розуміємо сукупність самостійних конфесій, пов'язаних з ідеями Реформації. Ця «євангельська спільнота, відновлюючи історико-культурні та богословські зв'язки з парадигмою європейської Реформації, тим самим свідомо обирає європейську модель церковно-суспільних відносин. Релігійний та культурний плюралізм як світосприйняття, особистісно-індивідуальний підхід до питань віри й духовності» [8]. Без сумніву, протестантська ідентичність в українській національній культурі займає свою нішу. Проте «колективна ментальність оперує стереотипами масової релігійності, в яких протестанти є сектою західного християнства» [8].

Попри упередженість таких міркувань, нині протестантські конфесії являють певний простір, який має свій погляд на суспільно-політичний розвиток, соціальне служіння, місце і роль вірян у різних сферах суспільного буття. Будучи традиційним елементом духовного життя Волинського суспільства, вони мають певні спільні риси, і, найголовніше, пропонують свій варіант бачення світу, основою якого є спільні майже для всіх пізньопротестантських течій аксіологічні пріоритети – сімейні цінності, здоровий спосіб життя, трудова етика, благодійна справа. Хоча така уніфікація дещо деформує багату картину українського протестантизму, а відтак спроби його «узагальнення» наштовхуються, насамперед, на активний опір вірних.

Важливим, на нашу думку, є те, що в усьому різноманітті підходів, форм, течій українського протестантизму виражається, на думку М. Черенкова, «невпинний богословський пошук, трансформації місіонерських парадигм, активний діалог церкви і суспільства» [9, с. 150]. І, зрештою, як вважає П. Яроцький: «Усі пізньопротестантські церкви і релігійні організації України ґрунтують своє світобачення, зокрема щодо ролі і місця релігії в сучасному секуляризованому суспільстві, на антропологічній парадигмі, надаючи пріоритетного значення громадянському суспільству» [10, с. 181].

Акцентуація на антропологічній парадигмі вченого є невипадковою. Адже саме вона є ціннісною мовою не монологічного, а діалогічного спілкування протестантських релігійних лідерів із сучасним релігійним/ секулярним соціумом. І, зрештою, саме в протестантській теології чи не найбільше прослідковується взаємовплив антропологічних уявлень із соціокультурними детермінантами. Насамперед, низка протестантських теологів намагаються спільно застосувати загальнохристиянську відповідь на наболілі питання антропологічної кризи.

Протягом останніх двох десятиліть євангельські громади Волинського регіону поповнилися тисячами новонавернених віруючих, для яких належність чи то до баптистської, чи адвентистської, чи

п’ятидесятницької церков стала важливою складовою та вплинула на подальше життя. Зважаючи на загальноукраїнські тенденції поповнення протестантських громад за останнє двадцятиліття, констатуємо, що схожі тенденції характерні і для Волинського регіону. Зокрема, основний склад усіх без винятку протестантських громад досліджуваного нами релігійного регіону сформований з людей, які у недалекому минулому вважали себе невіруючими/номінально віруючими, або ідентифікували себе із православ’ям. Проте, така ідентифікація мала здебільшого культурний сенс. Адже з кінця 80-х років ХХ століття для більшої частини населення Волинського регіону характерний був знак рівності між культурною, національною ідентичністю та православ’ям як носієм національної традиції. Проте вже тоді відчутним було те, що з однієї сторони позиціонувалась присутність православ’я у публічній сфері та високий рівень православної ідентифікації, а з іншої – доволі невелика кількість практикуючих православних віруючих. За більше як двадцятилітню історію незалежності України такі процеси стають дедалі відчутнішими. Тому сьогодні такий, дещо суперечливий характер української релігійності, є радше нормою. Більше того, саме православні інституції у Волинському регіоні є найвпливовішими, і почасти саме вони користуються підтримкою влади.

На такому тлі протестантські конфесії регіону відрізняються високою активністю та залученістю у всі види релігійних практик у межах громади, глибоким проникненням в догмати релігії. У такому аспекті протестантська громада виступає окремим соціально-релігійним середовищем, в якому відбувається формування світогляду віруючого, характеризується наявністю спільних інтересів та колективного духу.

Для усіх релігійних пізньопротестантських общин Волинського регіону характерні наявність діючої адміністративної структури, а також численних відділів: освіти, молодіжних, жіночих та дитячих, видавничих, інформації, здоров’я, суботніх та недільних шкіл, в рамках функціонування яких поєднується релігійна і соціальна життєдіяльність віруючих. Всі ці структурні компоненти у своїй соціальній діяльності керуються основними догматичними принципами протестантського віровчення. Висока консолідація одновірців, що підтримують між собою постійні неформальні зв’язки, зумовлює релігійну активність і визначає конфесійну ідентичність. Саме остання створює світоглядні та соціально-психологічні передумови інтеграції віруючих-протестантів в релігійні громади.

Релігійні інституції протестантів є найдинамічнішим сегментом релігійного поля Волинського регіону. Реалізацію своєї життєвої програми вірянин отримує і як член релігійної общини, і як член суспільства. При цьому, чим більше соціальних зв’язків акумулює у своєму досвіді особистість, тим її програма – насиченіша, яскравіша, багатопланова. Зважаючи на це, механізми соціокультурної детермінації особистості

віруючого-протестанта Волинського регіону ми розглянемо в трьох головних аспектах: генетичному (пов'язані насамперед з процесами релігійної соціалізації особистості), функціональному (описують основні форми життєдіяльності особистості як члена релігійної общини), теологічному (ціннісні орієнтації, що визначають сенс і мету життя віруючого).

Значне навернення, та, як наслідок, оновлення протестантського середовища регіону інтенсивно проходило протягом 90-х років. Відтак фактично 90% усіх протестантів є віруючими у першому поколінні і проходять початковий етап соціалізації у межах громади. Як наслідок, індивід долучається до протестантської спільноти. Причому, зауважимо, що цей процес є двостороннім: з однієї сторони, – це передача індивіду релігійного досвіду, а з іншої – процес його засвоєння. Саме релігійний досвід, який набувається віруючим протягом духовного шляху, є тим критерієм, за допомогою якого відрізняють справжню релігійність від її девіантних форм. Релігійний досвід у цьому сенсі виступає ідентифікаційним фактом щоденного повсякденного життя. Зважаючи на це, П. Бергер визначає стратегічну роль релігії при конструюванні людиною соціальної реальності, поясненні та підтриманні соціального порядку, сприйняття існуючого порядку як єдино правильного. До того ж, на думку вченого, «ні релігійний досвід, ні релігійна рефлексія в сучасній ситуації не виникають так легко, як це відбувалося протягом попередніх історичних періодів» [3, с. 347]. Тому процес релігійної соціалізації – доволі довготривалий, що проходить протягом усього життя (до слова, зазначимо, що виділяють два типи релігійної соціалізації: первинну (пасивна) та вторинну (активна).

У цьому аспекті особливість соціалізації віруючого-протестанта, в силу особливостей культурно-історичної ситуації, розпочиналася не в дитинстві, а уже в дорослому віці. Порушення роками радянської влади внутрісімейних традицій передачі релігійного досвіду сприяло тому, що лише частина (причому незначна) віруючих усіх протестантів Волинського регіону переживали процес релігійної соціалізації традиційним шляхом (насамперед через сім'ю) в дитинстві паралельно з іншими аспектами соціалізації – культурним, національним. Переважна ж більшість сучасних віруючих прийшла в Церкву уже в дорослому віці, внаслідок духовних пошуків чи місіонерської діяльності протестантських пасторів/пресвітерів.

Характерною особливістю соціалізуючих механізмів у протестантських общинах є вплив стилізованого механізму соціалізації (механізм соціалізації, який проявлявся у радянський період легального/ напівлегального/ нелегального функціонування протестантських громад). Зокрема, він виявляється у рамках субкультури (до слова, зазначимо, що українські протестанти в радянському соціумі утворювали субкультурну групу типу всеохоплюючої інституції), де вона представляла собою сукупність норм, цінностей, поведінкових стереотипів, що обумовлювало

відмінний від інших соціальних груп стиль життя. Фактично, хоча українські протестанти нині активно «входять у світ», а не «втікають від нього», проте цей вплив ще відчутний, особливо у низці незареєстрованих громад. Відтак, сучасний український євангельський протестантизм, «входячи в простір протестантизму європейського, приймає виклик власним традиціям та перетворюється із стабільної маргінальної культури меншості в альтернативну релігійну культуру, а то й навіть у контркультуру, що намагається стати головним вектором суспільного розвитку» [8].

Очевидним виявом соціалізації релігії у цілому є соціальна діяльність релігійних організацій. Тому на функціональному рівні характерною особливістю віруючих протестантів є, насамперед, їх активна соціальна робота. Місцеві громади й регіональні організації п'ятидесятників, адвентистів, баптистів, свідків Єгови надають допомогу потребуючим. До прикладу, баптистська церква м. Луцька «Фіміам» проводить різноманітні заходи для людей з особливими потребами. На сьогодні трирівнева реабілітація здійснюється шляхом наступних підрозділів служіння для неповносправних: реабілітаційний кабінет; щоквартальні святкові зустрічі; літні табори; рекреаційні (спортивні) ігри; групи з вивчення Біблії; особисте навчання, семінари; інтеграція неповносправних у домашні групи спільності; транспортування неповносправних на недільні богослужіння, домашні групи, будівництво складу та майстерні для ремонту візків; роздача візків; вирішення побутових проблем [5]. Фактично така робота є іманентною для кожної протестантської церкви регіону, про що свідчать сайти місцевих громад та суспільна думка в регіоні.

Відтак, активно включаючись у соціокультурні процеси, пізньопротестантські церкви в Україні створюють різноманітні форми організації громадського життя. В цілому, ці релігійні інституції ставлять собі за мету сприяти розвиткові активності та підприємництва серед християн, надавати консультативну допомогу з економічних та юридичних питань, брати участь у реалізації благодійницьких програм, сприяти розвиткові християнської освіти та організації бізнесу, проводити євангелізацію підприємницького середовища. Так, скажімо, Церква Християн Віри Євангельської України має відділ християн-підприємців. У кожній області цей відділ очолює обласний керівник, який координує роботу на місцевому та загальноукраїнському рівнях.

Окрім того, важливою особливістю таких процесів є той факт, що соціальна діяльність протестантських церков поєднується фактично із наверненням у протестантизм потенційних об'єктів цього процесу. Тому ми солідаризуємося із думкою П. Яроцького, що «конфесійна соціальна діяльність як обов'язок служіння ближнім все ж таки є однією з поширених форм євангелізаційної місії, яку здійснюють у сучасному світі всі релігійні організації» [10, с. 240].

Відтак, для окремо взятої особистості віруючого релігійна чи соціальна діяльність пов'язані з функціонуванням общини, почасти стають сферою, в якій вона знаходить себе і своє призначення. Адже спочатку людина стає членом общини, втікаючи від самотності, шукаючи психологічну опору та потребу спілкування. Згодом для вірянина релігійна громада стає місцем спілкування та самореалізації. Це є своєрідний механізм компенсації слабкості соціальних зв'язків, а відтак і одночасно постає виявом соціальної активності. Тому для більшості віруючих Волинського регіону пізньопротестатські общини є засобом задоволення духовних, естетичних, моральних потреб. Адже, до прикладу, на запитання: «Чому Ви є активним членом релігійної общини?» (опитування проводилося посеред п'ятидесятників та баптистів Волинського регіону), більшість вірян (респонденти саме називали себе так, заперечуючи термін «прихожани») відповіли наступним чином: служіння Богу та пізнання істини, духовне спілкування та збагачення, можливість спілкування з однодумцями, можливість надавати підтримку та бути потрібним для когось. Далі були варіанти відповідей: участь у спільних колективних практиках і т. д.

Важливим показником внутрішнього життя релігійної громади є характеристика методів роботи з парафіянами і специфіка побудови внутрішніх (між представниками однієї або різних церков) і зовнішніх (між церквою і суспільством) комунікацій.

За час української незалежності, на думку М. Балаклицького, протестантські ЗМІ пройшли в своїй еволюції 4 стадії (зауважимо, будучи всеукраїнської тенденцією, така стадіальність характерна і для Волинського регіону). Перша – 1990-ті роки – час «психологічного самвидаву». У текстах панувала емоційна піднесеність, безоглядна критика конкурентів, тотальна неувага до оформлення та редагування, бюджетування і маркетингу видань. Друга – початок 2000-х років – медійна сфера протестантських конфесій помітно комерціалізується. Третя – середина 2000-х років – перевагу Інтернету, початок розсилки електронних примірників видань, що дозволило залучити ширше аудиторне коло. Четверта – друга половина 2000-х років – характеризується усвідомленням влади медіа, тому і необхідністю підвищення рівня професіоналізації працівників ЗМІ. Тому в церковній медіасфері нормою стають обговорення професійних стандартів релігійних і світських комунікацій, дискусії, а іноді і відверті змагання зі світськими каналами комунікації [1, с. 180–181]. Під таким кутом зору позначимо, що комунікація сучасних протестантів Волинського регіону, як і України в цілому, демонструє потенціал розвитку.

Демонстративним є широкий спектр проблем, який визначається ЗМІ: релігійна освіта, соціальна сфера, вдосконалення, богословське тлумачення актуальних процесів у політиці, суспільстві, економіці, проблеми геополітики, військова проблематика, здоровий спосіб життя,

сімейна тематика й ін. Без сумніву, оптимізація комунікативної діяльності пізньопротестантських конфесій збагачує повсякденне життя віруючих, полегшує функціонування церкви і привертає громадський інтерес до неї. Важливо відзначити, що ці конфесії здатні будувати успішну комунікацію при будь-яких соціальних умовах і таким чином активно впливати на суспільне життя соціуму в цілому [4,с. 56].

У протестантських громадах особливу роль надають процесам міжособистісної комунікації, орієнтованої на розуміння. Можливість «спілкування з одновірцями за поглядами і світовідчуттям створює умови для обґрунтування людиною власної релігійної віри і впевненості в ній, а також сприяє реалізації конкретних факторів, що визначають ідентифікаційну поведінку віруючих та впливають на їх життя» [2, с. 202].

Тому всі члени пізньопрьотестантських общин здатні захищати своїх «братів» незалежно від їх соціального статусу, національної належності. Як наслідок – відчуття загальної безпеки: члени общини стають принаймні ззовні позитивно налаштованими один до одного «братами і сестрами». Будучи об'єднаними спільною доктриною, цінностями, культовою практикою та маючи трансцендентну ціль, релігійна община надає певні можливості для самореалізації у різних сферах діяльності. Реалізуючи свій потенціал, насамперед, через певні форми соціальної діяльності та керуючись основними принципами протестантського віровчення, віруючий-протестант отримує можливості для самореалізації в різних сферах діяльності. Таким чином, релігійна община у цьому сенсі стає важливим елементом соціальної структури суспільства. До того ж, що, на нашу думку, є надзвичайно важливим, утверджуючись, насамперед, у богоугодних справах, віруючий отримує ствердну відповідь щодо правильності обраного шляху.

Соціокультурна регуляція людської життєдіяльності здійснюється через призму цінностей. Наявність єдиної системи ціннісних орієнтацій постає основним інтегруючим суб'єктоутворюючим чинником релігійної громади. На шляху до пізнання духовних устремлінь індивіда ціннісні орієнтації відіграють роль аксіологічної підстави вибору потреб, життєвих інтересів, планів і способів їх реалізації.

В основі формуванні ціннісних орієнтацій віруючого-протестанта лежить цінність буття – істина, яка включає три поняття: 1) Особистість Бога; 3) Закон Божий; 3) Слово Боже (Священне Писання). Специфіка діяльності та особливості релігійної общини детермінуються, насамперед, системою поглядів, що включають знання про Бога, його ставлення до світу, майбутнє світу та окремо взятої людини. Відтак, спільні цінності, спільна доктрина, культова практика та спільна трансцендентна мета перетворюють групу віруючих у релігійну общину, що має спільні інтереси та яку об'єднує дух колективізму.

Ціннісні орієнтації віруючих-протетсантів Волинського регіону мають свою специфіку. Фактично усі протестанти вважають себе носіями

цінностей європейської християнської традиції. Проте важливо підкреслити, що ціннісна свідомість віруючих протестантських общин Волинського регіону диференціюється від ліберально-демократичних (прозахідних) цінностей індивідуалізму та раціоналізму до традиційних національних орієнтацій соборного та альтруїстичного характеру.

Зокрема, проведене нами опитування серед представників п'ятидесятницьких та баптистських громад, а також релігійної організації свідків Єгови дає підстави стверджувати наступне. Яскраво вираженою рисою усіх без винятку протестантських громад є превалювання цінностей, які визначаються, насамперед, релігійним світоглядом – служіння Богу, допомога людям, віра, любов. Також усі протестанти високо цінують цінності суспільного та особистого блага, не останнє місце посідають цінності матеріального благополуччя.

Висновки і перспективи подальших розвідок. З періодом унезалежнення України на тлі загального росту релігійності та превалюючого впливу православ'я у волинському суспільстві сформувалось протестантське співтовариство, яке є економічно самостійними, соціально організованими та проходить шлях інституційного оформлення.

Протестантські громади демонструють свою соціалізуючу роль у вихованні позитивних для суспільства ціннісних орієнтацій. Безумовно, не без труднощів долаючи стереотип «маргіналізованого майбутнього», набувають віруючі-протестанти роль духовних авторитетів в суспільстві. Нині утверджується протестантський образ віруючого як активного члена соціуму. Всі протестанти ідентифікують себе як віруючі люди з високим рівнем релігійності, активні члени своєї общини, які засуджують нездоровий спосіб життя, шкідливі звички, марнотратство.

Хоча, з одного боку, протестантські церкви намагаються протистояти явищам «осучаснення», проте вони демонструють чітку стратегію модернізації та намагаються стати невід'ємною органічною частиною сучасного світу. В умовах компенсації нестачі душевного комфорту соціальної реальності віртуальною, протестантські конфесії Волинського регіону демонструють соціальну інтеграцію, а віруючі екзистенційну єдність. Відтак, у громадах пізніх протестантів (хоча, які не позбавлені проблем внутрішнього розвитку) іманентне налагодження органічної комунікації, що призводить до відчуття єдності та духовного зв'язку між вірянами. Відтак на макрорівні віруючий відчуває свою єдність з колективним «ми». А Церква та «брати і сестри» виступають своєрідними помічниками у подоланні життєвих труднощів один одному.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балаклицький М. Медіатизація протестантизму в Україні 1991-2010 років : монографія / М. Балаклицький. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2011. – 379 с.

2. Балич Н. Л. Социологическое исследование идентификации верующих в религиозных общинах / Н. Л. Балич // Социоолгический альманах. – 2010. - № 1. – С. 196-203.
3. Бергер П. Религиозный опыт и традиция / П. Бергер // Религия и общество. Хрестоматия по социологии религии В. И. Гараджа [и др.]. – М. : Аспект Пресс, 1996. – С. 339-364.
4. Булыга И. И. Познепротетсантские конфессии в социокультурном пространстве современного Волынского региона / И. И. Булыга // Власть и общество (история, теория, практика). – р – Тбилиси, 2015. – № 3 (35). – С. 50–60.
5. Євангельська церква «Фіміам» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ecsocman.hse.ru/data/020/174/1217/001.lapin.pdf
6. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры [Електронний ресурс] / Н. И. Лапин – Режим доступу: http:// fimiam.lutsk.ua
7. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
8. Черенков М. М. Соціокультурний вплив ідей реформації на соціально-богословську ідентифікацію українського євангельського протестантизму [Електронний ресурс] / М. М. Черенков – Режим доступу: http: //r500.ua/sotsiokulturnij-vpliv-idej-reformatsiyi-na-sotsialno-bogoslovsku-identifikatsiyu-ukrayinskogo-yevangelskogo-protestantizmu.
9. Черенков М. М. Протестантизм між Західним та Східним християнством – конфесійний трикутник / М. М. Черенков // Релігійна свобода: спецвипуск №2 наукового щорічника. Держкомнацрелігій України та Відділення релігієзнавства Інституту філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. Збірник наукових статей з теми «Міжконфесійні відносини у їх сутності і виявах в Україні». За загальною редакцією А. Колодного і В. Климова. – Київ: Світ знань, 2010. – С. 149-152.
10. Яроцький П. Л. Релігієзнавство: підручник. – К. : Кондор-Видавництво 2013. – 442 С. – С. 182.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Balaklytskyi M. Mediatyzatsiia protestantyzmu v Ukrayini 1991-2010 rokiv : monohrafiia [Mediation of Protestantism in Ukraine 1991-2010: monograph] / M. Balaklytskyi. – Kh. : Kharkivske istoryko-filolohichne tovarystvo, 2011. – 379 s. (in Ukrainian)
2. Balich N. L. Sotsiologicheskoje issledovanije identifikatsyi veruyushchih v religioznyh obshchinah [Sociological Research on the Identification of Believers in Religious Communities] / N. L. Balich // Socioolgicheskij al'manah. – 2010. - No 1. – S. 196-203. (in Russian)

3. Berger P. Religioznyj opyt i traditsiya [Religious Experience and Tradition] / P. Berger // Religiya i obshchestvo. Hrestomatiya po sociologii religii V. I. Garadzha [i dr.]. – M. : Aspekt Press, 1996. – S. 339-364. (in Russian)
4. Bulyga I. I. Pozneprotetsantskije konfessii v sotsyokul'turnom prostranstve soveremennogo Volynskogo regiona [Poznieprotetsansky Confessions in the Socio-cultural Space of the Modern Volyn Region] / I. I. Bulyga // Vlast' i obshchestvo (istoriya, teoriya, praktika). – r – Tbilisi, 2015. – No 3 (35). – S. 50–60. (in Russian)
5. Yevanhelska tserkva “Fimiam” [The Gospel Church] [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://ecsocman.hse.ru/data/020/174/1217/001.lapin.pdf/
6. Lapin N. I. Sociokul'turnyj podhod i societal'no-funkcional'nyje struktury [Socio-cultural Approach and Societal-functional Structures] [Elektronnij resurs] / N. I. Lapin – Rezhim dostupu: http:// fimiam.lutsk.ua (in Russian)
7. Sorokin P. A. Chelovek. Civilizatsyja. Obshchestvo [Person. Civilization. Society] / P. A. Sorokin / Obshch. red., sost. i predisl. A. YU. Sogomonov: Per. s angl. – M.: Politizdat, 1992. – 543 s. (in Russian)
8. Cherenkov M. M. Sotsiokulturnyj vplyv idey reformatsiyi na sotsialno-bohoslovsku identyfikatsiyu ukrayinskoho yevanhelskoho protestantyzmu [Socio-cultural Influence of the Ideas of Reformation on the Social and Theological Identification of Ukrainian Evangelical Protestantism] [Elektronnyi resurs] / M. M. Cherenkov – Rezhym dostupu: http: //r500.ua/sotsiokulturnij-vpliv-idej-reformatsiyi-na-sotsialno-bogoslovsku-identifikatsiyu-ukrayinskogo-yevangelskogo-protestantizmu.(in Russian)
9. Cherenkov M.M. Protestantyzm mizh Zakhidnym ta Skhidnym khrystyianstvom – konfesiinyi trykutnyk [Protestantism Between Western and Eastern Christianity - a Confessional triangle] / M. M. Cherenkov // Relihiina svoboda: spetsvypusk No2 naukovoho shchorichnyka. Derzhkomnatsrelihiy Ukrainy ta Viddilennia relihieznavstva Instytutu filosofii im. H.S.Skovorody NAN Ukrainy. Zbirnyk naukovykh statey z temy “Mizhkonfesiini vidnosyny u yikh sutnosti i vyiavakh v Ukrayini”. Za zahalnoiu redaktsiieiu A. Kolodnoho i V. Klymova. – Kyiv: Svit znan, 2010. – S. 149-152. (in Ukrainian)
10. Yarotskyi P. L. Relihiieznavstvo: pidruchnyk [Religious Studies: textbook]. – K. : Kondor-Vydavnytstvo 2013. – 442 S. – S. 182. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье проанализированы отдельные социокультурные влияния на верующего-протестанта и на протестантскую общину как сообщество верующих с характерными для нее особенностями

внутреннего устройства, состава и функционирования. Исследование имеет региональный характер, в частности конкретизируется территория Волынского региона, где на протяжении последнего десятилетия поздний протестантизм демонстрирует устойчивую тенденцию роста своего присутствия на религиозной карте.

На основе социокультурного подхода, в основе которого понимание общества как единства культуры и социальности, которые конструируются и превращаются деятельностью человека, аккумулируется неразрывность триады личность, общество, культура, а также принципов внеконфесийности и мировоззренческого плюрализма проведено исследование образа верующего как социально-активного субъекта социума, который ощущает свое единство с коллективным «мы» и является действенным членом своей религиозной общины.

Установлено, что с периодом обретения Украиной независимости на фоне общего роста религиозности и превалирующего влияния православия в волынском обществе сформировалось протестантское сообщество, которое является экономически самостоятельным, социально организованным и проходит путь институционального оформления. Сейчас утверждается протестантский образ верующего как активного члена социума.

В условиях компенсации недостатка душевного комфорта социальной реальности виртуальной, протестантские конфессии Волынского региона демонстрируют социальную интеграцию, а верующие - экзистенциальное единство. Следовательно, в общинах поздних протестантов (хотя они не лишены проблем внутреннего развития) происходит имманентное налаживания органической коммуникации, что приводит к ощущению единства и духовной связи между верующими. Поэтому на макроуровне верующий чувствует свое единство с коллективным «мы». А Церковь и «братья и сестры» выступают своеобразными помощниками в преодолении жизненных трудностей друг к другу.

Ключевые слова: верующий-протестант, социокультурный подход, религиозная община, социализация, ценностные ориентации, социальная деятельность, коммуникация.

Abstract. The article is devoted to the analysis of individual socio-cultural influences on the Protestant believer and on the Protestant community as a community of believers with characteristics of its internal structure, composition and functioning. The study has a regional character, in particular, the territory of the Volyn region is specified, where, over the past decade, the late Protestantism has shown a steady trend of growth of its presence on the religious map.

On the basis of the socio-cultural approach, based on the understanding of society as a unity of culture and sociality, which are constructed and

transformed by human activity, the inseparability of the triad of personality, society, culture is accumulated, as well as the principles of extra-confession and ideological pluralism, a study was conducted of the image of the believer as a socially active subject of society.

It was established that with the period of gaining independence by Ukraine on the background of a general growth of religiosity and the prevailing influence of Orthodoxy, a Protestant community was formed in Volyn society, which is economically independent, socially organized and nowadays is at the stage of institutionalization. Nowadays the Protestant image of the believer as an active member of the society is being confirmed.

In the conditions of compensation of the lack of spiritual comfort of social reality by virtual reality, the Protestant confessions of the Volyn region demonstrate social integration, and the believers - existential unity. Consequently, in the communities of the late Protestants (although they are not without problems of internal development), the immanent establishment of organic communication occurs, which leads to a sense of unity and spiritual connection between believers. Therefore, at the macro level, the believer feels his unity with the collective "we". And the church and "brothers and sisters" act as a kind of helpers in overcoming life's difficulties to each other.

Key words: Protestant believer, socio-cultural approach, religious community, socialization, value orientations, social activity, communication.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2018

О. Б. Петренко

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ МАТЕРИНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ВІД Я. А. КОМЕНСЬКОГО ДО В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Материнська педагогіка –
непочата цілина загальної педагогіки
В. Сухомлинський [27, с. 588].

Анотація. У статі на основі хронологічно-проблемного підходу здійснено аналіз ідеї материнської педагогіки у спадщині видатних педагогів минулого. З'ясовано, що педагогічна ідея щодо виховання й призначення жінки-матері зазнала суттєвої трансформації – від обмеження біологічної ролі жінки до абсолютизації цінності материнського виховання для суспільства, відтак потребує об'єктивної оцінки, виокремлення раціонального відповідно до суспільного запиту і певної реалізації у соціумі.

Доведено, що видатні педагоги (Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, М. І. Пирогов, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.) у різні часи обґрунтовували

© Петренко О. Б., 2018

необхідність спеціальної підготовки матерів до виховання дітей. Їхні праці є вагомим доробком в історії педагогіки і потребують актуалізації на основі хронологічно-проблемного підходу.

У XVII–XIX ст. у педагогічній науці розвивалася теза про те, що якість виховання дітей прямо залежить від вихованості та освіченості жінки-матері. При цьому аргументувалась необхідність розпочинати виховання з надання освіти і необхідних знань матері, з написання спеціального підручника для матерів.

У перші роки радянської влади питання материнської педагогіки розглядалось у контексті державної політики, якою сім'я, материнство визначались як додаткова сфера реалізації жінки, тому дівчат готували до виконання як професійних, так і домашніх функцій. «Лекції про виховання дітей» А. С. Макаренка були своєрідним посібником для батьків і мали на меті надати матерям і батькам знання з основ виховної методики, практичні поради щодо конкретних питань сімейного виховання.

Василь Сухомлинський не лише обґрунтував теоретично, а й втілював практично в життя систему підготовки матерів до виховання дітей, при цьому усвідомив гостру потребу у спеціальних підручниках з материнської педагогіки. Він визначив мету, завдання, принципи, умови, форми і методи материнської педагогіки у контексті не лише соціокультурного й економічного рівня життя, політичних пріоритетів, а й на основі духовних цінностей, загальнонаціональних особливостей.

Ключові слова: материнська педагогіка, Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, трансформація ідеї.

Постановка проблеми. Початок XXI століття характеризується такими тенденціями функціонування української сім'ї: підвищення віку вступу до шлюбу і дітонародження, масова нуклеаризація сім'ї, зниження кількості реєстрованих шлюбів і зростання кількості розлучень, різноманіття форм шлюбних стосунків та форм сімейних об'єднань, поширення позашлюбної народжуваності, збільшення кількості одиноких матерів, зростання кількості сімей з одним із батьків; поширення повторних шлюбів, що призводить до збільшення кількості сімей змішаного типу, в яких є діти від повторного шлюбу та від попередніх шлюбів кожного з подружжя; масова малодітність і однодітність сім'ї, зниження контактності членів сім'ї їх здатності до комунікації. Зазначені тенденції зумовлюють трансформацію моделі шлюбу і сім'ї. Водночас, за результатами дослідження становища молоді України у 2016 р. у відповідях на запитання «Чого найбільше Ви хотіли б досягти в житті?» жінки і чоловіки були одностайними у виборі – «сімейного щастя» [13]. Отже, сімейні цінності в Україні адаптуються й переглядаються у контексті соціокультурної й економічної ситуації, а соціальна цінність сім'ї у вихованні та розвитку особистості дитини в українському

суспільстві не зменшується. Тому для більшості людей, для кого сім'я сьогодні є життєвим осередком, який захищає особистість від жорсткого світу й виконує соціальні функції, зокрема й виховну, спеціальна підготовка батьків (батька, матері) є вкрай важливою. Сучасні батьки часто не готові до виконання саме виховної функції, причина цього криється в обмежених знаннях з педагогіки, психології та фізіології, що виявляється у недостатніх навичках догляду та вмінні спілкуватися з дітьми, у некритичному ставленні до особистої педагогічної діяльності та здатності до прогнозування виховного процесу в сім'ї і його наслідків.

В умовах великої кількості неповних сімей, війни в країні актуалізується потреба у формуванні педагогічної культури матерів, тому логічно виникає потреба розгляду цього питання.

Одним з важливих напрямів підвищення педагогічної культури матерів вважаємо неупереджене вивчення, переосмислення спадщини педагогів минулого, їх внеску у виокремлення такого важливого розділу педагогіки, як материнська педагогіка. Низка видатних педагогів (Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон, Й. Г. Песталоцці, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський) у різні часи обґрунтовували необхідність спеціальної підготовки матерів до виховання дітей. Їхні ідеї значно випередили свій час і містять цікаві підходи до організації освіти матерів, є вагомим доробком в історії педагогіки і потребують актуалізації на основі хронологічно-проблемного підходу.

Тому **метою** пропонованої розвідки є аналіз ідеї материнської педагогіки у спадщині видатних педагогів минулого, відображення сутнісних ідей і підходів щодо означеного поняття на основі хронологічно-проблемного підходу.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Погляди педагогів середньовіччя на підготовку молоді до виконання батьківських і материнських функцій були розглянуті у працях В. Кравця [9]. Узагальнення внеску українських істориків педагогіки у вивчення спадщини Я. А. Коменського здійснено В. Лучкевич [10]; окремі аспекти спадщини Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелона, Й. Г. Песталоцці схарактеризовані у працях О. Голотюк і Л. Черкашиної [2; 33].

Погляди К. Д. Ушинського та М. І. Пирогова на сімейне виховання проаналізовані у працях В. Фєдяєвої [31].

Проблему соціального захисту дітей у педагогічній концепції Януша Корчака проаналізувала М. Богомолова [1].

Педагогічну спадщину А. С. Макаренка у аспекті підготовки молоді до сімейного виховання досліджували А. Бойко, Н. Дем'яненко, Н. Дічек та ін. [3].

Проблеми сімейного виховання у спадщині В. Сухомлинського вивчали: Л. Бондар, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Фєдяєва та ін. [30].

Відома українська вчена В. Федяєва схарактеризувала особливості

педагогічної освіти батьків у другій половині XX століття [32].

Водночас на сьогодні поки що відсутнє дослідження, у якому прослідковувалася б трансформація ідеї материнської педагогіки на основі хронологічно-проблемного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки материнське виховання у всі часи було і є гарантом морального розвитку людини, то якісний вплив жінки-матері на дитину не в останню чергу залежить від рівня її освіченості і підготовленості до виховання дітей. Необхідність підготовки кожної жінки до виконання свого материнського призначення, до здійснення виховного впливу на дитину від самого народження обстоювали багато педагогів. Трансформація педагогічних ідей щодо призначення жінки-матері – від обмеження біологічної ролі жінки до абсолютизації цінності материнського виховання для суспільства з плином часу набувають об'єктивної оцінки, виокремлення раціонального відповідно до суспільного запиту і мають певну реалізацію у соціумі.

Приміром, *Ян Амос Коменський* (1592–1670) – чеський педагог ще у XVII столітті переконував, що «необхідно написати книгу в керівництво батькам і няням, щоб вони добре знали свої обов'язки. Тут докладно має бути описане все те, чому потрібно навчити в дитинстві і в яких випадках потрібно приступати до важливої справи і якими способами і поєднаннями слів та жестів потрібно це впроваджувати дітям» [6, с.95]. Педагог при цьому зазначав, що написання такої книги «під заголовком «Керівництво для материнської школи» ми беремо на себе» [там само]. І у 1633 р. Я. А. Коменський написав, по суті, перший у світі спеціальний підручник з виховання дітей дошкільного віку під назвою «Материнська школа», яку вважають першою у світі програмою та першим посібником з дошкільного виховання. І хоча написана праця у XVII ст., окремі педагогічні ідеї, викладені на її сторінках, не втратили актуальності й дотепер.

У педагогічній системі Я. А. Коменського першим ступенем навчання визначена материнська школа – виховання у сім'ї, де протікає життя дитини від народження до 6-ти років, під керівництвом матері. Головною метою цієї школи педагог вважав захист дитини від шкідливих впливів, а також створення основи для всієї системи подальшого навчання і виховання та до життя загалом. Педагог вважав, що материнська школа покликана сприяти нагромадженню дітьми конкретних уявлень і визначив обсяг елементарних знань про довкілля, якими має опанувати дитина в дошкільні роки. У материнській школі повинні закладатися основи фізичного, розумового і морального розвитку дітей, розвиватися їхні органи чуття, розвиватися мовлення й початкові ручні уміння.

Я. А. Коменський переконував батьків більше й ретельніше піклуватися про здоров'я своєї дитини і давав конкретні вказівки як доглядати за дитиною, якими повинні бути її режим дня, одяг, харчування. У галузі розумового виховання педагог ставив перед материнською школою завдання сприяти накопиченню дітьми за допомогою органів

чуттів можливо більшого запасу конкретних уявлень про навколишній світ, розвивати їхнє мислення і мовлення, аби підготувати дітей до подальшого систематичного навчання в школі. Я. А. Коменський великого значення надавав розумним повчанням і вправлянню дітей в позитивних, з точки зору моральності, вчинках, а також позитивному прикладу дорослих. У час, коли в практиці виховання широко застосовувалися фізичні покарання, він пропонував впливати на дітей у разі їхньої поганої поведінки або провини, насамперед, умовлянням і осудом, вдаючись до покарань лише у самих крайніх випадках.

Великого значення в материнській школі він надавав грі. Гру педагог вважав необхідним видом діяльності, дуже важливим як для загального розвитку, так і для зміцнення фізичних сил дитини. Педагог обстоював думку про те, щоб батьки не заважали дитячій грі, а самі брали в ній участь, спрямовуючи дітей.

У материнській школі визначався зміст, організація, методи виховання дітей в сім'ї і обов'язки батьків, як-то: головний обов'язок батьків полягає в тому, щоб турбуватися про здоров'я дітей, починаючи з процесу зачаття. З цією метою жінка повинна саме в цей період піклуватися про своє здоров'я, щоб не зашкодити майбутній дитині. Після народження дитини кожна мати, на думку педагога, зобов'язана годувати її своїм молоком. У цьому віці Я. А. Коменський рекомендував не давати дитині ліків, якщо це не викликане крайньою необхідністю, а також остерігатися давати гарячі, гострі страви, міцні напої.

Зміст порад і завдань в «Материнській школі» розрахований на освічену жінку-матір, яка не лише глибоко розуміє сам принцип такої школи і відповідну термінологію, а також володіє методикою впровадження її ідей. Педагог при цьому обґрунтовував положення про необхідність давати матерям найкращу освіту.

Такий підхід не втратив актуальності й донині. Ідея необхідності розпочинати виховання з надання освіти і необхідних знань матері, з написання спеціального підручника для матерів, висунута Я. А. Коменським, в подальшому була підтримана й розвинена іншими педагогами.

Наприклад, *Франсуа Фенелон* (1651–1715) – французький священнослужитель, педагог, який виконував обов'язки вихователя дітей короля, у праці «Про виховання дівчат» (1687 р.) стверджуючи, що освіченість заважатиме жінці виконувати основне своє призначення бути дружиною та матір'ю. Водночас обґрунтовував необхідність спеціального виховання жінки, бо вона триматиме у своїх руках виховання дітей [17, с.170].

У XVIII ст. наукові дослідження щодо ролі жінки у вихованні дитини значно активізувалися. Материнському вихованню, підготовці матері до здійснення такого виховання стало приділятися більше уваги. Прогресивні діячі висловлювали думки про необхідність у жіночих

навчальних закладах спеціальної підготовки жінок до виконання ними материнських функцій.

Французький просвітитель *Ж.-Ж. Руссо* (1712–1778) головними вихователями дитини вважав матір і батька. Він був переконаний, що зіпсоване суспільство тому, що вихованням дітей займаються годувальниці, а батьки продовжують вести звичний спосіб життя. Лише коли батьки будуть займатися своїми дітьми, зміниться суспільство. У праці «Еміль, або про виховання» педагог переконував: «Хочете кожного повернути до його найперших обов'язків – починайте з матерів: ви будете здивовані перемінами, які здійсните» [6, с.208]. Педагог застерігав матерів як проти недбалого ставлення до виховання дітей, так і проти надмірної опіки. Він вважав, що «… ні одна жінка, вихована не матір'ю своєю, не буде знаходити задоволення у вихованні своїх дітей» [там само].

Швейцарський педагог *Й. Г. Песталоцці* (1746–1827) велику роль у моральному вихованні відводив сім'ї і особливо важливе значення надавав материнському вихованню. На початку XIX ст. у 1803 р. він написав «Книгу для матерів», що стала ще одним підручником з материнської педагогіки і привернула увагу суспільства до проблеми спеціальної освіти матерів. Й. Г. Песталоцці переконував, що «перше навчання дитини ... завжди є справою почуття, справою серця, справою матері ...» [17, с. 200].

У контексті хронологічно-проблемного підходу особливий інтерес у «Книзі для матерів» представляють роздуми Й. Г. Песталоцці про те, як потрібно вчити дітей, на що слід звертати особливу увагу. Книга мала на меті в першу чергу познайомити матерів з частинами людського тіла, навчити правильно їх називати, допомогти вивчити їхні властивості й функції для того, аби вони могли передати свої знання дітям. У «Книзі для матерів» педагог запропонував спеціальні вправи, які повинна виконувати з дитиною матір, щоб систематизувати елементарні уявлення дитини про світ, центром якого є людина, про відносини людини з навколишнім середовищем. Крім цього, у книзі привертає увагу стиль докладного роз'яснення нового про світ, яким педагог радив подавати інформацію дітям.

На початку XIX ст. у педагогічній науці розвивалася теза про те, що якість виховання дітей прямо залежить від вихованості та освіченості жінки-матері.

У контексті цього процес засвоєння моральних цінностей та їх подальше поширення матір'ю через своїх дітей аналізував відомий вітчизняний педагог *М. І. Пирогов* (1810–1881). «Жінки, – писав він у статті «Питання життя» (1856), – доглядаючи за колискою людини, організовуючи ігри її дитинства, навчаючи її вуста промовляти й перші слова, й першу молитву, стають головними зодчими суспільства» [15, с.51]. Педагог обґрунтовував необхідність спеціальної освіти жінок, якщо маємо на меті зростити людину самостійну, розумну, вольову з великим внутрішнім потенціалом: «Дівчина, закінчивши курс навчання, ховається в

сімейному колі; її діяльність, а отже, і результати навчання, залишаються невідомими, і суспільство може судити про це тільки з подальших, менш очевидних наслідків» [16, с.192]. Саме тому педагог винятково важливого значення надавав освіті жінок, пріоритетом якої повинно бути формування високих морально-релігійних якостей особистості майбутньої матері, розвиток тонкого емоційно-морального сприйняття життя (естетичного смаку, здатності розрізняти прекрасне й потворне в навколишньому світі), а також розвиток розумових здібностей, волі й мислення дівчат [15, с.50].

У працях відомого педагога *К. Д. Ушинського* (1824–1870) також обґрунтовувалася ідея надання спеціальної освіти майбутнім матерям. Він вважав, що питання про жіночу освіту – одне з основних у створенні суспільної системи освіти, адже «… виховання жінки, крім індивідуального і родинного значення, має ще величезне значення в народному житті, що тільки через жінку успіхи науки і цивілізації можуть увійти в народне життя» [29, с.197]. У жіночій освіті й вихованні, на думку К. Д. Ушинського, слід посилити увагу до вироблення понять і звичок, які необхідні для виховання дітей і ведення домашнього господарства. Це зумовлено тим, що дитина перебуває в жіночих руках саме в той період свого життя, коли її тілесний і душевний організм найбільш піддається небезпеці дурних впливів і найбільше може змінитися на краще під доброчинним вихованням матері. Педагог стверджував, що саме в перші шість років життя дитини закладається моральна основа людини. Тому було б божевіллям не вчити жінку тому, як поводитися з дітьми цього віку. Але недостатньо ще познайомити її з людською природою й навчити впливу на цю природу в період дитячого розвитку. Треба подбати про те, щоб цей вплив неодмінно був позитивним і відповідав людським, суспільним, народним вимогам. Освіта майбутньої матері повинна відповідати прогресу культури, науки. Всі новітні відкриття науки й всі її важливі ідеї повинні бути засвоєні жінкою [29].

На необхідності створювати умови для підготовки жінки до виконання ролі матері наголошувала і *А. С. Симонович* (1844–1933) – російський педагог, яка акцентувала увагу на тому, що: «матір, яка отримала найкраще виховання, не завжди може сягнути свого ідеалу у вихованні ... Щоб жінка могла бути вихователем та матір'ю своїх дітей, хоча б до 3 років, необхідно її до цього готувати, необхідно відкрити для неї ті знання, які від неї приховувалися, ... доки вона сама не зробиться активною – до того часу жінка не повинна виховувати дітей, бо вона не може» [18]. «Мати – це національна сила; у її руках майбутнє країни», – переконувала А. С. Симонович. На її думку, саме мати «повинна виховати в дитини дух чесності, самовіддачі … повинна вселити дитині ті погляди, які змусять її цілком віддатися життю й працювати на загальну користь» [18]. Тому саме материнське виховання вона вважала не приватною справою, а суспільним обов'язком, для виконання якої потрібні відповідні знання, підготовка й належні матеріальні умови: навіть найкраще вихована

дівчина не стане автоматично в майбутньому доброю вихователькою своїх дітей – вона для цього має спеціально готуватися, оволодівати материнською педагогікою [18].

Своєрідним підручником з материнської педагогіки кінця XIX ст. можна вважати роботу відомої журналістки і педагога *Є. І. Конраді* (1838–1898) «Сповідь матері» (1876), у зміст якої увійшли її міркування про досвід виховання власних дітей і погляди на роль матері в сім'ї [7]. Мету жіночої освіти вона бачила, з одного боку, у необхідності особистісного розвитку жінки-матері, повідомлення їй знань, що дають змогу всебічно виховувати своїх дітей, а з іншого – у можливості присвятити себе не тільки вузькому колу сім'ї, але й суспільній діяльності на благо багатьох людей. Євгенія Іванівна стверджувала, що саме матері «тримають у своїх руках долі майбутніх поколінь». Ставити питання інакше, підкреслювала вона, «значить махнути рукою на долю всього жіночого питання й багатьох інших великих питань, з якими воно пов'язане» [7, с. 41].

Друге видання книги «Сповідь матері» (1883) мало назву «Суспільні завдання домашнього виховання. Книга для матерів». На думку Є. І. Конраді, мати із властивими їй терпінням і любов'ю до своїх дітей є для них не тільки прикладом поведінки, але й посередником між ними й оточуючим світом. Саме мати сприяє становленню процесу соціалізації дітей, прищепленню їм основ моральності й громадянської свідомості. Метою материнського виховання Євгенія Іванівна вважала формування особистості «здорової людини з твердою волею, із сильним великодушним характером, розумово й морально розвиненої» [7, с.74]. Щоб досягти цієї мети, матір повинна навчатися, – переконувала педагог, позаяк освіченість матері і її професійні знання й уміння виступають як одне з положень, що лежать в основі ефективності материнського виховання.

У перші роки радянської влади питання материнської педагогіки розглядалось у контексті державної політики, якою сім'я, материнство визначались як додаткова сфера реалізації жінки, тому дівчат готували до виконання як професійних, так і домашніх функцій. Своєрідними підручниками з материнської педагогіки можна вважати праці, які мали на меті підготовку дівчини до виконання материнських функцій, як-то: брошура *Г. Сперанського* «Азбука матері» [19], книга *В. Жука* «Мать и дитя» [4], «*Книга матери*» [5] та книга *В. Орлова і М. Шпака* «Мать и дитя» [14]. У зазначених посібниках автори роз'яснювали дівчатам, молодим жінкам радянське законодавство середини 1920-х років, яке встановлювало кореляцію між материнством і працею на виробництві, символічно перетворюючи матерів у робітниць, осмислюючи пологи й материнство як суспільно корисну працю, давали молодим дівчатам і жінкам практичні знання про догляд за дитиною, годування і профілактику захворювань. Акцент здійснювався на юридичних і фізіологічних аспектах материнства і практично не розкритими залишались питання власне виховання дитини.

Польський педагог *Януш Корчак* (1878–1942) також розвивав ідею спеціальної підготовки матерів до виховання дітей. Так, на початку ХХ ст. паралельно з лікарською практикою у Варшаві він проводив значну санітарно-просвітницьку роботу серед батьків, виступав з доповідями, повідомленнями; на ІІІ з'їзді матерів у лютому 1907 р. виступив із змістовною доповіддю «Виховання дітей» [34, с.108-112].

У всесвітньовідомій праці «Як любити дитину» (1920) педагогом розкрито стосунки, які виникають у сім'ї між батьками і дітьми, між братами і сестрами. Педагог розмірковував, як впливати на дитину з точки зору педагогіки і медицини. Зокрема, у розділі «Дитина в сім'ї» Я. Корчак давав відповідь на запитання «Що собою являє дитина?» і досліджував поведінку батьків та дітей у певних ситуаціях [8]. Я. Корчак, який вірив у велику силу материнського виховання, писав: «Дитина вносить у життя матері дивовижну пісню мовчання. Від довгих годин, проведених біля неї, коли вона не вимагає, а просто живе, від дум, якими мати старанно огортає її, залежить, якою вона стане, її життєва програма, її сила й творчість. У тиші споглядання за допомогою дитини вона дорастає до осяянь, яких вимагає праця вихователя» [8, с. 271]. При цьому він застерігав матерів: «ніяка книга, ніякий лікар не замінять власної чіткої думки і уважного спостереження» [8, с.19]. Тому матерів обов'язково треба спеціально готувати до виконання материнських обов'язків, і книга «Як любити дитину» може стати одним з посібників материнської педагогіки.

Відомий вітчизняний педагог *А. С. Макаренко* (1888–1939) погляди на питання сімейного виховання, на роль матері й батька у вихованні дітей цілісно виклав у працях «Книга для батьків», «Лекції про виховання дітей», у окремих статтях і багатьох виступах. У 1936 році, працюючи заступником начальника відділу трудових колоній НКВС УРСР, Антон Макаренко розпочав писати «Книгу для батьків» (у цей період тема сімейного виховання була недостатньо висвітленою у педагогічній літературі, і А. Макаренко отримав замовлення на написання книги про виховання дітей у сім'ї та писав її у співавторстві з дружиною Галиною Стахівною). Загалом А. Макаренко планував видати чотирьохтомну працю, однак світ побачив лише перший і єдиний том, який вийшов у 1937 р. під назвою «Книга для батьків» [11]. Головна мета книги – привернути увагу батьків до найважливіших складових сімейного виховання, як-то: питання батьківського авторитету і дисципліни, єдність членів родини у різних життєвих проявах, чинники збереження цілісності родини, статева просвіта тощо.

Педагог вважав, що молоді варто роз'яснювати: «виховна праця» матері – праця почесна. Мати є творцем майбутніх громадян суспільства. «Мати, – писав він, – яка виховує двох-трьох дітей дома, робить велику державну й суспільну справу, і дорікати її в тім, що вона не працює на заводі, ніхто не має права, але потрібно, щоб вона жила громадським життям. Нехай вона читає книги, працює в домкомі» [12, с.240].

Дещо пізніше А. Макаренко підготував цикл «Лекцій про виховання дітей» для трансляції на Всесоюзному радіо, які згодом, після його смерті, були опубліковані в «Учительской газете» (1940) [11]. Ця праця педагога була своєрідним посібником для батьків і мала на меті надати матерям і батькам знання з основ виховної методики, практичні поради щодо конкретних питань сімейного виховання, а саме: загальні умови сімейного виховання, питання батьківського авторитету, дисципліни, гри, сімейного господарства, виховання в праці, статевого виховання, виховання культурних звичок. Водночас А. С. Макаренко не прагнув абсолютної універсалізації порад, усвідомлюючи, що кожна сім'я має свої особливості, свої успіхи і труднощі, тому він хотів лише збудити батьківську думку, допомогти висвітлити проблеми, навчити вирізняти власні важкі сімейні питання виховання дітей, помічати помилки і виправляти їх. Відповіді на важкі питання виховання педагог радив шукати «...у літературі спеціальній й у літературі художній, де можна зустріти найрізноманітніші думки й рецепти, найсуперечливіші погляди та поради» [11, с.312]. «Книгу для батьків» і «Лекції про виховання дітей» А. С. Макаренка вважаємо своєрідними підручниками з материнської педагогіки, енциклопедією сімейного виховання.

Видатний український педагог *В. О. Сухомлинський* (1918–1970) також вивчав і вирішував проблеми виховання, батьківської педагогіки. Він був переконаний у тому, що успіху у вихованні поколінь можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї та школи. Педагог твердив, що зміцнення сім'ї, вдосконалення родинного виховання – одна з найважливіших соціальних проблем, від розв'язання якої залежатиме майбутнє суспільства, моральне обличчя молоді.

Наприкінці свого життя В. О. Сухомлинський розпочав роботу над дуже важливою й потрібною, на його думку, книжкою – енциклопедією сімейного виховання – «Батьківською педагогікою», у якій повинні були висвітлюватися найактуальніші проблеми виховання дітей у сім'ї, педагогічної освіти батьків. Тільки після смерті педагога вдалося зібрати рукописні та окремі надруковані статті й підготувати тематичні збірки: «Родительская педагогика» (1978) [23], «Батьківська педагогіка» (1978) [24], «Мудрость родительской любви» (1988) [22].

Щастя бути батьком чи матір'ю педагог вважав самоціллю життя кожної людини, хоча наголошував, що діти – це щастя, створене важкою щоденною працею батьків: «Щастя батьківства і материнства – не манна небесна ... Воно приходить тільки до тих, хто не боїться одноманітності, багаторічної праці – праці до самозабуття» [23, с.13]. Він переконував, що виховання дітей вимагає від батьків величезного напруження сил, що веде не лише до гармонійного розвитку дітей і до самовизначення батьків, а й до утвердження їхньої людської гідності. У бесіді «О гражданской и моральной ответственности родителей» з праці «Родительская педагогика», що увійшла до збірки «Мудрость родительской любви»,

педагог писав: «Є десятки, сотні професій, спеціальностей, робіт – один будує залізницю, інший зводить житло, третій вирощує хліб, четвертий лікує людей, п'ятий шиє одяг. Та є найуніверсальніша – найскладніша і найблагородніша робота, єдина для всіх і водночас своєрідна, неповторна в кожній сім'ї – це творення людини» [23, с.12]. Звертаючись до батьків, Василь Олександрович неодноразово переконував: «Якщо ви мрієте залишити після себе слід на землі – не обов'язково бути видатним письменником або вченим, творцем космічного корабля або відкривачем нового елемента періодичної системи. Ви можете утвердити себе в суспільстві, виховуючи хороших дітей. Хороших громадян, хороших трудівників, хорошого сина, хорошу дочку, хороших батьків» [там само]. При цьому педагог вважав, що «яка б у вас відповідальна, складна, творча робота не була на виробництві, знайте, що вдома на вас чекає ще більш відповідальна, більш складна, більш тонка робота – виховання людини… Треба зрозуміти кожному із нас, шановні батько та мати, що невихована людина, моральна недоучка – те ж саме, що літак, випущений в політ зі зламаним двигуном: загине сам і принесе загибель людям» [23, с.14].

Василь Сухомлинський стверджував, що пріоритетним життєвим обов'язком батьків є виховання дітей, при цьому переконливо доводив, що до такого виховання батьків, матерів слід спеціально готувати.

Саме задля цього у Павлиській середній школі з 1966/67 н. р. директор, незважаючи на відсутність офіційних директив, запровадив викладання курсу «Культура взаємовідносин у сім'ї» (етичний курс «Сім'я, шлюб, любов, діти»), зауважуючи: «Ми вже кілька років вчимо юнаків і дівчат, як готуватися до шлюбу і жити подружнім життям, у чому полягає висока культура взаємовідносин у сім'ї, як виховувати своїх дітей. Звичайно, викладати цей дуже важливий предмет в умовах, коли в навчальному плані на подібні теми не виділяється жодної години, нелегко. Але хоч би які були труднощі, ми долаємо їх, бо знаємо, що предмет цей не менш важливий, ніж математика, фізика, хімія ... Якщо не найважливіший … Не всім бути фізиками і математиками, а батьками бути всім, чоловіками й дружинами – всім» [25, с. 85-86].

У праці «Народження громадянина» Василь Олександрович зазначав, що викладання курсу доручав лише досвідченим педагогам, особливо це стосувалось бесід з дівчатками, які педагог називав «вихованням материнської гордості» [28, с.355]. У бесідах, що проводила з дівчатами на заняттях Ганна Сухомлинська, головною була думка: «Я, дівчина, – завтрашня мати. Природою і суспільством на мене покладено високу місію – повторити у дітях себе і того, кого я люблю, перекласти в дітей все краще, створене людством. Я мушу бути мудрою, вимогливою і обачливою. Я – жінка, мої відносини з чоловіком ведуть до народження дітей. Любов – це велике, благородне почуття, але воно не повинно затьмарювати думки про те, що мої відносини з чоловіком ведуть до створення сім'ї. Я мушу бути гордою, недоступною, непохитною; я мушу

бути в сто раз мудрішою від чоловіка – батька моїх дітей, бо в місії продовження роду людського, збереження й примноження духовних багатств людства природа поклала на мене незрівнянно більшу відповідальність, ніж на нього» [28, с. 355].

При цьому педагог був упевнений: «якщо емоційне пізнання, осягнення світу не починається для дитини з посмішки матері, з її обіймів, поцілунків, якщо разом з ласкавим, турботливим, тривожним, мудрим виразом материнських очей в дитячу свідомість не входять якнайтонші відтінки – найперше емоційні відтінки – рідного слова – розумове життя, розвиток інтелекту, здібностей маленької людини підуть зовсім не так, як пішли б вони при умові цілком правильного материнського виховання. Материнське виховання, материнський вплив психологічними засобами на розумові здібності дитини – це, по-моєму, непочата цілина педагогіки. Необхідна не тільки батьківська педагогіка, але й педагогіка окремо взята – материнська. Цій педагогіці необхідно вчити наших матерів» [21, с. 251–252].

У праці «Моя педагогічна система» Василь Сухомлинський писав: «Утвердження мудрої – строгої, вимогливої – материнської любові в душі молодої, недосвідченої матері – це одне з дуже важливих завдань педагога-вихователя. З матерями, в яких народились маленькі діти, я бесідую на тему «Як любити дитину». ... Я вчу матерів …» [26, № 9. – С.86–91].

Педагог не лише обґрунтував теоретично, а й втілював практично в життя систему підготовки матерів до виховання дітей, при цьому усвідомлюючи гостру потребу у спеціальних підручниках з материнської педагогіки.

І хоча ідею написання спеціального підручника з материнської педагогіки Василь Олександрович виношував усе своє життя, все ж він не встиг її реалізувати. В одному з листів до заступника головного редактора журналу «Народное образование» Олександра Бойми В. Сухомлинський писав: «Не розлучаюся із записною книжкою – записую все, що спадає на думку, до книги «Материнська педагогіка» ... Це буде книга для батьків» (28. 11. 1967 р.) [20, с.158.].

За два тижні до смерті у праці «Найвідсталіший у класі» (1970) педагог зазначив: «Ця галузь – материнська педагогіка – непочата цілина загальної педагогіки» [27, с.588].

Попри те, що такий підручник педагогом написаний не був, вважаємо, що В. О. Сухомлинський обґрунтував мету, завдання, принципи, умови, форми і методи материнської педагогіки. Саме у практичній діяльності павлиського педагога реалізувались до певної міри основні ідеї материнської педагогіки: переконаність у великій силі сімейного виховання, успіх якого залежить від знання батьками, й особливо матір'ю природи дитини, її психології, знання матерями форм, методів та прийомів виховання дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином,

здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що у педагогіці поступово визрівала й вдосконалювалася ідея спеціальної батьківської освіти, особливо материнської.

Необхідність материнської педагогіки обґрунтовувалася свого часу Я. А. Коменським, Ф. Фенелоном, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, М. І. Пироговим, К. Д. Ушинським, А. С. Симонович, Є. І. Конраді, Г. Сперанським, Я. Корчаком, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським.

Кожен із зазначених педагогів аргументував ідею материнської педагогіки у контексті соціокультурного й економічного рівня життя, політичних пріоритетів, зміною ставлення до духовних цінностей, зрештою, із загальнонаціональною ідеологією тієї країни, у якій жив і працював конкретний педагог. Однак у поглядах практично усіх педагогів прослідковується ідея важливості виховання дітей на гуманістичних засадах у сім'ї спеціально підготовленими батьками за спеціально укладеними підручниками і посібниками.

З позицій тогочасних гуманних ідей і поглядів кожен з них зумів у доступній і популярній формі донести до мільйонів матерів основні завдання, принципові положення виховання дітей. Актуальність і цінність спадщини зазначених педагогів у тому, що використання їхніх ідей дає змогу формувати педагогічне мислення у батьків, здійснювати педагогічну підготовку матерів до виховання ними власних дітей, розв'язувати складні етичні проблеми, які виникають у сучасних політичних й економічних умовах.

Аналіз праць цих педагогів дає змогу визначити материнську педагогіку як таку, яка, опираючись на середовище, є сильнішою від нього, здійснює більш могутній, непереборний вплив на зростаючу людину, сприяючи її моральному й розумовому розвитку. Тому материнська педагогіка має право на існування, позаяк вона не тільки оберігає створене попередніми поколіннями від руйнування, але й забезпечує приріст культури, приріст, без якого неможливе просування людства до його мети – справедливості й гідного рівня життя людини в правовому громадянському суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богомолова М. Ю. Соціальний захист дітей у педагогічній концепції Януша Корчака / М. Ю. Богомолова // Науковий вісник молодих учених і аспірантів ХДУ. Збірник наукових праць. – Херсон: ХДУ, 2017. – С. 14–21.
2. Голотюк О. В. Франція від Просвітництва до сьогодення: етапи освіти / О. В. Голотюк // Новітня філологія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – №8 (28). – С. 87–97.
3. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англомовних джерел). : дис. докт. пед. наук : 13.00.01 / Дічек Наталія Петрівна –

Київ, 2005. – 441 с.
4. Жук В. Н. Мать и Дитя. Гигиена в общедоступном изложении / В. Н. Жук. – Берлин : Издание Тов-ва Гликсман, 1924. – 372 с.
5. Книга матери (Как вырастить здорового и крепкого ребенка и сохранить здоровье). – М.: Изд-е Отд. охраны Материнства и Младенчества Наркомздрава, 1926. – 112 с.
6. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сос. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
7. Конради Е. Исповедь матери. / Е. Конради. – СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1876. – 672 с.
8. Корчак Я. Педагогичекое наследие: Пер. с польск. / Я. Корчак / Сос. К. П. Чулкова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
9. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки. Навчальний посібник. / В. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
10. Лучкевич В. Педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського в працях сучасних вітчизняних дослідників / Вікторія Лучкевич // Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ. Педагогіка. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. – С. 189–199.
11. Макаренко А. С. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1973. – 335 с.
12. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Пед. соч. : В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983–1986. – Т. 4. – С. 230–248.
13. Миколюк О. «Сімейні цінності адаптуються» / О. Миколюк // День. – 2018. – 13 травня.
14. Орлов В. Н. Мать и дитя : настольная кн. для женщин / В. Н. Орлов, М. З. Шпак. – Одеса : Книгоиздат. «Светоч», 1927. – 303 с.
15. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. / сост. и автор коммент. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок ; отв. ред. А. Н. Алексюк. – М. : Педагогика, 1985. – С. 29–51.
16. Пирогов Н. И. Программы и правила для женских пансионов / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. / сост. и автор коммент. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок ; отв. ред. А. Н. Алексюк. – М. : Педагогика, 1985. – С. 177–198.
17. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. / М. М. Рубинштейн – Иркутск: Типография Дома Трудящихся, 1922. – 304 с.
18. Симонович А. С. Кто может быть воспитателем? / А. С. Симонович // Детский сад. – 1867. – № 11–12. – С. 389–398.
19. Сперанский Г. Н. Азбука матери / Г. Н. Сперанский. – М. : Наркомздрав СССР, 1924. – 24 с.
20. Сухомлинская О. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические

апокрифы / «Акта» - издание, 2008. – 430 с.
21. Сухомлинский В. А. «Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / Обережно: дитина! В. О. Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / Упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 263 с.
22. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви / [Сост. А. И. Сухомлинская]. – М. : Мол. гвардия, 1988. – 304 с.
23. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – М.: Знание, 1978. – 96 с.– (Нар. ун-т. Пед. фак.; №6).
24. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. / В. О. Сухомлинський. / упоряд. і авт. вступ. ст. В. Ф. Шморгун. – К.: Радянська школа, 1978. – 264 с.
25. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання / В. О. Сухомлинський // Комуніст України. – 1968. – № 10. – С. 83–91.
26. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система: [З неопублікованої книги «Педагогічна культура»] / В. О. Сухомлинський // Радянська школа, – 1988. – №6. – С.87–91; №7. – С.79–84; №8. – С.87–91; №9. – С.86–91.
27. Сухомлинський В. О. Найвідсталіший у класі … / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 584–590.
28. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
29. Ушинський К. Д. Звіт відрядженого для огляду закордонних жіночих навчальних закладів колезького радника К.Ушинського // Ушинський К. Д. Твори: В 6-ти т. – К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1954. – Т.2. – С.174–258.
30. Федяєва В. Л. Дитиноцентрична концепція сімейного виховання у науковому доробку В. О. Сухомлинського. / В. Л. Федяєва // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. – Хмельницький, 2011. – Вип. 10. – С. 496–500.
31. Федяєва В. Л. До проблеми сімейного виховання у доробку педагогів просвітників другої половини XIX століття / В. Л. Федяєва // Пед. науки: зб. наук. пр. – Херсон, 2011. – Вип. 58, ч. 2. – С. 34–38.
32. Федяєва В. Л. Педагогічна освіта батьків другої половини XX століття: теорія, історія, перспективи розвитку / В. Л. Федяєва //

Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон, 2011. – Вип. 11. – С. 121–128.
33. Черкашина Л. А. Ідеї Ж.-Ж. Руссо щодо трудового виховання та соціальної ролі праці / Л. А. Черкашина // Гуманізм та освіта: міжнародна науково-практична конференція. Електронне наукове видання матеріалів конференціїю – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/ Cherkashyna.php
34. Falkowska M. Kalendarz zycia, dzialnosci I tworczosci Janusza Korczaka. / M. Falkowska. – Warszawa, NK, 1989. – 416 s.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bohomolova M. Yu. Sotsialnyi zakhyst ditei u pedahohichnii kontseptsii Yanusha Korchaka /[Social Protection of Children in the Pedagogical Concept of Yanosh Korchak] M. Yu. Bohomolova // Naukovyi visnyk molodykh uchenykh i aspirantiv KhDU. Zbirnyk naukovykh prats. – Kherson: KhDU, 2017. – S. 14–21. (in Ukrainian)
2. Holotiuk O. V. Frantsiia vid Prosvitnytstva do sohodennia: etapy osvity [France from the Enlightenment to the Present time: Stages of Education] / O. V. Holotiuk // Novitnia filolohiia. – Mykolaiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly, 2007. – No 8 (28). – S. 87–97. (in Ukrainian)
3. Dichek N. P. Spadshchyna A. S. Makarenka u konteksti svitovoho istoryko-pedahohichnoho protsesu KhKh st. (na materialakh anhlomovnykh dzherel) [A. S. Makarenko's heritage in the Context of the World Historical-pedagogical Process of the 20th century. (on the Materials of English Sources)]: dys. dokt. ped. nauk : 13.00.01 / Dichek Nataliia Petrivna – Kyiv, 2005. – 441 s. (in Ukrainian)
4. Zhuk V. N. Mat i Ditya. Gigiena v obschedostupnom izlozhenii [Mother and Child. Hygiene in Public Presentation] / V. N. Zhuk. – Berlin: Izdanie Tov-va Gliksman, 1924. – 372 s. (in Russian)
5. Kniga materi (Kak vyirastit zdorovogo i krepkogo rebenka i sohranit zdorove) [The book of the mother (How to Grow a Healthy and Strong Child and Keep his Health)]. – M.: Izd-e Otd. ohranyi Materinstva i Mladenchestva Narkomzdrava, 1926. – 112 s. (in Russian)
6. Komenskiy Ya. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotstsi I. G. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical Heritage] / Sos. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskiy. – M.: Pedagogika, 1988. – 416 s. (in Russian)
7. Konradi E. Ispoved materi [Confession of the Mother]./ E. Konradi. – SPb.: Tip. A. M. Kotomina, 1876. – 672 s. (in Russian)
8. Korchak Ya. Pedagogichekoe nasledie [Pedagogical Heritage]: Per. s polsk. / Ya. Korchak / Sos. K. P. Chulkova. – M.: Pedagogika, 1991. – 272 s. (in Russian)
9. Kravets V. P. Istoriia hendernoi pedahohiky. Navchalnyi posibnyk [History of Gender Pedagogy. Textbook] / V. Kravets. – Ternopil: Dzhura, 2005. – 440 s. (in Ukrainian)

10. Luchkevych V. Pedahohichna spadshchyna Yana Amosa Komenskoho v pratsiakh suchasnykh vitchyznianykh doslidnykiv [Yan Amos Komenskyi's pedagogical heritage in the works of Modern Ukrainian Researchers] / Viktoriia Luchkevych // Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats DDPU. Pedahohika. – Drohobych: Redaktsiino-vydavnychyi viddil DDPU im. I. Franka, 2008. – S. 189–199.(in Ukrainian)
11. Makarenko A. S. Knyha dlia batkiv. Lektsii pro vykhovannia ditei [Book for Parents. Lectures on the Upbringing of Children]. / A. S. Makarenko. – K.: Radianska shkola, 1973. – 335 s. (in Ukrainian)
12. Makarenko A. S. Nekotoryje vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta [Some Conclusions from My Pedagogical Experience] / A. S. Makarenko // Ped. soch. : V 8-mi t. – M.: Pedagogika, 1983–1986. – T. 4. – S. 230–248.(in Russian)
13. Mykoliuk O. «Simeini tsinnosti adaptuiutsia» ["Family Values are Adapted"]/ O. Mykoliuk // Den. – 2018. – 13 travnia. (in Ukrainian)
14. Orlov V. N. Mat i ditya : nastolnaja kn. dlja zhenschin [Mother and Child: Desk Book for Women] / V. N. Orlov, M. Z. Shpak. – Odesa : Knigoizdat. "Svetoch", 1927. – 303 s. (in Russian)
15. Pirogov N. I. Voprosy zhizni [The Problems of Life] / N. I. Pirogov // Izbr. ped. soch. / sost. i avtor komment. A. N. Aleksyuk, G. G. Savenok ; otv. red. A. N. Aleksyuk. – M. : Pedagogika, 1985. – S. 29–51.(in Russian)
16. Pirogov N. I. Programmy i pravila dlya zhenskih pansionov [Programs and Rules for Women's Boarding Houses] / N. I. Pirogov // Izbr. ped. soch. / sost. i avtor komment. A. N. Aleksyuk, G. G. Savenok ; otv. red. A. N. Aleksyuk. – M. : Pedagogika, 1985. – S. 177–198. (in Russian)
17. Rubinshtejn M. M. Istorija pedagogicheskih idej v ee osnovnyh chertah. [History of Pedagogical Ideas in its Main Features] / M. M. Rubinshtejn – Irkutsk: Tipografija Doma Trudjashhihsja, 1922. – 304 s. (in Russian)
18. Simonovich A. S. Kto mozhet byit vospitatelem? [Who Can Be a Teacher?] / A. S. Simonovich // Detskiy sad. – 1867. – № 11–12. – S. 389–398.(in Russian)
19. Speranskiy G. N. Azbuka materi [Mother's Alphabet] / G. N. Speranskiy. – M. : Narkomzdrav SSSR, 1924. – 24 s. (in Ukrainian)
20. Suhomlinskaya O. Etyudy o V. A. Suhomlinskom. Pedagogicheskie apokrifyi [Etudes about V. A. Sukhomlinskyj. Pedagogical Apocryphs] / «Akta» - izdanie, 2008. – 430 s.(in Russian)
21. Suhomlinskiy V. A. «Chem lechit mozg – myislyu, trudom, tvorchestvom – ili lekarstvami? (Nekotoryie itogi 35-letnego issledovaniya) ["With what to treat a brain - by thought, work, creativity - or medicines? (Some results of the 35-year study)] / «Oberezhno: dytyna»: V. O. Sukhomlynskyi provazhkykh ditei [«Cautious: Child»:

V. O. Sukhomlynskyi about heavy children]: Temat. zb. / upor. T. V. Filimonova; zanauk. red. prof. O. V. Sukhomlynskoi. – Luhansk: Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka», 2008. – 264 s. (in Russian)
22. Suhomlinskiy V. A. Mudrost roditelskoy lyubvi [Wisdom of Parental Love] / [Sost. A. I. Suhomlinskaya]. – M. : Mol. gvardiya, 1988. – 304 s. (in Russian)
23. Suhomlinskiy V. A. Roditelskaya pedagogika [Parental Pedagogy] / V. A. Suhomlinskiy. – M.: Znanie, 1978. – 96 s.– (Nar. un-t. Ped. fak.; № 6).(in Russian)
24. Sukhomlynskyi V. O. Batkivska pedahohika [Parental Pedagogy] / V. O. Sukhomlynskyi. / uporiad. i avt. vstup. st. V. F. Shmorhun. – K.: Radianska shkola, 1978. – 264 s. (in Ukrainian)
25. Sukhomlynskyi V. O. Dumky pro shkilne vykhovannia [Thoughts about School Education] / V. O. Sukhomlynskyi // Komunist Ukrainy. – 1968. – № 10. – S. 83–91. (In Ukrainian)
26. Sukhomlynskyi V. O. Moia pedahohichna systema: [Z neopublikovanoi knyhy “Pedahohichna kultura”] [My Pedagogical System: [From Unpublished Book “Pedagogical culture”] / V. O. Sukhomlynskyi // Radianska shkola, – 1988. – №6. – S.87–91; №7. – S.79–84; №8. – S.87–91; No 9. – S.86–91.(in Ukrainian)
27. Sukhomlynskyi V. O. Naividstalishyi u klasi … [The Most Backward in the Class] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. – T. 5. – S. 584–590. (in Ukrainian)
28. Sukhomlyns'kyy V. O. Narodzhennya hromadyanyna [Birth of a citizen] / V. O. Sukhomlyns'kyy. // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. – T. 3. – S. 283–582. (in Ukrainian)
29. Ushynskyi K. D. Zvit vidriadzhenoho dlia ohliadu zakordonnykh zhinochykh navchalnykh zakladiv kolezkoho radnyka K. Ushynskoho [Report of a Visiting College Advisor to K. Ushinskyi sent to the overseas women's educational institutions] // Ushynskyi K. D. Tvory: V 6-ty t. – K.: Derzhavne uchbovo-pedahohichne vydavnytstvo «Radianska shkola», 1954. – T.2. – S.174–258. (in Ukrainian)
30. Fediaieva V. L. Dytynotsentrychna kontseptsiia simeinoho vykhovannia u naukovomu dorobku V. O. Sukhomlynskoho [Child-centered Concept of Family Education in the Scientific Work of V.O. Sukhomlynskyi] / V. L. Fediaieva // Pedahohichnyi dyskurs : zb. nauk. pr. – Khmelnytskyi, 2011. – Vyp. 10. – S. 496–500. (in Ukrainian)
31. Fediaieva V. L. Do problemy simeinoho vykhovannia u dorobku pedahohiv prosvitnykiv druhoi polovyny XIX stolittia [To the Problem of Family Education in the Development of Educators of the Second Half of the XIX century] / / V. L. Fediaieva // Ped. nauky: zb. nauk. pr. – Kherson, 2011. – Vyp. 58, ch. 2. – S. 34–38. (in Ukrainian)
32. Fediaieva V. L. Pedahohichna osvita batkiv druhoi polovyny XX

stolittia: teoriia, istoriia, perspektyvy rozvytku [Pedagogical Education of Parents of the 2nd Half of the 20th Century: Theory, History, Perspectives of Development] / V. L. Fediaieva // Pedahohichnyi almanakh : zb. nauk. pr. – Kherson, 2011. – Vyp. 11. – S. 121–128. (in Ukrainian)

33. Cherkashyna L. A. Idei Zh.-Zh. Russo shchodo trudovoho vykhovannia ta sotsialnoi roli pratsi [Ideas of J.-J. Rousseau on Labor Education and the Social Role of Labor] / / L. A. Cherkashyna // Humanizm ta osvita: mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia. Elektronne naukove vydannia materialiv konferentsii – Rezhym dostupu: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/ Cherkashyna.php (in Ukrainian)
34. Falkowska M. Kalendarz zycia, dzialnosci i tworczosci Janusza Korczaka.[Calendar of Janusz Korczak's life, activity and work.] / M. Falkowska. – Warszawa, NK, 1989. – 416 s. (in Polish)

Аннотация. В статье на основе хронологически-проблемного подхода осуществлен анализ идеи материнской педагогики в наследии выдающихся педагогов прошлого. Выяснено, что педагогическая идея воспитания и назначения женщины-матери претерпела существенные трансформации – от ограничения биологической роли женщины к абсолютизации ценности материнского воспитания для общества, поэтому нуждается в объективной оценке, выделении рационального согласно общественному запросу и определенной реализации в социуме.

Доказано, что выдающиеся педагоги (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон, Й. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, М. И. Пирогов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.) в разные времена обосновывали необходимость специальной подготовки матерей к воспитанию детей. Их работы являются весомым вкладом в историю педагогики и нуждаются в актуализации на основе хронологически-проблемного подхода.

В XVII–XIX ст. в педагогической науке развивался тезис о том, что качество воспитания детей прямо зависит от воспитанности и образованности женщины-матери. При этом аргументировалась необходимость начинать воспитание с предоставления образования и необходимых знаний матери, с написания специального учебника для матерей.

В первые годы советской власти вопрос материнской педагогики рассматривался в контексте государственной политики, которой семья, материнство определялись как дополнительная сфера реализации женщины, поэтому девушек готовили к выполнению как профессиональных, так и домашних функций. «Лекции о воспитании детей» А. С. Макаренко были своеобразным пособием для родителей и имели целью предоставить матерям и отцам знания основ воспитательной методики, практические советы относительно конкретных вопросов

семейного воспитания.

Василий Сухомлинский не только обосновал теоретически, но и воплощал практически в жизнь систему подготовки матерей к воспитанию детей, при этом осознал острую потребность в специальных учебниках по материнской педагогике. Он определил цель, задачи, принципы, условия, формы и методы материнской педагогики в контексте не только социокультурного и экономического уровня жизни, политических приоритетов, но и на основе духовных ценностей, общенациональных особенностей.

Ключевые слова: материнская педагогика, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, трансформация идеи.

Abstract. In the article on the basis of the chronological and problem approach, the analysis of the idea of maternal pedagogy in the heritage of outstanding teachers of the past has been analyzed. It was found out that the pedagogical idea about the education and appointment of a woman-mother has undergone a significant transformation - from the restriction of the biological role of woman to the absolute value of maternity education for the society, and therefore it requires an objective assessment, the selection of rational according to the public inquiry and a certain implementation in the society.

It is proved that prominent teachers (Ya.A. Komenskyi, J.-J. Russo, F. Fenelon, J. H. Pestalozzi, K. D. Ushynskyi, M. I. Pyrohov, A. S. Makarenko, V. O. Sukhomlynskyi and others.) at various times justified the need for special training of mothers for the upbringing of children. Their works are considered as a significant development in the history of pedagogy and need to be updated on the basis of a chronological and problem-oriented approach.

In the XVII-XIX centuries in pedagogical science the thesis about the quality of education of children directly depends on the accomplishments of a mother was developing. It was argued the need to start education of a mother with the writing of a special textbook for mothers to deep their knowledge and education.

In the early years of Soviet power, the issue of maternal pedagogy was considered in the context of state policy, whereby the family, motherhood was defined as an additional sphere of realization of women, so the girls were preparing to perform both professional and home functions. “Lectures on the upbringing of children” by A. S. Makarenko were a kind of manual for parents and aimed to provide mothers and parents with knowledge of the basics of educational methodology, practical advice on specific issues of family education.

Vasyl Sukhomlynsky not only substantiated theoretically, but also implemented in practice a system of training mothers for the upbringing of children, while realizing the urgent need for special textbooks on maternal pedagogy. He defined the purpose, tasks, principles, conditions, forms and

methods of mother pedagogy in the context of not only the socio-cultural and economic level of life, political priorities, but also on the basis of spiritual values, national characteristics.

Key words: maternal pedagogy, Ya. A. Komenskyi, K. D. Ushynskyi, Ya. Korchak, A. S. Makarenko, V. O. Sukhomlynsky, transformation of ideas.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2018

Г. П. Пустовіт

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЦІННІСНИЙ КОНСТРУКТ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті на основі теоретичного аналізу виокремлено й схарактеризовано окремі складові компетентнісного підходу у ціннісному вимірі позашкільної освіти, метою якої є інтелектуально-творчий розвиток особистості, формування її активного життєвого самовизначення, здатності до побудови власної життєвої траєкторії на основі сформованих життєво важливих компетентностей, створення ефективних умов для усвідомлення зростаючою особистістю не лише пізнавальної й оцінної, але й регулятивної функції набутих знань, умінь та навичок. Схарактеризовано сутнісні характеристики соціальної компетентності, що передбачає визнання безперервності і багатомірності соціалізації як поступального руху індивіда до більш високих рівнів адаптації на шляху його розвитку.

Ключові слова: компетентнісний підхід, заклади позашкільної освіти, особистість, освітньо-виховний процес, компетентності, компетенції.

Постановка проблеми. Подальший розвиток демократичного і правового суспільства в державі, зростання темпів трансформації суспільних відносин вимагає пошуку нових підходів до освіти сучасного громадянина, формування його активної громадянської позиції стосовно навколишнього середовища чи окремих його об'єктів на основі усвідомлення й дотримання моральних норм суспільства, сформованої відповідальної поведінки і вчинків. Відповідно до цих положень процес модернізації змісту освіти й виховання дітей та учнівської молоді в Україні, зокрема й позашкільної освіти, набуває позитивної динаміки. І ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду минулих років і тих суттєвих змін, що зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. А це своєю чергою, передбачає якісне оновлення змісту позашкільної освіти відповідно до пріоритетних цілей сучасного освітнього простору держави, що полягає в актуалізації положень: цілісного розвитку особистості завдяки забезпеченню зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу; підготовці

© Пустовіт Г. П. , 2018

учнів до праці, активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, до ефективної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства; розвитку навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних різноманітних життєвих ситуацій.

Мета статті. Виокремити й схарактеризувати сутнісні ознаки модернізації позашкільної освіти, спрямованої на підвищення ефективності інтелектуально-творчого розвитку особистості на основі запровадження компетентнісного підходу до освіти і виховання особистості у закладах позашкільної освіти, формування активного життєвого самовизначення зростаючої особистості, її здатності до побудови власної життєвої траєкторії на основі сформованих життєво важливих компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Модернізація сучасної загальної, а надто позашкільної освіти передбачає орієнтацію навчальних закладів на інтелектуально-творчий розвиток особистості, побудову змісту освіти й виховання на принципово нових підходах, на чітких «… уявленнях і параметрах результативності освітнього процесу, адже суспільний розвиток дедалі більше потребує людини дослідницько-інноваційного типу» [1, с. 52].

Ураховуючи ці тенденції, у змісті Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, а також у Законі України «Про позашкільну освіту» актуалізовано увагу на тому, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних закладів є формування і розвиток творчої та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних й моральних цінностей, де цінність людини визначається як провідна. У цьому контексті у «Білій книзі національної освіти України» визначається головне призначення школи, що полягає у формуванні ключових компетентностей, підготовку особистості учня до успішної життєдіяльності в сучасному змінному суспільстві, оформлення життєвого проекту особистості, становлення індивідуально-особистісної технології життєтворчості, орієнтація учня на життєву самовизначеність [2, с. 35].

Водночас актуальним в контексті розгляду проблеми є усвідомлення того, що одне з перших визначень якості освіти з'явилося у документах ЮНЕСКО у доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти «Вчитися жити: Світ освіти сьогодні і завтра». За визначенням цієї Комісії, основною метою соціального розвитку є викорінення нерівності і становлення демократичного суспільства на засадах справедливості та перегляд якості освіти для забезпечення нової якості суспільства та нової якості демократії». Крім цього, також акцентувалася увага на тому, що поліпшення якості освіти можливе лише за умови прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання, через:

– визначення національного контексту розвитку компетентностей,

які впливають на успіх у важливих сферах життя особистості (політичній та громадській сферах, сімейного життя, освіти, бізнесу);

– розумінні того, яким чином ключові компетентності включені до національних стратегій розвитку та оцінки умінь.

Саме останнє, на думку В. Кременя, актуалізує нині проблему випереджального характеру не лише освіти, а й виховання особистості на тлі занепаду духовних і моральних цінностей українського суспільства, яке водночас, відповідно до традицій української освіти має навіть більше значення, ніж освіта. Сьогодні освіта має настільки різновекторний характер (від ультранаціоналістичного, релігійного до квазірадянського й такого, який виховує ненависть до всього українського), що тим самим завдає швидше шкоду, ніж користь. Це пояснюється тим, що виховання в системі освіти залежить не від державної гуманітарної політики, якої немає, й концепції розвитку держави, яка також відсутня, а від місцевої влади, яка на свій розсуд керує вихованням і освітою [3].

Визначальним теоретичним концептом компетентнісного підходу до освіти і виховання дітей та учнівської молоді у закладах позашкільної освіти є врахування того, що саме ці заклади, як ніякі інші в освітній системі держави, з одного боку забезпечують рівні стартові можливості для кожної дитини не лише у навчанні, але й у її вихованні та розвитку, а з другого боку – реалізацію кожною дитиною своїх потенційних можливостей, творчих здібностей, інтересів і потреб. Тому, ефективний розвиток і формування особистості у закладах позашкільної освіти пов'язується нами з оптимальним конструюванням освітньо-виховного змісту, активними формами, методами та засобами його реалізації. За такого підходу, як зазначає І. Бех, «… утверджується спонтанійна корпоративна організація, за якої окремий суб'єкт підпорядковується певним колективним цілям, що і визначає успішність його досягнення» [4, с. 19].

Сутність освітньо-виховного змісту розглядається нами як єдність філософських, культурологічних, світоглядних, психолого-педагогічних парадигм, як екстраполяція сучасних методологічних засад у його побудові, як проекція духовної культури суспільства стосовно людини і довкілля, а не як розчленування його на природничонаукове і соціогуманітарне знання з виокремленням виховних, навчальних і розвивальних можливостей кожного з них, що характерно для традиційної системи шкільної освіти і виховання учнів. У такому разі, першим етапом модернізації позашкільної системи освіти і виховання є визначення її головної мети, яка, за нашим трактуванням, полягає, з одного боку: у становленні громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, здатну виявляти національну гідність, орієнтуватися у своїх обов'язках і правах, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві; життєво компетентної,

конкурентноспроможної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, професіонал, носій культури [5, с. 6-8]. А з іншого, – у формуванні активного життєвого самовизначення зростаючої особистості, її здатності до побудови власної життєвої траєкторії за рахунок трансляції основних ідей та цінностей європейського суспільства як необхідного елемента європейської інтеграції; озброєння педагогів технологією розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та вмінь, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві; широкого впровадження нових інтерактивних форм навчання, інформаційних та комунікаційних технологій. Отже, на думку І. Беха, «…завдання педагога полягають в тому, щоб спрямувати силу групи на формування у кожного її члена суспільно значущих цінностей і самовідповідальності за свої вчинки, суспільну поведінку, а також запобігати особистісно деструктивним груповим діям» [5, с. 21]

За таких умов у наступному теоретичному концепті компетентнісного підходу до освіти й виховання дитини в сучасному змісті позашкільної освіти актуалізується думка К. Роджерса, який зазначав, що усвідомлена особистістю потреба розвиватися й удосконалюватися, змінювати способи сприйняття внутрішнього «Я» є віддзеркаленням власного інтелектуального і морально-духовного розвитку [6].

Схожу за своєю сутністю думку висловив Р. Мей, який розглядав процес формування й розвитку особистості як процес життєдіяльності вільної, духовно збагаченої й соціально інтегрованої особистості [7].

Отже, аналіз зазначеного вище дає підстави зробити висновок про те, що джерелом особистісного зростання дитини у межах позашкільної освіти на всіх етапах її онтогенезу як інтелектуального, духовного, так і фізичного є результатом активізації її творчого особистісного потенціалу, в основі якого лежать природні потенціали дитини, що первісно містили в собі тенденції самореалізації чи самоактуалізації. Завдяки саме природним потенціалом особистість зростає зсередини і зумовлюється становленням власної «Я-концепції». Актуальною в цьому контексті є думка В. Сухомлинського, який стверджував, що «…підліток стає справжньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятися не тільки в навколишній світ, а й у самого себе, коли він прагне пізнати не тільки речі і явища навколо себе, а і свій внутрішній світ, коли сили душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим, досконалішим» [8, с. 229].

Враховуючи зазначене вище та повертаючись до аналізу психологічних механізмів формування «Я-концепції» дитини в процесі здобуття нею позашкільної освіти, актуальною є позиція К. Роджерса щодо її сутності, яку він розглядав як ядро особистості, і в якому сконцентрована здорова та конструктивна тенденція до самореалізації, самоактуалізації й самостановлення, що насправді є провідною і рушійною силою її життєдіяльності в соціумі. Саме такий підхід став підґрунтям

модернізаційних змін щодо визначення сутності нової сучасної освітньої парадигми, яка детермінувала появу й утвердження в освітньому середовищі держави на всіх рівнях її здійснення категорії компетентності зростаючої особистості. Сутність такої особистості чітко орієнтована на: формування потреби індивіда в постійному поповненні та оновленні знань, формуванні й удосконаленні умінь та практичних навичок; створення ефективних умов для їх закріплення і перетворення в компетенції різного рівня складності і спрямованості, які загалом і складають сутність категорії «компетентність».

Тож, можна зробити висновок про те, що компетентність дає змогу людині ефективно й правильно оцінювати складні соціально-культурні, економічні, виробничі й особистісно життєво важливі ситуації, виробляти доцільні рішення з їх ефективного розв'язання та діяти відповідно до викликів і загроз соціального, культурного й економічного життя суспільства. Керуючись цим, можемо стверджувати, що бути компетентним – значить уміти мобілізувати наявні знання і досвід, свій творчий потенціал і волю у вирішенні конкретних проблем власної життєдіяльності у соціумі.

Наступним положенням є те, що компетентність як особистісна усвідомлена і засвоєна категорія чи, правильніше, уже певна інтелектуальна якість зростаючої особистості у своїй сутності не зводиться лише до усвідомлених і засвоєних знань, певним чином сформованих умінь і практичних навичок у їх кількісному й якісному співвідношенні. Проте ми не заперечуємо, що домінантою у процесах формування компетентності зростаючої особистості у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів є саме засвоєні системні знання, на основі застосування яких відбуваються процеси формування власного досвіду поведінки, вчинків і діяльності в умовах позашкільного навчально-виховного середовища. Продовженням попередньої думки є положення, сутність якого полягає у тому, що формування компетентності зростаючої особистості, враховуючи специфіку закладу позашкільної освіти, є довготривалим і не завжди прямолінійним процесом як у часі, так і в географічних межах його здійснення (освітньо-виховний процес закладів позашкільної освіти і найближче соціоприроде довкілля). Наступним є те, що ефективність формування компетентностей учнів закладів позашкільної освіти прямо пропорційне активності, сформованому творчому потенціалу, інтенсивності й спрямованості мотивів і потреб особистості, широти її інтересів, кола ідей, ідеалів та переконань.

Подальшим теоретичним концептом компетентнісного підходу до освіти й виховання дитини у закладах позашкільної освіти є створення ефективних умов для усвідомлення нею не лише пізнавальної й оцінної, але й регулятивної функції набутих знань, умінь та навичок. Саме тоді така діяльність, як зазначає І. Бех, набуває особливого значення в психологічній структурі особистості, тим самим забезпечуючи формування інтересів

завдяки розвитку творчої активності свого внутрішнього «Я» з опорою на суспільні ідеї, ідеали, цінності й моральні норми [9, с. 34].

Як засвідчують наші висновки, прагнення перебудувати чи змінити власне «Я» і своє ставлення до оточуючого життя саме на позитивно-конструктивне та зробити його зрілим актуалізуються насамперед здібностями дитини відчувати себе особистістю як у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу, так і у спілкуванні та взаємодії з однолітками, старшими товаришами, вчителями і батьками. Отже, можемо стверджувати, що в розмаїтті динамічних процесів розвитку і становлення особистості в освітньо-виховному процесі закладів позашкільної освіти є саме активізація її особистісного потенціалу, пов'язаного зі зміною способів сприйняття власного внутрішнього світу, впливу на нього зовнішніх чинників соціокультурного середовища та безпосередньо виховних впливів учнівсько-педагогічного колективу, батьків та громади, членами якої вони є. У цьому контексті В. Сухомлинський зазначав, що «…пізнаючи навколишній світ, дитина має пізнати сама себе, пройнятися почуттям глибокої поваги до себе. Самоповага – це мати самовиховання. У почутті власної гідності – одне з найсильніших джерел людської честі, доброго імені, здорового самолюбства» [8, с. 286].

У цьому, як зазначає В. Кремень, полягає сутність трансформації авторитарної педагогіки у педагогіку толерантності, де б шанувалась особистість кожного учня, а навчання і виховання відбувалися відповідно до природних здібностей і психологічних особливостей кожної дитини. Це потрібно суспільству, бо без такої особистості ми не матимемо ані стабільної демократичної ситуації в країні, ані ефективної ринкової економіки, яка потребує активної, дієвої, відповідальної людини [10, с. 6].

Насамперед, йдеться про формування у такому контексті соціально-особистісної компетентності, яка включає: розуміння і сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей і щодо природи (принципи біоетики); розуміння необхідності і відповідність нормам здорового способу життя; здатність до навчання протягом усього життя; здатність до критики та самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність. З огляду на зазначене вище, соціальна компетентність – це загальне і широке визначення адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві.

Тому, можемо зробити висновок, що компетентність пов'язана з успішною адаптацією дитини до умов освітньо-виховного процесу закладів позашкільної освіти і найближчого соціального оточення, дає підстави трактувати її як соціальну компетентність. Складовими соціальної компетентності, за нашим переконанням, є такі компетенції: життєво важливі знання, уміння і практичні навички, що забезпечують

ефективність стосунків з однолітками, старшими учнями, педагогами і батьками та членами громади, розв'язання особистих і колективних життєво важливих проблем та детермінують вищі рівні соціальної активності, які Б. Оскарссон визначає як «особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях роботи і соціального життя» [11, с. 44]; ціннісно-смислова, загальнокультурна, особистісна, що розглядаються нами як здатність вихованців генерувати, приймати й дотримуватись власних відповідальних рішень та брати активну участь в ухваленні колективних рішень, за умови відстоювання своєї позиції; сформована громадянська позиція, толерантне ставлення й повага до інших, вміння знаходити ефективні шляхи розв'язання складних як власних, так і колективних життєво важливих проблем.

У контексті останнього перед сучасною освітою постало неоднозначне завдання визначення як змісту цього поняття, так і підстав розмежування ключових компетентностей та переліку віднесених до них компетенцій. На основі такого підходу є всі підстави виокремити і теоретично обґрунтувати три групи ключових соціальних компетентностей:

– характеристика особистості, де визначальним критерієм є відповідність і спрямування діяльності сформованого гуманістичного потенціалу зростаючої особистості;

– характеристика, що передбачає наявність сформованих спеціальних знань, умінь й практичних навичок не тільки у конкретній діяльності, але й у тих напрямах навчально-пізнавальної, пошукової, дослідницької і конструкторської діяльності та конкретної суспільно корисної, масової чи природоохоронної роботи дітей і учнівської молоді, що не мають до неї прямого відношення;

– уміння встановлювати адекватні міжособистісні та конвенціальні стосунки у різних ситуаціях спілкування.

У свою чергу, І. Ящук зазначає, що проблема формування соціальної компетентності особистості на сьогодні є провідною у процесі виховання підростаючого покоління та підготовці його до життя в суспільстві, наголошуючи, що формування основ соціальної компетентності необхідно розпочинати ще в дошкільному віці, коли формуються основи адаптації до соціального середовища [18, с. 176-180]. На противагу В. Циба вважає, що зміст соціальної компетентності людини має поєднувати усвідомлення свого призначення, долі, життєвих цінностей та практичну їх реалізацію в умовах практики. [12, с. 87-93].

Розвиваючи попередню думку, Л. Сохань та І. Єрмаков, досліджуючи структуру соціальної компетентності, виокремлюють такі основні її складові: знання, уміння, навички, життєвий досвід та життєві досягнення особистості, що в сукупності виступають важливими та необхідними психологічними передумовами свободи її життєвих виборів,

повноти життєздійснення та умови її життєвих успіхів. [13, с. 139–140].

Отже, можемо констатувати, що соціальна компетентність має всі ознаки, які характеризують ключову компетентність особистості: поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність та забезпечення широкої сфери розвитку особистості». Вона також відповідає обґрунтованим міжнародними експертами основним критеріям, які є засадничими для відбору ключових компетентностей: сприяє досягненню результатів високого рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства, виступає засобом задоволення комплексних потреб і прагнень у широкому контексті та є важливою для особистості. Крім зазначеного, «….соціальній компетентності властиві всі загальні якості та характеристики ключової компетентності особистості, що вирішальною мірою впливає на мету, зміст, характер і специфіку її формування у загальноосвітньому закладі» [14, с. 8-10].

На наш погляд, поняття соціальної компетентності на нинішньому історичному етапі набуває ще одного, не менш важливого, значення: його складовою обов'язково має бути соціокультурна ідентифікація. Ця педагогічна проблема виникає на межі історії, філософії та освіти. Існує низка об'єктивних причин, які обґрунтовують появу і, як наслідок, необхідність вирішення цієї проблеми. Однією з таких проблем є те, що у контексті сучасних геополітичних процесів, враховуючи основні положення теорії етногенезу Л. Гумільова, слов'янська цивілізація перебуває у фазі інерції, оскільки пережила фазу надлому. Як відомо, для фази інерції характерна так звана консолідація пасіонарних (творчих, здібних, ініціативних) особистостей, які якнайдовше повинні зберегти базисні цінності своєї культури, етносу, незважаючи на протидію субпасіонаріїв. Поки цей процес перебуває в дії, можна говорити про збереження самоідентичності особистості [15, с. 433].

За такого розуміння проблеми формування компетентностей зростаючої особистості у закладах позашкільної освіти не тільки актуалізує процес її соціальної орієнтації зростаючої особистості в освітніх, соціальних, життєво смислових контекстах, але й спрямовується на засвоєння норм і правил суспільства, що дає змогу їй трансформувати раніше засвоєні соціальні ролі, ціннісні орієнтації й сформований досвід у нових життєвих ситуаціях. Такі процеси значно розширюють і конкретизують імпліцитно закладену у понятті соціального розвитку особистості ідею її активного пізнання довкілля, де провідною умовою є визнання безперервності і багатомірності соціалізації як поступального руху індивіда до більш високих рівнів адаптації на шляху його розвитку.

Враховуючи специфіку навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів, доцільним є виокремлення декількох провідних напрямів соціалізації зростаючої особистості. Серед них нами актуалізовано такі: першим є напрям, сутність якого полягає у розумінні

процесу соціалізації вихованця як трансляцію культурно сформованих цінностей, норм і правил поведінки та діяльності, що характерні для сучасного розвитку українського суспільства. Отже, якщо в якості провідного завдання соціалізації визначити міжпоколінну трансмісію культури, тобто завдання «передачі у спадок», від покоління до покоління всіх властивих конкретній культурі особливостей (від способів сповивання до уявлень про сенс людського існування), то соціалізацію можна розуміти як процес входження людини в культуру свого народу, а сам термін замінити поняттям інкультурації.

Другим шляхом, що має безпосередній зв'язок з попереднім напрямом і логічно вплітається в загальну канву процесу соціалізації, є етап засвоєння різних модусів соціального досвіду через залучення вихованців позашкільних навчальних закладів до мотиваційних та когнітивних процесів, наслідком яких є трансформація зовнішніх соціальних впливів у внутрішні її переконання. Тут йдеться про ефективне засвоєння дітьми та учнівською молоддю суспільно визнаних позитивних моделей поведінки, вчинків і діяльності у відповідності до загально визнаних самим суспільством ціннісних орієнтирів життєдіяльності індивіда у ньому. Важливим домінуючим фактором, що має безпосередній вплив на кількісні і якісні характеристики сформованих компетентностей зростаючої особистості, є саморегуляція і самодетермінація її потреб і мотивів, інтересів і бажань, що можуть розглядатись як показники особистісної зрілості індивіда.

Третій напрям, за нашим переконанням можна назвати результуючим, він характеризує результати соціалізації зростаючої особистості до суспільних викликів і загроз. У такому контексті процес соціалізації слід розглядати більше як її елемент, тобто як процес адаптації вихованців позашкільних навчальних закладів у соціокультурному середовищі. Варто акцентувати увагу на тому, що на ефективність цих процесів мають вплив різні чинники, які можна згрупувати у три таких основних блоки: наявність сформованих системних знань, умінь і практичних навичок зростаючої особистості, які дають їй змог віднайти найбільш ефективні шляхи зміни (удосконалення) своїх ціннісних орієнтацій (освітніх, духовних, життєвих), що відповідно детермінують зміни у структурі й сутності «Я-концепції»; наявність сформованих умінь і практичних навичок, які допомагають вихованцю позашкільного навчального закладу знаходити доцільне співвідношення між уже сформованими ціннісними орієнтаціями й ціннісними ставленнями та відповідними змінами власної соціальної ролі й місця в учнівсько-педагогічному колективі позашкільних навчальних закладів, у найближчому оточенні однолітків, у відношеннях з батьками і громадою, членами якої вони є. Ефективність цих процесів, як підтверджує аналіз педагогічної практики, залежить від інтенсивності усвідомлення і прийняття учнями закладів позашкільної освіти сучасної системи

цінностей українського суспільства, котра в останні роки зазнала значних трансформаційних змін. Саме усвідомлення зростаючою особистістю сутності суспільних змін, вибудова на цій основі власних вчинків, поведінки і діяльності відображають один з аспектів соціалізації – момент «входження» зростаючої особистості в суспільство.

Інший важливий аспект соціалізації полягає у створенні сприятливих умов для активного відтворення дітьми та учнівською молоддю уже засвоєного соціального досвіду, що і є домінуючим фактором набуття ними життєво важливих компетентностей. У свою чергу сутність четвертого аспекту соціалізації становить процес визначення, обґрунтування у власній свідомості, а надалі –конструювання власного життєвого шляху як самостійно, так за сприяння педагогів позашкільного навчального закладу, вчителів загальноосвітніх шкіл, батьків та громади. Важливим етапом цього процесу є відбір, систематизація й аналіз дітьми та учнівською молоддю здобутої ними у процесі навчання у загальноосвітньому і позашкільному навчальному закладі чи у власній життєдіяльності всієї сукупності інформації про оточуючий її світ. Провідним у цих процесах є визнання індивідом значущості для нього особисто цієї інформації та усвідомлення її важливості у моделюванні власних вчинків, поведінки і діяльності. Тобто йдеться про побудову у власній свідомості зростаючої особистості образу оточуючого її соціального світу та визнання себе його частиною. Цей процес слід розглядати як процес соціальної ідентифікації, і чим він інтенсивніший і насиченіший емоційними переживаннями й соціальними зв'язками, тим швидше відбуваються процеси формування громадянина.

Також слід акцентувати увагу на тому, що побудови зростаючою особистістю свого життєвого шляху і слідування йому можлива за умови створення комфортного для них освітньо-виховного середовища позашкільних навчальних закладів. Якісними характеристиками якого є добровільність у визначенні напрямів, ступеня складності, часу на засвоєння навчально-виховного змісту, його відповідність інтересам, бажанням і потребам, ідеям, ідеалам і переконанням зростаючої особистості, рівня педагогічного супроводу та важливості досягнутих як індивідуальних, так і соціально значущих результатів .

Таким чином, соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей особистості, оскільки молоде покоління повинно бути здатним усвідомлено діяти, враховуючи власні уявлення про суспільний обов'язок та власну свободу, приймати самостійно рішення, брати на себе відповідальність, серйозно ставитися до власних громадянських прав та обов'язків, глибоко усвідомлювати, що від її дій залежить як власне життя, так і доля близьких людей, народу і держави. Оскільки успішна соціалізація передбачає, з одного боку, ефективну адаптацію дитини в суспільстві, а з іншого – здатність особистості певною мірою протистояти суспільству, зокрема тим життєвим негараздам, які заважають особистості

саморозвиватися чи самореалізовуватися [16, с. 190].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, узагальнюючи зміст цього теоретичного концепту, необхідно актуалізувати увагу на тому, що різні тлумачення поняття соціальної компетентності зводяться до одного загального визначення – здатність максимально ефективно адаптуватися до життя в сучасному швидкоплинному суспільстві. Основними і достатньо важливими за цих умов є такі якості особистості, як здатність до безперервної освіти і накопичення соціального досвіду, за умови розуміння її значущості, вміння працювати як самостійно, так і в колективі, відповідальність за доручену справу, наполегливість у розв'язанні життєво важливих для неї проблем. Наступним висновком є те, що соціальна компетентність є складовою громадянської позиції, системи ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, які характеризують людину як громадянина країни та суспільства. А формування гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини є одним із завдань національного виховання. Тому, подальших досліджень вимагають питання формування комунікативних, загальнопредметних (міжпредметних), предметно-спеціалізованих компетентностей зростаючої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремень В. Г. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: Монографія /За ред. В. Г. Кременя. – К .: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Кремень В. Г. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: Монографія /За ред. В. Г. Кременя. – К .: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні /Освіта України. – 2004. – № 94. – С.6 – 10.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480.
7. Rodgers C. R. Person to person / C. R. Rodgers, B. Stevens // The problem of being human. – N.Y. : Simon and Schuster. – 1967. – V. 5. – P. 341– 384.
8. Мей Р. Исскуство психологического консультирования / Р. Мей / пер. с англ. – М. : Класс, 1994. – 144 с.

9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т. 5 : Статті. – К. : Рад. шк., 1977. – 639 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : Особистісно орієнтований підхід : Теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Іван Дмитрович. – Кн. 1. – К. : Либідь, 2003. – 280.
11. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.
12. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М. : Европейский фонд подготовки кадров, 2001. – 218 с.
13. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології / В. Циба // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник. – Контекст, Київ 2000. – С. 87–93.
14. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
15. Полякова Г. Компетентність як орієнтація вчителя на найвищий результат у своїй роботі / Г. Полякова // Завуч. – 2004. – № 34. – С. 8–10.
16. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 560 с.
17. Рогальська-Яблонська І. Дитинство в сучасних українських реаліях: проблема захисту прав / Інна Рогальська-Яблонська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 44. – С. 186 – 191.
18. Ящук І. П. Основи соціального партнерства в навчально-виховному закладі у творчій спадщині В. Сухомлинського / І. П. Ящук // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського, Випуск 146 (108). Педагогічні науки, 2014. – С. 176 – 180.

REFERENCE TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Kremen V. H. Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura: monohrafiia [The Phenomenon of Innovation: Education, Society, Culture: monograph] /Za red. V. H. Kremenia. – K .: Pedahohichna dumka, 2008. – 472 s. (in Ukrainian)
2. Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [White Book of National Education of Ukraine] / T. F. Aleksieienko, V. M. Anishchenko, H. O. Ball [ta in.] ; za zah. red. akad. V. H. Kremenia ; NAPN Ukrainy. – K. : Inform. systemy, 2010. – 342 s. (in Ukrainian)
3. Kremen V. H. Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura:

Monohrafiia [The Phenomenon of Innovation: Education, Society, Culture: monograph] /Za red. V.H.Kremenia. – K .: Pedahohichna dumka, 2008. – 472 s. (in Ukrainian)
4. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku : navch. posib.[Personality in the Space of Spiritual Development: textbook] / I. D. Bekh. – K.: Akademvydav, 2012. – 256 s. (in Ukrainian)
5. Natsionalna prohrama vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini [National Program of Upbringing Children and Students] / Osvita Ukrainy. – 2004. – No 94. – S.6 – 10. (in Ukrainian)
6. Rodzhers K. R. Vzghliad na psikhoterapiju. Stanovlenije cheloveka [A Look at Psychotherapy. Formation of a Personality] / K. Rodzhers. – M. : Prohress, 1994. – 480. (in Russian)
7. Rodgers C. R. Person to person / C.R. Rodgers, B. Stevens // The problem of being human. – N.Y. : Simon and Schuster. – 1967. – V. 5. – P. 341– 384. (in English)
8. Mei R. Isskustvo psikhologicheskogo konsultirovanija [The Art of Psychological Counseling]/ R. Mei / per. s angl. – M. : Klass, 1994. – 144 s. (in Russian)
9. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory : v 5-ty t. [Selected Works: in 5 vol.] / Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi. – T. 5 : Statti. – K. : Rad. shk., 1977. – 639 s. (in Ukrainian)
10. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : u 2 kn. : Osobystisno oriientovanyi pidkhid : Teoretyko-tekhnolohichni zasady : navch.-metod. vydannia [Education of the Person: in 2 books. : Personally Oriented Approach: Theoretical and Technological Principles: educational-methodical publication] / Ivan Dmytrovych. – Kn. 1. – K. : Lybid, 2003. – 280.
11. Kremen V. H. Osvita i (in Ukrainian)nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty : Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and Science in Ukraine – Innovative Aspects: Strategy. Realization. Results] / Vasyl Hryhorovych Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 447 s. (in Ukrainian)
12. Otsenka kachestva professionalnogo obrazovanija. Doklad 5 [Assessment of the Quality of Vocational Education. Report 5] / pod obshch. red. V. Y. Baidenko, Dzh. Van Zantvorta. – M. : Evropeiskij fond podgotovki kadrov, 2001. – 218 s. (in Ukrainian)
13. Tsyba V. Zhyttieva kompetentnist u sotsialnii psykholohii [Life Cmpetence in Social Psychology] / V. Tsyba // Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo : naukovo-metodychnyi zbirnyk. – Kontekst, Kyiv 2000. – S. 87–93. (in Ukrainian)
14. Zhyttieva kompetentnist osobystosti : naukovo-metodychnyi posibnyk [Life Competence of the Person: scientific and methodical manual] / za red. L. V. Sokhan, I. H. Yermakova, H. M. Nesen. – K. : Bohdana, 2003. – 520 s. (in Ukrainian)
15. Poliakova H. Kompetentnist yak oriientatsiia vchytelia na naivyshchyi rezultat u svoii roboti [Competence as the Teacher's Orientation for the

Highest Result in his Work] / H. Poliakova // Zavuch. – 2004. – No 34. – S. 8 – 10. (in Ukrainian)
16. Humiljev L. N. Etnogenez i biosfera Zemli / L. N. Humiljev. – M. : OOO «Izdatel'stvo AST», 2001. – 560 s. (in Rusian)
17. Rohalska-Yablonska I. Dytynstvo v suchasnykh ukrainskykh realiiakh: problema zakhystu prav [Childhood in Modern Ukrainian Realities: the Problem of Protection of Rights] / Inna Rohalska-Yablonska // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / [red. kol.: Pobirchenko N. S. (hol. red.) ta inshi]. – Uman : PP Zhovtyi O. O., 2013. – Vypusk 44. – S. 186 – 191. (in Ukrainian)
18. Yashchuk I. P. Osnovy sotsialnoho partnerstva v navchalno-vykhovnomu zakladi u tvorchii spadshchyni V. Sukhomlynskoho [Fundamentals of Social Partnership in an Educational Institution in the Creative Heritage of V. Sukhomlynskyi] /I. P. Yashchuk // Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho, Vypusk 146 (108). Pedahohichni nauky, 2014. – S. 176 – 180. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа выделены и охарактеризованы отдельные составляющие компетентностного подхода в ценностном измерении внешкольного образования, целью которого является интеллектуально-творческое развитие личности, формирование ее активного жизненного самоопределения, способности к построению собственной жизненной траектории на основе сложившихся жизненно важных компетенций, создание эффективных условий для осознания растущей личностью не только познавательной и оценочной, но и регулятивной функции приобретенных знаний, умений и навыков. Дано характеристики социальной компетентности, которая предполагает непрерывность и многомерность социализации, как поступательного движения индивида к более высоким уровням адаптации на пути его развития.

Ключевые слова: компетентностный подход, учреждения внешкольного образования, личность, образовательно-воспитательный процесс, компетентности, компетенции.

Abstract. Based on the theoretical analysis, the article identifies and characterizes the individual components of the competence approach in the value measurement of out-of-school education, the purpose of which is the intellectual and creative development of the personality, the formation of her active life self-determination, the ability to build her own life trajectory based on the existing vital competences, the creation of effective conditions for awareness of the growing personality not only of cognitive and evaluative, but also of the regulative function of the acquired knowledge and skills. The characteristics of

social competence, which implies the continuity and multidimensionality of socialization, as a progressive movement of an individual to higher levels of adaptation in the path of its development, are characterized.

Key words: competence approach, institutions of out-of-school education, personality, educational process, competence.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2018

Р. Л. Сойчук

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК НАЙВАЖЛИВІША ХАРАКТЕРИСТИКА ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано сутність відповідальності як смисложиттєвої цінності зростаючої особистості та необхідної умови виховання свідомого громадянина України. Установлено взаємозв'язок відповідальності із совістю та свободою особистості. Схарактеризовано основні типи відповідальності та проаналізовано особливості їх прояву в учнів у підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Ключові слова: відповідальність, свобода, совість, особистість, смисложиттєва цінність, учні підліткового та раннього юнацького віку.

Постановка проблеми. Вибір європейського шляху розвитку суспільства є одним із найголовніших стратегічних завдань, оскільки йдеться про визначальні принципи державотворення – європейські цінності, які забезпечать демократичну перспективу та орієнтацію на стандарти європейської цивілізації, що мають утілюватися в повсякденному житті українців. Тому в добу суспільних викликів подальше становлення громадянського суспільства та ствердження української нації залежить від відповідальності кожної особистості в життєтворчій діяльності як громадянина Української держави.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Різні аспекти виховання смисложиттєвих цінностей особистості розглянуто в наукових працях педагогів П. Вербицької, О. Вишневського, І. Лебідь, О. Сухомлинської, К.Чорної та інших [9; 24]. Психологічні основи розвитку особистості в підлітковому та ранньому юнацькому віці схарактеризували І. Бех, М. Боришевський, І. Булах та ін. [5; 6; 8].

Теоретичні засади виховання відповідальності в підростаючого покоління обґрунтовано вітчизняними та зарубіжними дослідниками (К. Абульханово-Славська, І. Бех, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, А. Фурман та ін.) [2; 3; 17; 21; 23] та потрактовано ученими сутність феномену як особливий мотив людських вчинків. Саме відповідальність як одна із фундаментальних цінностей є стрижневим утворенням у ціннісному ставленні людини до себе та інших, що виявляється в готовності

© Сойчук Р. Л., 2018

здійснювати моральний вибір та керуватися ним у повсякденній діяльності й спілкуванні [16].

Аналіз стану дослідженості означеної проблеми свідчить про сталий інтерес вчених різних галузей знань до феномену. Проте соціокультурна ситуація, відстоювання цілісності й державності України, ствердження української нації, реформування системи освіти визначають нагальність підвищення уваги до виховання базових цінностей суспільства, соціально-значущих якостей особистості, її компетентності й готовності до вияву відповідальної громадянської позиції та патріотизму [16].

Отже, в умовах сьогодення виховання нових поколінь має включати формування свідомої відповідальності кожного представника за долю своєї країни, а, відповідно, і всього людства, що передбачає необхідність участі в політичному житті суспільства, сприяння зміцненню демократії і прогресивного розвитку національних цінностей [12, с. 118].

Наразі об'єктивно виникає потреба уточнити сутність поняття «відповідальність» як смисложиттєвої цінності зростаючої особистості, що є **метою** представленої наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема відповідальності особистості завжди була в центрі уваги вчених з галузей філософії, психології, педагогіки, зокрема досліджувалася мислителями від античних часів аж до сьогодення, які розглядали її у взаємозалежності людини й держави, моралі та права, свободи особистості та її вибору.

Звертаючись до філософії І. Канта, віднаходимо актуалізацію проблеми виховання у громадян відповідальності та підпорядкування почуттів розуму, що є визначальним у поведінці особистості, здатної до морального вдосконалення. Філософ, заглиблюючись у дослідження взаємозв'язку і взаємозалежності добробуту громадянина й держави, виокремлює серед системи духовних цінностей особистості свідомого громадянина такі як: відповідальність, свободу та совість [13].

У філософії Ф. Ніцше означений феномен постає в цілісності категорій (свободи, волі, совісті та відповідальності особистості), що формує образ «людини незалежної, гордої від усвідомлення надзвичайного привілею відповідальності, усвідомлення цієї рідкісної свободи, цієї влади над собою і долею, що пройняло до самої глибини і стало інстинктом, домінантним інстинктом» суверенної особистості, що володіє потужною волею на основі цінностей, які є мірилом поваги щодо себе та інших [14, с. 59-60].

Значна кількість сучасних наукових пошуків з теми відповідальності зумовила появу різноманітних трактувань цього терміна. Зокрема, «відповідальність» визначається як переживання особистістю покладених на неї кимось чи нею самою обов'язків, потреб безумовного виконання угоди, зобов'язання, здійснювання звітів своїх справ, дій та покладання на себе провини за можливі наслідки. Така здатність особистості у процесі життя бачити, виділяти, визначати проблеми, вчасно

їх усвідомлювати, передбачати та приймати відповідальне рішення, є втіленням істинного, найглибшого, принципового ставлення до життя, що передбачає уміння протистояти аморальним явищам, спокусам, деструктивним силам, проявляти моральне самозбереження [24, с. 4].

На переконання академіка І. Беха, відповідальність є «осмисленим рухом свідомості, який перетворює можливість на реальне здійснення вчинку» [3, с. 585]. На думку дослідника Д. Узнадзе, відповідальність є ключовою характеристикою особистості [21].

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що феномен відповідальності особистості, який належить до багатоаспектних і багатовимірних понять тезаурусу проблеми дослідження, опрацьовано вченими, що ми розглянемо детальніше.

Отже, відповідність соціальних суб'єктів (особистостей, соціальних груп, суспільства) взаємним вимогам, соціальним нормам, загальним інтересам визначається як соціальна відповідальність, механізм якої припускає взаємодію її суб'єкта (носій) і об'єкта (перед ким відповідають) та взаємозв'язок із соціальними нормами, соціальним контролем, соціальною дією. За рівнем соціальної організації така відповідальність характерна для загального (відповідальність суспільства, держави), особливого (відповідальність групи, колективу, класу), одиничного (особиста чи персональна відповідальність) суб'єкта [18, с. 64-65].

Особливістю відповідальності є її постійність, що перетворює її на усвідомлене настановлення до готовності діяти належним чином. Відповідальна особистість завжди розглядає будь-які події як їх учасник. Виокремлюють такі сфери прояву відповідальної поведінки особистості: у системі «Я-інші»; життєвиявлення та самоствердження «Я» (праця, пізнання, матеріальне життя); інші особи та групи (діти, родичі, сім'я, інші); функціонування, становлення й саморозвиток «Я». Відповідальність відображає не лише ставлення до інших, а й до себе та характеризує самовідповідальність [16]. Така особистість відповідальна за думку, її зміст і наслідки та певну справу. Особистість, одухотворена мотивом відповідального звершення, отримання результату дії, самовдосконалюється [3, с. 585].

Громадянський аспект відповідальності як цінності досліджував А. Фурман, що дозволило розглядати це поняття через розуміння спрямування особистості на постійне вдосконалення себе як громадянина країни, активного, наповненого смислом і сенсом життя. А це, насамперед, виявляється в соціальній самореалізації через освіченість, суспільну спрямованість і громадянську позицію, що визначає громадянську відповідальність особистості [26, с. 75]. Водночас дослідниця П. Вербицька визначає це як почуття відповідальності за долю й майбутнє, почуття обов'язку, у дотриманні правових та морально-етичних норм в усіх аспектах життєдіяльності людини, що постає як усвідомлення себе виразником інтересів своєї держави [9]. Важливою ознакою такої

відповідальності є дійовий характер громадянської спрямованості, глибинне проникнення в різновид активності, поведінки та діяльності особистості [6, с. 5].

Національний аспект означеного феномену, на думку М. Боришевського, передбачає усвідомлення особистістю відповідальності за сьогодення і майбуття української нації та характеризує її національну відповідальність [7, с. 140]. За наявності таких передумов відповідальна особистість здатна підніматися вище від власних потреб і цінностей, підпорядковуючи свою поведінку національним інтересам.

Своєю чергою Г. Шевченко пропонує вважати, що найвища відповідальність є перед предками і нащадками (у сутності – перед усім людством у нескінченній історичній протяжності його існування). Така відповідальність охоплює не лише те, що безпосередньо торкається особистості та її оточення, але й включає в «зону тривоги» і країну та її довкілля з усіма соціальними й екологічними проблемами [12, с. 125].

Відповідальність особистості не лише перед іншими членами суспільства, соціальними групами тощо, а й її відповідальність перед самою собою, що ототожнюється з почуттям обов'язку і здатністю звітувати про свої дії, визначається як моральна відповідальність особистості [19].

З погляду І. Беха, особиста відповідальність життєтворення забезпечує узгодження індивідуальних і суспільних інтересів та базується на усвідомленні свободи особистості, що завжди постає перед ситуацією вибору. Така стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи [3].

Відповідальність концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок та потребу в здійсненні морального вчинку. Саме за допомогою відповідальності формується й через неї відбувається зв'язок особистості з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність [3, с. 583]. На думку І. Булах, власне моральний вчинок є критерієм особистісного зростання особистості з позиції здатності брати на себе відповідальність [8]. Адже у вчинку проявляється свідоме ставлення вихованця до себе, до іншого, до громади, до народу, до держави, до нації. Смисл, або значення, яке вчинок має для дійової особистості, та водночас об'єктивне суспільне значення сходяться або розходяться залежно від того, чи стає суспільно значуще значущим для неї або протиставляється особистісно значущому [17, с. 439].

Здійснення спільних учинків (суспільно значущих) спрямоване на утвердження та відстоювання духовних і душевних цінностей, переоцінку й перетворення (утворення нової) морально-психологічної ситуації взаємодії. На переконання В. Татенко, спільний учинок передбачає вільне творення та практичне запровадження його учасниками системи моральних критеріїв, норм і правил, за якими мають намір проектувати своє життя. Відтак суб'єктна готовність особистості до індивідуального та

спільного з іншими вчинку розглядається як утілення вищих цінностей в їхньому загальнолюдському та конкретно-історичному вимірах. Така особистість спроможна долати егоцентризм та виявляти вчинкові (морально-творчі) ставлення до інших, насамперед, до своєї життєвої мети [20, с. 49-51].

Власне відповідальність є найважливішою самоцінністю особистості в підлітковому віці, яка являє собою інтегративне особистісне утворення. Особливістю розвитку відповідальності у цієї вікової групи учнів є трансформація у «відповідальність за інших» [8, с. 221]. Зокрема, це простежується під час вирішення суспільних справ, якими захоплюються, а також прослідковуються позитивні мотиви взаємопідтримки та взаємодопомоги один одному, безкорислива підтримка репутації (честі) друзів, однолітків при оцінюванні їхніх діянь як суттєвих і необхідних. Водночас вихованці проявляють інтерес до думок, почуттів та позицій значущих інших представників своєї національної спільноти [8, с. 247].

У ранньому юнацькому віці у зв'язку з потребою вихованця в суспільному визнанні активно формується позиція «я і суспільство» та «я у суспільстві». Тоді з'являється соціальна відповідальність та усвідомлення себе як соціальної особистості [22].

У період «формальної дорослості» простежуються його характерні ознаки: прагнення до самостійності та участі в суспільних процесах, формування власної системи цінностей та ціннісних орієнтацій з вагомою національною складовою [1; 16]; інтеграція в суспільство, а також особистісне, професійне, суспільне та національне самовизначення [16]. У цьому віці центральним новоутворенням виступає здатність особистості до особистісного й життєвого самовизначення, що базується на відповідальності [11].

Водночас з розумінням особистістю себе, свого «Я» та «Я» іншого, з інтеріоризацією суспільно значущих цінностей, з викликом можливостей учені пов'язують розуміння совісті як системи суспільно значущих моральних цінностей, яка розвивається швидше з того емоційного матеріалу, який робить індивіда психологічно сильним [3, с. 307]. Совість визначає напрямок вектора вибору, сенсу життя особистості та якість її вчинку, що віддзеркалює сформованість базових особистісних цінностей. Провідним критерієм совісті є усвідомлення стану, у якому особистість не бачить жодного зиску для себе, крім вигоди для іншого та справедливої ідеї. Сутність совісті полягає у відгуку на потребу іншої особистості, громади, держави, нації та постає як альтернатива егоїзму, що є духовно-моральною основою зростаючої особистості [4, с. 3].

Розвиток особистості є явищем соціальним, яке здійснюється у процесі оволодіння надбань культури та визначається мірою їх опанування вихованцем. Тобто особистість творить себе з матеріалу культури, який подається їй вихователями, громадою, суспільством. І. Бех стверджує, що

розвиток особистості має бути вільним, без насильства і примусу, адже особистість і свобода – це два боки однієї медалі. Людина як суб'єкт вільної (доцільної, свідомо мотивованої) діяльності й кваліфікується як особистість [3, с. 31]. Вершинним моментом переживання особистістю свободи є процес прийняття рішення та формування чіткого наміру, такого як «я повинен», що втілюється у вольовій дії [3, с. 32]. Заразом можна потрактовувати свободу волі, яка виходить з власного «Я», як прояв індетермінізму» [5, с. 31] та як одну з істотних ознак людського буття, що становить необхідну умову існування суспільства, виявляє вищу духовну суть людини й цінність її життя [15, с. 595], а також як надцінність, фундаментальну характеристику людського існування. Адже «свобода не те, чим володіє особистість, а те, чим вона є за своєю суттю» [24, с. 4].

Нині немає нічого більш загальновідомого, «ніж ідея того, що кожен мусить обмежити свою свободу відповідно до свободи інших. Держава виступає умовою такого взаємного обмеження, а закони є власне цими обмеженнями» [10, с. 274]. Зростаючій особистості необхідна свобода як здатність приймати рішення і здібність до творчості, як відповідальність за перетворення вільного часу в якість розвитку, як розвиток у напрямі індивідуалізації [2, с. 39-40]. Свобода особистості є цілеспрямованою діяльністю, де детермінація дій відбувається безпосередньо в самій особистості, якщо вона здатна вносити корективи у свою діяльність та обставини, зважаючи на поставлену мету, якщо існують права й можливості самостійно обирати завдання, засоби, умови та креативно інтегрувати їх у життєдіяльність.

Зважаючи на викладене вище, відповідальність є усвідомленою свободою зростаючої особистості щодо прийняття моральних рішень, вибору цілей та адекватних засобів їх досягнення, вона (відповідальність) є детермінантою діяльності та поведінки, що визначає життєдіяльність й поведінку особистості та її життя в соціумі. Суть відповідальності полягає насамперед у тих діях, які зростаюча особистість могла б здійснити, та в завданні, яке вона має виконати, а також у вчинку, якого вимагають від неї ситуації чи суспільні норми [16].

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Таким чином, виховання відповідальності як смисложиттєвої цінності спрямоване на якісні зміни зростаючої особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці, що допомагає вільно робити вибір, приймати рішення та самостійно вирішувати питання, бути активним суб'єктом життєдіяльності як самодостатня особистість, громадянин держави Україна та представник української нації. Подальшого дослідження вимагає проблема розроблення інноваційних методик виховання відповідальності в учнів у закладах середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебник для студентов вузов. – 2-е изд., исп. и доп. / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект, 2001. – 704 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности : сб. статей / под. ред. Л. И. Анциферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 19 – 44.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех.– Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Бех І. Наголос – державницьке виховання / Іван Бех // Освіта. – 2014. – 6 – 12 листоп. (№ 47) – С. 3.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
6. Боришевський М. Й. Громадянська спрямованість у контексті стратегії та цілей життєдіяльності особистості / М. Й. Боришевський // Психолого-педагогічні умови виховання громадянської спрямованості в юнацькому віці : наук.-метод. посіб. /за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Київ, 2004. – С. 5 – 16.
7. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / Мирослав Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – Київ : Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 138 – 144.
8. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – Київ, 2004. – 581 с.
9. Вербицька П. В. Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07 / Вербицька Поліна Василівна. – Київ, 2010. – 489 с.
10. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. Т. 1 / Георг Вильгельм Фредерик Гегель ; [сост., ред. А. В. Гулыга.]. – М. : Мысль, 1972. – 630 с.
11. Дубровина И. В. Психологическая готовность к самоопределению – основное новообразование ранней юности / И. В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб пособ. для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 2001. – С. 229 – 232.
12. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / [Г. П. Шевченко, Т. Л. Антоненко, О. С. Бєлих та ін.]. – Луганськ : НОУЛІДЖ, 2013. – 332 с.

13. Кант И. Сочинения : в 6 т. Т. 6 / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1966. – 744с.
14. Ницше Ф. Генеалогия морали / Фридрих Ницше ; пер. с нем.– СПб. : Азбука ; Аттикус, 2011. – 224 с.
15. Политология : учеб. пособие для вузов / [сост. и ред. Н. И. Сазонов]. – Харьков : Фолио, 2001. – 831 с.
16. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. – 40 с. Режим ресурсу: https://ru.calameo.com/books/004064295569365eba3d5
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
18. Соціологічна енциклопедія / [уклад. В. Г. Городяненко]. – Київ : Академвидав, 2008. – 456 с.
19. Суханов Е. А. Гражданское право : в 4т. / Е. А. Суханов. – М. : Волтерс Клувер, 2008. – 585 с.
20. Татенко В. О. Феномен соціалізації в контексті суб'єктно-вчинкового підходу / В. О. Татенко // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 3. – С. 44 –51.
21. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологической установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – Тбилиси : АНССР, 1961. – 211 с.
22. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Давид Иосипович Фельдштейн ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
23. Фурман А. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження / Анатолій Фурман // Соціальна психологія. – 2015. – № 1. – С. 66 – 91.
24. Чорна К. Цінності консолідації української нації / Катерина Чорна // Освіта. – 2014. – № 44 (5635). – С. 4.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Abramova G. S. Vozrastnaja psihologija [Age-related psychology] : uchebnik dlja studentov vuzov. – 2-e izd., isp. i dop. / G. S. Abramova. – M. : Akademicheskij proekt, 2001. – 704 s. (in Russian)
2. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Razvitie lichnosti v processe zhiznedejatel'nost
[Development of personality in theprocess of vital functions] / K. A. Abul'hanova-Slavskaja // Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti : sb. statej / pod. red. L. I. Anciferovoj. – M. : Nauka, 1981. – S. 19 – 44. (in Russian)
3. Bex I. D. Vy`xovannya osoby`stosti [Parenting] : pidruchny`k / Ivan Dmy`trovy`ch Bex.– Ky`yiv : Ly`bid`, 2008. – 848 s. (in Ukrainian)

4. Bex I. Nagolos – derzhavny`cz`ke vy`xovannya [Emphasis is on state education] / Ivan Bex // Osvita. – 2014. – 6 – 12 ly`stop. (№ 47) – S. 3. (in Ukrainian)
5. Bex I. D. Osoby`stist` u prostori duxovnogo rozvy`tku [Personality in the space of spiritual development] / I. D. Bex. – Ky`yiv : Akademvy`dav, 2012. – 256 s. (in Ukrainian)
6. Bory`shevs`ky`j M. J. Gromadyans`ka spryamovanist` u konteksti strategiyi ta cilej zhy`ttyediyal`nosti osoby`stosti [Civic orientation in the context of the strategy and goals of the personality of life] / M. J. Bory`shevs`ky`j // Psy`xologo-pedagogichni umovy` vy`xovannya gromadyans`koyi spryamovanosti v yunacz`komu vici : nauk.-metod. posib. / za zag. red. M. J. Bory`shevs`kogo. – Ky`yiv, 2004. – S. 5 – 16. (in Ukrainian)
7. Bory`shevs`ky`j M. J. Nacional`na samosvidomist` ta identy`fikaciya gromadyan yak chy`nny`k demokraty`chny`x peretvoren` v ukrayins`komu suspil`stvi [National identity and identification of citizens as a factor in democratic transformations in Ukrainian society] / My`roslav Bory`shevs`ky`j // Social`no-psy`xologichny`j vy`mir demokraty`chny`x peretvoren` v Ukrayini. – Ky`yiv : Ukr. centr polit. menedzhmentu, 2003. – S. 138 – 144. (in Ukrainian)
8. Bulax I. S. Psy`xologichni osnovy` osoby`stisnogo zrostannya pidlitkiv [Psychological bases of the personal growth of adolescents] : dy`s. … d-ra psy`xol. nauk : 19.00.07 / Bulax Iry`na Sergiyivna. – Ky`yiv, 2004. – 581 s. (in Ukrainian)
9. Verby`cz`ka P. V. Teorety`ko-metody`chni osnovy` gromadyans`kogo vy`xovannya uchnivs`koyi molodi u zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax [Theoretical and methodological foundations of civic education of pupils in general educational institutions]: dy`s. … d-ra ped. nauk : 13.00.07 / Verby`cz`ka Polina Vasy`livna. – Ky`yiv, 2010. – 489 s. (in Ukrainian)
10. Gegel' G. V. F. Raboty raznyh let [Works of different years] : v 2 t. T. 1 / Georg Vil'gel'm Frederik Gegel' ; [sost., red. A. V. Gulyga.]. – M. : Mysl', 1972. – 630 s. (in Russian)
11. Dubrovina I. V. Psihologicheskaja gotovnost' k samoopredeleniju – osnovnoe novoobrazovanie rannej junosti [Psychological readiness for self-determination - the main neoplasm of early adolescence] / I. V. Dubrovina // Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija : hrestomatija : ucheb posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / sost. I. V. Dubrovina, A. M. Prihozhan, V. V. Zacepin. – M. : Akademija, 2001. – S. 229 – 232. (in Russian)
12. Duxovno-kul`turni cinnosti vy`xovannya Lyudy`ny` [Spiritual and cultural values of man's upbringing] : monografiya / [G. P. Shevchenko, T. L. Antonenko, O. S. Byely`x ta in.]. – Lugans`k : NOULIDZh, 2013. – 332 s. (in Ukrainian)

13. Kant I. Sochinenija [Writings] : v 6 t. T. 6 / Immanuil Kant. – M. : Mysl', 1966. – 744 s. (in Russian)
14. Nicshe F. Genealogija morali [Genealogy of morality] / Fridrih Nicshe ; per. s nem.– SPb. : Azbuka ; Attikus, 2011. – 224 s. (in Russian)
15. Politologija [Political science]: ucheb. posobie dlja vuzov / [sost. i red. N. I. Sazonov]. – Har'kov : Folio, 2001. – 831 s. (in Russian)
16. Programa «Nova ukrayins`ka shkola» u postupi do cinnostej [The program «New Ukrainian School» in advancing values]: Ky`yiv, 2018. – 40 s. Rezhy`m resursu: https://ru.calameo.com/books/004064295569365eba3d5 (in Ukrainian)
17. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii [Basics of general psychology] / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – SPb : Piter, 2001. – 720 s. (in Russian)
18. Sociologichna ency`klopediya [Sociological Encyclopedia] / [uklad. V. G. Gorodyanenko]. – Ky`yiv : Akademvy`dav, 2008. – 456 s. (in Ukrainian)
19. Suhanov E. A. Grazhdanskoe pravo [Civil law]: v 4t. / E. A. Suhanov. – M. : Volters Kluver, 2008. – 585 s. (in Russian)
20. Tatenko V. O. Fenomen socializaciyi v konteksti sub'yektno-vchy`nkovogo pidxodu [The phenomenon of socialization in the context of subjective-behavioral approach] / V. O. Tatenko // Pedagogika i psy`xologiya. – 2015. – № 3. – S. 44 – 51. (in Ukrainian)
21. Uznadze D. N. Jeksperimental'nye osnovy psihologicheskoj ustanovki [Experimental foundations of psychological installation] / Dmitrij Nikolaevich Uznadze. – Tbilisi : ANSSR, 1961. – 211 s. (in Russian)
22. Fel'dshtejn D. I. Psihologija razvitija lichnosti v ontogeneze [Psychology of personality development in ontogenesis] / David Iosipovich Fel'dshtejn ; NII obshhej i ped. psihologii APN SSSR. – M. : Pedagogika, 1989. – 208 s. (in Russian)
23. Furman A. Gromadyans`ka vidpovidal`nist` osoby`stosti yak predmet psy`xologichnogo doslidzhennya [Civic responsibility of the person as a subject of psychological research ] / Anatolij Furman // Social`na psy`xologiya. – 2015. – № 1. – S. 66 – 91. (in Ukrainian)
24. Chorna K. Cinnosti konsolidaciyi ukrayins`koyi naciyi [The values of the consolidation of the Ukrainian nation] / Katery`na Chorna // Osvita. – 2014. – № 44 (5635). – S. 4. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье раскрыты содержательные особенности понятий «ответственность», «социальная ответственность», «гражданская ответственность», «национальная ответственность», «моральная ответственность», «личная ответственность» в контексте проблемы воспитания самодостаточного гражданина Украины. Установлены взаимосвязь и взаимозависимость ответственности с совестью и свободой личности. На основании междисциплинарного теоретического анализа

научных источников выяснено, что ответственность есть осознанной свободой личности в принятии моральных решений, выбора и адекватных способов их достижения, которая определяет жизнидеятельность и поведение личности в социуме. Характеризируются особенности ответственности личности в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Ключевые слова: ответственность, свобода, личность, смысложизненная ценность, ученики подросткового и раннего юношеского возраста.

Annotation: The article reveals the substantive features of the concepts “responsibility”, “social responsibility”, “civil responsibility”, “national responsibility”, “moral responsibility”, “personal responsibility” in the context of the problem of educating a self-sufficient citizen of Ukraine. The interrelation and interdependence of responsibility with the conscience and freedom of the individual has been established. Based on an interdisciplinary theoretical analysis of scientific sources, it was found that responsibility is the conscious freedom of the individual in making moral decisions, choices and adequate ways to achieve them, which determines the life activity and behavior of the individual in society. The features of the responsibility of the individual in adolescence and early adolescence are characterized.

Keywords: responsibility, freedom, personality, life meaningful value, students of adolescence and early adolescence.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018

М. Я. Антонець,
В. Є. Борова

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті досліджено педагогічні погляди і практичні підходи В. Сухомлинського з питання розвитку мовлення дітей передшкільного віку. Обґрунтовані творчі ідеї педагога-новатора про вплив мовлення дитини на її розумовий розвиток. Охарактеризовано особливості проведення уроків мислення серед природи. Описано бачення В. Сухомлинським її ролі у розвитку мовлення і мислення дітей. Розкрито використання педагогом-гуманістом емоційно-естетичних стимулів активізації мовлення і розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку. Акцентовано увагу на значенні читання у формуванні мовної особистості. Подано логіку О. Сухомлинської в укладанні творів для дітей павлиського педагога у книзі «Я розповім вам казку. Філософія для дітей». Визначено перспективи подальших розвідок.

Ключові слова: розвиток мовлення, мислення, передшкільний вік,

© Антонець М. Я., Борова В. Є., 2018

уроки мислення серед природи.

Постановка проблеми. На світовому педагогічному небосхилі зіркою першої величини є ім'я славетного українського вченого-практика, пристрасного публіциста, дитячого письменника Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970).

2018 – це рік 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського. 50 років тому уперше побачила світ (німецькою мовою) одна з найвідоміших книг павлиського гуманіста-новатора «Серце віддаю дітям» (Берлін, 1968). Цьогоріч відбулися X міжнародна науково-практична конференція та XXV Всеукраїнські педагогічні читання «Творча спадщина Василя Сухомлинського у вітчизняному та міжнародному вимірах» (Кропивницький – Павлиш), а також наукові конференції, семінари та інші заходи в багатьох закладах освіти України і зарубіжжя. Педагогічна спільнота обговорювала проблеми сьогодення освіти через призму науково-педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Не залишилися поза увагою і такі актуальні питання, як мовленнєвий розвиток дітей дошкільного, зокрема, передшкільного віку. У вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкової школи, науковців викликають занепокоєння факти збільшення кількості дітей з проблемами звукової культури мовлення, розвитку зв'язного мовлення. Тому важливо знайти адекватну відповідь на виклики, що виникають в освіті найменших громадян України.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського у розвитку мовлення дітей досліджувалися багатьма вченими, зокрема, М. Антонцем, А. Богуш, В. Боровою, М. Вашуленком, О. Трифоновою, Н. Маліновською, Л. Фесенко та іншими. Приміром, М. Антонець розкрив погляди В. Сухомлинського на значення і вивчення рідної мови і мовлення у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти і школи. А. Богуш досліджувала лінгводидактичну концепцію Василя Сухомлинського: виховання любові до Батьківщини засобами рідного слова; природи як чинника мовленнєвого розвитку дітей; витоків виховання мовної особистості педагога; мовленнєвотворчих проявів в ігрових казкових ситуаціях. Вимагають подальшого дослідження погляди В. Сухомлинського на проблему розвитку мовлення дітей передшкільного віку та вплив мовленнєвої діяльності на стимулювання розумового розвитку та розвиток емоційного інтелекту. Адже саме розвиток емоційного інтелекту психологи вважають одним із факторів успішного становлення особистості.

Мета статті: дослідити у творчій спадщині Василя Сухомлинського рекомендації щодо розвитку мовлення дітей передшкільного віку та окреслити шляхи їх творчого використання в умовах реформування освіти.

Завдання**.** 1. Вивчити і проаналізувати науково-педагогічну спадщину В. Сухомлинського з розвитку мовлення та мислення дітей передшкільного віку. 2. Виокремити педагогічні рекомендації педагога-новатора щодо розвитку мовлення дітей як засобу розвитку мислення та емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток мовлення, як і навчання й виховання словом, В. Сухомлинський вважав однією з найскладніших справ у педагогічній теорії і практиці. Слово він образно порівнював з найтоншим і найгострішим інструментом, яким педагоги покликані доторкуватись до почуттів і розуму своїх вихованців. На переконання павлиського вченого-експериментатора, тонкощі внутрішнього світу дитини, благородство морально-етичних, емоційно-естетичних взаємин не можна утвердити без високої культури навчання й виховання словом. Особливо важлива роль цьому засобу відводиться в закладах дошкільної освіти та у початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в дітей почуття емоційно-естетичного подиву і захоплення.

Василь Олександрович був глибоко переконаний в тому, що рідне слово відіграє надзвичайно потужну пізнавально-розвивальну роль у формуванні мовленнєвого досвіду, становленні духовного світу, загальної культури й інтелекту людини. Мову вчений розглядає передусім як один з найважливіших засобів плекання людської душі, як силу, яка проникає в усе, що сприймає, осягає і пізнає людина. Зокрема, у статті «Слово рідної мови» Василь Сухомлинський акцентує увагу на такому власному переконанні: «Щоб збагатити культуру педагогічного процесу, щоб навести лад у тій майстерні, яка зветься *навчально-виховним процесом*, треба насамперед виховати любов до рідної мови» [11, с. 2].

Мовлення – це функціонування мови у процесах вираження та обміну думок, це конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності. Безпосередніми виявами мовлення є його різномантні акти в усній (звуковій) і писемній реалізації. Розрізняють мовлення монологічне й діалогічне. Поряд з власне мовленням (так званим зовнішнім мовленням) виділяють внутрішнє мовлення, розраховане на постановку й розв'язання у свідомості мовця різноманітних пізнавальних завдань. Окремим видом мовлення є читання [3, 290].

Мовленнєве спілкування здійснюється за допомоги фонетичних, лексичних, граматичних та стилістичних засобів і правил. Поза мовленням немислимо оволодіти знаннями і сформувати свідомість. Будучи засобом вираження дитячих думок, мовлення стає основним механізмом їхнього мислення. Мовлення має суттєве значення для розвитку притаманного дітям наочно-образного і наочно-діяльнісного мислення. Важливою є роль мовлення і для уяви, для процесу усвідомлення своїх емоцій та регулювання поведінки тощо.

Розглядаючи мовлення як процес спілкування дітей і як механізм мисленнєвої діяльності, виділяють дві нерозривно пов'язані функції мовлення – спілкування (комунікативна) і мислення (мовленнєво-мислительна).

Найбільш сприятливим періодом для найінтенсивнішого розвитку мовлення та оволодіння дітьми рідною мовою В. Сухомлинський вважав два-три останніх дошкільних роки і два-три перших роки шкільного навчання. Це, на його думку, особливий і найактивніший період розвитку мовлення і розуму дитини. За зізнанням самого Василя Сухомлинського, він мав справжнє щастя провести своїх вихованців через усю стежину пізнання – від підготовчої групи до закінчення ними школи. «І я певен: щоб допитливість, цікавість, гострота розуму і яскравість уяви не тільки не згасали, а й розвивались, необхідно те, що я називаю уроками мислення», – зазначає він у статті «На трьох китах» [6, с. 340].

Навчання малюків у Павлиській школі починалось за рік до вступу до першого класу, тобто у підготовчій групі. Майбутні учні приходили до В. Сухомлинського двічі на тиждень. З дітьми він і його колеги проводили спеціальні заняття, які назвали у*роками мислення серед природи*. Це були, за образним визначенням ученого, подорожі до першоджерел думки й рідного слова. «Наша книга – це навколишній світ, сонце, дерева, квіти, хмари, метелики, барви і звуки, багатоголоса і складна музика природи» [*Там само*].

Систему *уроків мислення серед природи* павлиський вчений-практик називає школою думки й у наступні періоди навчання та розумового розвитку дітей. Їх поряд з книгою, підручником, уроком, має постійно супроводжувати навколишній світ, життя в ньому. Це одне з важливих дидактичних переконань В. Сухомлинського. *Уроки мислення серед природи* були передусім уроками розвитку мислення й мовлення дитини, яке поступово ставало дедалі більш нормативним, яскравішим, виразнішим, емоційно й естетично забарвленішим. Навчити дитину правильно розмовляти павлиський вчений вважав важливим завданням навчально-виховної роботи, від успіху якої багато в чому залежить духовно-культурне життя дитячого колективу. Для цього кожен педагог має досконало знати рідну мову. Він покликаний дотримуватися усталених літературних норм вимови, слово- та формовживання й побудови фраз, має зростати мовленнєво, розвивати вміння змістовно, зв'язно та стилістично правильно висловлювати власні думки.

Уроки мислення серед природи Василь Сухомлинський називав хвилинами доторкання педагога до дитячого розуму красою рідного краю, рідного слова. На цих заняттях діти вчилися спостерігати і бачити, думати, правильно висловлюватися, хвилюватись і захоплюватись, спілкуватись.

Вчитель-гуманіст радить батькам і педагогам прагнути того, щоб життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього життя. У Павлиській середній школі проводили

спеціальні заняття з розвитку мислення і мовлення за такими словами, як *зоря, вечір, степ, поле, ріка, дзюрчить, мерехтить, гримить* тощо.

У статті «Любов до рідного слова», автограф якої зберігається серед архівних матеріалів, В. Сухомлинський наголошує: «*Рідна мова – це фундамент мислення й розумового розвитку*» [5, арк. 17]. Процитуємо саме з автографа й такі слова педагога-патріота: *«Я вважаю своїм найголовнішим завданням ввести своїх вихованців у квітучий сад, ім'я якому – рідна мова. Хай кожна дитина переживе захоплення, спостерігаючи красу квітки – слова. То копітка й тонка робота, ніжне й ласкаве доторкання до дитячого серця – показати квітку – рідне слово – в усій його принаді. Щоб до сердець дитячих доходили найпотаємніші грані краси слова.*» [*Там само,* арк. 21–22].

Розмірковуючи над шляхами удосконалення навчально-виховного процесу, Василь Сухомлинський у листі до одного з болгарських учителів підкреслював, що *не можна дитину відгороджувати від того середовища, в якому відкрилось їй перше джерело живої думки і живого слова, – від природи, від лісу і саду, від тихої діброви і зеленого лугу, від синього неба і вогняної квітки соняшника, від дзвінкого дзвіночка жайворонка і дзюрчання перших весняних струмочків* [8, арк. 25]. Педагогам потрібно періодично наближати дітей до джерела думки й живого слова, розкрилювати їхні мрії, фантазію, творчість. Не можна відгороджувати дітей від навколишнього світу, не можна позбавляти дитину радощів емоційно-естетичного його сприйняття.

Отже, В. Сухомлинський зі своїми колегами-однодумцями розробив цікаву й оригінальну систему подорожей до джерел думки, рідного слова й розвитку мовлення дітей – *уроки мислення серед природи*. Кожне заняття мало свою мету, передбачало конкретне коло речей і явищ для спостережень. Такі заняття педагог-новатор називає школою думки, без якої неможливо уявити ефективну розумову працю й у подальших періодах навчання та розумового розвитку дітей.

Під *конкретним* уроком мислення серед природи Василь Олександрович розуміє живе безпосереднє сприймання об'єктів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, здобування знань, розумові вправи, виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Ці заняття збагачували, поглиблювали знання, уявлення дітей про навколишній світ, розширювали їхній кругозір, розвивали їхнє мовлення. *Уроки мислення серед природи* педагог називав першим кроком, початковим етапом найактивнішої розумової творчості, у процесі якої здобуваються нові і застосовуються вже наявні знання, розвиваються інтелектуальні здібності. Зокрема, застосування знань вчений вважав визначальною суттю розумового виховання, важливою складовою становлення власної думки про навколишній світ і вміння її висловлювати. Цінність *уроків мислення середи природи*, за В. Сухомлинським, полягає ще й у тому, що під час їх проведення мимовільно вступають у дію такі емоційно-естетичні стимули

розумової праці, як подив, захоплення, породжуючи цікавість і бажання знати, відшліфовуючи один з найважливіших інструментів мислення і мовлення – рідне слово. У контексті сказаного Василь Сухомлинський у книзі «Серце віддаю дітям» зазначає: «Ідіть у поле, в парк, пийте з джерела думки, і ця жива вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками, допитливими, зацікавленими людьми і поетами. Я тисячу разів переконувався: без поетичного, емоційного-естетичного струменя неможливим є повноцінний розумовий розвиток дитини. Сама природа дитячої думки потребує поетичної творчості» [10, с. 102–103]. За образним порівнянням педагога-новатора, краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти.

Проблему мислення, життя слова, особливо художньо-образного, поетичного В. Сухомлинський відносить до найтоншого і найскладнішого, що є в діяльності освітніх закладів. Учений-практик прагнув знайти відповіді на запитання: Як слово входить у свідомість дитини? Як воно стає інструментом її мислення? Як дитина вчиться думати за допомогою слова? Як мислення розвиває мовлення? Які недоліки має педагогічне керівництво найскладнішим, найтоншим, що є в духовному житті закладів освіти, – мисленням дитини? Василь Сухомлинський дійшов висновку, що педагоги недостатньо вчать дитину мислити, що з перших кроків її життя перед очима мало відчиняються двері у невичерпно багатий, красивий і чарівний навколишній світ природи.

Отже, заняття за заняттям В. Сухомлинський, а згодом і його колеги, вводили дітей до невичерпного і вічно живого та нового джерела знань, мислення, мови й мовлення – у природу: в сад, у ліс, на берег річки, у поле, де вчили їх передавати словом найтонші відтінки предметів і явищ. «Ось у голубому небі співає жайворонок, до самого горизонту вітер хвилює безмежне пшеничне поле… У синьому мареві далеко-далеко височіють таємничі скіфські кургани. Ось серед столітніх дубів у лісовій хащі дзюрчить прозорий струмочок, а над ним співає свою пісню іволга… Про все це потрібно сказати точно і красиво», – наголошує вчений-педагог у книзі «Розмова з молодим директором школи» [7, с. 401].

В. Сухомлинський радить вдумливо і багато працювати над тим, аби слово жило в дитячій творчості, у спілкуванні, бо вважав це однією з умов загальної і педагогічної культури навчально-виховного процесу. Ілюстрацією до цього є фрагмент одного з проведених ним *Уроків мислення – Уроків життя слова і розвитку мовлення*:

«Я веду малюків у поле. Тихий сонячний ранок вересня. У полі так тихо, що нам чути, як високо в небі курличуть відлітаючі журавлі. Кажу дітям:

– Подивіться на небо. Влітку воно було гаряче, палало іскрами синього вогню… А зараз яке небо? Думайте, вибирайте в нашій мові потрібні слова.

Діти замовкають. Дивляться на небо, думають. Через хвилину чую слова, знайдені дітьми:

– Небо синє, як стомлена вода в ставку…

– Чому ж вона стомлена? – питаю в дитини.

– Тому, що влітку вона грала, грала хвилями, до осені втомилася і стоїть синя, втомлена…

Знову діти мовчать, шукають слово.

– Небо вмилося дощем…

– Небо чисте, не видно жодної пір'їнки…

– Небо голубе, як у казці про Івасика-Телесика. Ось зараз прилетять гуси…

– Небо осіннє… Улітку воно літнє, а восени – осіннє.

Знову мовчать діти. Осторонь стоїть маленька дівчинка Валя.

– А ти чому мовчиш, Валю?

– Я хочу сказати *с в о є* слово.

– Яке ж ти знайшла слово про небо?

– Небо ласкаве, – тихо сказала Валя й усміхнулася.

Знову тиша. Потім кожному захотілося сказати ще і ще раз *с в о є* слово» [9, с. 487].

Василь Сухомлинський добре розумів, що спілкування з природою сприяє значно кращому донесенню до почуттів, емоцій, мовлення, свідомості дітей краси рідного слова, закарбуванню його в дитячій уяві й пам'яті за допомогою тих картин або явищ, на позначення яких воно вживається.

Уроки мислення серед природи були насамперед уроками розвитку дитячого мислення і мовлення. Під час їх проведення думка дітей поступово ставала дедалі яскравішою, багатшою, виразнішою, слово набувало емоційнішого забарвлення, а перед педагогами відкривалася надзвичайно тонка творча грань педагогічної майстерності – можливість і вміння вчити дітей думати, говорити, висловлюватись, спілкуватись.

У рукописній статті «Чому і як вчити наших дітей» В. Сухомлинський пише: «*Діти милуються красою, шукають у рідній мові слова, що передають красу навколишнього світу. В їхніх думках і почуттях утверджується емоційне забарвлення слова, а без цього немає мислення. Потрібно провести не одну сотню уроків мислення серед природи, перш ніж дитина навчиться мислити» [12, арк. 11–12]*.

Споглядання краси і милування нею на *уроках мислення серед природи* Василь Сухомлинський відносить до одного з найдоцільніших шляхів, видів і методів морально-естетичної діяльності педагога і дітей. «*… я тисячу разів воджу своїх вихованців до джерел краси.* Це уроки бачення прекрасного. Діти вчаться бачити, вслухатися в музику навколишнього світу, розуміти його, милуватися ним», – пише педагог-гуманіст у книзі «Як виховати справжню людину» [13, с. 410]. Водночас

В. Сухомлинський рекомендує впливати на почуття, уяву, фантазію дітей, відкривати вікно у безмежний світ природи поступово, не обрушувати на дитину лавину знань, не прагнути розповісти на такому занятті про предмет вивчення все, що знає сам учитель, не перевантажувати її емоціями, аби не зашкодити допитливості й любові до знань. «Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя заграв перед дітьми всіма барвами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині закортіло ще і ще раз повернутися до того, що вона дізналася», – закликає вчений у книзі «Серце віддаю дітям»[10, с. 93].

Василь Сухомлинський підкреслює, що навколишній світ сам по собі не навчить дитину думати і висловлюватися. Потрібно у процесі його пізнання розвивати й абстрактне мислення. Природа стає школою розумового розвитку лише тоді, коли дитина починає мислити абстрактно. Яскраві ж образи дійсності необхідні для того, щоб дитина навчилася глибше пізнавати причинно-наслідкові взаємозв'язки у навколишньому світі.

Педагог-новатор розглядає природу не лише в емоційно-естетичному аспекті, що розвиває мислення й мовлення дитини, почуття прекрасного, але й оцінює її також з громадянсько-патріотичного погляду, оскільки пізнання і любов до природи є водночас і пізнанням та вихованням любові до рідного краю.

У бесіді з кореспондентом газети «Комсомольская правда» (2 грудня 1976 р.) президент АПН СРСР В. Столєтов підкреслив, що своїми «уроками мислення серед природи» В. Сухомлинський дивився вперед на 2–3 десятиріччя і незабаром настане той час, коли ці уроки будуть визнані й у міських навчальних закладах [4]. Життя і діяльність школи підтвердили справедливість цих слів. *Уроками мислення серед природи* педагог новаторськи збагатив вітчизняну теорію і практику навчання й виховання, зокрема, й з розвитку мовлення дітей дошкільного віку та учнів початкових класів.

Окремим видом мовлення є читання. У цьому значені великі можливості мають твори В. Сухомлинського для дітей. Найповнішим на сьогодні виданням його оповідань, казок, новел є книга «Я розповім вам казку… Філософія для дітей (2016 р.). Її укладачем є дочка видатного вченого-педагога Ольга Сухомлинська, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України, головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. Сухомлинського. Ольга Василівна у вступній статті «Про цю книгу», зокрема, зазначає: «Логіка розташування розділів у книзі спирається на логіку розвитку і виховання дитини – від усвідомлення себе у світі, зачарування його красою, від батьківського, родинного кола і пануючих в оточенні дитини законів і правил – до пізнання себе, свого характеру, розширення світогляду, до школи як колиски народу та джерела

живої думки, і насамкінець – до вищого прояву моральності – патріотизму» [14, с. 12].

Твори павлиського письменника-педагога-вченого сприяють розвиткові естетичної образності, емоційної насиченості, поетичності мислення і мовлення дітей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, розвиток мовлення дітей передшкільного віку, на переконання В. Сухомлинського, найдоцільніше здійснювати засобами рідного слова, природи, читання. Педагогічні рекомендації вчителя-гуманіста актуальні й сьогодні, в період реформування галузі освіти в нашій країні, та вимагають глибокого осмислення і творчої реалізації. Особливої уваги заслуговує подальше вивчення і забезпечення наступності з розвитку мовлення дітей закладів дошкільної освіти та учнів першої ланки нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонець М.. Стежка до дитячих сердець : В. О. Сухомлинський про дитинство у світі рідної мови, природи і національної культури / М. Антонець // Дошкільне виховання. – 1992. – № 9. – С. 9.
2. Антонець М. Я. Сучасні проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія / Михайло Антонець. – Вид. 7-е, доповн. – Рівне : Волинські обереги, 2018. – 308 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Вид. 2, доп., виправл. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 519 с.
4. Беречь талант учителя : [беседа корреспондента с президентом АПН СССР В. Н. Столетовым] // Комсомольская правда. – 1976. – 2 дек.
5. Сухомлинський В. О. Любов до рідного слова. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 617, 47 арк.
6. Сухомлинський В. О. На трьох китах // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 339–343.
7. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 5–390.
8. Сухомлинский В. А. Письмо болгарскому учителю «Воспитывайте разум ребенка». – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 590, арк. 20–48.
9. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 391–626.
10. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям (нове прочитання) / Василь Сухомлинський / передм. «У пошуках справжнього» О.Сухомлинської. – [Х.] : Акта, 2012. – 537 с.

11. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О.Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – № 12. – С. 1–10.
12. Сухомлинский В. А. Чему и как учить наших детей: статья. – ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, спр. 760, 21 арк.
13. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 147–416.
14. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку… Філософія для дітей // Василь Сухомлинський; уклад. Сухомлинська О. В. – Х. : ВД «Школа», 2016. – 574 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Antonets M. Stezhka do dytiachykh serdets : V. O.Sukhomlynskyi pro dytynstvo u sviti ridnoi movy, pryrody i natsionalnoi kultury [The Path to Children's Hearts: V.O.Sukhomlynskyi about Childhood in the World of Native Language, Nature and National Culture] / M. Antonets // Doshkilne vykhovannia. – 1992. – No 9. – S. 9.
2. Antonets M. Ya. Suchasni problemy diialnosti vchytelia u pedahohichnii spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho: monohrafiia [Modern Problems of the Teacher's Activity in the Pedagogical Heritage of Vasyl Sukhomlynskyi: monograph] / Mykhailo Antonets. – Vyd. 7-e, dopovn. – Rivne : Volynski oberehy, 2018. – 308 s. (in Ukrainian)
3. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary] / Semen Honcharenko. – Vyd. 2, dop., vypravl. – Rivne : Volynski oberehy, 2011. – 519 s. (in Ukrainian)
4. Berech talant uchytelja [To Guard the Teacher's Talent: [beseda korrespondenta s prezidentom APN SSSR V. N. Stoletovym] // Komsomolskaja pravda. – 1976. – 2 dek. (in Russian)
5. Sukhomlynskyi V. O. Liubov do ridnoho slova [Love to the Native Word]. – TsDAVO Ukrainy, f. 5097, op. 1, spr. 617, 47 ark. (in Ukrainian)
6. Sukhomlynskyi V. O. Na trokh kytakh [On Three Whales] // Vybrani tvory : u 5 t. – K. : Radianska shkola, 1977. – S. 339–343.
7. Sukhomlynskyi V. O. Pavlyska serednia shkola [Pavlysh Secondary School]// Vybrani tvory : u 5 t. – K. : Radianska shkola, 1977. – T. 4. – S. 5–390. (in Ukrainian)
8. Sukhomlinskiy V. A. Pismo bolgarskomu uchjytelju "Vospityvaite razum rebenka" [A Letter to Bulgarian Teacher. Raise the mind of the child]. – TsDAVO Ukrainy, f. 5097, op. 1, spr. 590, ark. 20–48. (in Russian)
9. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly [Conversation with a Young School Principal] // Vybrani tvory : u 5 t. – K. : Radianska shkola, 1977. – T. 4. – S. 391–626. (in Ukrainian)

10. Sukhomlynskyi V. Sertse viddaiu ditiam (nove prochytannia) [I Give My Heart to Children: a new reading] / Vasyl Sukhomlynskyi / peredm. “U poshukakh spravzhnoho” O.Sukhomlynskoi. – [Kh.] : Akta, 2012. – 537 s. (in Ukrainian)
11. Sukhomlynskyi V. O. Slovo ridnoi movy [The Word of the Native Language] / V. O.Sukhomlynskyi // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 1968. – No 12. – S. 1–10. (in Ukrainian)
12. Sukhomlinskiy V. A. Chemu i kak uchit’ nashykh detej: statja.[In What Way and How to Teach Our Children] – TsDAVO Ukrainy, f. 5097, op. 1, spr. 760, 21 ark. (in Russian)
13. Sukhomlynskyi V. O. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How to Raise a Real Person]// Vybrani tvory : u 5 t. – K. : Radianska shkola, 1976. – T. 2. – S. 147–416. (in Ukrainian)
14. Sukhomlynskyi V. O. Ya rozpovim vam kazku… Filosofiia dlia ditei [I Will Tell You a Fairy Tale ... Philosophy for Children] // Vasyl Sukhomlynskyi; uklad. Sukhomlynska O. V. – Kh. : VD «Shkola», 2016. – 574 s.(in Ukrainian)

Аннотация. В статье исследованы педагогические взгляды В. Сухомлинского по вопросу развития речи детей предшкольного возраста. Обоснованы творческие идеи педагога-новатора о влиянии речи ребенка на его умственное развитие. Охарактеризованы особенности проведения уроков мышления среди природы. Описано виденье В. Сухомлинским ее роли в развитии речи и мышления ребенка. Раскрыто использование педагогом-гуманистом эмоционально-эстетических стимулов активизации речи и развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Акцентировано внимание на значении чтения в формировании речевой личности. Представлено логику О. Сухомлинской в презентации произведений для детей павлышского педагога в книге «Я расскажу вам сказку. Философия для детей». Определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: развитие речи, мышление, предшкольный возраст, уроки мышления среди природы.

Abstract. Development of speech, as well as training and word-means education have been considered by V. Sukhomlynskyi as one of the most difficult cases in pedagogical theory and practice. Vasyl Olexandrovych figuratively compared the word with the most delicate and sharp instrument, with the help of which teachers touch the feelings and mind of their pupils. Role of the outlined means is especially important in pre-school and primary schools, where each meeting with a new phenomenon of the surrounding world awakens in the hearts of children a sense of emotional and aesthetic surprise and admiration. V. Sukhomlynskyi was deeply convinced that the native word plays extremely powerful informative and developing role in development of speech

experience, in formation of the spiritual world, general culture and intelligence of the person. Language has been considered by Scientist primarily as one of the most important means of preserving the human soul, as a force that penetrates into everything that person perceives, comprehends and learns.

V. Sukhomlynskyi considered the last two or three preschool years and the first two or three school years as the most favourable period for the intensive development of speech and children's mastery of their native language and speech development. This, in his opinion, is a special and most active period of child's speech and mind development.

V. Sukhomlynskyi advised parents and teachers to strive to ensure that the life – giving source, namely the wealth of native speech, was open to children from the first steps of their lives. The teacher-scientist was well aware that communication with nature contributes to a much better communication to the feelings, emotions, speech, consciousness of children of the native word beauty, imprinted it in the children's imagination and memory with the help of those pictures or phenomena for which it is used.

Problem of speech development of the pre-school age children, education and their development by means of native language in the works of V. Sukhomlinsky deserves further expanded study and coverage, as Vasyl Olexandrovych made an extremely multifaceted and valuable contribution to this always topical matter from the point of view of pedagogical science and practice. Especially urgent is the problem of continuity in the development of speech of preschool and primary school age children during the reform of the educational process in our country.

Key words: language, speech, means of development, V. Sukhomlynskyi, preschool children, education.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2018

Л. М. Баліка

РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ БІБЛІОТЕКИ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті здійснено аналіз педагогічних поглядів В. Сухомлинського про роль шкільної бібліотеки у формуванні інтересу до читання. Доведено, що для Василя Сухомлинського книга завжди була незаперечним авторитетом, а бібліотека займала одне з головних місць у його педагогічній діяльності. Зазначено, що Василь Олександрович не мав спеціальної бібліотечної освіти, проте правильно виділяв та використовував форми і методи бібліотечної роботи, сприяючи цим головному – вихованню в учнівському та педагогічному колективах любові до книжки. Виявлено, що в Павлиській школі використовувалися форми роботи з вільного обміну книг на поличках, облаштованих в

© Баліка Л. М., 2018

коридорах, класах, нагадуючи сучасну технологію буккросингу.

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, педагог, шкільна бібліотека, бібліотекар, книга, читання, інтерес до читання.

Постановка проблеми. Сьогодні триває процес реформування шкільної освіти, розбудови нової української школи, метою якої є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [6, с. 10]. Набуває актуальності роль шкільної бібліотеки як структурної частини закладу середньої освіти в освітньому просторі. Шкільна бібліотека – підрозділ названих закладів, що виконує інформаційне забезпечення навчального процесу, обслуговує учнів, а також співробітників, і має фонд універсального характеру, формується з пріоритетом навчально-виховної, довідково-енциклопедичної, художньої літератури та літератури з питань педагогіки і психології [7, с. 55.].

Однак в Україні існує криза дитячого читання. Учні не читають та не цінують книгу як одиницю передачі інформації. Тому проблема подолання втрати інтересу до читання для шкільних бібліотек є актуальною у педагогічній науці. Роль шкільних бібліотек в освітньому просторі вимагає аналізу педагогічної спадщини не тільки діячів сучасності, а й минулого. З огляду на це актуальною залишається творча спадщина видатного українського педагога В. О. Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До науково-педагогічної та літературної спадщини В. О. Сухомлинського як невичерпного джерела з різних проблем освіти звертаються такі українські педагоги, як: Л. Березівська [1], А. Богуш [3], Л. Мамчур, О. Петренко [8], О. Савченко [10], О. Сараєва [11], О. Сухомлинська [13], В. Федяєва [18] та ін.

Виховання любові до книжки та до читання порушувала у своїх працях Л. Березівська [2]. Роботу з книжкою в сучасній початковій школі крізь призму творчого розвитку ідей В. Сухомлинського проаналізувала Л. Заліток [4].

Водночас на сьогодні не схарактеризованою залишається спадщина педагога щодо розвитку інтересу до читання в процесі роботи шкільної бібліотеки.

Мета статті – на основі аналізу педагогічних праць В. О. Сухомлинського розкрити роль шкільної бібліотеки у формуванні інтересу до читання.

Виклад основного матеріалу. Для Василя Олександровича Сухомлинського книга завжди була незаперечним авторитетом. У його педагогічній діяльності бібліотека займала одне з головних місць. Він зазначав: «Якщо ви хочете, щоб юнацтво відчувало невгамовну жадобу до

знань, дбайте про найголовніші, найважливіші вогнища духовної культури – бібліотеки» [16, с. 484].

Шкільна бібліотека на думку В. О. Сухомлинського – це центр духовного життя школи. Він писав, що «тут задовольняється багато дитячих інтересів, тут нерідко загорається вогник, що пробуджує мрію» [15, с.65]. Він радив учителеві мати свою особисту бібліотеку, щоб можна було повсякденно користуватися книгами, читати й перечитувати їх та вводити у світ книг своїх вихованців. У статті «Моя педагогічна система» В. Сухомлинський писав: «Я не уявляю собі скільки-небудь сильного впливу на своїх вихованців, якби кожен з них поступово не був уведений у цей чудовий світ – світ книги» [5]. Книжку, як засіб виховання педагог розглядав різнобічно, пов'язував її з широким колом питань виховання та навчання, самоосвіти та самопізнання підростаючої особистості.

Василь Олександрович не мав спеціальної бібліотечної освіти, проте правильно виділяв та використовував форми і методи бібліотечної роботи, сприяючи цим головному – вихованню в учнівському та педагогічному колективах любові до книжки. У своїй щоденній роботі значну увагу він приділяв суто бібліотечним питанням: «як повинен відображатися урок у роботі шкільної бібліотеки, зокрема, в пропаганді книги? Що повинен знати шкільний бібліотекар про зміст навчально-виховного процесу на уроках?» [16, с. 601].

Видатний український педагог В. О. Сухомлинський вважав: «щоб підготувати людину духовно до самостійного життя, треба ввести її у світ книги» [17, с.123.].

Саме тому Василь Олександрович був переконаний, що «читання – це віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе» [17].

В. Сухомлинський вбачав «виховне завдання виняткової важливості в тому, щоб читання стало найдужчою, нездоланною, духовною пристрастю дитини, щоб у книзі людина на все життя знайшла привабливе й розкішне спілкування з думкою, красою, величчю людського духу, невичерпним джерелом знань» [там само].

Василь Олександрович вважав книгу одним із головних засобів виховання: «Однією з істин моєї педагогічної віри – є безмежна віра у виховну силу книжки. Школа – це насамперед книжка. Виховання – насамперед слово, книжка і живі людські відносини ... Книжка – це могутнє знаряддя, без неї я був би німим або недорікуватим; я не міг би сказати юному серцю і сотої частини того, що йому треба сказати і що я говорю. Розумна, натхненна книжка нерідко вирішує долю людини» [12, с. 74].

У контексті нашого дослідження принципове значення має розуміння В. Сухомлинським організації системи роботи шкільної бібліотеки, бібліотекаря. Василь Олександрович наголошував, що виховна робота в школі не може проводитися окремо вчителем і бібліотекарем, а лише спільними зусиллями можна досягнути успіху. Шкільний

бібліотекар, на думку педагога, має бути повноправним членом педагогічного колективу. Функції його різнопланові: він популяризатор книги серед учителів, школярів, та їхніх батьків; організатор і керівник процесу позакласного читання; мудрий наставник, вихователь, який знає, відчуває життя кожного учня у світі книжок. У кінці кожного року весь педагогічний колектив школи на педагогічній раді обговорював якість книжкового фонду школи, приймалося рішення, які книжки треба придбати для бібліотеки і кімнат для читання [15, с. 68].

У Павлиській середній школі робота шкільної бібліотеки була організована таким чином, що бібліотека стала осередком, центром духовного життя школи, де задовольнялося багато дитячих інтересів, де загорявся вогонь, що пробуджував мрію, стверджує Л. Заліток [4].

У книзі «Павлиська середня школа» (1969) В. Сухомлинський підкреслював, що кожен учень міг зі стенду в класі чи в коридорі взяти книжку, яка його цікавить, читати її тут же або взяти додому. Однак, користуючись книжкою, дитина відчувала, що й інші хочуть почитати, чекають її. У молодших школярів цікаві книжки переходили буквально з рук у руки, і побачити їх на стенді можна було лише тоді, коли всі їх прочитали. Відповідальне ставлення до матеріальних цінностей для задоволення духовних запитів формувало у дітей моральні звички [15, с. 195]. Дана форми роботи з вільного обміну книг на поличках в коридорах та класах нагадує технологія буккросингу. В сучасному розумінні *буккросинг* (англ, bookcrossing, іноді «книгообмін») – хобі та громадський рух, що діє за принципом соціальних мереж і близький до флешмобу. Сутність буккросингу полягає у процесі звільнення книг. Людина, прочитавши книгу, залишає («звільняє») її у громадському місці (парк, кафе, потяг, станція метро) для того, аби інша, випадкова людина, могла цю книгу знайти, прочитати і так само повторити процес. Стеження за «подорожжю» книги здійснюється через спеціальні сайти в Інтернеті [9, с. 5-6.].

При цьому Василь Сухомлинський розглядав книжку як засіб уведення дитини в систему людських знань, вироблених в процесі історії, формування уявлень про головні етапи життя людства як засіб розумового розвитку, як джерело морального, естетичного, трудового виховання.

Наука розвивається настільки швидко, що навіть часті зміни навчальних планів, програм та підручників не забезпечать учням знань, належних вимогам часу. І тут, на думку В. Сухомлинського, все залежить від того, наскільки зможе вчитель пробудити в учнів інтерес до читання, до самостійного пошуку інформації. При цьому бажано, щоб учні не лише поглиблювали знання з вже вивчених розділів, але й читали додаткову літературу з незнайомих їм тем, навіть якщо вона містить незрозумілу інформацію. Чим більше в учнів запитань, тим вищим буде інтерес до знань на уроці, в процесі вивчення нового матеріалу [15, с. 242–244].

Учений-педагог вважав, що книжка має стати для дитини не тільки

джерелом знань, але й повинна прищеплювати їй моральні, естетичні почуття, здатність до співчуття, доброту, людяність. В. Сухомлинський запевняв: «щоб підготувати людину духовно до самостійного життя, треба ввести її в світ книжки» [16, с. 200]. Педагог розкрив виховні можливості дитячого читання у цілісному процесі формування особистості.

Принципово важливого значення В. Сухомлинський надавав такому етапу навчання читанню дітей як формування усталеного інтересу до читання. З цією метою, вважав педагог, доцільно організовувати заняття, «осяяне якимось інтересом, пов'язане з грою, і, що особливо важливо, коли від дитини ніхто не вимагає» запам'ятовування, обов'язкових знань [там само, с. 77]. Наявність в учнів інтересу до читання, до книжки як джерела знань, переконував педагог, дасть можливість удосконалити навички читання, усвідомлено сприймати прочитане, орієнтуватися в художній, науково-пізнавальній та довідковій літературі, дитячій періодиці.

Під час читання за інтересом (матеріал необов'язковий для вивчення), наголошував В. Сухомлинський, дитина відволікається від самого механічного процесу читання і живе думками про те, що читає, тобто без зайвих зусиль розуміє думку автора. Головна мета шкільної освіти й виховання, вважав В. Сухомлинський, щоб у людини, яка закінчила середню школу, на все життя збереглося прагнення до знань, щоб читання стало одним з найважливіших її духовних інтересів [14, с. 243]. За переконанням педагога, чим більше дитина читає для задоволення свого інтересу, тим легше вона оволодіває основами наук, тим менше часу йде у неї на підготовку домашніх завдань [Там само, с. 243].

На думку В. Сухомлинського, дуже важливою є інтелектуальна радість, яку може дати учневі читання. Педагог наголошував, що «якщо є інтерес до читання того, що необов'язкове для вивчення, то учень з інтересом читає й підручник. Читаючи, він відволікається від процесу читання і живе думками про те, що читає. … Чим більше він читає внаслідок свого інтересу до книжки, до науки, тим легше він оволодіває основами наук, тим менше часу йде в нього на підготовку домашніх завдань» [16, с. 243].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз творчої спадщини В. О. Сухомлинського дав підстави стверджувати, що педагог розглядав бібліотеку як важливий засіб виховання та навчання особистості. На його думку, шкільна бібліотека – це центр духовного життя та джерело духовного багатства дитини. Ретельне вивчення та використання педагогічного досвіду педагога В. Сухомлинського дозволяють підвищити значущість ролі шкільної бібліотеки в розвитку інтересу до читання в сучасних закладах освіти в процесі виховання підростаючого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про особливе ставлення до учнів із зниженою здатністю до навчання / Л. Д. Березівська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. - Вип. 1.46. – С. 16-20.
2. Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про читання як засіб формування культури духовних потреб дитини / Л. Д. Березівська // Педагогічний альманах : [зб. наук. пр.] / Херсон. акад. неперерв. освіти. – Херсон, 2015. – Вип. 26. – С. 10–16.
3. Богуш А. М. Педагогіка добра у спадщині В. О. Сухомлинського / А. М. Богуш // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.46. – С. 21-25
4. Заліток Л. М. Форми роботи з книжкою у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] / Л. Заліток // Історико-педагогічний альманах. – 2009. – № 1. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2009/2009_1_8.pdf – Заголовок з екрана.
5. Моя педагогічна система // Учитель Киргизстана. – 1988. – 25 нояб., 21 дек.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
7. Педагогічний словник / АПН України, Ін-т педагогіки ; за ред. Ярмаченка М. Д. ; роб. група: Ю. С. Ковтанюк, Н. Б. Копиленко (кер.), А. В. Лопухівська [та ін.] ; літ. ред. К. М. Лашко ; редкол.: М. Д. Ярмаченко, І. А., Зязюн [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
8. Петренко О. Б. Оповідання Василя Сухомлинського у «Філософії для дітей» М. Ліпмана / О.Петренко // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 5(91). – 2017. – С.83-90.
9. Розвиток інтересу до книги і читання : методичні рекомендації / Комун. закл. «РОМЦ БКР» Черкас, райради / авт. – укладач Л. В. Гріщенко – Черкаси : [б. в.], 2014 – 28 с.
10. Савченко О. Я. Літературна спадщина В. О. Сухомлинського як джерело патріотичного виховання молодших школярів / О. Я. Савченко // Педагогічний пошук. – 2016. – № 4. – С. 8–13
11. Сараєва О. В. Педагогічна система В. О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Вікторівна Сараєва; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 20 с.
12. Сухомлинский В. О. Моя педагогическая вера / В. О. Сухомлинский // Юность. – 1968. – № 9. – С. 74–75.

13. Сухомлинська О. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років / О Сухомлинська // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / [О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін.]. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 74–96
14. Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 239–255.
15. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ, 1977. – Т. 4. – С. 7–390.
16. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 393-626
17. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 7–279.
18. Федяєва В. Л. Толерантність у казковому світі В. Сухомлинського / В. Л. Федяєва, К. М. Бутрій // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.46. – С. 161-166.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Berezivska L. D. V. O. Sukhomlynskyi pro osoblyve stavlennia do uchniv iz znyzhenoiu zdatnistiu do navchannia [V.O. Sukhomlinsky about the Special Attitude Towards Students with Reduced Ability to Study] / L. D. Berezivska // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. - Vyp. 1.46. – S. 16-20. (in Ukrainian)
2. Berezivska L. D. V. O. Sukhomlynskyi pro chytannia yak zasib formuvannia kultury dukhovnykh potreb dytyny [V. O. Sukhomlinsky about Reading as a Means of Forming the Culture of Spiritual Needs of the Child] / L. D. Berezivska // Pedahohichnyi almanakh : [zb. nauk. pr.] / Kherson. akad. nepererv. osvity. – Kherson, 2015. – Vyp. 26. – S. 10–16. (in Ukrainian)
3. Bohush A. M. Pedahohika dobra u spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Pedagogy of Goodness in the Heritage of V.O. Sukhomlynskyi] / A. M. Bohush // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 1.46. – S. 21-25 (in Ukrainian)
4. Zalitok L. M. Formy roboty z knyzhkoiu u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Elektronnyi resurs] [Forms of Work with a Book in the Pedagogical Heritage of V. O. Sukhomlynskyi] [Electronic resource] / L. Zalitok // Istoryko-pedahohichnyi almanakh. – 2009. – No

1. – Rezhym dostupu: http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2009/2009_1_8.pdf – Zaholovok z ekrana. (in Ukrainian)
5. Moia pedahohichna systema [My Pedagogical System]// Uchytel Kyrhyzstana. – 1988. – 25 noiab., 21 dek. (in Ukrainian)
6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Guide] / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV "Vydavnychyi dim "Pleiady", 2017. – 206 s. (in Ukrainian)
7. Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical Dictionary] / APN Ukrainy, In-t pedahohiky ; za red. Yarmachenka M. D. ; rob. hrupa: Yu. S. Kovtaniuk, N. B. Kopylenko (ker.), A. V. Lopukhivska [ta in.] ; lit. red. K. M. Lashko ; redkol.: M. D. Yarmachenko, I. A., Ziaziun [ta in.]. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2001. – 516 s. (in Ukrainian)
8. Petrenko O. B. Opovidannia Vasylia Sukhomlynskoho u «Filosofii dlia ditei» M. Lipmana [The Story of Vasily Sukhomlynskyi in "Philosophy for Children" by M. Lipman] / O.Petrenko // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Vyp. 5(91). – 2017. – S.83-90. (in Ukrainian)
9. Rozvytok interesu do knyhy i chytannia : metodychni rekomendatsii [Development of Interest to Book and Reading: methodical recommendations] / Komun, zakl. "ROMTs BKR" Cherkas, rairady / avt. – ukladach L. V. Hrishchenko – Cherkasy : [b. v.], 2014 – 28 s. (in Ukrainian)
10. Savchenko O. Ya. Literaturna spadshchyna V. O. Sukhomlynskoho yak dzherelo patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv [V. O. Sukhomlynskyi's Literary Heritage as a Source of Patriotic Education for Junior Pupils] / O. Ya. Savchenko // Pedahohichnyi poshuk. - 2016. - No 4. - S. 8–13 (in Ukrainian)
11. Saraieva O. V. Pedahohichna systema V. O. Sukhomlynskoho v naukovomu dorobku vitchyznianykh uchenykh : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [V. A. Sukhomlynskyi's Pedagogical System in the Scientific Work of Ukrainian Scientists: author's abstract. dis ... candidate ped. sciences: 13.00.01] / Olena Viktorivna Saraieva; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K., 2007. – 20 s. (in Ukrainian)
12. Sukhomlinskij V. O. Moja pedagogicheskaja vera [My Pedagogical Faith] / V. O. Sukhomlinskij // Yunost. – 1968. – No 9. – S. 74–75. (in Russian)
13. Sukhomlynska O. Deiaki aspekty evoliutsii spryiniattia tvorchosti V. Sukhomlynskoho: doroha dovzhynoiu v 40 rokiv [Some Aspects of the Evolution of the Perception of Creativity V. Sukhomlynskyi: Road of 40 Years Length] / O Sukhomlynska // V. O. Sukhomlynskyi u rozdumakh suchasnykh ukrainskykh pedahohiv: monohrafiia / [O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko, V. S. Kurylo, I. D. Bekh ta in.]. – Luhansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2012. – S. 74–96 (in Ukrainian)

14. Sukhomlynskyi V. O. Narodnyi uchytel [People's Teacher] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. – T. 5. – S. 239–255. (in Ukrainian)
15. Sukhomlynskyi V. O. Pavlyska serednia shkola [Pavlysh Secondary School]/ V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tvory : v 5 t. / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv, 1977. – T. 4. – S. 7–390. (in Ukrainian)
16. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom [Talk with a Young Director] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybrani tvory : v 5-ty t. – Kyiv : Rad. shk., 1977. – T. 4. – S. 393-626 (in Ukrainian)
17. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to the Children] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv : Rad. shk., 1977. – T. 3. – S. 7–279. (in Ukrainian)
18. Fediaieva V. L. Tolerantnist u kazkovomu sviti V. Sukhomlynskoho [Tolerance in the Fabulous World V. Sukhomlynskyi] / V. L. Fediaieva, K. M. Butrii // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 1.46. - S. 161-166. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье осуществлен анализ педагогических взглядов В. Сухомлинского о роли школьной библиотеки в формировании интереса к чтению. Доказано, что для Василия Сухомлинского книга всегда была непререкаемым авторитетом, а библиотека занимала одно из главных мест в его педагогической деятельности. Отмечено, что Василий Александрович не имел специального библиотечного образования, однако правильно выделял и использовал формы и методы библиотечной работы, способствуя тем самым главном - воспитанию в ученическом и педагогическом коллективах любви к книге. Выявлено, что в Павлышской школе использовалась формы работы с свободного обмена книг на полках в коридорах, классах напоминающий современную технология буккросинга.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, педагог, школьная библиотека, библиотекарь, книга, чтение, интерес к чтению.

Abstract. The article deals with the analysis of V. Sukhomlynskyi's pedagogical views on the role of the school library in the formation of interest in reading. It has been proved that a book for Vasyl Sukhomlinskyi has always been an indisputable authority, and the library has been one of the main places in his pedagogical activity. The attention is focused on the book as a means of education, which is associated with a wide range of issues of education and upbringing, self-education and self-knowledge of the growing personality. It was noted that Vasyl Olexandrovych did not have a special library education, but in his pedagogical activity he focused attention and applied such forms and methods of library work, which contributed to the education in pupils and

teachers the love for books.

It is stressed that the educational work in the school concerning the formation of love for the book can not be conducted separately by a teacher and a librarian, but requires united efforts. It was found out that the following kinds of library work were used at Pavlysh school like the free exchange of books on shelves in corridors and classes; these forms of work are similar to modern technology of book-crossing. It is emphasized that the school library for V.O. Sukhomlynsky was the center of spiritual life and a source of spiritual wealth for a child.

Key words: V. O. Sukhomlynskyi, teacher, school library, librarian, book, reading, interest in reading.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2018

О. В. Боровець

ІДЕЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті розкриваються ідеї В. Сухомлинського щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах звичайного класу масової школи. Проаналізовано погляди педагога на проблему індивідуального підходу до кожного учня, створення сприятливого середовища для школярів з особливими освітніми потребами. Виокремлено причини, які зумовлюють зниження здатності дітей до навчання.

У статті розглядаються принципи, на яких базується навчання дітей із затриманим розвитком, наводяться поради В. Сухомлинського, які допомагають ефективно організувати навчально-виховний процес в інклюзивному класі.

Ключові слова: педагогічна спадщина В. Сухомлинського, діти з особливими освітніми потребами, діти із зниженою здатністю до навчання, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні зумовлює пошук нових підходів, принципів, методик та стратегій навчання і виховання дітей XXI століття. Нова українська школа передбачає «перехід до педагогіки партнерства між учнями, вчителем і батьками», створення умов для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [2]. У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю і взяла на себе зобов'язання забезпечити інклюзію на усіх рівнях системи освіти. Право кожної дитини на рівні можливості та участь у процесі навчання і виховання гарантується нашою дитиною.

© Боровець О. В., 2018

Розширення практики інклюзивного навчання у сучасній українській школі, безумовно, потребує вивчення закордонного досвіду, а також врахування та використання традицій вітчизняної освіти та педагогічної думки. Великий український педагог-гуманіст В. Сухомлинський ще у середині ХХ ст. одним із перших переконливо доводив власною професійною діяльністю, що учні, яких нині називають «діти з особливими освітніми потребами», повинні навчатися поруч з однолітками в звичайному класі. Він відстоював ідею індивідуального підходу у процесі навчання і виховання та залишив у своїй педагогічній спадщині багато цінних порад й рекомендацій, які в умовах реформування української школи набувають особливої значущості та актуальності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Процес навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах школи вивчається вітчизняними науковцями, серед яких В. Бондар, А. Колупаєва, В. Ляшенко, Н. Софій, З. Шевців, Н. Ярмола та ін. На окремі аспекти використання спадщини В. Сухомлинського в реалізації інклюзивного навчання звертають увагу сучасні дослідники І. Баранюк, Н. Кравець, Л. Прядко та ін.

Мета статті – розкрити ідеї та особливості підходу В. Сухомлинського до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах звичайного класу на основі праць великого педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. ХХІ століття – це період розвитку інклюзивної освіти в усьому світі і в Україні зокрема. Багато міжнародних документів, ратифікованих і в нашій країні, декларують право на освіту та рівні можливості у освітньому процесі для усіх дітей, у тому числі із особливими освітніми потребами, із соціально вразливих груп тощо. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [3, с. 13].

Відходить в історію той час, коли навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку та різними функціональними порушеннями відбувалося в домашніх умовах, ізольовано від ровесників та суспільства загалом. В. Сухомлинський у 50-60-их роках ХХ ст., не використовуючи терміни «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивне середовище», у своїх працях та професійній педагогічній діяльності утверджував принципи інклюзивної освіти, вагомим серед яких є позитивне сприйняття багатоманітності, тобто сприйняття індивідуальних відмінностей учнів не як проблеми, а як корисного ресурсу. Великий педагог відстоював ідею індивідуального підходу до кожного учня, оскільки вважав, що немає і не може бути двох однакових дітей за способами мислення, за особливостями пам’яті та сприйняття довкілля. Кожна дитина – це неповторність, і

навчати її можна лише тоді, коли вчитель глибоко розуміє внутрішній світ школяра, його душу.

Інклюзивна освіта базується на основних принципах гуманної педагогіки: зрозуміти дитину, признати і прийняти її як індивідуальність, з її особливостями, поглядами, вчинками і позицією. Діти з певними фізичними вадами та порушеннями не повинні почуватися «не такими, як всі». Завдання вчителя – підготувати інших дітей, класний колектив до їх прийняття і спілкування на рівних. Оповідання В. Сухомлинського «Горбатенька дівчинка» допоможе педагогові донеси до школярів важливу думку: «… хай не побачить дівчинка у ваших очах ні подиву, ні насмішки» [7, с. 108].

Особливо хвилювала Василя Олександровича доля дітей «із зниженою здатністю до навчання». Головне, на думку педагога, «не допустити, щоб ці діти переживали свою «неповноцінність», запобігти появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити у них почуття честі і гідності. Вчити і виховувати цих дітей треба у масовій загальноосвітній школі; створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби» [4, с. 85]. У цих поглядах відображено важливі риси педагога-гуманіста, який глибоко поважає кожного вихованця, враховує, наскільки це можливо, уподобання та побажання дітей під час визначення цілей навчання та вибору способів їх досягнення, визнає суб'єктність особи учня, висуває педагогічні гуманістично зорієнтовані цілі і розробляє відповідні їм прийоми, що застосовуються з урахуванням індивідуальності учня у процесі співпраці з ним.

В. Сухомлинський гуманну місію школи та педагога в роботі з такими дітьми вбачав у тому, щоб «увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [4, с. 86]. Для цього педагог рекомендував створити у школі сприятливі умови для навчання, виховання і розвитку кожної дитини. У сучасних дослідженнях основні вимоги до інклюзивного навчання співзвучні із такими поглядами Василя Олександровича і визначаються тим, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів узгодженням різних видів і темпів навчання, повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани та стратегії викладання, вживаючи організаційні заходи, використовуючи ресурси і партнерські зв'язки зі своїми громадянами; діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм у навчальному процесі; інклюзивні форми навчання – найефективніший засіб, який гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками [8, с. 124].

Вивчаючи особливості дітей із зниженою здатністю до навчання, В. Сухомлинський прагнув зрозуміти та проаналізувати причини

відставання у розумовому розвитку кожного учня. Вчений виділяв низку передумов цього явища: перенесення хвороб у ранньому віці, відсутність повноцінного материнського виховання у перші 2-3 роки життя, згубні звички батьків (наприклад, алкоголізм), убогість інтелектуального та емоційного життя родини, нездорові, конфліктні взаємовідносини в сім'ї тощо [6, с. 587-588]. За словами педагога, ці діти – «не виродливі, а найтендітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства» [4, с. 85]. Учитель повинен знайти їм посильну розумову працю, доступні шляхи подолання труднощів, завдяки яким вони будуть постійно розвиватися інтелектуально.

Навчання «дітей із затриманим розвитком» повинно базуватися на таких найважливіших принципах: одночасне напруження пам'яті і думки учня на уроці; обов'язкове досягнення дитиною поставленої мети; створення умов для відчуття нею радості пізнання і радості успіху; збагачення інтелектуального і емоційного життя школяра [6, с. 589-590]. Упродовж багаторічної педагогічної діяльності В. Сухомлинський обгрунтував та апробував чимало підходів та методичних прийомів навчання і виховання у одному класі різних за начальними можливостями дітей. Одним із важливих підходів вважав насиченість процесу навчання естетичним багатством рідної мови та читанням учнями літератури. Педагог акцентував увагу на тому, що спілкування із книгою є могутньою виховною силою і рятує учнів «від інтелектуальної обмеженості, запобігає їхньому відставанню, виховує в них розумову активність. Індивідуальну роботу з дітьми, котрі мають знижену здатність до навчання, слід починати з самостійного читання» [6, с. 433].

У праці «Серце віддаю дітям» автор наголошує, що спостереження серед живої природи допомагають кожній дитині розкритися, а «важким» учням – засвоїти знання нарівні з однокласниками. Саме серед природи виникають позитивні емоції, які сприяють засвоєнню знань, пробуджують мозок і змушують його активно працювати.

Потужним засобом розвитку дітей з особливими освітніми потребами є творча праця. Ця думка співзвучна із переконаннями В. Сухомлинського, що «захоплення мудрою працею сприяє тому, що найслабкіші (часто ті, кого вважають безнадійними), виражаючи свою індивідуальність у творчій діяльності – мисленні, утверджують цим свою гідність у колективі, відчувають, що їх поважають товариші» [4, с. 480].

Сучасні дослідники зауважують, що важливою для інклюзивного навчання є думка В. Сухомлинського про використання у навчанні «важких» дітей другої програми, яка тісно пов'язана з матеріалом основної. Також цінними є поради щодо обережного ставлення до організації мозкової діяльності та розумової праці. Важливо, щоб ці діти на кожному етапі навчання досягали поставлених цілей, щоб відчували задоволення від власних, хоч і незначних, успіхів.

В. Сухомлинський розумів виховання не як формування

нормативного типу особистості за заздалегідь сформованою схемою, а як розкриття особистості за допомогою педагога, як виховну взаємодію з нею. Він вважав, що успіх процесу виховання значною мірою залежить від особистості педагога: його духовного багатства, моральних переконань, зацікавленості у особистісному зростанні кожної дитини. В. Бондар вказує на особливу роль учителя в інклюзивному класі, оскільки він повинен забезпечити рівне ставлення до всіх школярів, створюючи спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами [1]. Пропагуючи дитиноцентризм, В. Сухомлинський рекомендував гармонізувати педагогічні впливи (педагогічного колективу, батьків) на школярів, щоб усі діти отримали щастя дитинства. Він писав: «Не можна примусити бути розумнішим…Найважливіше, що вимагається від учителя… – це зміцнювати у дитини віру в свої сили» [5, с. 511].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Сучасне суспільство XXI ст. взяло курс на гуманізацію освітнього середовища, що передбачає забезпечення кожній людині права на рівність у процесі здобуття освіти. Інклюзія нині є шляхом забезпечення цих прав громадянам. В. Сухомлинський власні теоретичні ідеї інклюзивного навчання підтвердив практичним їх впровадженням у процес навчання і виховання масової школи. Сучасні вчителі знайдуть неоціненно корисні матеріали, поради і рекомендації щодо організації інклюзивного навчання за умови уважного вивчення і детального аналізу педагогічної спадщини великого педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2010. – Вип. 15. – С. 39-43.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. – Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
3. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. – К.: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5 . – 639 с.

7. Сухомлинський В. О. Казки Школи під Голубим Небом: казки, притчі, оповідання / Упорядник О. В. Сухомлинська. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.
8. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник / З. М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bondar V. I. Inkliuzyvne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii [Inclusive Education and Training of Pedagogical Staff for its Implementation] / V. I. Bondar // Naukovyi chasopys NPU imeni M. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats. – K.: NPU imeni M. Drahomanova, 2010. – Vyp. 15. – S. 39-43. (in Ukrainian)
2. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [The concept of the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029]: Skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r. – Rezhym dostupu: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/. (in Ukrainian)
3. Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Fundamentals of Inclusive Education]: navchalno-metodychnyi posibnyk / Za red. A. A. Kolupaievoi. – K.: “A. S. K.”, 2012. – 308 s. (in Ukrainian)
4. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: V 5 t. [Selected Works: in 5 vol.]/ V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 1976. – T. 1. – 654 s. (in Ukrainian)
5. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: V 5 t. [Selected Works: in 5 vol.]/ V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 1976. – T. 4. – 640 s. (in Ukrainian)
6. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: V 5 t. [Selected Works: in 5 vol.]/ V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 1977. – T. 5 . – 639 s. (in Ukrainian)
7. Sukhomlynskyi V. O. Kazky Shkoly pid Holubym Nebom: kazky, prytchi, opovidannia [Tales of the School under the Blue Sky: Fairy Tales, Parables, Stories] / Uporiadnyk O. V. Sukhomlynska. – K.: Radianska shkola, 1991. – 191 s. (in Ukrainian)
8. Shevtsiv Z. M. Osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky: pidruchnyk [Fundamentals of Inclusive Pedagogy: Textbook] / Z. M. Shevtsiv. – K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2016. – 248 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье раскрываются идеи В. Сухомлинского по обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях обычного класса массовой школы. Проанализированы взгляды педагога на проблему индивидуального подхода к каждому ученику, создание

благоприятной среды для школьников с особыми образовательными потребностями. Выделены причины, обусловливающие снижение способности детей к обучению.

В статье рассматриваются принципы, на которых базируется обучение отстающих в развитии детей, приводятся советы В. Сухомлинского, которые помогают эффективно организовать учебно-воспитательный процесс в инклюзивном классе.

Ключевые слова: педагогическое наследие В. Сухомлинского, дети с особыми образовательными потребностями, дети с пониженной способностью к обучению, инклюзивное обучение.

Abstract. The practical and scientific generalizations of V. Sukhomlynskyi about the education of children with limited learning ability are analyzed in the article. The article highlights the ideas of V. Sukhomlynsky about the education of children with special educational needs in the conditions of ordinary class of mass school.

The author analyzes the views of V. Sukhomlynskyi on the problem of individual approach to each pupil, creation of a favorable environment for pupils with special educational needs. The reasons, which reduce the ability of children to study, are singled out: illness at an early age, lack of full maternal upbringing during the first 2-3 years of life, bad parenting habits, conflicts in the family, poor mental and emotional life of the family, etc.

The article deals with the principles on which the education of children with special educational needs is based, and suggests V. Sukhomlynskyi's recommendations that help to effectively organize the educational process in the inclusive class: to provide an individual approach to each pupil, to enrich the intellectual and emotional life of students at school, to organize student reading books, observing nature, creative work and other.

Key words: V. Sukhomlynskyi's pedagogical heritage, children with special educational needs, children with limited learning ability, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2018

С. Б. Бричок

ПОГЛЯДИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО НА ПРОБЛЕМУ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Анотація. У статті проаналізовано погляди видатного українського педагога Василя Сухомлинського на проблему вивчення особистості дитини у їх системності та у контексті еволюції педагогічних ідей ученого. З'ясовано, що трансформація поглядів педагога на проблему вивчення дитини відбувалася упродовж чотирьох періодів його творчості: вивчення

© Бричок С. Б., 2018

учня як суб'єкта навчальної діяльності, констатація рівня успішності учнів та пов'язаних з ним інтелектуальних і вольових якостей (перший період); наукова основа вивчення дитини відповідно до запропонованої педагогом схеми вивчення (загальні відомості про учня, стан його здоров'я, захворювання, загальний фізичний розвиток, склад сім'ї, заняття батьків, сімейно-побутові умови учня, матеріальний стан, культурний рівень сім'ї, індивідуально-типологічні особливості учня, темперамент, характер, самооцінка, емоції, воля (другий період); вивчення інтелектуальної, моральної, естетичної сфер особистості учня на різних вікових етапах розвитку, моральна вихованість дитини (третій період); вивчення моральних та духовних якостей, культури школяра, глибоке проникнення у суть психічних процесів, вдумливий аналіз і з'ясування причин складних і часом суперечливих проявів особистості учня (четвертий період). Доведено, що думки, ідеї, напрацювання В. Сухомлинського не втратили актуальності і у наш час.

Ключові слова: Василь Сухомлинський, особистість, дитина, вивчення особистості, психолого-педагогічна характеристика.

Постановка проблеми. У Концепції Нової української школи, згідно з якою сьогодні відбувається кардинальне реформування шкільної освіти, місія нової української школи передбачає, зокрема, й розкриття та розвиток «здібностей, талантів і можливостей кожної дитини», позаяк «кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями» [5, с. 14]. Здійснити це можливо тоді, коли педагог знатиме дитину, вивчатиме особистість кожного учня, володітиме технологією такого вивчення.

Видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський досконало знав особистість кожного учня, відпрацював на практиці технологію вивчення психофізіологічних, психічних, особистісних особливостей дитини. Досвід В. Сухомлинського, описаний у працях педагога, дає змогу на яскравих емоційних прикладах зрозуміти сутність доволі складних психолого-педагогічних явищ і процесів, усвідомити їх глибинні механізми. Без знань про людину, – був переконаний педагог, – освіта не може бути повною.

Тому вважаємо, що використання досвіду В. Сухомлинського дасть змогу сучасному вчителю сформувати вміння вивчати своїх учнів та ефективно використовувати отримані знання у повсякденній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема вивчення особистості завжди була актуальною. В українській педагогіці ідея вивчення особистості розглядалась у працях Г. Сковороди, К. Ушинського і, звичайно, В. Сухомлинського.

Спадщина В. Сухомлинського як вченого, педагога-експериментатора є предметом аналізу багатьох дослідників. Найбільш

системно погляди педагога проаналізовані у працях Н. Калініченко, О. Петренко, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Федяєвої та ін. [6; 9; 10]. Проблемі вивчення учня у спадщині Василя Олександровича присвячені наукові розвідки С. Бричок [2], О. Міхна [3; 4] та інших учених. Зокрема, Олександр Міхно досліджував роль психологічного семінару у вивченні особистості учня, організованого В. Сухомлинським у Павлиській середній школі.

Водночас трансформацію поглядів Василя Сухомлинського на проблему вивчення особистості дитини у їх системності та у контексті еволюції педагогічних поглядів ученого до сьогодні не досліджено.

Основне **завдання** пропонованої розвідки полягає у розкритті поглядів Василя Сухомлинського на проблему вивчення особистості дитини в їх цілісності та системності у контексті життя й педагогічної діяльності вченого.

Виклад основного матеріалу дослідження. Донька видатного педагога, академік Ольга Сухомлинська вважає, що «… діяльність Павлиської школи і творчість Сухомлинського, що між собою нерозривні, набувають системно-структурного характеру, що утруднює аналіз, бо потребує не лише високого рівня узагальнення, а й постійного усвідомлення цієї системності, постійної уваги до цих питань» [10, с. 24]. Тому аналіз досліджуваної проблеми здійснено з вказаних позицій системності.

Безперечно, за роки педагогічної діяльності погляди Василя Олександровича закономірно еволюціонували: «від осмислення конкретної організаційної шкільної роботи й пошуків удосконалення окремих сторін навчально-виховного процесу до створення цілісної педагогічної системи формування всесторонньо розвиненої особистості» [6, с.388]. Така еволюція відбувалася відповідно до соціально-культурного контексту епохи, змін у суспільстві та через призму набутого педагогом досвіду у стінах очолюваної ним Павлиської середньої школи.

Василь Сухомлинський був переконаний у тому, що «без знання дитини нема школи, нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу» [16, с. 449], бо «знати дитину – це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом» [16, с. 441].

Величезним недоліком сучасної на той час системи освіти педагог вважав відсутність у навчальних планах шкіл та педагогічних інститутів такого предмету як «Людинознавство». «Людинознавством має бути пройнята вся навчально-виховна робота школи й вузу», – переконував педагог у статті «Думки про шкільне виховання» (1968) [11, с. 392]. А у праці «Что такое добро и зло» Василь Олександрович зазначав: «Ніхто не змусить мене відмовитись від переконання: головним предметом у радянській школі має бути людинознавство. І не лише в школі, але і в

кожному інституті. Для мене у школі це головний предмет» [8, с. 8].

В. Сухомлинський був переконаний, що учителі повинні знати своїх учнів, їхній духовний світ, уміти виховувати волю і характер, розвивати пам'ять. Водночас у відомій книзі «Сто порад учителю» наголошував: «Пам'ятайте, що нема й бути не може абстрактного учня» [18, с. 436–437].

На початку своєї педагогічної діяльності і до середини 50-х років XX ст. В. Сухомлинський був прихильником «школи учіння» з її спрямуванням на міцний базовий компонент знань і умінь та домінантою розумової праці учнів. У ці роки у В. Сухомлинського визріла потреба в обґрунтуванні і здійсненні великих змін у шкільній практиці: він шукав нові підходи до підвищення грамотності й успішності учнів, до вдосконалення форм навчання, досліджував взаємозв'язок умов і результатів навчання. Заразом його хвилювали також проблеми соціалізації особистості. І він самостійно почав здійснювати педагогічний пошук, розробляв проблеми вивчення особистості дитини у школі та відпрацьовував систему складання педагогічної характеристики на учня. У 1953 році в журналі «Народное образование» була надрукована стаття В. Сухомлинського «Педагогическая характеристика ученика», у якій директор Павлиської школи доводив, що вчителю необхідно вміти складати педагогічну характеристику учня з урахуванням низки важливих моментів [7]. Насамперед, характеристику можна складати лише після глибокого вивчення індивідуальних особливостей дитини. По-друге, вчителю не треба строго дотримуватися схеми, тому що «різноманітні особливості дитини не можна «підігнати» під схему» [1, с. 217]. По-третє, педагог застерігав вчителів від того, щоб складання характеристики учня не перетворилося в «своєрідну кампанію». На переконання педагога, характеристика «повинна включати особливості засвоєння учнем матеріалу і набуття ним практичних навиків» [там само, с. 219].

Запропонована педагогом схема передбачала вивчення учня як суб'єкта навчальної діяльності, тобто вивчалися насамперед інтелектуальні і вольові риси. Статус, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки, характер учня оцінювалися в залежності від того, як він навчався.

У другий період практичної діяльності – а це друга половина 50-х років – початок 60-х рр. XX століття, В. Сухомлинський перейшов на позиції парадигми «трудової» школи. У ці роки з'являються роботи, у яких педагог особливу увагу приділяв проблемам трудового виховання й політехнічної освіти школярів. Саме у цей період вивчення особистості дитини, складання характеристики учня було поставлено педагогом на наукову основу.

Зважаючи на те, що до школи приходять діти з неоднаковими, а різними здібностями і їх потрібно розвивати упродовж всього періоду навчання, найважливіше завдання школи педагог-новатор вбачав у тому, щоб «розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант ...», наголошуючи: «… ми з

особливою увагою вивчаємо інтереси і задатки дітей» [13, с. 96]. Починаючи саме з дитинства, необхідно все робити для того, аби тільки у дорослому житті не було жодного невдахи, жодної ні до чого не здатної людини. Без вдумливого, індивідуального, творчого вивчення кожного школяра, кожного хлопчика, кожної дівчинки таке завдання вирішити неможливо.

Педагог був переконаний, що вчителю насамперед «треба **побачити, пізнати, зрозуміти** дитину… Пізнайте її такою, якою вона є. Не намагайтесь змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа …» [14, с. 214] (виділено В. Сухомлинським – С. Б.). Розуміння особистості, особливостей її пізнавальної, емоційної, поведінкової, мотиваційно-потребової сфери дає вчителям можливість адекватно планувати систему навчально-виховних заходів, зрозуміти окремі особливості поведінки і психічних властивостей школярів.

Вивчення школярів педагог радив розпочинати зі збору загальних відомостей про учня, про стан його здоров'я, захворювання, загальний фізичний розвиток: «Коли ми переконалися, що все духовне життя і особливо розумова праця дитини залежать від її здоров'я, фізичного розвитку, …наш колектив вирішив починати вивчення дитини саме з вивчення її здоров'я» [16, с. 444].

У грудні 1964 р. в трьох номерах «Учительской газеты» було надруковано статтю В. Сухомлинського «На нашій совісті – людина», у якій педагог, зокрема, ділився досвідом вивчення дитини у Павлиській середній школі: «Ми намагаємося знати про дитину якнайбільше: яке в неї здоров'я, які особливості її організму, як дитина мислить, відчуває, сприймає навколишній світ» [14, с. 203].

Відтак педагог радив вивчати склад сім'ї, заняття батьків, сімейно-побутові умови учня, матеріальний стан, культурний рівень сім'ї. Вчителя повинні цікавити особливості виховання в сім'ї, погляди батьків на виховання, методи виховання у сім'ї, ставлення батьків до школи, ставлення учня до батьків, до старших, до братів і сестер. Василь Олександрович вважав, що без вивчення сім'ї, «без допомоги батьків нам не обійтися не тільки у вивченні дитини, а й у всіх інших справах» [там само]. У процесі вивчення учня павлиський педагог особливо великого значення надавав ролі сім'ї у становленні особистості дитини. Він був переконаний, що для того, аби «добре вивчити дітей, треба добре знати сім'ю – батька, матір, братів, сестер, дідусів і бабусь» [17, с. 19]. Адже «дитина – дзеркало сім'ї; як у краплі води відбивається сонце – так у дітях відбивається моральна чистота матері й батька» [там само, с. 29].

Технологію вивчення індивідуально-типологічних особливостей учня, систему вивчення темпераменту, характеру, самооцінки, емоцій, волі особистості, запропонованих Василем Олександровичем, знаходимо у багатьох його працях, зокрема, «На нашій совісті – людина», «Серце віддаю дітям» та ін. [14; 17].

У праці «Духовний світ школяра» педагог на величезному фактичному матеріалі проаналізував інтелектуальну, моральну, естетичну сферу особистості учня на різних вікових етапах розвитку. Педагогом на численних прикладах проаналізовано особливості розвитку сприймання, мислення, почуттів, інтересів, прагнень, вольових процесів [12].

Учений настійливо радив учителям вивчати також і моральну вихованість учнів. Зокрема, про це йдеться у п'ятій бесіді «Про деякі питання морального виховання» праці «Розмова з молодим директором школи» [16].

Досить актуальним для сучасного вчителя вважаємо положення вже згадуваної вище статті Василя Олександровича «Педагогическая характеристика ученика» про те, що «індивідуальні особливості учня не є чимось незмінним, сталим. Вони постійно змінюються, відповідно, повинна постійно якось змінюватись і педагогічна характеристика учня. Вона повинна намічати перспективи розвитку учня у майбутньому, перспективи його росту. Головною у педагогічній характеристиці має бути вказівка на те, як розвиваються здібності учня і що ще треба зробити учителю, щоб учень краще засвоював програмовий матеріал» [1, с. 220].

Сучасному вчителю слід також запам'ятати думку Василя Сухомлинського з приводу того, що у педагогічній характеристиці не варто відображати дисципліну і поведінку учня, тому що це є зайвим, а інколи, й шкідливим моментом. Василь Олександрович наводив яскраві, емоційні приклади негативної ролі педагогічних характеристик у житті школярів [1]. Педагог вважав, що «педагогічні характеристики повинні бути підсумком уважного вивчення індивідуальних особливостей учнів. Тільки у такому випадку вони будуть корисні учителю для подальшої його роботи з учнями» [там само, с. 220].

Середина 60-тих років XX століття – це третій період творчості педагога, який характеризується тим, що спрямованість педагогічної діяльності В. Сухомлинського стає протилежною до загальних тенденцій розвитку радянської педагогіки, у якій відбулося повернення «школи праці» до модифікованого варіанту «школи навчання» і запанувала модель виховуючого навчання.

В. Сухомлинський, випереджаючи час, утверджував «школу самореалізації особистості» та підходив дуже близько до ідей вільного виховання особистості [6]. У ці роки педагог трактував особистість, яка формується, головною цінністю, обстоював переконання, що центром педагогічних зусиль має бути дитина з її інтересами, особливостями природних задатків. У Павлиській школі під керівництвом директора, починаючи з вересня 1965 року, почав діяти відомий психологічний семінар. У контексті нашого дослідження цікавим є той факт, що на кожному з семінарів першим обговорювалося питання: «Педагогічна характеристика такого-то учня». Причому педагогічна характеристика учня розпочиналась з аналізу стану його здоров'я, фізичного розвитку

дитини, характеристики умов її всебічного розвитку. «Предметом великої уваги є характеристика індивідуальних особливостей розумового розвитку: як дитина сприймає предмети і явища навколишнього світу, як у неї відбувається формування понять, які особливості її мови, як вона запам'ятовує, як розвинуто в неї образне й абстрактне мислення, яке емоційне забарвлення її мови, взагалі який ступінь її емоційної культури», – розповідав педагог молодим колегам [16, с. 447].

Саме у цей період відбулася зміна назви характеристики з «педагогічної» на «психолого-педагогічну». Сама ж характеристика містила якісно новий зміст, а успішність у характеристиці відійшла на другий план. Василь Олександрович зауважував, що на перших порах вчителям було дуже важко «готувати педагогічну характеристику дитини» [16], однак з часом складання характеристики ставало звичною справою.

Наступним, четвертим періодом у творчості Василя Олександровича стали кінець 60-х – початок 70-х рр. XX століття. Це розквіт педагогічної творчості вченого, результатом якого є винятково потужний і різноманітний за тематикою потік книг, статей для вчителів, учених, батьків. Головними особливостями «пізнього» В. Сухомлинського можна вважати такі: трактування особистості, що формується, як самоцінність; розуміння виховання як феномена, значною мірою незалежного від вимог суспільства; висування в ролі головної мети виховання повноцінного вільного розвитку дитини як гармонійної активної особистості, індивідуальності, здатної протистояти тенденції нівелювання. Усе більш виразною й провідною стає педагогічна установка на виховання як синхронний процес взаємодії двох активних суб'єктів. На перший план, як центр педагогічного процесу, тепер висувається дитина з її активністю, інтересами, індивідуальними творчими здібностями.

Щоправда, уже після смерті педагога продовжують виходити нові його праці: «Методика виховання колективу» (1971), «Розмова з молодим директором школи» (1973), «Листи до сина» (1977), «Батьківська педагогіка» (1978), «Книга про любов» (1983). Над цими працями Василь Олександрович працював у останні роки життя. Саме ці роботи збагатили його педагогічну концепцію виховання новими напрямами, темами, положеннями.

Наприкінці 60-х років у Василя Олександровича «на першому місці стоїть здоров'я, фізичний розвиток дитини, характеристика умов її всебічного розвитку, індивідуальних особливостей розумового розвитку: як дитина сприймає предмети і явища навколишнього світу, як у неї відбувається формування понять, які особливості її мови, як вона запам'ятовує, як розвинуто в неї образне й абстрактне мислення, яке емоційне забарвлення її мови, взагалі який ступінь її емоційної культури» [16, с. 447]. У поглядах педагога на вивчення дитини чітко прослідковується зміщення акцентів у бік поглиблення психологічної освіти педагогів задля всебічного вивчення учнів. Крім того, Василь

Олександрович вважав, що без ознайомлення з основами психології самих учнів немислимий повноцінний розвиток особистості. Тому у Павлиській школі для вчителів і для учнів старших класів у позаурочний час організовували читання лекцій про психіку людини, про темперамент і характер, мислення, пам'ять, мовлення, почуття, емоції і волю [15].

Актуальною є думка педагога про те, що вчителі повинні знати духовний світ школярів, виховувати їхню волю і характер, розвивати пам'ять, мислення, мовлення. Василь Олександрович переконував: «П'ятсот вихованців, духовне обличчя яких ми повинні сформувати, – це п'ятсот неповторних талантів і обдарувань» [13, с. 91]. Побачити в кожній дитині індивідуальність, вміти її вивчити і знайти разом з нею її власну життєву стежку – ось важливе завдання вчителя. «Здійснювати це завдання – означає вести кожного вихованця тією доріжкою, на якій з найбільшою яскравістю може розкриватися сила його розуму і умінь, майстерність і творчість. Скільки учнів – стільки й доріжок» [13, с. 93].

Отже, трансформація поглядів педагога на вивчення особистості учня відбулася відповідно до еволюції його педагогічних поглядів у контексті суспільно-політичних й соціокультурних умов. Педагог вважав, що вивчення особистості учня є надважливим завданням педагога, своєрідним підсумком якого є психолого-педагогічна характеристика дитини. Підтвердження знаходимо і у дослідженні О. Міхно, який, проаналізувавши педагогічні характеристики на учнів Павлиської середньої школи першої половини 1950-х рр. та кінця 1960-х рр., дійшов висновку, що «погляди Василя Олександровича на проблему психолого-педагогічної характеристики не були сталими, а еволюціонували паралельно з розвитком педагогічного світогляду вченого, що яскраво відбилося у змісті характеристик, складених педагогами очолюваного ним колективу: від констатації рівня успішності учнів і пов'язаних з ним інтелектуальних якостей до глибокого проникнення у суть психічних процесів, вдумливого аналізу і з'ясування причин складних і часом суперечливих проявів особистості учня, рекомендацій щодо шляхів покращення характеру вихованців. Пізнання учнів вчителями стало більш повним і глибоким, з перевагою в уявленнях про учнів позитивних якостей» [3, с. 233].

Відповідно, еволюція поглядів В. О. Сухомлинського зумовила трансформацію його поглядів на вивчення особистості дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що думки, ідеї, напрацювання В. Сухомлинського не втратили актуальності і у наш час. У своїх працях педагог обґрунтував необхідність вивчення особистості учня. Він визначив залежність розвитку особистості дитини від знань учителя про особистість учня. Василь Олександрович практичною діяльністю довів, що педагог повинен знати свого учня, його індивідуальні риси, стан здоров'я та умови життя, адже це впливає на якість навчальних досягнень учнів.

В. Сухомлинський наголошував, що вчитель повинен вивчати моральні та духовні якості, розумовий розвиток, культуру школяра, психологічні та психічні якості дитини.

Перспективою подальших наукових пошуків вважаємо проведення аналізу вивчення можливостей використання ідей В. Сухомлинського при вивченні особливостей особистості учнів Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. «Обережно: дитина!» В. О. Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264с. – С.214–224.
2. Бричок С. Б. Проблема вивчення особистості школяра у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / С. Б. Бричок // Педагогічний дискурс : зб. Наук. праць. – Хмельницький : ПП Балюк І. Б., 2011. – Вип.10. – С. 76–78.
3. Міхно О. Еволюція поглядів В. Сухомлинського щодо психолого-педагогічної характеристики учня / О. Міхно //Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123 (1). – С. 228–233.
4. Міхно О. П. Психологічний семінар В. Сухомлинського та його роль у вивченні особистості учня / О. П. Міхно // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.46. – С. 89–97.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf
6. Петренко О. Б. Ідеї статеворольової соціалізації дитини у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / О. Б. Петренко // Педагогічний дискурс : зб. Наук. праць. – Хмельницький : ПП Балюк І. Б., 2011. – Вип.10. – С.387–392.
7. Сухомлинский В. А. Педагогическая характеристика ученика / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1953. – №4. – С.44–49.
8. Сухомлинский В. А. Что такое добро и зло / В. А. Сухомлинский // Свободное воспитание. – М.:ВЛАДИ, 1993. – Вып. 3. – С.2–8.
9. Сухомлинська О. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років / О Сухомлинська // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / [О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило,

І. Д. Бех та ін.]. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 74–96.
10. Сухомлинська О. В. Школа Сухомлинського у Павлиші– погляд крізь призму часу : науково-популярне видання / О. В. Сухомлинська. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 124 с.
11. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 378–392.
12. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976 . – Т. 1. – С. 209–400.
13. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 80–96.
14. Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – С. 203–217.
15. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 7–392.
16. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 4. – С. 393–629.
17. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 7–282.
18. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. –К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–655.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. «Oberezhno: dytyna»: V. O. Sukhomlynskyi provazhkykh ditei [“Cautious: Child”: V. O. Sukhomlynskyi about Heavy Children]: Temat. zb. / upor. T. V. Filimonova; zanauk. red. prof. O. V. Sukhomlynskoi. – Luhansk: Derzhavnyi zaklad “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka”, 2008. – 264 s. (in Ukrainian)
2. Brychok S. B. Problema vyvchennia osobystosti shkoliara u pedahohichnii spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho [The Problem of Studying the Personality of a Student in the Pedagogical Heritage of Vasyl Sukhomlynskyi] / S. B. Brychok // Pedahohichnyi dyskurs : zb. Nauk. prats. – Khmelnytskyi : PP Baliuk I. B., 2011. – Vyp.10. – S. 76–78. (in Ukrainian)
3. Mikhno O. Evoliutsiia pohliadiv V. Sukhomlynskoho shchodo psykholoho-pedahohichnoi kharakterystyky uchnia [Evolution of V. Sukhomlinsky’s Views on the Psychological and Pedagogical Characteristics of a Student] / O. Mikhno //Naukovi zapysky

[Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser.: Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 123 (1). – S. 228–233. (in Ukrainian)
4. Mikhno O. P. Psykholohichnyi seminar V. Sukhomlynskoho ta yoho rol u vyvchenni osobystosti uchnia [The Psychological Seminar of V. Sukhomlynskyi and His Role in the Study of the Student's Personality] / O. P. Mikhno // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 1.46. – S. 89–97. (in Ukrainian)
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf (in Ukrainian)
6. Petrenko O. B. Idei statevorolovoi sotsializatsii dytyny u pedahohichnii spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho [The Ideas of Sex-role Socialization of the Child in the Pedagogical Heritage of Vasyl Sukhomlinskyi] / O. B. Petrenko // Pedahohichnyi dyskurs : zb. Nauk. prats. – Khmelnytskyi : PP Baliuk I. B., 2011. – Vyp.10. – S.387–392. (in Ukrainian)
7. Sukhomlinskij V. A. Pedagogicheskaja kharakteristika uchenika [Pedagogical Characteristics of the Pupil] / V. A. Sukhomlinskiy // Narodnoje obrazovanije. – 1953. – No 4. – S. 44–49. (in Ukrainian)
8. Sukhomlinskiy V. A. Chto takoe dobro i zlo [What is Good and Evil] / V. A. Sukhomlinskiy // Svobodnoje vospitanije. – M.: VLADI. 1993. – Vyp. 3. – S.2–8. (in Russian)
9. Sukhomlynska O. Deiaki aspekty evoliutsii spryiniattia tvorchosti V. Sukhomlynskoho: doroha dovzhynoiu v 40 rokiv [Some Aspects of the Evolution of the Perception of Creativity V. Sukhomlynskii: Road in 40 Years] / O. Sukhomlynska // V. O. Sukhomlynskyi u rozdumakh suchasnykh ukrainskykh pedahohiv: monohrafiia / [O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko, V. S. Kurylo, I. D. Bekh ta in.]. – Luhansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2012. – S. 74–96.(in Ukrainian)
10. Sukhomlynska O. V. Shkola Sukhomlynskoho u Pavlyshi – pohliad kriz pryzmu chasu [Sukhomlinsky School in Pavlyshy – Look Through the Prism of Time]: naukovo-populiarnevydannia / O. V. Sukhomlynska. – K.: Pedahohichna dumka, 2013. – 124 s.(un Ukrainian)
11. Sukhomlynskyi V. O. Dumky pro shkilne vykhovannia [Thoughts about School Education] / V. O. Sukhomlynskyi // Komunist Ukrainy. – 1968. – No 10. – S. 83–91.(in Ukrainian)
12. Sukhomlynskyi V. O. Dukhovnyi svit shkoliara [Spiritual World of a Student] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tvory: v 5 t. / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv, 1976. – T. 1.– S. 209–400. (in Ykrainian)

13. Sukhomlynsky V. O. Liudyna nepovtorna [A Person is Unique] / V. O. Sukhomlynskyi. // Vybr. tvory: v 5 t. / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv, 1977. – T. 5.– S. 80–96. (in Ukrainian)
14. Suhomlinskyi V. O. Na nashii sovisti – lyudyna [A Person is on Our Conscience] / V. O. Suhomlinskiy // Vibr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. – T. 5. – S. 203–217. (in Ukrainian)
15. Sukhomlynskyi V. O. Pavlyska serednia shkola [Pavlysh Secondary School] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tvory : v 5 t. / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv, 1977. – T. 4. – S. 7–392. (in Ukrainian)
16. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom [Talk with a Young Director] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv.: v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. –T. 4. – S. 393–628.(in Ukrainian)
17. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to the Children] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 3. – S. 7–282. (in Ukrainian)
18. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi [One Hundred Pieces of Advice for Teachers] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. Tvory: v 5 t. / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv, 1976. – T. 2. – S. 417–654. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье проанализированы взгляды выдающегося украинского педагога Василия Сухомлинского на проблему изучения личности ребенка в их системности и в контексте эволюции педагогических идей ученого. Выяснено, что трансформация взглядов педагога на проблему изучения ребенка происходила в течение четырех периодов его творчества: изучение ученика как субъекта учебной деятельности, констатация уровня успеваемости учеников и связанных с ней интеллектуальных и волевых качеств (первый период); научная основа изучения ребенка согласно предложенной педагогом схеме изучения (общие сведения об ученике, состояние его здоровья, заболевания, общее физическое развитие, состав семьи, занятия родителей, семейно-бытовые условия ученика, материальное состояние, культурный уровень семьи, личностно-типологические особенности ученика, темперамент, характер, самооценка, эмоции, воля (второй период); изучение интеллектуальной, моральной, эстетической сферы личности ученика на разных возрастных этапах развития, моральная воспитанность ребенка (третий период); изучение моральных и духовных качеств, культуры школьника, глубокое проникновение в сущность психических процессов, вдумчивый анализ и выяснение причин сложных и иногда противоречивых проявлений личности ученика (четвертый период). Доказано, что мысли, идеи, наработки В. Сухомлинского не потеряли актуальности и в наше время.

Ключевые слова: Василий Сухомлинский, личность, ребенок, изучение личности, психолого-педагогическая характеристика.

Abstract. The article deals with the views of the outstanding Ukrainian

teacher Vasyl Sukhomlynskyi on the problem of studying the child's personality in their system and in the context of the evolution of the teacher's pedagogical views. It is found out that the transformation of the teacher's views on the problem of studying the child took place during the four periods of his creative work: study of the student as a subject of educational activity, statement of the level of students' progress and related intellectual and volitional qualities (the first period); scientific basis for studying the child in accordance with the teacher's proposed scheme of study (general information about the student, his state of health, disease, general physical development, family members, occupation of parents, family and living conditions of the student, material conditions, cultural level of the family , individual-typological features of the student, temperament, character, self-esteem, emotion, will (the second period); study of the intellectual, moral, aesthetic sphere of the student's personality at different age stages of his development, moral education of the child (the third period); the study of moral and spiritual qualities of the student, his culture, deep penetration into the essence of mental processes, thoughtful analysis and finding out the causes of complex and sometimes contradictory manifestations of the student's personality (the fourth period). It is proved that thoughts, ideas, and developments of V. Sukhomlynskyi did not lose relevance in our time.

Key words: Vasyl Sukhomlynskyi, personality, child, personality study, psychological and pedagogical characteristics.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2018

І. Ф. Будз

TEACHER'S ROLE IN THE PROCESS OF IDENTIFICATION AND CLASSROOM APPROACH OF GIFTED AND TALENTED EDUCATION IN GREAT BRITAIN

Annotation. The article traces the formation of the role of coordinator for the identification of gifted and talented pupils and teachers in the identification process of gifted and talented in Great Britain. The problem of the classroom approach of teaching gifted and talented and its implementation by the teacher is examined in the research. The analysis of the activities of educational institutions that provide teachers' training at the regional and district levels has been carried out, the tasks on which they work have been determined, the ways of their implementation through the program and research activities have been presented. The challenging times for gifted children, their parents and teachers offer a number of options in education sphere. We outlined that a great focus of identification activity is kept on educational efficiency and critical thinking of teachers and coordinators of gifted and talented. This article observes mandatory role of a teacher in formation of school register of gifted and talented schoolchildren, that informs about a socio-economic level of a

© Будз І. Ф., 2018

family in which a child is brought up, his gender and ethnicity; giving schools the right to determine the number of gifted and talented schoolchildren considering increase of education standards for such pupils.

Keywords: identification of gifted and talented, education coordinator of the identification of gifted and talented, training of gifted and talented teachers, gifted education, differentiation.

Formulation of the problem. Modern researches on gifted and talented education support the idea of a multi-component criterion for the identification process. In the UK, educational programs for gifted and talented pupils use a variety of methods to identify such children from the school cohort. The basic document for teachers working with gifted and talented children is the Standards of the UK Department of Education and Training, which provides the necessary information about possible methods and the identification process. Effective training and education of gifted children depends on the capacity of a teacher to identify and use appropriate teaching methods and approaches. Experience of the UK, reflecting the activities of educational institutions for teachers of gifted pupils is unique, versatile, one that solves the problems of identification, effective teaching of gifted children, teachers productive cooperation. The problems of identification and the role of a teacher in formation of the education content for gifted and talented pupils have been studied by such British scientists as Attfield R., Balchin T., Hight A., Kaplan S., Drakap T., Robinson W., Wallace B., Renzulli J., Freeman J., Eyre D., Gallagher J., Harmon D. etc. These researchers are directly involved in the work of organizations and projects for teachers of gifted and talented children. In our research, we **aim to** analyze the role of a teacher for gifted and talented education process in the UK. Also, one of our goals is to introduce identification peculiarities of a specific category of gifted children.

Presenting the main material. The British model of gifted and talented identification contains several stages: firstly, the school assigns gifted and talented education coordinators, tasking them with a number of strategies to engage gifted pupils in school curricula that are designed to meet their needs. Coordinators work with teachers, parents, peers of potential talented and gifted pupils to evaluate objectively the intellectual, creative abilities of pupils as well as their personal qualities. The main role in this process is given to subject teachers, since gifted and talented children are unevenly represented within the school.

The basic provision of the educational initiative for gifted and talented pupils is the development of educational programs that would rationally combine classroom learning with extracurricular activities of the pupils. Gifted and talented education coordinators provide the implementation of this provision. They gain necessary skills studying under the state program developed and implemented by Oxford Brooks University [19]. Thus, since 1999, more than 1,500 coordinators from about 450 secondary schools were

trained in accordance with the «The National Program for the development of coordinators on education for gifted and talented pupils» [19]. Teachers-coordinators control the coherence of the work of identifying gifted and talented, the process of making curricula and programs, and monitoring the professional development of teachers. The work of coordinators is governed by the principles of national education strategies [12].

A. Haight, having analyzed the reports of gifted and talented school coordinators on the identification process at schools, concludes that schools take into account, firstly, the academic abilities of pupils, which requires the improvement of the identification process for talented children [10].

Researchers of the problem of identifying gifted and talented argue that a teacher who does not have the special training in defining gifted children can overestimate the capabilities of pupils, taking into account not their mental abilities, but their misbehavior.

In 2005, T. Balchin studied the role of a teacher in the process of identifying gifted and talented in the forty British schools. According to the scholar's findings, most school coordinators of education for gifted and talented children claim that teachers can be the best in assessment of their pupils [2], but coordinators acknowledge that schools often appoint teachers to work with gifted children who were not specially trained. Contradictory criteria in gifted and talented education also prevent teachers from finding gifted and talented children.

Even the most sophisticated educational programs for gifted and talented educators will not be able to provide a clear, identifiable process, despite the fact that the UK Department of Education and Training strives to implement unified policy on identification of gifted and talented at the state level (one of the components of such the program is the proper preparation of the teaching staff). That is why the UK has implemented teacher support programs at the state, regional and district levels (such as London), and there are state educational structures (National Academy for Gifted and Talented Youth) [15], Open University (Open University) [18]) and online resources.

D. Harmon suggests that one of the main issues related to the teaching of certain categories of gifted pupils is the problem of their identification [11]. She believes that the quantitative difference between white pupils and representatives from ethnic groups identified as gifted depends on who made decisions about their identification and how these pupils were identified. In most cases, the teacher plays a major role in identifying gifted pupils. For example, in the United States, most counties begin the process of identification with applications from the teachers [11]; in the UK the teacher uses the methods of observation, assessment and testing, identifies gifted and talented learners, and provides information to the school education coordinator of the gifted and talented [12].

The process of identification of gifted provides equal opportunities for all applicants, regardless of their social, ethnic, gender, cultural affiliation. With

regard to the latter, it is extremely important for a teacher who carries out the identification process and a pupil and his parents who are participants in this process have been communicating within a single national-cultural context, which makes it impossible to mistake or defect in the definition of gifted and talented (because sometimes parents have to fill out the application form in the language that is foreign for them). According to R. Attfield, a teacher who speaks the native language of children who are being tested for identification them as gifted and talented, has a greater opportunity not to miss a child of this category [1]. In addition, the identification process involves taking an IQ test [3]. Consequently, the factors mentioned above have a significant effect on the outcome of the process of identification of gifted representatives of ethno-cultural minorities [11].

All teachers should be aware that giftedness is a dynamic interaction between potential, opportunities, support and personal motivation that has manifested itself since birth. It is significant that teachers are taught how to understand the nature of giftedness in order to avoid mistakes in the identification process. This initiative was assumed by an organization-partner of the National Program - National Strategies, which is responsible for educating teachers, as well as for implementing the standards of teaching and learning quality in the country [5]. «National Strategies» are developing teaching resources for teachers. Thus, during 2007-2010, National Strategies developed and issued about three dozen booklets and reference books on the education of gifted and talented special-grade pupils, as well as children who require special care, exclusively capable children, representatives of the black population, immigrants from low-income families and mobile families of Romanes [3; 4; 7; 8; 9].

Thus, identifying factors play an important role in formation of the educational content of gifted and talented education in the UK as an important condition for the education modernization, the main focus of which is the role of coordinators for the education of gifted and talented children and their training in order to provide quality of the identification process.

The model of education for gifted and talented pupils in the UK provides the teacher with a leading place in the educational process, implementing a classroom approach to the educational needs of gifted and talented as the main and most effective. This approach is realized through the direct interaction between the pupil and the teacher in the classroom, which requires a high level of professionalism and exceptional responsibility from the teacher.

In this approach, the benefits for the teacher are obvious. After all, the teacher organizes work, using his experience and passing it to his pupils in the classroom. The teacher considers gifted and talented children as the most capable and diligent pupils among others, rather than a specific well-defined group of extremely unique educational needs for which it is necessary to develop and implement new approaches. D. Eyre describes this phenomenon as an «exotic child» syndrome [6, p. 1053]. A classroom approach to the

educational needs of gifted and talented motivates teachers to grow up and improve, which ultimately affects the level of academic achievement of their pupils. Teachers' work on improving the classroom educational needs of gifted and talented is a practical research activity.

Teachers view the classroom approach as most convenient, since it is based on a teacher's experience and satisfying the educational needs of pupils. The classroom-based approach implies that each gifted and talented child requires individualized optimal support. The best provision for the educational needs of gifted pupils is realized through the expansion of the content of the material being taught, which teachers do not offer for all gifted and talented children, since schools and teachers differ in their capabilities, which contributes to the effective development of gifted individuals.

From a financial point of view, a classroom-based approach is not costly, it uses available resources. Therefore, it is not difficult to implement it at the state level at any school for any pupil. The classroom approach is characterized by stability, which is advantages in comparison with gifted programs; it does not require a system of selection if there is a need to reduce the number of pupils in the group.

The professional development of the teacher is the key to success of the model of education of gifted and talented pupils. The effectiveness of the classroom approach is due to the professionalism of teachers who master the relevant knowledge, skills and abilities and are ready to increase their professional development through special programs, Internet resources etc. However, the model of education of gifted and talented children in the UK does not impose all responsibility on the teacher. Gifted pupils have the opportunity to develop out of a school, with the assistance of extra-school programs for gifted and talented children.

S. Kaplan claims that training instructions for teachers have a significant effect on the success, and teaching methods have a significant impact on the pupils' achievement [13]. The researcher is convinced that the teacher must differentiate the main curriculum for gifted children by filling it with the relevant elements, even if it changes some or all the elements of the basic curriculum [13, p. 117].

In the UK, there are a number of organizations and educational institutions that provide trainings for teachers, such as the Westminster Institute of Education at the Oxford Brooks University (Oxford) [19], the National Association for Ability Children (NACE, National Association for Able Children in Education [16], the NRICH project at Cambridge University [17], an online resource for Teacher Tools Teachers, created by London Gifted and Talented [14].

Conclusions and prospects of further researches. Thus, the experience of great Britain in assigning an important role to the teacher in the process of identification is instructive. It is worth noting that at the present stage, the educational support of the teacher through a package of on-line training is the

key to successful, objective identification of gifted and talented pupils who are potential competitive participants in the world educational process. The goal of the educational initiative for gifted and talented students is to improve teaching and learning outcomes in this category by developing an appropriate curriculum that combines school and extracurricular education. This goal is being implemented by educational coordinators of gifted and talented schoolchildren (among the representatives of the teaching staff of schools) who are concerned with the identification process and the satisfaction of the needs of each school.

In the UK, there are a number of organizations and educational institutions that provide trainings for teachers, such as the Westminster Institute of Education at Oxford Brookes University, the University of Oxford, the National Association for Teaching Skilled Children for Able Children in Education), the NRICH enriching mathematics project at Cambridge, created by London Gifted and Talented, etc. Therefore, the priority direction of the modern British model of education for gifted and talented is the search for ways to meet the educational needs of gifted pupils from low-income families, which became a component social policy of the country. In accordance with the National England Gifted and Talented Education Program, ethnicity should not be an obstacle to identifying children as gifted.

REFERENCES

1. Attfield R. Developing a Gifted and Talented Strategy: Lessons from the UK Experience / R. Attfield. – Berkshire : CfBT Education Trust, 2009. – 27 p.
2. Balchin T. The future of the English definition of giftedness / T. Balchin, B. Hymer, D. J. Mathews (Eds.) // The routledge international companion to gifted education. – London: Routledge, 2009. – P. 50–55.
3. Effective Provision for gifted and talented children in Primary and Secondary Education [Electronic resource] / URL : www.teachernet.gov.uk/publications.
4. Effective provision for gifted and talented children in primary education [Electronic resource] // DCSF. – 2008. – URL : http://webarchive.nationalarchives.gov.uk.
5. England's National Programme for Gifted and Talented Education: Plans and Reforms for 2007–2010 [Electronic resource] / T. Dracup. – URL : http://www.spanglefish.com/mariessite/Documents/.../906_world_conference.doc.
6. Eyre D. The English model of gifted education / D. Eyre // International Handbook on Giftedness / L. V. Shavina (ed.). – Oxford : Springer Science Business Media, 2009. – P. 1045–1059.
7. Gifted and talented Black pupils' achievement: Continuing professional development (CPD) module and briefing pack [Electronic resource] // DCSF. – 2009. – URL : http://webarchive.nationalarchives.gov.uk.
8. Gifted and Talented education: Guidance on preventing

underachievement – planning a whole-school approach [Electronic resource] // DCSF. – 2009. –URL : http://webarchive.nationalarchives.gov.uk.
9. Gifted and Talented Education: Helping to find and support children with dual or multiple exceptionalities [Electronic resource] // DCSF. – 2008. – URL : http://webarchive.nationalarchives.gov.uk.
10. Haight A. A review of identifying the gifted in mainstream secondary schools: the experience of England's Excellence in cities Programme / Annie Haight // European Council for High Ability (Pamplona, September 2004) [Electronic resource]. – URL :http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/wie-research.html.
11. Harmon D. Improving test performance among culturally diverse gifted students / D. Harmon //Understanding Our Gifted. –2004. – P. 18–21.
12. Identifying Gifted and Talented pupils – Getting Started, 2006 [Electronic resource]. – URL :www.teachernet.gov.uk/publications.
13. Kaplan S. Layering differentiated curricula for the gifted and talented / S. Kaplan // Methods and Materials for Teaching the Gifted /F. A. Karnes, and S. M. Bean (Eds.). – Waco, TX : Prufrock Press, Inc., 2005. – P. 107–133.
14. London Gifted and Talented [Electronic resource]. – URL : http://www.londongt.org.
15. National Academy for Gifted and Talented Youth, 2005[Electronic resource]. – URL : http://www.warwick.ac.uk/gifted.
16. National Association for Able Children in Education [Electronic resource]. – URL : http://www.nace.co.uk.
17. NRICH [Electronic resource]. – URL : http://nrich.maths.org.
18. Open University [Electronic resource]. – URL :www.open.ac.uk.
19. Oxford Brooks University *GIT*, 2005 [Electronic resource]. – URL : http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted.

Анотація. У статті автор прослідковує становлення ролі координатора з питань визначення обдарованих і талановитих учнів та вчителя у процесі ідентифікації обдарованих і талановитих школярів Великої Британії. Проблема підходу класного забезпечення у навчанні обдарованих учнів та його реалізація вчителем розглянута у дослідженні. Здійснено аналіз діяльності освітніх інституцій для забезпечення підготовки вчителів на державному, регіональному та районному рівнях, окреслено завдання, над якими вони працюють, представлено способи їх реалізації через програмну та науково-дослідну діяльність.

Ключові слова: ідентифікація обдарованих і талановитих школярів, координатор з питань визначення обдарованих і талановитих учнів, підготовка вчителя для обдарованих і талановитих, освіта для обдарованих, диференціація.

Аннотация. В статье автор прослеживает становление роли координатора по вопросам определения одаренных и талантливых учеников и учителя в процессе идентификации одаренных и талантливых школьников Великобритании. Проблема подхода классного обеспечения в обучении одаренных учащихся и их реализация учителем рассмотрена в исследовании. Осуществлен анализ деятельности образовательных учреждений для обеспечения подготовки учителей на региональном и районном уровнях, определены задачи, над которыми они работают, представлены способы их реализации через программную и научно-исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: идентификация одаренных и талантливых школьников, координатор по вопросам определения одаренных и талантливых учеников, подготовка учителя одаренных и талантливых, образование для одаренных, дифференциация.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018

Н.М. Гринькова,
Р.Б. Степанчук,
Ю.Я. Кавка

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті охарактеризовано основні ідеї відомого українського вченого, педагога Василя Олександровича Сухомлинського про організацію та реалізацію фізичного виховання і загартування дітей та молоді; здійснено аналіз науково обгрунтованих та перевірених на практиці в умовах конкретного колективу Павлиської середньої школи методів і прийомів фізичної підготовки дітей; розкрито ефективні форми організації фізичного виховання, які використовував В. Сухомлинський, а також систематизовано поради вченого щодо збереження і примноження здоров'я дітей.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичне загартування, методи, форми, засоби фізичного виховання, спортивні змагання, спортивні ігри, туристичні походи.

Постановка проблеми. «У здоровому тілі – здоровий дух» – стверджує відоме прислів'я, яке є актуальним у наш час. Адже зараз надто гостро постає проблема збереження здоров'я і фізичної підготовки дітей та молоді. Питання фізичного виховання також актуалізовано у відповідних нормативно-правових документах: Закон України «Про освіту» [1], Концепція «Нова українська школа» [2] тощо.

© Гринькова Н. М., Степанчук Р. Б., Кавка Ю. Я., 2018

Пошук нових ефективних методів, форм та технологій фізичного виховання школярів завжди було пріоритетним завданням батьків, педагогів, вихователів, про що свідчать численні дослідження і праці в галузі педагогіки та психології.

Неодноразово звертався до цієї проблеми В. О. Сухомлинський у творах «Павлиська середня школа» [5], «Листи до сина» [6], «Серце віддаю дітям» [7], та в інших. Його практичні рекомендації, поради, методичні розробки є досить цінними та актуальними в наш час, що переконує в необхідності наукового пошуку в контексті окресленої проблеми.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання організації фізичного виховання у педагогічній спадщині Василя Олександровича стали предметом досліджень В. Бардінової, Л. Бондаря, Н. Калініченка, Н. Побірченка, О. Сухомлинської, В. Кіндрата, С. Шевченка, М. Ярмаченка та інших.

У свою чергу І. Бех, В. Горащук, М. Зубалій, Г. Ковальчук, О. Німець, М. Карпенко, Ю. Міцай вивчали окремі питання здоров'я та здоров'я зберігаючих технологій, які виокремив і пропагував педагог.

Отже, проведений аналіз наукових досліджень та публікацій засвідчив, що окреслена проблема знайшла висвітлення у багатьох джерелах: з'ясовано зміст та особливості фізичного виховання у працях Василя Олександровича Сухомлинського. Однак надалі залишаються недостньо дослідженими ті педагогічні аспекти, які необхідно враховувати при реформуванні сучасної системи фізичної підготовки і виховання дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній спадщині Василя Сухомлинського науково обгрунтовані та перевірені на практиці в умовах колективу Павлиської середньої школи методи і форми фізичної підготовки дітей. Він створив нову педагогічну систему роботи з фізичного загартування особистості, зосередивши особливу увагу на здоров'я вихованців у підлітковому та юнацькому віці, наполягав на встановленні режиму праці і відпочинку. «Духовне життя дитини, – стверджував педагог, – її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, почуття, воля – великою мірою залежить від «гри» її фізичних сил. Слаба, квола, нездорова, схильна до хвороб дитина на уроці швидко втомлюється, згасають її очі, стають млявими рухи» [3, с. 193].

Педагог наголошував на залежності від духовного життя і культури розумової праці процесів збереження здоров'я і фізичного розвитку школярів: «Дитина – жива істота, її мозок – найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно. Розумна організація навчальної праці повинна пронизувати весь навчальний процес» [3, с. 193].

У Павлиській школі, яку очолював і у якій працював відомий педагог, предметом особливої уваги педагогічного колективу завжди було здоров'я їхніх вихованців. У школі був визначений чіткий режим праці, відпочинку й харчування, важлива роль надавалася фізичному

загартуванню школярів: домовлялися з батьками, щоб діти зі слабким здоров'ям навесні, влітку і восени спали під відкритим небом, харчувалися багатою на вітаміни їжею, якомога більше часу перебували на свіжому повітрі. Усіх учнів залучали до занять гімнастикою, різноманітними видами спорту, регулярними водними і повітряними процедурами.

Надзвичайно важливими та актуальними є поради В. О. Сухомлинського про те, як потрібно діяти, щоб зберегти і примножити своє здоров'я:

1. Здоров'я – це повнота духовного життя, радість, ясний розум. Твоє здоров'я – у твоїх руках.

2. Найважливіше джерело здоров'я – навколишня природа, повітря, сонце, вода, літня спека й зимова холоднеча, тінисті гаї й квітучі поля конюшини.

3. Живи й трудися серед природи. Прокидайся рано, вставай до сходу сонця... Іди в поле дихай свіжим повітрям, умий руки й обличчя росою – це справжня казкова вода.

4. Зроби для себе правило: щоденно прокинувшись, одразу ж виконай ранкову гімнастику. Влітку спи на дворі, на сіні чи свіжій соломі. Сіно та солома виділяють фітонциди які уберігають від грипу.

5. Змушуй себе кожного ранку робити холодні обтирання. Купайся в ставку якнайдовше – до осінніх заморозків. У зимові дні витирай ноги (до колін) снігом – до відчуття тепла... Не бійся вийти босим на кілька хвилин на сніг – це добре загартування для ніг, і для всього організму.

6. Жодного дня без фізичної праці... У постійній повсякденній праці – людське довголіття. Хто трудиться з раннього дитинства до глибокої старості, той до останніх днів життя залишиться повноцінною людиною, зберігаючи фізичні сили, ясність зору, багатство сприймань і емоцій.

7. Нехай стануть твоїми заповідями простота, невибагливість, стриманість. У дитинстві не їж багато солодощів. Краще зовсім не вживати вуглеводів.... Вставай із-за столу з таким відчуттям, що ти ще не зовсім наївся [4, с. 618-619].

Важливою умовою фізичного виховання, на думку Василя Сухомлинського, є самовиховання школярів, котрі повинні виконувати фізичні вправи і займатися різними видами спорту з великим бажанням і переконаннями, а не з примусу батьків та вчителів. «Тільки за цієї умови, – підкреслював В. О. Сухомлинський, – людина може зрозуміти значення фізичної культури, відчути повноту своїх сил, пізнати залежність здорового духу від здорового тіла, вміти спрямовувати свої духовні цілі на зміцнення сил фізичних» [4, с. 618-619].

Основними формами організації фізичного виховання, на думку Педагога, є урок, спортивні змагання, різноманітні спортивні ігри, туристичні походи. «Під час заходу, екскурсій, гри, змагання, –

підкреслював Василь Сухомлинський, – створюються такі обставини, в яких кожний учень якнайповніше розкриває себе, показує перед лицем колективу все, що в нього є хорошого й поганого» [3, с. 196].

Відповідно до програми фізичного виховання педагоги Павлиської школи обрали головними видами занять гімнастику, легку атлетику, а для 8-10-х класів, крім того, вправи на снарядах. Головна мета таких занять – виховати почуття краси рухів, силу, гармонійність, спритність та витривалість. Під час медичного огляду всіх школярів розподіляли на три групи: основну, підготовчу, спеціальну, кожна з яких повинна була займатися за окремою програмою. При цьому особлива увага надавалася дітям зі слабким здоров'ям, для яких під керівництвом лікаря добирався комплекс спеціальних вправ. Це давало можливість таким дітям бути залученими до процесу фізичного виховання і, водночас, поступово переходити з однієї групи в іншу [5].

Важливою формою фізичного виховання в Павлиській школі були різноманітні військові вправи, які сприяли фізичному і духовному загартуванню хлопчиків і дівчаток. Починаючи з шостого класу, хлопчики залучалися до участі у військових іграх, що формували в них витривалість, спритність, цілеспрямованість, вольові якості, терплячість. Для юнаків восьмих та дев'ятих класів пропонували також зимові ігри, під час яких протягом цілого дня потрібно було оволодіти такими життєво необхідними навичками, як спорудження, приготування їжі, здійснення переходів, надання першої медичної допомоги тощо. З цього приводу Василь Сухомлинський писав: «Якщо ви хочете, щоб ваші хлопчики не тільки уявляли, а й переживали на власному досвіді, що таке важко – проводьте військові ігри, які потребують великого напруження духовних і фізичних сил. Ніде так не розкривається моральна суть особистості, ніде так людина не заявляє голосно перед товаришами про своє душевне єство, як у військовій грі та ще в напруженій фізичній праці, де байдужість або лінощі одного роблять неможливими успіх усього колективу» [3, с. 559].

На особливу увагу заслуговують думки педагога про необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів під час фізичного виховання. У Павлиській школі для кожної вікової групи була розроблена чітка система трудових завдань, фізичних та гімнастичних вправ, що мала на меті розвивати дитину фізично і духовно, загартовувати її організм та виховуючи почуття краси [5].

Серед засобів фізичного виховання підростаючого покоління Василь Олександрович радив застосовувати такі дві групи: природні та штучні. До першої групи відносяться оздоровчі сили природи – сонячні промені, свіже повітря і вода. Друга група виховних засобів – це фізичні вправи, ігри, лазня, парильня, одяг, режим праці, харчування, які використовують для зміцнення здоров'я, розвитку фізичних здібностей [5].

Виняткове значення для ефективного фізичного виховання дітей є помірні фізичні навантаження, дотримання чіткого режиму, чергування

фізичної та розумової праці і відпочинку. «Відпочинок лише тоді відпочинок, – наголошує Сухомлинський, – коли він є своєрідною грою фізичних і духовних сил. Привчання дітей до активного діяльного відпочинку – одне з найважливіших завдань педагогів, вихователів» [3, с. 196].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ретроспективний аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, зокрема з питань фізичного виховання, дає підстави стверджувати, що ідеї, поради і розроблена педагогом методична система можуть бути взяті за основу для вдосконалення сучасного виховного процесу в контексті фізичного становлення дітей та молоді. Саме тому дослідження ідей видатного педагога дадуть підстави для формування дієвих методичних рекомендацій, створення нової ефективної технології фізичної підготовки дітей і молоді, що набуває особливої актуальності в умовах реформування системи освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: постанова Верховної Ради України від 05.10.2017 №2145-VIII. – Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/law/2231/
2. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. Т. 1 Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 654 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. Т. 2 Формування переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 670 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п’яти томах / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4: Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором. – 640 с.
6. Сухомлинский В. А. Письма к сыну: Книга для учащихся / В. А. Сухомлинский. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1974. – 288 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [Law of Ukraine “On Education”] [Elektronnyi resurs]: postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 05.10.2017 No 2145-VIII. – Rezhym dostupu:

https://osvita.ua/legislation/law/2231/ (un Ukrainian)
2. Kontseptsiia “Nova ukrainska shkola” [Conception “New Ukrainian School”] [Elektronnyi resurs]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. No 988-r. – Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (in Ukrainian)
3. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory : V 5 t. T. 1 Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti. Dukhovnyi svit shkoliara. Metodyka vykhovannia kolektyvu [Selected Works: in 5 vol. Vol. 1. Problems of Education of a Highly Developed Person. The spiritual world of a student. Methodology of education of the collective] / V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shkola, 1976. – 654 s. (in Ukrainian)
4. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory : V 5 t. T. 2 Formuvannia perekonan molodoho pokolinnia. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Sto porad uchytelevi [Selected Works: in 5 vol. Vol. 2. Formation of the Convictions of the Younger Generation. How to Raise a Real Person. One hundred tips for the teacher] / V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shkola, 1976. – 670 s. (in Ukrainian)
5. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory v piaty tomakh [Selected Works: in 5 vol.] / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Rad. shkola, 1977. – T.4: Pavlyska serednia shkola. Rozmova z molodym dyrektorom [Pavlysh Secondary School. Conversation to a young headmaster]. – 640 s. (in Ukrainian)
6. Sukhomlinskij V. A. Pis’ma k synu: Kniga dlia uchashchikhsia [Letters to Son: Book for Schoolchildren] / V. A. Sukhomlinskij. – Isd. 2-je. – M.: Prosveshchenije, 1987. – 120 s. (in Russian)
7. Sukhomlinskij V. A. Serdtse otdaju detjam [I Give My Heart to Children] / V. A. Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shkola, 1974. – 288 s. (in Russian)

Аннотация. В статье охарактеризованы основные идеи известного украинского ученого, педагога Василия Александровича Сухомлинского об организации и осуществления физического воспитания и закаливания детей и молодежи; осуществлен анализ научно обоснованных и проверенных на практике в условиях конкретного коллектива Павлышской средней школы методов и приемов физической подготовки детей; раскрыты эффективные формы организации физического воспитания, которые использовал В. Сухомлинский, а также собрано советы Педагога по сохранению и приумножению здоровья детей.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая закалка, методы, формы, средства физического воспитания, спортивные соревнования, спортивные игры, туристические походы.

Abstract. The article deals with the main ideas of the well-known Ukrainian scientist, teacher Vasyl Oleksandrovych Sukhomlinsky about the organization and implementation of physical education and tempering of

children and youth. The analysis of scientifically substantiated and tested in practice methods and techniques of physical training of children in the conditions of a particular group of Pavlishka school has been carried out. A great attention is paid to the views of the great teacher on the need to take into account the age and individual characteristics of students during physical education, in particular, a clear system of labor tasks, physical and gymnastic exercises, which aims to develop the child physically and spiritually, to temper its body, to cultivate a sense of beauty. The effective forms of organization of physical education used by V. Sukhomlinskyi have been lighted. Useful advice of the pedagogue concerning the preservation and enhancement of children's health are collected.

Key words: physical education, physical hardening, methods, forms, means of physical education, sports competitions, sports games, tourist trips.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2018

О. А. Гудовсек

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Анотація У статті розкрито аспекти підготовки майбутніх учителів галузі образотворчого мистецтва в країнах Європи. Проаналізовано проекти, резолюції, Концепції, Міжнародні конференції у галузі освіти, окреслено їх значення в розвитку образотворчого мистецтва шкіл Європи. Визначено особливості підготовки учителів образотворчого мистецтва в різних європейських країнах (Бельгія, Естонія, Ірландія, Латвія, Нідерланди, Фінляндія, Ісландія, Греція, Італія, Фінляндія, Словаччина, Словенія та ін.). Розкрито концепції та шляхи підготовки вчителів образотворчого мистецтва країн зарубіжжя. Здійснено детальний аналіз підготовки вчителів образотворчого мистецтва у Франції, Німеччині, Польщі.

Ключові слова: галузь мистецтва, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва, країни Європи.

Постановка проблеми. Освіта і виховання майбутньої молоді відбувається у загальноосвітніх закладах. Тож основний тягар відповідальності успішного поєднання виховної та освітньої функції покладається на вчителів. У змісті кожної навчальної дисципліни є сторони, які складають освітню та виховну основу і тісно пов’язані між собою. Освітня основа образотворчого мистецтва – це ті компетентності, які надають можливість учням свідомо сприймати і розуміти твори образотворчого мистецтва, а також грамотно і виразно користуватися ними в особистому житті. Власне, такі задання і стоять перед учителями

© Гудовсек О. А., 2018

образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень з проблеми засвідчує, що різні аспекти освіти у країнах Європи досліджували такі науковці, як В. Кравець, П. Сікорський, К. Корсак, Л. Пуховська, Б. Вульфсон, В. Корсунов, А. Джуринський та інші. Зокрема, Л. Пуховська вивчала проблему підготовки вчителів у країнах Західної Європи, Н. Яцишин досліджував проблему педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії; професійна підготовка вчителів у Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. досліджувалася Н. Авшенюк; проблема формування педагогічної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії розглядалася Ю. Кіщенко [4]; систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії досліджено В. Семілетко. Практика зарубіжної освітнього процесу в галузі мистецтва стала предметом наукового пошуку провідних українських та зарубіжних вчених. Приміром, у наукових працях О. Дем'янчук, С. Коноveця, Л. Масол, В. Орлова, Г. Падалки, О. Рудницької розкрито підготовку майбутніх учителів до викладання образотворчого мистецтва та естетичного виховання учнів [5; 9]. Зарубіжний досвід підготовки вчителів, зокрема, у галузі образотворчого мистецтва репрезентовано в наукових працях Н. Абашкіної, С. Бобракова, Ю. Кіщенко, Н. Мукан, Т. Харченко [2; 4; 7]. Питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації завдань естетичного виховання та мистецької освіти представлено у наукових здобутках таких зарубіжних учених: Е. Мартісаускіне, Р. Віткаускас, Ж. Рінкевічюс, М. Сінжеревської, Д. Собіранської, М. Радванської, Я. Фігель, Д. Вентер.

Мета статті - узагальнення досліджень підготовки учителів образотворчого мистецтва в зарубіжних країнах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нормативних документах України та зарубіжних країн зосереджено значну увагу на необхідності якісної підготовки фахівців у сфері образотворчого мистецтва, адже лише високоосвічена й естетично культурна особистість у змозі забезпечити належну освіту молодого покоління.

Тому в останні десятиліття спостерігається зростання інтересу міжнародних організацій до образотворчого мистецтва, культури, його викладання в школах, інших інституціях, до підготовки вчителів галузі мистецтва до здійснення художньо-творчої практики. Результатом такої діяльності є реалізація міжнародних проектів, резолюцій, концепцій та проведення Міжнародних конференцій у галузі освіти, зокрема:

- Culture, Creativity and the Young (1995 р.), метою якого було визначено – вивчення існуючого стану мистецької освіти у школах держав-членів Євросоюзу, а також організації позакласних заходів в галузі різних видів мистецтв;

- Міжнародна конференція «Promoting Cultural Education in Europe» (2006 р.), результатом роботи якої стала розробка глосарія для уніфікації

визначення поняття «культурна освіта» та інших термінів, пов'язаних з цією галуззю, зокрема, «мистецька освіта»;

- Road Map for Arts Education (2006 р.) при ЮНЕСКО, наголошено на дотриманні прав людини на освіту; розвитку індивідуальних здібностей; підвищенні якості освіти, мистецької, зокрема [13, с. 3–7];

- Лісабонська конференція (2006 р.), що стає кульмінацією п'ятирічної міжнародної співпраці ЮНЕСКО з її партнерами в галузі освіти і яка утверджує конститутивність створення умов для розвитку мистецтва у всіх сферах;

- White Paper on intercultural dialogue (Біла книга Європи) (2008 р.), в якій зазначачено освітні заклади (в тому числі і школи), які мають потенціал для навчання і діалогу засобами мистецтва та через організацію культурних заходів [14, с. 32–34];

- Європейська програма з культури, затверджена Радою Європейського Союзу (2007 р.). У порядку денному зроблено акценти на вплив художньої освіти у розвитку творчого потенціалу особистості;

- Report on artistic studies in the European Union (2009 р.), яка ухвалила рекомендації, серед них і для освітньої галузі: мистецька освіта (зокрема, образотворче мистецтво) має бути обов'язковою на всіх рівнях здобуття освіти; викладання дисциплін мистецького циклу здійснювати з використанням новітніх інформаційних та комунікаційних технологій; навчання історії мистецтв (образотворчого) має передбачати зустрічі з професіоналами галузі та відвідування виставок, музеїв тощо;

- ІІ Всесвітня конференція мистецької освіти (2010 р.), головною метою якої була розробка конкретного плану дій щодо освіти в цій галузі та провідних завдань (забезпечення доступності в галузі мистецтва (образотворчого) як одного з фундаментальних і стійких компонентів відновлення освіти, проведення заходів і розроблення програм в галузі мистецтв (зокрема, образотворчого), вирішення освітніх проблем на сучасному етапі [3].

Освіта в системі професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва передбачає формування усіх компонентів освітнього процесу, зокрема: знань, умінь та досвіду їх практичного застосування.

Знання складають основу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Вони включають систему психолого-педагогічних знань, мистецьких понять, художньо-естетичних категорій, які становлять уявлення про сутність, види та жанри мистецтва, особливості образної мови образотворчого мистецтва; розкривають особливості організації навчального процесу, загальнодидактичні засади, зміст, форми і методи, засоби, інноваційні технології навчання в галузі образотворчого мистецтва.

Уміння та досвід їх практичного застосування передбачає формування мистецької та методичної компетентностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: розширення і збагачення художньо-

естетичного досвіду, оволодіння художніми вміннями та навичками в практичній діяльності; набуття досвіду щодо організації освітнього процесу на уроках: реалізації змісту, форм і методів, інноваційних технологій; готовність застосовувати отриманий досвід у професійній педагогічній діяльності.

Вчителі образотворчого мистецтва відіграють фундаментальну роль у розвитку творчого потенціалу учнів і молоді.

Аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави для визначення ключових тенденцій у зарубіжних країнах щодо підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва: «освіта через мистецтво», міждисциплінарність мистецтва; подолання обмеженості шкільного курсу образотворчого мистецтва через запровадження позакласної та позашкільної практики, обміну інформацією, залучення митців, культурологів; використання ІКТ та соціальної мережі «інтернет»; залучення дітей до занять образотворчим мистецтвом через особистісну мотивацію.

Варто наголосити, що у зарубіжних країнах підготовка вчителів образотворчого мистецтва в системі початкової і середньої освіти є неоднаковою. У більшості країн Європи викладання образотворчого мистецтва в початкових школах здійснюється вчителями-класоводами, у навчальному плані фахової підготовки яких включена методика викладання дисциплін мистецького спрямування, а учителі образотворчого мистецтва середньої школи після закінчення навчання отримують ступінь бакалавра або магістра в цій галузі.

В окремих країнах існує практика прийому на роботу вчителів, які мають спеціальну художньо-педагогічну підготовку, або підготовку у галузі мистецтва, дизайну, архітектури тощо. Наприклад, за відсутності кваліфікованого викладача з образотворчого мистецтва, дітей навчають професійні художники учать дітей, однак через деякий час художники повинні здобути педагогічну освіту, щоб отримати постійний статус учителя (Бельгія, Естонія, Ірландія, Латвія, Нідерланди, Фінляндія і Ісландія). Приміром, у Нідерландах до набуття кваліфікації учителя художники можуть викладати на основі сертифікату «Художник у класі». Такі вчителі всебічно розвивають молодь і сприяють формуванню художнього смаку та творчого потенціалу школярів.

Проте у переважній більшості Європейських країн вчителі образотворчого мистецтва, незважаючи на статус професійного художники, повинні опанувати зміст, методику професійної підготовки навчального предмету (Греції, Італії, Фінляндії, Словаччини та Словенії).

Аналіз науково-педагогічної літератури [1; 4; 5] дає підстави стверджувати, що в європейських країнах є два шляхи для навчання вчителів образотворчого мистецтва: 1) у закладах вищої освіти, зокрема, і в художніх академіях; 2) продовження професійного навчання або вивчення методики викладання образотворчого мистецтва як частини

підготовки вчителів педагогічних факультетів. Наприклад, у Чехії та Словаччині студенти можуть стати вчителями образотворчого мистецтва двома способами – навчатися на педагогічних факультетах або в закладах вищої мистецької освіти, а потім опановувати професійну підготовку вчителя [11, с. 78.]. На Кіпрі та в Греції, вчителі, які працюють у початкових школах, вивчають методику мистецьких дисципліни як частину підготовки вчителів початкових класів, що дає їм право викладати ці курси у початкових школах. Водночас вчителі, які готуються викладати в середній ланці загальноосвітньої школі зазначених країн, як правило, отримують ступінь бакалавра. Аби стати вчителем образотворчого мистецтва в початковій школі Ірландії, студенти повинні отримати ступінь бакалавра мистецтва і дизайну чи ступінь магістра образотворчого мистецтва та диплом викладача мистецтва і дизайну.

Сучасні європейські університети пропонують студентам різні моделі підготовки вчителів образотворчого мистецтва, зокрема, «однофазову» та «двофазову». Навчаючись за першою моделлю, студент, вдало завершивши базову підготовку, може одразу претендувати на посаду учителя. За другою – теоретична підготовка майбутніх учителів зосереджується у закладі вищої освіти (перша фаза), а практична (друга фаза) – переноситься в школу. На другій фазі навчально-практична робота в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, де засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і питання психолого–педагогічної підготовки. Статус повноправного вчителя образотворчого мистецтва присвоюється лише після успішного завершення другої фази навчання, написання диплома та складання державного іспиту.

Зарубіжний досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів образотворчого мистецтва опирається на функціонування кількох найпоширеніших способів підготовки вчителів.

Перший – «паралельний» – будується за принципом паралельності всіх компонентів навчальної програми протягом усього терміну підготовки вчителя (Велика Британія). Зокрема, вузівська підготовка вчителів на першому етапі відбувається на педагогічних факультетах коледжів, інститутів, університетів, університетів і після складання випускових екзаменів присвоюється ступінь бакалавра освіти (наук, мистецтва), а також статусу кваліфікованого вчителя.

Наступний крок – продовження здобуття освіти в магістратурі, за бажанням у докторантурі. Отже, абітурієнт при зарахуванні до закладу педагогічної освіти потрапляє до багаторівневої системи, де для здобуття ступеня бакалавра проходить чотирирічну програму базової підготовки, що передбачає паралельне засвоєння всіх компонентів підготовки вчителя.

«Інтегрований» – другий спосіб підготовки педагога. Вивчення компонентів навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку одна з одною, загалом через інтеграцію теорії з практикою. Цей спосіб підготовки учителів є поширеним у скандинавських країнах

(Фінляндія, Ірландія, Швеція), переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи.

Третій спосіб підготовки учителів – «послідовний» – є найпоширенішим у Західній Європі. Він передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі.

Приміром, у Німеччині університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. [2, с. 154.]. Подібна тенденція спостерігається і в Англії. Заклади вищої освіти здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка відбувається у процесі безпосереднього викладання [10, с. 7].

У багатьох європейських країнах педагогічні навчальні заклади є автономними. Вони мають особливості у побудові програм щодо викладання предметів естетичного спрямування, де ці дисципліни є обов'язковими або факультативними. Зокрема, в Естонії образотворче мистецтво є об'єктами факультативної підготовки вчителів початкової школи (студенти повинні обрати один із запропонованих на вибір предметів естетичного циклу: образотворче мистецтво, музика, хореографія). Натомість в Ісландії студенти педагогічного факультету повинні вибрати три предмети мистецького циклу, серед яких: образотворче мистецтво, музика, театр, хореографія, ремесла. Подібна тенденція спостерігається в Болгарії та Чехії, де майбутні вчителів можуть обрати комплекс предметів зі спеціалізації серед різновидів мистецтва, хоча заклади вищої освіти є автономними і тому програми навчання можуть відрізнятися [12, с. 16.]

У Франції образотворче мистецтво внесено до переліку основних дисциплін з поглибленим викладанням. Концепція художньої освіти цієї країни ґрунтується на трьох принципах: встановлення зв'язків між культурно-мистецькою сферою та іншими галузями знань; поєднання творчих зусиль вчителів мистецтва і культурних установ; створення платформи для культурно-мистецької практики учнів. Вчителя образотворчого мистецтва готують не лише як учителя, фахівця-художника, а й як організатора, що може ініціювати відкриття виставок; налагоджувати співпрацю з музеями, чиї експозиції можуть бути навчальними матеріалами для студентів, що розвивають естетичний смак, та відкритими для проведення уроків образотворчого мистецтва.

Посилення уваги щодо реалізації завдань мистецької освіти спостерігається і у Польщі. З цією метою польські педагогічні заклади вищої освіти впроваджують нові спеціальності («Художня освіта в галузі образотворчого мистецтва», «Образотворче мистецтво та музика», «Педагогічна освіта в галузі образотворчого мистецтва»); оновлюють навчальні плани, згідно з якими майбутніх учителів, зокрема музики

готують до викладання образотворчого мистецтва; організовують дворічні «довчання» (dokształcenie) випускників напряму «Музичне виховання» як учителів образотворчого мистецтва і навпаки – випускників напряму «Образотворче мистецтво» – як учителів музики [8].

Останнім часом у Польщі проводяться фундаментальні дослідження в межах спеціальних проектів, серед яких: «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва». У процесі проекту було проаналізовано цілі та структуру підготовки вчителів образотворчого мистецтва, художньої підготовки майбутніх учителів початкового навчання і дошкільного виховання в системі вищих педагогічних шкіл та університетів, а також цілі та структуру підготовки вчителів образотворчого мистецтва в інститутах [8, с. 24].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, зарубіжний досвід свідчить про різноманітні підходи до формування системи фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в системі початкової та середньої освіти: неперервність професійної підготовки вчителя у галузі викладання образотворчого мистецтва; міждисциплінарний підхід у змісті навчальних програм професійної підготовки вчителя, який полягає у розробці перехресних курсів між предметами естетичного циклу та іншими програмовими напрямами навчання; компетентнісний підхід.

Система фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва у ряді європейських країн є основою національного виховання.

Здійснивши загальний аналіз професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва в країнах Європи, ми дійшли висновку, що окремі зарубіжні країни мають значний досвід підготовки вчителів мистецької освіти, який потрібно ґрунтовно дослідити. Це і стане перспективою подальших розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996): автореф. дис. канд. пед. наук. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
2. Бобраков С. Порівняльний аналіз узагальненого досвіду професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини та України. Порівняльно-педагогічні студії. / С. Бобров. – 2013 – № 2– 3(16–17) – С. 152–157.
3. Вторая Всемирная конференция по образованию в области искусств [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001906/190692r.pdf
4. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. ... канд.

пед. наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 20 с.
5. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 384 с
6. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. – К.: Гротеск,1996. – 192 с.
7. Мукан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. / Н. Мукан // Вісник Львівського університету. – 2007. – № 2. – С. 227–231.
8. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. дис. доктора пед. наук. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.– К., 2008. – 48 с.
9. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія. / В. Ф. Орлов – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
10. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. канд. пед. наук. / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 22 с.
11. Figel Y. Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie. Bruksela: Eurydice. 2009.
12. Martišauskienė E. Studentų asmenybinio ugdymosi pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. Pedagogika: mokslo darbai. 2007.
13. Road Map for Arts Education : Building Creative Capacities for the 21st Century. The World Conference on Arts Education: Lisbon, 6–9 March 2006. – UNESCO, 2006. – 26 p.
14. White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity” launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session. – Strasbourg : Council of Europe, 2008. – 61 p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Avramenko K. B. Metodychna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1956–1996): avtoref. dys. kand. ped. nauk. [Methodical Training of Primary School Teachers in Pedagogical Institutions of Ukraine (1956-1996): author's abstract. dis. cand. ped sciences] / Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. – K., 2002. – 20 s. (in Ukrainian)
2. Bobrakov S.. Porivnialnyi analiz uzahalnenoho dosvidu profesiinoi pidhotovky vchyteliv u VNZ Nimechchyny ta Ukrainy. Porivnialno-pedahohichni studii [Comparative Analysis of the Generalized Experience of Teacher Training at Universities in Germany and Ukraine.

Comparative-pedagogical Studios] / S. Bobrov. – 2013 – No 2– 3(16–17) – S. 152–157. (in Ukrainian)
3. Vtoraia Vsemirnaja konferentsyja po obrazovanyju v oblasti iskusstv [Second World Conference on Education in the Arts] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001906/190692r.pdf (in Ukrainian)
4. Kishchenko Yu. V. Formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia v systemi pedahohichnoi osvity Anhlii ta Uelsu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [Formation of Professional Teacher's Skills in the System of Pedagogical Education in England and Wales: author's abstract. dis ... candidate ped sciences] / Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. – K., 2000. – 20 s. (in Ukrainian)
5. Konovets S. V. Tvorchyi rozvytok uchytelia obrazotvorchoho mystetstva : monohrafiia [Creative Development of the Teacher of Fine Arts: monograph] / S. V. Konovets. – Rivne : Volynski oberehy, 2009. – 384 s. (in Ukrainian)
6. Leshchenko M. P. Zarubizhni tekhnolohii pidhotovky uchyteliv do estetychnoho vykhovannia [Foreign Technologies for Teacher's Trainiang for Aesthetic Education] / M. P. Leshchenko. – K.: Hrotesk,1996. – 192 s. (in Ukrainian)
7. Mukan N. Systema neperervnoi profesiinoi osvity pedahohiv Kanady: instytutsii ta yikhnia diialnist [System of Continuing Professional Education of Teachers of Canada: Institutions and Their Activities.] / N. Mukan // Visnyk Lvivskoho universytetu. – 2007. – No 2. – S. 227–231. (in Ukrainian)
8. Nikolai H. Yu. Rozvytok muzychno-pedahohichnoi osvity v Polshchi (KhKh stolittia): avtoref. dys. doktora ped. nauk. [Development of Musical-pedagogical Education in Poland (XX century): author's abstract. dis. doctor ped. sciences] / Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy.– K., 2008. – 48 s. (in Ukrainian)
9. Orlov V. F. Profesiine stanovlennia vchyteliv mystetskykh dystsyplin : monohrafiia [Professional Formation of Teachers of Artistic Disciplines: monograph.] / V. F. Orlov – Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2003. – 232 s. (in Ukrainian)
10. Sokolova A. V. Profesiina pidhotovka vchytelia u systemi pedahohichnoi osvity Anhlii i Shotlandii: avtoref. dys. kand. ped. nauk. [Professional Training of a Teacher in the System of Pedagogical Education in England and Scotland: author's abstract. dis. cand. ped. sciences] / Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho. – Odesa, 2009. – 22 s. (in Ukrainian)
11. Figel Y. Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie. [Artistic and cultural education in schools in Europe] Bruksela: Eurydice. 2009. (in Polish)

12. Martišauskienė E. Studentų asmenybinio ugdymosi pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. Pedagogika: mokslo darbai. 2007.
13. Road Map for Arts Education : Building Creative Capacities for the 21st Century. The World Conference on Arts Education: Lisbon, 6–9 March 2006. – UNESCO, 2006. – 26 p. (in English)
14. White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity" launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session. – Strasbourg : Council of Europe, 2008. – 61 p. (in English)

Аннотация В статье раскрыты аспекты подготовки будущих учителей в области изобразительного искусства в странах Европы. Проанализированы проекты, резолюции, концепции, международные конференции в области образования, определены их значения в развитии изобразительного искусства школ Европы. Определены особенности подготовку учителей изобразительного искусства в различных европейских странах (Бельгия, Эстония, Ирландия, Латвия, Нидерланды, Финляндия, Исландия, Греция, Италия, Финляндия, Словакия, Словения и т.д.). Раскрыты концепции и пути подготовки учителей изобразительного искусства стран зарубежья. Осуществлен подробный анализ подготовки учителей изобразительного искусства во Франции, Германии, Польши.

Ключевые слова: отрасль искусства, подготовка будущих учителей изобразительного искусства, страны Европы.

Abstract. The article deals with aspects of the training of future teachers in the field of fine arts in European countries. The projects, resolutions, concepts, international conferences in the field of education are analyzed; their importance in the development of fine arts of European schools is outlined. The features of the of the teachers' of fine arts training in different European countries (Belgium, Estonia, Ireland, Latvia, the Netherlands, Finland, Iceland, Greece, Italy, Finland, Slovakia, Slovenia, etc.) are defined. Concepts and ways of teachers of fine arts training of foreign countries are detailed. Two models of training teachers of fine arts in contemporary European countries have been analyzed, in particular "single-phase" (the student can complete a basic training, can apply for a teacher position) and "two-phase" (the theoretical training of future teachers is concentrated in the institution of higher education (first phase), but practical (second phase) - transferred to school). A detailed analysis of the training of teachers of fine arts in France, Germany, and Poland has been carried out.

Key words: field of art, training of future teachers of fine arts, countries of Europe.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2018

Н. Б. Дзюбишина

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Анотація. У статті актуалізується проблема формування у студентів художньо-педагогічного факультету дослідницької компетентності у процесі фахової підготовки. Обґрунтовується сутність дослідницької компетентності, виокремлюються її складові і розкривається їх зміст, виділяється рефлексивна компонента дослідницької компетентності й визначається її значущість у науково дослідній діяльності студентів художньо-педагогічних спеціальностей. На підставі теоретичного аналізу окреслюються перспективні напрями формування складових дослідницької компетентності на різних рівнях вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, дослідницькі уміння, дослідницька компетентність, складові дослідницької компетентності.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток вищої педагогічної освіти зумовлений гострою потребою у фахівцях, здатних до конструктивної особистісної та професійної взаємодії, швидкої зміни способів, форм і технологій професійної діяльності з урахуванням вимог інформаційного суспільства та суспільно-державних вимог до виховання і розвитку зростаючої особистості. Такі динамічні процеси вимагають нових теоретико-методичних підходів до розгортання наукових розвідок у сфері підвищення якості вищої педагогічної освіти. Одним із таких підходів є компетентністний, який задає рамки випускника, що має сформовані вміння і досвід практичного вирішення професійних завдань і який здатний до особистісного та професійного саморозвитку впродовж життя.

Реалізація компетентнісного підходу в світній діяльності передбачає наявність у студентів результатів навчання і відповідних компетентностей. Згідно схваленого Закону України «Про вищу освіту» (2014) результати навчання визначаються як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що набуті особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити і виміряти. Компетентність, відповідно до пункту 13 Закону України «Про вищу освіту», є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [4].

Дослідницька компетентність є складовою загального переліку компетентностей випускника вищої освіти, яка забезпечує йому здатність

© Дзюбишина Н. Б., 2018

самостійно вирішувати проблемні та нестандартні практичні професійні завдання на основі здобутого у процесі фахової підготовки досвіду науково-дослідницької і науково-пошукової діяльності. Саме тому проблема формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічних спеціальностей є актуальною та вкрай важливою.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема формування у студентів дослідницької компетентності бере свій початок з праць, предметом яких було обрано дослідницькі вміння. У межах цієї проблематики в останні десятиліття було здійснено вітчизняними вченими низку дисертаційних досліджень. З-поміж них, наприклад, дослідження С. Балашової (формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін), Н. Недодатко (формування творчої особистості гімназиста у пошуково-дослідницькій діяльності), О. Рогозіної (формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання), О. Миргородської (формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки), М. Фалько (формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти) та ін.

Результатами згаданих вище досліджень було науково підтверджено важливість сформованих у студентів закладів вищої освіти дослідницьких умінь для реалізації ними завдань з виховання і розвитку зростаючої особистості. Було також достатньо переконливо обґрунтовано сутність і зміст, етапи, педагогічні умови та інноваційні технології формування у студентів різних спеціальностей таких умінь у процесі фахової підготовки на окремих рівнях вищої освіти. Проте в останні роки переважна більшість дослідників (Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, Л. Величко, М. Головань, Н. Матяш, О. Пометун, О. Савченко, В. Яценко) приходить до висновку щодо зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосувавши досвід у проблемних умовах [2, с. 52].

Саме тому нині не викликає ніякого сумніву теза про те, що дослідницька компетентність – це не лише уміння здійснювати порівняння, аналіз, синтез, виділяти істотні ознаки, самостійно робити узагальнення та висновки, а ще й набутий досвід практичного вирішення професійних завдань. Остання складова, а саме досвід вирішення практичних завдань, й передбачає вихід науково-педагогічних і змістовно-технологічних досліджень за межі умінь і звернення до компетентності як засадничої стратегії підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця. Отже, результати згаданих вище досліджень та сучасний стрімкий розвиток вищої освіти в Україні й об’єктивували необхідність розроблення проблеми дослідницької компетентності студентів закладів вищої освіти, обґрунтування її змісту, структури, етапів, інноваційних технологій і дієвих педагогічних умов її формування у системі вищої освіти.

Наголосимо, розроблення вченими проблематики формування у майбутніх фахівців дослідницьких умінь, обґрунтування сутності та особливостей їх становлення на етапі здобуття вищої освіти, а також наукові досягнення у галузі професійної освіти (І. Зязюн, М. Євтух, Н. Ничкало та ін.), вікової та педагогічної психології (В. Давидов, М. Боришевський та ін.) й виявилися теоретико-методологічною передумовою для розроблення проблеми формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Крім того, окремі аспекти дослідницької компетентності достатньо ґрунтовно розкриті нині в наукових працях вітчизняних вчених, які обґрунтовують її сутність і зміст у структурі професійної компетентності педагога, виділяють її у переліку базових компетентностей (А. Деркач, М. Головань, В. Яценко), акцентують на особливостях і специфіці дослідницької компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (Ю. Волинець) або ж вчителя початкових класів (Т. Ваколя), окреслюють специфіку дослідницької компетентності фахівців фізичної культури і спорту (Г. Омеляненко) і її формування в системі вищої освіти у майбутнього вчителя хімії (Л. Бурчак). Також проведені окремі дослідження з питань формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання навчальних дисциплін природничо-наукової підготовки (С. Бєлкіна), майбутнього інженера-педагога (М. Архипова), а також майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратур (Л. Бондаренко) та ін. Результати згаданих вище наукових праць, на нашу думку, та сучасні дослідження у галузі вищої професійної освіти актуалізують проблему дослідження дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічних спеціальностей.

Отже, зважаючи на представлені вище результати проведеного теоретичного аналізу, ми приходимо до висновку про те, що нині створені достатньо вагомі нормативно-правові, науково-організаційні та змістовно-технологічні передумови для дослідження проблеми формування у студентів художньо-педагогічних спеціальностей дослідницької компетентності у процесі фахової підготовки, що й становить **мету** пропонованої наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений нами теоретичний аналіз досліджень проблеми (М. Архипова, С. Балашова, Л. Бондаренко, Л. Бурчак, С. Бєлкіна, Т. Ваколя, Ю. Волинець, М. Головань, А. Деркач, Н. Недодатко, Г. Омеляненко, О. Рогозіна, О. Миргородська, М. Фалько та ін.) дає підстави стверджувати про те, що дослідницька компетентність є складовою базових компетентностей випускника закладу вищої професійної освіти. При цьому дослідницька компетентність студентів художньо-педагогічного факультету є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок здійснення

науково-дослідницької діяльності, способів мислення, професійних, світоглядних і морально-етичних цінностей, які визначають їх здатність успішно здійснювати в майбутньому професійну художньо-педагогічну та подальшу навчальну діяльність.

У згаданому вище визначенні система світоглядних і морально-етичних цінностей утворює мотиваційно-ціннісну основу спрямованості особистості на продуктивну і творчу діяльність дослідницького характеру. Цей складник дослідницької компетентності є джерелом особистісної самозміни і професійного самовдосконалення. Динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок здійснення науково-дослідницької діяльності (актуалізація протиріччя, формулювання мети, постановка цілей, розроблення етапів, обґрунтування і вибір засобів досягнення цілей, розроблення програми дій та інше) і способи мислення (аналіз, синтез, узагальнення, виділення головного, систематизація, конкретизація тощо) складають сутність змістовно-процесуального складника, який технологічно забезпечує процес науково-пошукової та науково-дослідницької діяльності. Професійну складову дослідницької компетентності утворюють особистісні якості (ініціативність, самостійність, відповідальність, наполегливість, тощо) і фахові знання (диференціюються залежно під художньо-педагогічної діяльності і визначаються стандартами вищої освіти), які конкретизують зміст дослідницької діяльності в контексті художньо-педагогічних спеціальностей. Самоаналіз та аналіз діяльності (науково-пошукової, науково-дослідницької, проектно-технологічної, практичної та ін.), самооцінка й оцінка її ефективності складають зміст четвертого компонента дослідницької компетентності студентів художньо-педагогічних спеціальностей, який ми виокремлюємо як рефлексивний.

Для уточнення змісту, форм і функції рефлексії у дослідницькій діяльності педагога художньо-педагогічних дисциплін звернемося до праць вчених (М. Боришевський, В. Давидов, О. Зак, А. Карпов, І. Мельнічук, І. Скітяєва та ін.) предметом наукового пошуку яких є виокремлення та обґрунтування дії психологічних механізмів у розв'язанні особистістю творчої задачі. Такі механізми є формами активного переосмислення суб'єктом змісту перебігу внутрішніх процесів (морально-етичних, інтелектуальних, мотиваційних, ціннісних тощо) свідомості та самосвідомості, які забезпечують успішне здійснення ним визначеної діяльності. Такий зміст (внутрішній, що тісно переплітається з власним «Я», і зовнішній, який розкривається через структуру діяльності) об'єктивується в умовах діяльності (інтелектуальна складова) та індивідуальних особливостях її виконавці (суб'єктивна складова). Рефлексія в такому способі виконання продуктивної діяльності спрямована на аналіз та оцінку умов її виконання (інтелектуальна рефлексія) і на оцінку та самооцінку власного особистісного потенціалу її виконання (особистісна рефлексія). Їх поєднання та цілісний взаємозв'язок, на думку

вчених, і забезпечують виконання суб'єктом творчої продуктивної задачі [3; 4; 6; 7].

Згадані вище наукові положення щодо інтелектуальної та особистісної рефлексії у продуктивному розв'язанні творчої задачі чітко прослідковуються в професійній діяльності сучасного фахівця художньо-педагогічної сфери. Обґрунтуємо це наукове положення на прикладі реалізації вчителем змісту інтегрованих мистецьких дисциплін у початковій ланці Нової української школи. Такий зміст передбачає конструювання й організацію ним такої умотивованої діяльності учнів молодших класів, у якій тісно переплітаються та інтегруються різні освітні предмети (музика, мистецтво, хореографія, технології та ін.), форми (індивідуальна, парна, групова, колективна тощо) та способи навчальної діяльності (навчально-ігрова, проектна, дослідницька, образотворча, сценічна, предметно-пошукова та ін.), з обов'язковим опертям на вирішення відповідно до вікового потенціалу зростаючої особистості практичних проблем. При цьому варто зважати на те, що нині суттєво зростають також вимоги до цього процесу через стрімке впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, засобів мережі Інтернет, програмно-методичного забезпечення та наочності, яке модифікується в режимі реального часу. Це вимагає від сучасного фахівця художньо-педагогічної професійної діяльності інтелектуальної та особистісної рефлексії його вчинкових рішень та гострої потреби в неперервному професійному саморозвитку й особистісному самовдосконаленню. За таких вимог сучасного освітнього процесу професіоналізм вчителя художньо-педагогічних дисциплін і сформована у нього дослідницька компетентність має містити сформовану в процесі фахової підготовки його рефлексивну складову як обов'язкову умову професійного зростання в майбутньому.

Значущість рефлексивної складової дослідницької компетентності сучасного вчителя художньо-педагогічних дисциплін підтверджується також під час визначення функцій, на які вона спрямована і які забезпечують успішність (неуспішність) діяльності. Для обґрунтування цього положення звернемося до праць вчених (М. Боришевський, В. Давидов, О. Зак, А. Карпов, І. Мельнічук І. Скітяєва та ін.), предметом дослідження яких є функції рефлексії у конструюванні та реалізації певної діяльності. В теорії навчальної діяльності В. Давидова рефлексії відведено надзвичайно важливу функцію у забезпеченні високого її рівня. На думку вченого, саме рефлексія регулює процес пошуку рішення педагогічної задачі, стимулює висунення та зміну гіпотез, забезпечує правильність їх оцінки та виконання [3]. В навчальній діяльності рефлексія виконує конструктивну і контрольну функції. Перша (конструктивна) забезпечує процес розгортання діяльності відповідно до заданих об'єктивно умов її успішної реалізації та очікуваних конструктивних результатів. Друга (контрольна) актуалізує оцінні (пов'язані з діяльністю) і самооцінні

(повязані з особистістю виконавця) психологічні процеси, які забезпечують спрямованість діяльності відповідно до заданих еталонів або ж моделей активності [3; 4; 6].

Таким чином, рефлексія як складова дослідницької компетентності майбутнього вчителя художньо-педагогічних дисциплін уможливлює конструктивне розроблення, організацію й змістовно-технологічну реалізацію навчальної діяльності учнів відповідно до заданих державними стандартами вимог класної, позакласної і позашкільної освіти (інтегровані навчальні предмети, предмети художньо-естетичного циклу, гуртки, факультативи, секції тощо). При цьому конструктивна функція рефлексії забезпечує дотримання умов для досягнення цілей освітньої діяльності залежно від об'єктивно заданих вимог з урахуванням педагогічної ситуації, у якій формується і розвивається особистість. Контрольна функція забезпечує педагога зворотною інформацією про перебіг процесу навчальної діяльності, його основних етапів, досягнення поставлених цілей, ефективність розробленої художньо-педагогічної технології, її окремих етапів і всього процесу загалом. Крім того, така форма рефлексії як інтелектуальна уможливлює якісний зворотній зв'язок між ефективністю досягнення цілей навчання і виховання, підібраних способів діяльності та засобів, які її супроводжували, і тими цілями, що відповідали меті спеціально організованого художньо-педагогічного процесу. Такі результати запускають особистісну рефлексію, яка забезпечує осмислення педагогом результатів своєї діяльності та задіяного особистісного потенціалу в цьому процесі, мотивує його на ґрунтований аналіз власного професійного досвіду і якостей, які необхідні для значно ефективнішого конструювання й реалізації певної навчальної задачі. Саме так, завдяки дослідницькі діяльності, накопичується дієвий досвід вирішення педагогом практичних проблем.

Представлені вище результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати про те, що рефлексивна складова дослідницької компетентності студентів художньо-педагогічних спеціальностей є джерелом їхньої продуктивної професійної науково-дослідницької професійної діяльності в майбутньому, мотиваційною основою безперервної самозміни і професійного самовдосконалення. Зміст її формування у закладі вищої освіти має спрямовуватися на розвиток інтелектуальної рефлексії, яка розкриває здатність педагога удосконалювати в майбутньому навчальний процес, і особистісна, що уможливлює й мотивує особистість да неперервного навчання упродовж життя на підставі самоаналізу й адекватної професійної самооцінки.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми формування у студентів художньо-педагогічних спеціальностей дослідницької компетентності дає підстави для таких висновків: дослідницька компетентність є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок здійснення науково-

дослідницької діяльності, способів мислення, професійних, світоглядних і морально-етичних цінностей, які визначають здатність студента успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність; у структурі дослідницької компетентності виділено мотиваційно-ціннісну, змістовно-процесуальну, професійну і рефлексивну складову.

Перспективним напрямом подальших розвідок вважаємо розроблення і обґрунтування критеріїв і показників сформованості у студентів художньо-педагогічних спеціальностей дослідницької компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.04 / С. П. Балашова. – Х., 2000. – 20 с.
2. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47 – 58.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М: Педагогика, 1986. – 252 с.
4. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии / А. З. Зак // Исследование речи-мысли и рефлексии. Психология. – Алма-Ата, 1979. – Вып. Х. – С. 6–13.
5. Закон України «Про вищу освіту» //Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014. – №. 37–38. – С. 2004. – режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
6. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2002. – 250 с.
7. Мельнічук І. Я. Сучасні дослідження психологічних механізмів рефлексії / І. Я. Мельнічук // Психологія. Збірник наукових праць. – Випуск 2 (5). – К.: НПУ. – 1999. – 280 с.
8. Рогозіна О. В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / О. В. Рогозіна. – К., 2007. – 18 с.
9. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі //Збірник наукових праць НМетАУ. – 2012. – Вип. VII. – С.55–62.
10. Фалько М. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики у вищих педагогічних закладах освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Фалько Марина Іванівна. – К., 2005. – 229 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Balashova S. P. Formuvannia doslidnytskykh umin u studentiv pedahohichnoho koledzhu v protsesi vyvchennia pryrodoznavchykh dystsyplin: avtoref. dys. kand. ped. nauk.: 13.00.04 [Formation of Research Skills of Students of the Pedagogical College in the Process of Studying Natural Sciences: author's abstract. Dis. cand. ped. sciences: 13.00.04] / S. P. Balashova. – Kh., 2000. – 20 s. (in Ukrainian)
2. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v shkilnii osviti [Benefits and Risks of Implementation a Competent Approach in School Education]/ N. M. Bibik // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – No 1. – S. 47 – 58. (in Ukrainian)
3. Davydov V. V. Problemy razvivajushchego obuchenyja [Problems of Developing Training] / V. V. Davydov. – M: Pedagogika, 1986. – 252 s.(in Russian)
4. Zak A. Z. Problemy psikhologicheskogo izuchenyja refleksii [Problems of Psychological Study of Reflection] / A. Z. Zak // Issledovanije rechi-mysli i refleksii. Psikholohija. – Alma-Ata, 1979. – Vyp. X. – S. 6–13. (in Russian)
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"] //Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014. – No. 37–38. – S. 2004. – rezhym dostupu: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. (in Ukrainian)
6. Karpov A. V. Psikholodija refleksii [Psychology of Reflection]/ A. V. Karpov, Y. M. Skytiajeva. – M. : IP RAN, 2002. – 250 s. (in Russian)
7. Melnichuk I. Ya. Suchasni doslidzhennia psykholohichnykh mekhanizmiv refleksii [Modern Research of Psychological Mechanisms of Reflection] / I. Ya. Melnichuk // Psykholohiia. Zbirnyk naukovykh prats. – Vypusk 2 (5). – K.: NPU. – 1999. – 280 s. (in Ukrainian)
8. Rohozina O. V. Formuvannia doslidnytskykh umin u maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 "Teoriia i metodyka trudovoho navchannia"[Formation of Research Skills in Future Teachers of Labor Education: author's abstract. dis. for obtaining sciences degree candidate ped. sciences: speciality 13.00.02 "Theory and methodology of labor training"] / O. V. Rohozina. – K., 2007. – 18 s. (in Ukrainian)
9. Sutnist ta zmist poniattia "doslidnytska kompetentnist" [The Essence and Content of the Concept of "Research Competence"] / M. S. Holovan, V. V. Yatsenko // Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli //Zbirnyk naukovykh prats NMetAU. – 2012. – Vyp. VII. – S.55–62. (in Ukrainian)
10. Falko M. I. Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnikh uchyteliv muzyky u vyshchykh pedahohichnykh zakladakh osvity: dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 „Teoriia i metodyka navchannia [Formation of

Research Skills of Future Music Teachers in Higher Pedagogical Educational Institutions: diss ... candidate. ped. sciences: 13.00.02 “Theory and Methods of Teaching] / Falko Maryna Ivanivna. – K., 2005. – 229 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования в студентов художественно-педагогического факультета исследовательской компетентности в процессе профессиональной подготовки. Обосновывается сущность исследовательской компетентности педагога, выделяются ее составляющие, раскрывается их особенности и содержание, выделяется рефлексивная составляющая исследовательской компетентности и определяется ее значимость у научно-исследовательской деятельности студентов художественно-педагогических специальностей. На основании теоретического анализа намечаются перспективные пути формирования составляющих исследовательской компетентности на разных уровнях высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, исследовательские умения, исследовательская компетентность, составляющие исследовательской компетентности.

Abstract. The article deals with the problem of forming in the students of the art-pedagogical faculty of research competence in the process of professional training.

The essence of the research competence of a teacher is justified, its components are highlighted, their features and content are disclosed. The reflexive component of research competence is highlighted and its significance in the research activities of students of art and pedagogical specialties has been determined. Intellectual and personal reflection of research competence is a motivational factor for continuous self-development and professional self-improvement. They provide future teachers with the ability to continuously improve the educational process on the basis of continuous self-education and self-improvement throughout all professional activities. Based on the theoretical analysis, promising ways of forming research competence at different levels of higher education and its components are outlined.

Key words: competence, research skills, research competence, components of research competence.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018

Т. Є. Колупаєва

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті розглядаються педагогічні ідеї видатного українського педагога В.Сухомлинського в контексті розбудови нової української школи, підготовки сучасного вчителя, нового змісту освіти, орієнтованого на формування ключових компетентностей життя, педагогіки партнерства, що ґрунтується на взаємоповазі між усіма учасниками освітнього процесу, індивідуального підходу до задоволення потреб кожного учня, створення сучасного освітнього середовища, що стимулюватиме вивільнення творчого потенціалу як учнів, так і педагогів.

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, нова українська школа, умотивований учитель, педагогіка партнерства, виховання на цінностях, сучасне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського є невичерпним джерелом мудрості. Вона спонукає до роздумів, наукових пошуків та творчих звершень. Звертаючись до наукових напрацювань видатного педагога, можна знайти відповіді на запитання, які виникають в освітньому процесі в умовах становлення нової української школи. Незважаючи на те, що час минає, змінюються освітні технології, однак теоретико-практичні рекомендації В. О. Сухомлинського не втрачають своєї актуальності, а, навпаки, в умовах сьогодення набувають нового звучання. Інший зміст освіти, методика навчання та освітнє середовище – такі основні складові нової української школи. Виходячи з Концепції «Нової української школи», пропонуються такі зміни:

- новий зміст освіти, орієнтований на формування ключових компетентностей життя;
- педагогіка партнерства, що ґрунтується на взаємоповазі між усіма учасниками освітнього процесу;
- умотивований учитель, який має необхідні кваліфікації і стимули, щоб стати лідером змін;
- орієнтація на неповторність особистості й індивідуальний підхід до задоволення потреб кожного учня;
- виховання на цінностях як інтегральна складова освітнього процесу;
- створення сучасного освітнього середовища, що стимулюватиме вивільнення творчого потенціалу як учнів, так і педагогів [18].

Аналіз досліджень з проблеми. У практиці нової української школи в Україні освітяни все більше скеровують свої погляди до творчого

© Колупаєва Т. Є., 2018

доробку видатного педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського. Аналіз наукових джерел свідчить про численні дослідження її вітчизняними та зарубіжними науковцями, серед яких М. Антонець, І. Бех, О. Білюк, А. Богуш, В. Деркач, В. Завіна, І. Зязюн, Б. Кваша, Г. Калмиков, В. Кузь, В. Майборода, А. Розенберг, В. Риндак, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Сметанський, С. Соловейчик, О. Петренко та ін. [3, 4, 5, 16].

Наукові праці нашого видатного земляка також досліджують Х. Франчос і М. Ціандзі (Греція), В. Іфферт, Р. Штайник, Е. Гартман (Німеччина), М. Библюк, С. Лашин (Польща), Л. Мілков (Болгарія), Бі Шуджі, Ван Ігао (Китай), А. Кокеріль (Австралія) та ін.

Мета статті: обґрунтувати методику використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського у процесі підготовки вчителя нової української школи.

Постановка завдання: У статті зроблена спроба провести педагогічний аналіз творчої спадщини В. О. Сухомлинського в процесі підготовки вчителя нової української школи, дослідити особливості комплексного підходу до особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реформування нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спадщина В. О. Сухомлинського стосується найважливіших проблем «нової української школи» і допомагає їхньому вирішенню на рівні вимог сучасної наукової педагогіки. Важливого значення вони набувають у професійній підготовці особистості майбутнього вчителя.

Особливе значення мають ідеї В. Сухомлинського для початкової школи, яка нині розпочала перехід до нової структури та змісту освіти, заснованому на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

Першочерговим завданням нової української школи є становлення вчителя, формування в педагогів інтересу до інновацій з метою створення таких умов, «щоб дитина в початковій школі була думаючою, активним здобувачем знань, допитливим шукачем істини, мандрівником у світі пізнання», «У школі, – зазначав Василь Олександрович, – навчають не тільки читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати світ, багатства науки й мистецтва. У школі учать жити». [15, т.2, с.337]

«Нова українська школа – це школа для життя у XXI столітті, – зазначає міністр освіти і науки України Л. Гриневич, – як зміняться технології, як розвивається суспільство, зараз ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи, яка вчить знання використовувати». Майбутній випускник – це інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя, цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення, патріот з активною позицією, який діє згідно з моральними принципами і здатний

приймати відповідальні рішення.

У Концепції 12-річної школи сказано: «Школа – це простір життя дитини». І це дійсно так, бо який буде мікроклімат простору, такою буде і вихована особистість. Педагогічне кредо вчителя, його основна ідея – постійно вчити, допомагати і спостерігати за життям своїх вихованців, розвивати їхні найкращі якості, а не фіксувати помилки і слабкість дітей [5, с. 11].

Україна тільки стає на шлях реформ, а реформа середньої освіти орієнтована на те, щоб підготувати всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, спроможного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя.

Ключовою фігурою модернізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах є вчитель, чий рівень має забезпечити дієвість інноваційного розвитку освіти.

Велику увагу у своїх працях В. Сухомлинський приділяв професії вчителя. Він вважав її особливою, близькою до науково-дослідницької діяльності. Сучасний педагог має аналізувати факти, передбачати наслідки виховного впливу, інакше він перетвориться на ремісника.

Справжній педагог, за твердженням В. Сухомлинського, по-перше, має любити дітей, радіти можливості спілкуватися з ними; по-друге, повинен бути кваліфікованим фахівцем, по-третє, розумітися у педагогіці і психології; по-четверте, досконало володіти методикою викладання. Всі ці ідеї відображені у Концепції «Нової української школи» [2].

Ключову роль у створенні школи для дитини вчений відводив постаті вчителя, його психолого-педагогічній та фаховій підготовці. У своїй педагогічній спадщині В. О. Сухомлинський неодноразово звертався до сутності й соціальних функцій професійної діяльності вчителя як наставника дітей, посередника між дитиною та соціумом. «Головне, – підкреслював педагог, – це віра в людину, чутливість до всього хорошого в ній. Висока моральність учителя стає нині найважливішою умовою його педагогічної майстерності. Улюбленим і авторитетним учитель стає не тільки тому, що досконало знає свій предмет, а й тому, що, глибоко люблячи його, поєднує у своєму серці цю любов з любов'ю до людини-дитини» [10, т. 5, с. 114]. Василь Олександрович відстоював гуманістичну позицію педагога, який повинен сприймати дитину такою, якою вона є. На думку В. О. Сухомлинського, саме від особи вчителя, від його ідейного багатства, вірності правді життя залежить моральне обличчя молодої людини, її поведінка, ставлення до добра і зла. І сьогодні гордо і піднесено звучать слова Василя Олександровича: «Учитель є для молодого покоління зразком постійного зростання, інтелектуального збагачення. Учитель-вихователь повинен втілювати в собі все найкраще, чого досяг народ» [8, с. 122].

Українська школа буде успішною лише тоді, коли до неї прийде

успішний вмотивований учитель. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. У Концепції «Нова українська школа» пропонуються такі зміни:

- Новий зміст освіти, заснований на формуванні ключових компетентностей життя, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

- Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

- Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

- Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

- Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

- Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

- Нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

- Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

В основі Концепції – творчий та відповідальний вчитель, який постійно працює над собою. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як і передбачено Концепцією: «Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [2, с. 19].

Актуальними в умовах сьогодення є погляди В. О. Сухомлинського на професію вчителя і шляхи розвитку його фахової майстерності. На його думку, головним змістом професійних знань є ґрунтовне знання предмета, методики його викладання, знання педагогіки і психології: «вчителеві треба знати значно більше, ніж вимагає програма» [8, Т. 4, с. 55], «знайте в сто разів більше, ніж даєте учням на уроках», «без твердого психологічного ґрунту нема педагогічної культури» [8, Т. 4, с. 455], «кожний рік повинен збагачувати технічну лабораторію педагогічної праці» [8, Т. 2, с. 511].

Поєднання практики з елементами наукового дослідження Василь Олександрович вважав вищим етапом педагогічної творчості: «стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником»

[8, Т. 4, с. 471], «постійне поповнення наукових знань дуже важлива умова багатого інтелектуального життя учнівського колективу, передумова високого наукового рівня викладання основ наук» [8, Т. 4, с. 220]. «Чим більше знає вчитель, – зазначав В. О. Сухомлинський у праці «Павлиська середня школа», – чим частіше й успішніше відкриває він перед учнями горизонт науки, тим більшу допитливість і жадобу до знань виявляють учні…» [12, с.155].

«Учительська професія, – писав В. О. Сухомлинський, – це людинознавство, постійне, що не припиняється, проникнення в складний духовний світ людини. Чудова риса – постійно відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих коренів, що живлять покликання до педагогічної праці. Я твердо переконаний, що цей корінь закладається в людині ще в дитинстві й отроцтві, закладається й у родині, і в школі. Він закладається турботами старших – батька, матері, учителя, які виховують дитину в дусі любові до людей, поваги до людини». Саме так формувався педагогічний талант самого В .Сухомлинського, джерело якого – любов до дітей, глибока віра в можливість виховання кожної дитини так, щоб не потрібно було потім виправляти допущені в ранньому дитинстві помилки.

Педагог розмірковував над тим, що «праця вчителя ні з чим не порівнювана. Ткач уже через годину бачить плоди своєї праці; сталевар через декілька годин радіє вогненному потоку металу; орач, сіятель, хлібороб через кілька місяців милуються колоссям і зерном, вирощеним у полі... Учителю потрібно трудитися роки й роки, щоб побачити предмет своєї творчості; буває, що проходять десятиріччя і ледве починає виділятися те, що замислив; ніхто частіше від учителя не буває незадоволеним; у жодній праці помилки і невдачі не призводять до таких важких наслідків, як в учительській».

«Учителю потрібно володіти величезним талантом любові до людини, безмежною любов'ю до своєї праці й перш за все до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів – без цих якостей праця педагога перетвориться в муку».

Сучасні вимоги до особистості вчителя саме закладені у педагогіці В. Сухомлинського.

Найсуттєвішою умовою успішності проведення реформ є оптимальна організація процесу поширення освітніх нововведень. Воно може бути досягнуто шляхом реалізації таких завдань:

1. Формування творчого колективу вчителів.
2. Створення умов для розвитку творчого потенціалу вчителя.
3. Вивчення та впровадження нових технологій.
4. Розробка шляхів реалізації питань, щодо впровадження ідей В. Сухомлинського у початковій ланці.
5. Дати вчителям можливість реалізувати власні творчі здібності

[19].

Для того, щоб якісно організувати освітньо-виховний процес за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, вчитель повинен**:**

- Знати і розуміти вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти.

- Опрацювати і використовувати на практиці методики, які дозволяють реалізувати інтегрований, діяльнісний та компетентнісний підходи.

- Уміти складати власну навчальну програму, якісно заповнювати резервні години типових навчальних програм.

- Створювати комфортне освітнє середовище для учнів класу та ефективно його застосовувати.

Впровадження педагогічного досвіду В. Сухомлинського в початковій освітній ланці спрямоване на формування високоморальної, творчої особистості, становлення громадянина і патріота України. «Уся система навчання і розумового розвитку у нинішній школі потребує докорінного наукового вдосконалення», – зазначав В. Сухомлинський ще у радянські часи. У його працях чимало напрямів педагогічного пошуку, тому й сьогодні, працюючі за покликанням учителі, можуть знайти там безліч цінних порад [11, с. 262].

Основні ідеї, які розвинув Василь Олександрович в таких загальновідомих творах, як «Серце віддаю дітям» (1968 – НДР, 1969 – Україна) [13], «Павлиська середня школа» (1969) [12], «Народження громадянина» (1970), «Сто порад учителеві» [7], та інших працях, – це любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю; культ природи; розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне, моральне покарання); звернення до внутрішнього світу дитини; розвиток ідеї «радості пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання; демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо) [8, с. 384]. Усі наукові праці В. Сухомлинського пронизані любов'ю до дітей, а його ідейні постулати спрямовані на формування та розвиток творчих здібностей учнів.

В. Сухомлинський всебічно розкрив роль і значення школи як об'єктивного фактора виховання особистості. Школа – це місце, де дитина повинна відчувати щастя, повноцінність свого духовного життя, радість праці і творчості. До школи він підходив діалектично – від «школи під голубим небом», школи природи, чуттєвого, емоційно-конкретного сприйняття світу до школи як джерела духовності, культури, моральних цінностей, місця розв'язання протиріч і конфліктів [17, с. 159]. Як зазначав

педагог у книзі «Серце віддаю дітям», «школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культи: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова» [13,с.156].

Саме Концепція «Нової української школи» пропонує нам сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, про які так мріяв В. Сухомлинський. Це педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками, орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм, нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; це спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; соціальні і громадянські компетентності; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; загальнокультурна грамотність; підприємливість; екологічна грамотність і здорове життя.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського показав різноманітність підходів до її використання в процесі підготовки вчителів нової української школи. Доведено, що наукові підходи В. Сухомлинського до проблеми підготовки вчителя до педагогічної діяльності є багатоаспектними і їх можна реалізувати в нових умовах оптимізації освітньо-виховного процесу нової української школи. А ідеї В. Сухомлинського стосовно того, що в школі повинні панувати культ Батьківщини, культ Людини, культ Книжки, культ Рідного Слова мають стати засадничим принципом реформування сучасної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (in Ukrainian)
2. Концепція нової української школи: Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 №10. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf (in Ukrainian)
3. Антонець М. Я. Проблеми педагогічної творчості вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / М. Я. Антонець // Рідна школа. — 2006. - № 9. - С. 7-10.
4. Баранюк І. Г. В.О. Сухомлинський про особливості становлення педагогічної майстерності вчителя як передумови формування його професіоналізму / І.Г.Баранюк // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ВВ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – Вип. 127. – С. 10–16.
5. Кічук Н. Творча особистість учителя у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / Н. Кічук // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка: Педагогіка. – 2002. – № 5. – С. 10–11.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п’яти томах. Том 3 / В. О. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1997. - 670 с.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа., 1988. – 310 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5- ти томах [текст] – В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – 1976-1977.
9. Сухомлинський В. О. Роль особи вчителя в духовному житті колективу та особистості. — Т. 1. — К., 1976.
10. Сухомлинський В. О. Людина неповторна. Вибрані твори: В 5 т. Статті. / В. О. Сухомлинський – К. : Рад. шк.,1977.
11. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п’яти томах / - К.: Рад.шк.,1977
12. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори. В 5 т./ Сухомлинський В. О. – К. : Рад. шк., 1977.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. шк., 1968. – 198с.
14. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.
15. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: В 5 т. / В. О. Сухомлинський – К. : Радянська школа, 1977.
16. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія / О. В. Сухомлинська // Укр. пед. в персоналіях : у 2-х т. – К. : Либідь, 2005 – Т. 2. – С. 380–386.
17. Український педагогічний словник / [ред. С. Гончаренка]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
18. Нова українська школа [Електронний ресурс]- Режим доступу: http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczia/pdf
19. Тимченко А. А. Використання педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у викладанні історико-педагогічних дисциплін [Електронний ресурс] / Режим доступу file:///C:/Users/%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%87/Desktop/Downloads/Nvmdup_2014_1.47_61.pdf

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zakon Ukrainy ”Pro osvitu” vid 05.09.2017 No 2145-VIII. URL: [The Law “On Education”]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (in Ukrainian).
2. Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]: Rishennia kolehii MON Ukrainy vid 27.10.2016 #10. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf (in Ukrainian).

3. Antonets M. Ya. Problemy pedahohichnoi tvorchosti vchytelia u pedahohichnii spadshchyni Vasylia Sukhomlynskoho [Problems of Pedagogical Creativity of the Teacher in the Pedagogical Heritage of Vasyl Sukhomlynsky] / M. Ya. Antonets // Ridna shkola. — 2006. – No 9. – S. 7-10. (in Ukrainian)
4. Baraniuk I. H. V. O. Sukhomlynskyi pro osoblyvosti stanovlennia pedahohichnoi maisternosti vchytelia yak peredumovy formuvannia yoho profesionalizmu [V. O. Sukhomlynskyi about the Peculiarities of the Formation of Teacher's Skills as a Prerequisite for the Formation of his Professionalism] / I. H. Baraniuk // Visnyk Cherkaskoho universytetu. – Cherkasy : VV ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho, 2008. – Vyp. 127. – S. 10–16. (in Ukrainian)
5. Kichuk N. Tvorcha osobystist uchytelia u pedahohichnii spadshchyni V. Sukhomlynskoho [Creative Personality of the Teacher in the Pedagogical Heritage of V. Sukhomlynskyi] / N. Kichuk // Naukovi zapysky TDPU im. V. Hnatiuka: Pedahohika. – 2002. – No 5. – S. 10–11. (in Ukrainian)
6. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory v 5 tomakh. Tom 3 [Selected Works in 5 volumes. Vol.3] / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: “Radianska shkola”, 1997. - 670 s. (in Ukrainian)
7. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi [One Hundren Tips for the Teacher/ V.O.Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola. 1988. – 310 s. (in Ukrainian)
8. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory v 5-ty tomakh [tekst][[Selected Works in 5 volumes [text] – V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Radianska shkola. – 1976-1977. (in Ukrainian)
9. Sukhomlynskyi V. O. Rol osoby vchytelia v dukhovnomu zhytti kolektyvu ta osobystosti [The Role of the Teacher’s Personality in the Spiritual Life of the Team and Personality] . – T. 1. - K., 1976. (in Ukrainian)
10. Sukhomlynskyi V. O. Liudyna nepovtorna. Vybrani tvory: V 5 t. Statti.[A Man is Unique. Selected Works: In 5 vol. Articles] / V. O. Sukhomlynskyi – K. : Rad. shk.,1977. (in Ukrainian)
11. Sukhomlynskyi V. O. Rozvytok indyvidualnykh zdibnostei i nakhyliv uchniv [Development of Individual Abilities and Students’ Inclinations] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybrani tvory v piaty tomakh / - K.: Rad.shk.,1977 (in Ukrainian)
12. Sukhomlynskyi V. O. Pavlyska serednia shkola. Vybrani tvory. V 5 t.[Pavlysh secondary School. Selected Works. In 5 vol.] / Sukhomlynskyi V. O. – K. : Rad. shk., 1977. (in Ukrainian)
13. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. – K.: Rad. shk., 1968. – 198 s. (in Ukrainian)
14. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi [One Hundred Tips for Teacher]/ V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 1988. – 310 s. (in Ukrainian)

15. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly. Vybrani tvory: V 5 t. [A Conversation with a Young School Headmaster. Selected Works: 5 vol.] / V. O. Sukhomlynskyi – K. : Radianska shkola, 1977. (in Ukrainian)
16. Sukhomlynska O. V. Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi – naukova biohrafiia [Vasyl Sukhomlynskyi – scientific biography] / O. V. Sukhomlynska // Ukr. ped. v personaliiakh : u 2-kh t. – K. : Lybid, 2005 – T. 2. – S. 380–386. (in Ukrainian)
17. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / [red. S. Honcharenka]. – K. : Lybid, 1997. – 374 s. (in Ukrainian)
18. Nova ukrainska shkola [The New Ukrainian School] [Elektronnyi resurs]- Rezhym dostupu: http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczia/pdf (in Ukrainian)
19. Tymchenko A. A. Vykorystannia pedahohichnoi spadshchyny V.O.Sukhomlynskoho u vykladanni istoryko-pedahohichnykh dystsyplin [Use of V.O.Sukhomlynsky's Pedagogical Heritage in the Teaching of Historical and Pedagogical Disciplines] [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu file:///C:/Users/%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%87/Desktop/Downloads/Nvmdup_2014_1.47_61.pdf (in Ukrainian)

Аннотация. В статье раскрыты педагогические идеи выдающегося украинского педагога Василия Сухомлинского в контексте развития Новой украинской школы, подготовки современного учителя, нового содержания образования, ориентированного на формирование ключевых компетентностей жизни, педагогики партнерства, основанной на взаимоуважении между всеми участниками образовательного процесса, индивидуальный подход к удовлетворению потребностей каждого ученика, создание современной образовательной среды, которая призвана стимулировать освобождение творческого потенциала как учеников, так и педагогов.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, новая украинская школа, мотивированный учитель, педагогика партнерства, воспитание на ценностях, современное образовательное пространство.

Abstract. The article deals with the pedagogical ideas of the outstanding Ukrainian teacher V. Sukhomlynskyi in the context of the development of the new Ukrainian school, the preparation of a modern teacher, a new content of education, focused on the formation of key life competencies, pedagogy of a partnership, based on mutual respect among all participants in the educational process, an individual approach to satisfaction the needs of each student, the creation of a modern educational environment that will stimulate the liberation of the creative potential of both students and teachers. All V. Sukhomlynskyi's

scientific works are imbued with love for children; his ideological postulates are aimed at the formation and development of creative abilities of students. Responsible pedagogical approach used by V. Sukhomlinsky during the whole period of studying at school is worthy of attention. The Concept of the "New Ukrainian School" offers a modern educational environment that will provide the necessary conditions, means and technologies for teaching students and educators, a great teacher and scientist V. Sukhomlynskyi dreamed about.

Key words: V. O. Sukhomlynskyi, new Ukrainian school, a motivated teacher, partnership pedagogy, education on values, modern educational environment.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2018

Н. В. Маліновська

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності у контексті лінгводидактичних ідей В.Сухомлинського. Розкрито сутність і структуру поняття «готовність до творчого використання лінгводидактичної спадщини В.Сухомлинського у практиці сучасного дошкільного закладу». Обґрунтовано педагогічні умови актуалізації і реалізації лінгводидактичних ідей В. Сухомлинського у підготовці фахівців дошкільного профілю.

Ключові слова: лінгводидактична спадщина, лінгводидактичний концепт, підготовка фахівців дошкільного профілю.

Постановка проблеми: Сучасні реалії та орієнтація українського суспільства на демократичні принципи зумовлюють необхідність змін у системі підготовки педагогічних кадрів. Виконання завдань, окреслених у Базовому компоненті дошкільної освіти, спрямовує діяльність закладу вищої освіти на підготовку компетентних, конкурентоспроможних вихователів, здатних до успішного виконання професійної діяльності, спроможних забезпечити гуманізацію виховного простору дітей дошкільного віку, зробити дошкільний заклад осередком добра, творчості, світла та людяності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема використання педагогічної спадщини Василя Сухомлинського у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю.

Аналіз останніх досліджень з проблеми: Шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів розглядалися у дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, Г. Бєлєнької,

© Маліновська Н. В., 2018

Н. Волинець, Н. Голоти, Н. Грами, І. Дичківської, Т. Котик, Н. Лисенко, І. Луценко, Л. Машкіної, М. Машовець, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, І. Шевченко та інших. Науковцями визначено теоретико-методичні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності [2].

На думку І.Луценко, професійно-педагогічна діяльність вихователя дошкільного закладу є дитиноцентристською діяльністю, перебіг якої відбувається у спеціально організованих процесах суб'єкт-суб'єктивної взаємодії і забезпечується зорієнтованими на дошкільне дитинство педагогічними технологіями, дидактичними засобами, педагогічними літературними джерелами, навчально-розвивальним обладнанням [5].

Ефективність фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів значною мірою зумовлюється вивченням лінгводидактичної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського, що є важливою складовою підготовки майбутніх фахівців до професійно-мовленнєвої діяльності в системі національної дошкільної освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить про численні дослідження педагогічної спадщини В.Сухомлинського такими вітчизняними та зарубіжними науковцями, як М. Антонець, І. Бех, О. Білюк, М. Богуславський, А. Богуш, В. Деркач, Б. Кваша, В. Кузь, В. Майборода, А. Розенберг, В. Риндак, О. Савченко, О. Сухомлинська, Лі Цзихуа, І. Цюпа, В. Юркевич та інших.

А. Богуш на основі ґрунтовного аналізу педагогічної парадигми В. Сухомлинського виокремлює низку педагогічних концептів, на яких ґрунтується дошкільна педагогіка і всі фахові методики, розглядаючи їх як теоретико-наукові засади кожного навчального предмета. Серед них: дитиноцентризм та культурологічний, морально-етичний, природодоцільний, лінгводидактичний та родинновиховний концепти [4]. Лінгводидактичний концепт спадщини В.Сухомлинського досить повно й образно відображає думки і почуття вченого і педагога-практика щодо місця і ролі рідного слова в освітньо-виховній роботі з дітьми.

Метою статті є висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у контексті лінгводидактичних ідей Василя Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз навчальних програм з дошкільної педагогіки, дитячої психології, фахових методик засвідчив, що питання ознайомлення студентів із лінгводидактичним доробком Василя Сухомлинського розглядається у межах цих навчальних дисциплін. Однак знання, які отримують студенти під час вивчення зазначених навчальних дисциплін, не можна назвати системними і такими, що цілеспрямовано готують їх до реалізації лінгводидактичної спадщини

В. Сухомлинського у сучасній дошкільній практиці.

Відповідно, готовність майбутнього вихователя до творчого використання лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського у практиці сучасного дошкільного закладу розглядаємо як новоутворення у структурі особистості та її інтегративну характеристику, що знаходить вияв у здатності педагога актуалізувати й реалізувати науковий доробок вченого з мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей у сучасній практиці дошкільної освіти.

Структурними компонентами означеної готовності є: мотиваційний (професійна спрямованість на педагогічну діяльність, характер вияву інтересу до творчого використання лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського у сучасній дошкільній практиці); змістовий (повнота, глибина знань, необхідних для творчого застосування лінгводидактичної спадщини В. Сухомлинського у сучасному дошкільному закладі); діяльнісний (сформованість умінь і навичок, необхідних для актуалізації та реалізації лінгводидактичного спадку В.Сухомлинського у сучасній практиці дошкільної освіти).

Розроблений нами спецкурс "Використання лінгводидактичної спадщини Василя Сухомлинського у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів" мав на меті поглибити й систематизувати знання студентів про лінгводидактичну спадщину В. Сухомлинського та шляхи її використання у сучасному дошкільному закладі; сприяти розвитку інтересу студентів до методичного спадку видатного вченого, педагога, практика.

Спецкурсом передбачено два змістових модулі: «Особистісно орієнтована педагогіка Василя Сухомлинського» (І), «Лінгводидактична концепція Василя Сухомлинського» (ІІ).

Перший змістовий модуль охоплював теми:

Тема 1. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського у контексті сучасного освітнього простору України.

Тема 2 . Життєвий і творчий шлях В. Сухомлинського.

Тема 3. Гуманізм педагогічної системи В.Сухомлинського.

Другий змістовий модуль передбачав вивчення таких тем:

Тема 1. Лінгводидактичний концепт педагогічної спадщини В.Сухомлинського .

Тема 2. Використання лінгводидактичної спадщини В.Сухомлинського у сучасному дошкільному закладі.

Перший змістовий модуль мав на меті поглибити знання майбутніх вихователів про великого українця: мислителя, ученого, педагога, практика, знаного і пошанованого в усьому світі Василя Олександровича Сухомлинського. Увагу студентів звертали на те, що праці самобутнього педагога стали настільними книгами і дороговказом для мільйонів педагогів, вихователів, учителів, науковців, а також дієвим помічником у розв’язанні багатьох складних питань освітньо-виховної роботи з дітьми.

В. Сухомлинський – автор понад 36 монографічних праць і брошур, 600 статей, близько 1200 художніх творів для дітей [4].

Разом зі студентами, використовуючи міжпредметні зв'язки, аналізували життєвий і творчий шлях В. Сухомлинського, його психолого-педагогічну систему, в якій усе зосереджено навколо дитини-людини. Перед розкриттям дитиноцентричних домінант у педагогічній спадщині В.Сухомлинського майбутні вихователі обґрунтували своє розуміння гуманістичних слів з однієї з найвідоміших і найпопулярніших книг великого павлиського мислителя «Серце віддаю дітям»: «Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей», або: «Я зрозумів, щоб стати справнім вихователем дітей, треба віддати їм своє серце» [1; 6, с.7,14].

При опрацюванні другого змістового модуля виокремили лінгводидактичний концепт педагогічної системи Василя Сухомлинського, який ґрунтується на таких методологічних принципах: принцип нерозривної єдності і взаємозв'язку держави і рідної мови; принцип народності; принцип уваги до краси й милозвучності української мови; принцип сенсибілізації духовного розвитку особистості; принцип інтеракційної діяльності; принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку; принцип емоційної насиченості й естетичної спрямованості мовленнєвого розвитку дітей; принцип національної спрямованості мовленнєвого розвитку дитини; принцип урахування вікових особливостей дітей [3;4].

На практичних заняттях студенти розробляли конспекти інтегрованих та комплексних занять на основі змісту художніх творів В. Сухомлинського на теми: «Не буває людини без рідної Батьківщини», «Люди, які мене оточують», «Казка в гості завітала», «Чужої біди не буває» та інші.

Особливий інтерес викликало вивчення студентами теми «Використання лінгводидактичної спадщини В.Сухомлинського у сучасному дошкільному закладі». Студентам було наголошено на тому, що лінгводидактичні ідеї Василя Сухомлинського знаходять своє втілення та розвиток у сучасній практиці дошкільної освіти. Щороку в Україні проходить Всеукраїнські педагогічні читання, присвячені педагогічній діяльності В.Сухомлинського, конференції, симпозіуми, семінари; його спадщину вивчають в Китаї, Японії, Польщі, Німеччині і в багатьох інших зарубіжних країнах. 39 сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО прийняла рішення про відзначення у 2018 році на рівні ЮНЕСКО 100-річчя з дня народження Василя Олександровича Сухомлинського. Педагогічні ідеї В. Сухомлинського втілюють у життя багато сучасних дошкільних закладів.

У процесі викладання змісту спецкурсу було використано сучасні інформаційні технології і методи (робота в мікрогрупах, дискусії, співдоповіді, «мозковий штурм» тощо). Викладання теоретичного матеріалу поєднувалося з практичним для забезпечення активної

діяльності студентів на заняттях та під час індивідуальної роботи. Наприкінці кожного заняття (лекційного чи практичного) студентам пропонувалася література для опрацювання.

Одне з практичних занять спецкурсу передбачало моделювання студентами педагогічної ради у формі педагогічного турніру з теми: «Природа як чинник мовленнєвого розвитку дітей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського».

З метою якісної підготовки до заняття із студентами було проведено підготовчу роботу: опрацьовано рекомендовану та самостійно підібрану літературу, оформлено виставку, підготовлено атрибути, дидактичні ігри. Проаналізовано працю В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», статті «Слово рідної мови», «Рідне слово», «Слово про слово». Здійснено консультування студентів щодо форми проведення педагогічної ради: розподіл учасників на дві команди, обрання капітанів, обрання емблем, вибір девізів.

У кінці спецкурсу студентам було запропоновано виконати індивідуальне навчально-дослідне завдання – розробити освітній проект для дітей старшого дошкільного віку з теми: «Відкрити серце для добра» (за ідеями В. Сухомлинського).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів до використання лінгводидактичної спадщини Василя Сухомлинського у професійно-мовленнєвій діяльності.

У дослідженні визначено шляхи актуалізації та реалізації лінгводидактичної спадщини Василя Сухомлинського в практиці дошкільної освіти: ґрунтовне вивчення методичного доробку вченого щодо навчання дошкільників рідної мови, творче використання принципів, методів і форм навчання рідної мови, запропонованих В. Сухомлинським, розроблення програм і методичних технологій роботи з лінгводидактичною спадщиною вченого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонець Михайло. Дитиноцентричні домінанти у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського / Михайло Антонець // Рідна школа. – №9 (вересень). – 2010. – С.18-19.
2. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія /Ганна Володимирівна Бєлєнька. – К.: Університет, 2011. – 320 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови: Підручник /За ред. А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К.: Вища шк., 2011. – 542 с.
4. Богуш А. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Монографія /А. Богуш. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2018. – 392 с.

5. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку /І. О. Луценко //Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Психологія і педагогіка. – № 10/СХХУІІ. – 2014. – С. 121-127.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям /В. О. Сухомлинський / Вибр.тв.: у 5 т. – К.: Рад.шк., 1977. – Т.3. – С.5-279.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Antonets Mykhailo. Dytynotsentrychni dominanty u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Child-centered Dominant in the Pedagogical Heritage of V.O.Sukhomlynsky] / Mykhailo Antonets // Ridna shkola. – No9 (veresen). – 2010. – S.18-19. (in Ukrainian)
2. Bielienka H. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia [Formation of Professional Competence of a Modern Teacher of a Preschool Educational Institution: a monograph] / Hanna Volodymyrivna Bielienka. – K.: Universytet, 2011. – 320 s. (in Ukrainian)
3. Bohush A. M. Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ridnoi movy: Pidruchnyk [Preschool Iinguodidactics: Theory and Methodology of Teaching Mother Tongue: Textbook] /Za red. A. M. Bohush, N. V. Havrysh. – K.: Vyshcha shk., 2011. – 542 s. (in Ukrainian)
4. Bohush A. Pedahohichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomu osvitnomu prostori. Monohrafiia [Pedagogical Dimensions of Vasyl Sukhomlynsky in Modern Educational Space. Monograph] /A.Bohush. – Kamianets-Podilskyi: TOV “Drukarnia Ruta”, 2018. – 392 s. (in Ukrainian)
5. Lutsenko I. O. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii komunikatyvno-movlennievoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Preparation of Future Educators for the Organization of Communicative-speech Activity of Children of the Senior Preschool Age] / I. O. Lutsenko //Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho. Psykholohiia i pedahohika. – No 10/CXXVII. – 2014. – S. 121-127. (in Ukrainian)
6. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children] /V. O. Sukhomlynskyi / Vybr.tv.: u 5 t. – K.: Rad.shk., 1977. – T.3. – S.5-279. (in Ukrainian)

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы подготовки будущих воспитателей к профессионально-речевой деятельности в контексте лингводидактических идей В.Сухомлинского. Раскрыта

сущность и структура понятия «готовность к творческому использованию лингводидактического наследия В.Сухомлинского в практике современного дошкольного учреждения». Обоснованы педагогические условия актуализации и реализации лингводидактических идей В.Сухомлинского в подготовке специалистов дошкольного профиля.

Ключевые слова: лингводидактическое наследие, лингводидактический концепт, подготовка специалистов дошкольного профиля.

Abstract. The author highlights the important component in the professional training of future teachers of the preschool institutions, namely studying by them of the creative heritage of V. Sukhomlynskyi in the context of modernization of the national education. The essence and structure of the concept "readiness for creative use of the linguistic and didactic heritage of V. Sukhomlynskyi in practice of modern preschool institution" have been defined. The results of analysis of curricula in preschool pedagogy, child psychology and professional techniques have been summarized. It has been emphasized on the lack of knowledge that students receive in process of the above mentioned academic disciplines in the context of usage of linguistic and didactical heritage of V. Sukhomlynskyi in modern pre-school practice.

Attention is paid to the careful study by students of the linguistic and didactic concept of pedagogical heritage of the Scientist. An important place in the professional training of students has been given to special course, the purpose of which is to summarize the knowledge of students about the linguistic and didactic heritage of V. Sukhomlynskyi, the ways of its usage in modern preschool institutions; development of students' interest in methodical heritage. The program of special course was developed taking into account the principles of professional orientation, systematic character, sequence, accessibility in accordance with the requirements of the higher pedagogical education. During the special course it was planned to use modern information technologies and teaching methods, combination of theoretical and practical material, creation of conditions for active work of students in classroom and in the process of individual work.

The results of the research have confirmed the positive dynamics of indicators concerning readiness of future preschool teachers to use linguistic and didactical heritage of V. Sukhomlynskyi in professional speech activity. The pedagogical conditions of actualization and realization of the linguistic and didactic heritage of V. Sukhomlynskyi in training of the future specialists in preschool sphere have been substantiated.

Key words: linguistic and didactic heritage, linguistic and didactic concept, training, preschool specialists.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2018

С. В. Петренко

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті розкрито погляди В. О. Сухомлинського на творчу особистість учителя. У контексті вимог Концепції Нової української школи актуалізуються основні ідеї В. О. Сухомлинського стосовно формування творчого учителя. Проаналізовано психолого-педагогічні умови формування творчої особистості майбутнього учителя, як-то: формування у студентів постійної потреби в самовдосконаленні, творчому саморозвитку, необхідності вивчення та творчого використання передового педагогічного досвіду; наявність мотивації; педагогічне стимулювання; дидактичні умови; врахування вікових особливостей студентів; взаємодія майбутнього вчителя з іншими людьми, побудована за принципом діалогу; різнобічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери практичної педагогічної діяльності. Доцільність кожної із наведених умов підтверджується педагогічними ідеями та практичною діяльністю Василя Олександровича Сухомлинського.

Ключові слова: Нова українська школа, творча особистість учителя, В. О. Сухомлинський, формування майбутнього учителя, психолого-педагогічні умови.

Постановка проблеми. В Україні активно впроваджується Концепція Нової української школи, згідно з якою другим ключовим компонентом у формулі нової школи визначений «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно» [5, с. 11]. У сучасних умовах творча особистість стає досить вагомою для суспільства на всіх етапах його розвитку. Адже «потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України», – зазначено у Концепції [4, с. 5].

«Спільноту творчих людей» здатен підготувати творчий та відповідальний учитель, який постійно працює над собою. Тому на сьогодні особливо актуальними стають питання формування творчої особистості майбутнього вчителя в процесі його підготовки у закладі вищої освіти (далі –ЗВО). Позаяк сучасні соціальні умови об'єктивно вимагають підготовки фахівців з розвиненим творчим мисленням. Не випадково видатний педагог ХХ століття Василь Олександрович Сухомлинський, який називав вчителя «творцем-майстром, що створює людину» [14, с. 394], стверджував, що творчість учителів «можлива за тієї умови, коли в колективі склалось педагогічне переконання: для того, щоб діти успішно вчилися, їх треба навчити вчитися» [14, с.413].

© Петренко С. В., 2018

Ідеї В. Сухомлинського про формування творчого вчителя набувають в Україні нового звучання в умовах побудови нової української школи. Аналіз наукової спадщини В. Сухомлинського засвідчує відображення в його педагогічних ідеях основних змістовних напрямів концепції «Нова українська школа». А саме: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи в освіті, дитиноцентризм, необхідність вмотивування роботи педагога й удосконалення шляхів його професійного зростання та ін.

Метою пропонованої розвідки є актуалізація ідей В. О. Сухомлинського щодо формування творчої особистості майбутнього учителя Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Проблему формування творчої особистості вивчали Р. Грановська, Я. Пономарьов та ін. [1; 7]; окремі аспекти творчої педагогічної діяльності аналізували В. Кан-Калик, М. Маскаєва, Л. Мещерякова, В. Риндак та ін. [2; 3; 10].

Останнім часом низка вчених (А. Москвіна, О. Половенко, З. Равкін, В. Риндак та ін.) аналізували ідеї Василя Олександровича Сухомлинського з проблеми виховання вчителя-майстра, створення умов для його творчої діяльності та безперервної освіти [9; 8; 6]. У той же час варто зауважити, що проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя Нової української школи у контексті педагогічних ідей В. О. Сухомлинського ще не була предметом окремої наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепцією Нової української школи визначено складники, якими з боку держави та місцевої громади як повноправного учасника освіти має забезпечуватися успішна організація навчально-виховного процесу, одним з яких, як ми вже зазначали, є умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно [5, с. 11].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського ідея ***професійного творчого становлення учителя*** також чітко простежується. У книзі «Як виховати справжню людину» педагог підкреслював: «У справжнього вчителя – найважче і найрадісніше життя, трепетно хвилююча і складна творчість, надзвичайно тонкі інструменти, які вічно вдосконалюються і якими він впливає на людську душу. Учитель творить Людину. Ці мудрі і вагомі слова можна сказати тільки про матір і батька… Праця педагога – це, насамперед праця серця, і лише тому, що це праця серця, це і творчість розуму» [11, с. 340-341]. Учитель лише тоді може стати творчою особистістю, а його діяльність – творчістю, коли результатом його діяльності будуть нові, оригінальні, досконаліші матеріальні й духовні цінності.

Творчість В. Сухомлинський вважав могутнім стимулом і вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі. У праці «Методика виховання

колективу» (1971) педагог зазначав, що «творчість є діяльністю, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. … Творчість – це незримі ниточки, які об'єднують серця. Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективну й особистості творчість» [12, с.507].

Аналізуючи питання творчості вчителя у праці «Народження громадянина», В. Сухомлинський писав: «Проблема творчості – одна з ділянок педагогічної цілини, і щоб розпочати її освоєння, треба створити книгу про педагогічний аспект творчості» [13, с.565]. І хоча такої книги павлиський директор написати не встиг, проте особливо ретельно він описав на основі власних спостережень особливості *формування творчої особистості вчителя початкових класів*. Педагог підкреслював: «Якщо уважно придивитися до того, що роблять учні в початкових класах, то можна без перебільшення сказати: головне завдання початкової школи – навчити дітей користуватися інструментом, за допомогою якого людина все життя оволодіває знаннями. Звичайно, це завдання не знімається й далі, але в початковій школі воно стоїть на першому місці. … *головне завдання* початкових класів – це *навчити дитину вчитися*. Навчити її користуватися тим інструментом, без якого їй з кожним роком усе важче і важче оволодівати знаннями, без якого вона стає невстигаючою, нездібною» [14, с.407] (курсив В. Сухомлинського – С.П.).

Навчити молодшого школяра вчитися може такий вчитель, який, празом з професійною підготовкою, тобто накопиченою сумою знань, практичних умінь і навичок, матиме активне пізнання: буде вміти самостійно здобувати знання, самостійно знаходити альтернативні варіанти розв'язання різних педагогічних завдань. Тому одним з найважливіших завдань навчання у ЗВО є формування творчих здібностей кожного студента, майбутнього вчителя. Водночас під формуванням творчої особистості вчителя ми розуміємо розвиток особистості студента, що проявляється у позитивних змінах структури її креативних властивостей і якостей, що відображається у конкретних результатах творчої діяльності.

У цьому контексті актуальною є думка Василя Олександровича про те, що творча праця вчителя починається там, «де загорається іскра живої, трепетної думки, що шукає відповідь на питання, яке висувається життям. Без питання, без бажання знайти причинні залежності між явищами ця іскра ніколи не загориться» [14, с.406].

Проведені розвідки дають можливість твердити, що творчість майбутнього вчителя початкових класів передбачає комплексне і варіативне використання ним всієї сукупності основних теоретичних і практичних умінь, бачення проблеми в педагогічних явищах, розуміння дитини, готовність стати на її позицію, здатність до педагогічної рефлексії, до критичної оцінки самого себе в різних планованих і таких, що виникли

спонтанно, педагогічних ситуаціях.

Для досягнення цієї мети необхідна наявність сприятливих психолого-педагогічних умов, до яких, на основі вивчення наукової літератури з проблеми, ми відносимо:

- *формування у студентів постійної потреби в самовдосконаленні, творчому саморозвитку, необхідності вивчення та творчого використання передового педагогічного досвіду.* У першій бесіді з молодим директором школи «Основні проблеми творчої праці педагога» («Розмова з молодим директором», 1965) В. Сухомлинський якраз акцентував увагу на розвитку творчості кожного вчителя [14, с.394-426.].

Наприклад, одним з аспектів педагогічної творчості педагог вважав інтерес вчителя до пошуку, до аналізу власної діяльності, втілення теорії в практику, навчання учнів оволодівати знаннями, керувати розумовою працею школярів: «Я прагну до того, щоб кожний учитель шукав творчі шляхи здійснення ідеї, продумував специфіку свого предмета, враховував особливості мислення своїх учнів» [14, с.421];

- *наявність мотивації.* Будь-яка діяльність протікає більш ефективно і дає якісні результати, якщо при цьому в особистості є мотиви, що викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долати труднощі, просуваючись до наміченої цілі. Навчальна діяльність майбутніх вчителів протікає більш успішно, якщо у студентів є пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, потреба в отриманні професійних знань, умінь, навичок, прагнення до розвитку творчого потенціалу та реалізації себе в якості вчителя.

Особливо цінним в контексті сказаного в спадщині В. О. Сухомлинського є те, що павлиський директор виховував, формував мотивацію, розвивав творчий потенціал вчителя власною позицією, власними переконаннями і працею, він прагнув «пробудити інтерес до творчого осмислення власної праці» у вчителів довіреної йому школи [14, с.400].

Водночас стимулом, який різко підвищує мотивацію студентів до творчої діяльності, буде така організація навчально-виховного процесу, при якій насамперед реалізується творча активність майбутніх учителів. «Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням», – вважав В. Сухомлинський [15, с.566];

- *педагогічне стимулювання*, що являє собою свідоме використання суб'єктом різноманітних стимулів і полягає в доцільному відборі, необхідній модифікації і включенні у навчально-виховний процес з урахуванням конкретної ситуації.

При досягненні поставлених цілей та отриманні очікуваного результату особистість переживає внутрішнє задоволення, радість успіху, творче натхнення. З приводу реалізації цієї умови Василь Олександрович

зазначав: «Творче натхнення – людська потреба, в якій особистість знаходить щастя. Переживаючи духовне задоволення від того, що вона творить, людина по-справжньому відчуває, що вона живе» [серце, с.566]. Відкриття, злети «творчого натхнення саме і є тим вогником, який розсіює і виганяє байдужість, інертність, пробуджує в педагогічному колективі іскру творчості» [14, с.398];

- *дидактичні умови, чинники процесу навчання*, що детермінують розвиток (саморозвиток) навчально-професійної діяльності студентів у напрямі досягнення мети формування їх творчої особистості. Сухомлинський вважав, що «справжній педагогічній творчості властиві риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці» [14, с.422];

- *урахування вікових особливостей студентів*. Студентство – це вік юності, який відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, творчою активністю, креативністю. Це пора найскладнішого структурування інтелекту людини, яке дуже індивідуальне і варіативне. Саме у цьому віці, стикаючись із безліччю нових, суперечливих життєвих ситуацій, особистість стимулює і актуалізує свої творчі потенції. Багаторічний досвід переконав Василя Олександровича у тому, «що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, пов'язана з тисячами повсякденних явищ» [14, с.406];

- *процес взаємодії майбутнього вчителя з іншими людьми, побудований за принципом діалогу*. Діалогічний підхід у професійній підготовці вчителя забезпечує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин. Взаємодія на основі спільної творчої діяльності створює атмосферу співтворчості – найвищий рівень взаємодії педагогів і учнів, викладачів і студентів. Такі умови впливають на позитивні властивості та якості особистості, її індивідуально-творчу спрямованість, саморозвиток. З цього приводу Василь Олександрович зазначав: «Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним. Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших людей» [12, с.507];

- *різнобічна орієнтація майбутнього вчителя початкових класів на всі сфери практичної педагогічної діяльності*. Творчий характер педагогічної практики передбачає, що в її процесі у студентів розвиваються дослідницькі здібності, здатність до нестандартної інтерпретації навчально-виховного процесу. Цьому сприяють знайомство з творчо працюючими вчителями, виконання різних завдань творчої спрямованості (складання кросвордів, аналіз та вирішення педагогічних ситуацій і завдань, розробка сценаріїв свят, колективно-творчих справ, моделювання уроків), підготовка курсових і дипломних проектів.

Прикладом реалізації цієї психолого-педагогічного умови у Павлиській середній школі, якою керував В. Сухомлинський, була «школа педагогічної культури». На думку Василя Олександровича, «це дуже цінна

форма поширення досвіду». Адже «головне в школі педагогічної культури – це живе, безпосереднє спостереження явищ навчально-виховної роботи, роздуми про ці явища, про взаємозв'язок і залежність між ними» [14, с.8].

Безсумнівно, формування творчої особистості майбутнього вчителя нової української школи буде ефективним, тоді, коли будуть дотримані зазначені вище умови. Причому доцільність кожної з наведених умов підтверджується педагогічними ідеями та практикою Василя Олександровича Сухомлинського.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз особливостей розвитку творчої особистості майбутнього вчителя нової української школи в контексті ідей В. Сухомлинського дає змогу зробити такі висновки:

1. Педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського підтверджує: творчі здібності потрібно розвивати, творчості можна вчити, творчу особистість учителя потрібно формувати. Для цього необхідно створювати такі умови, щоб навчання переходило у самонавчання, виховання у самовиховання, а особистість зі стану розвитку – у фазу творчого саморозвитку.

2. Творчу особистість майбутнього вчителя нової української школи необхідно формувати ще на етапі підготовки до педагогічної діяльності у ЗВО. Шлях до творчості у вчителя починається з усвідомлення, а потім продовжується в розвитку і переходить у творчий саморозвиток. Це визначається, з одного боку, потребами у професійному самовдосконаленні, а з іншого – потребами в усвідомленні і пізнанні своїх сильних і слабких професійно-особистісних якостей.

3. До основних психолого-педагогічних умов формування творчої особистості вчителя нової української школи варто віднести: формування у студентів постійної потреби у самовдосконаленні та у творчому саморозвитку; наявність мотивації; педагогічне стимулювання; дидактичні умови, чинники процесу навчання; врахування вікових особливостей студентів; процес взаємодії майбутнього вчителя з іншими людьми, побудованому за принципом діалогу; різнобічну орієнтацію майбутнього вчителя початкових класів на всі сфери практичної педагогічної діяльності.

Узагальнюючи, необхідно зосередити увагу на тому, що створена й апробована Василем Олександровичем Сухомлинським система формування творчої особистості вчителя сьогодні є актуальною і потребує у перспективі подальших досліджень, зокрема як джерело науково-педагогічних ідей трансформації освіти в Україні і технологій побудови Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб. : Изд. OMS, 1994. – 192с.

2. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
3. Маскаева М. А. Педагогические условия воспитания творческой личности в образовательном процессе / М. А. Маскаева // Человек и образование. – № 3 (16) 2008. – С.67–70.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
6. Половенко О. В. Розвиток творчості вчителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. В. Половенко // Педагогічний вісник. – 2013. – № 2/3. – С. 56–58.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. *:* Издательство «Наука», *1976*. – 304 с.
8. Равкин З. И. Педагогика творчества и новаторства: О педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / З. И. Равкин // Советская педагогика. – 1989. – №9. – С. 103–109.
9. Рындак В. Г. Личность. Творчество. Развитие / В. Г. Рындак, А. В. Москвина. – М. : Педагогический вестник, 2001. – 290 с.
10. Рындак В. Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций) / В. Г. Рындак, Л. В. Мещерякова. – М.: Педагогический вестник, 1998. – 116 с.
11. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О. В. Сухомлинская. – М.: Педагогика 1990. – 288 с.
12. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський// Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 403–640.
13. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
14. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т.4. – с.393–626.
15. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 7–282.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Granovskaya R. M. Tvorchestvo i preodolenie stereotipov [Creativity and overcoming stereotypes] / R. M. Granovskaya, Yu. S. Krizhanskaya. – SPb. : Izd. OMS, 1994. – 192s.

2. Kan-Kalik V. A. Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity] / V. A. Kan-Kalik, N. D. Nikandrov. – M. : Pedagogika, 1990. – 140 s.
3. Maskaeva M. A. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya tvorcheskoy lichnosti v obrazovatelnom protsesse [Pedagogical conditions of creative personality education in the educational process] / M. A. Maskaeva // Chelovek i obrazovanie. – № 3 (16) 2008. – S. 67–70.
4. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual framework for secondary school reform] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf
5. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a teacher's guide] / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady», 2017. – 206 s.
6. Polovenko O. V. Rozvytok tvorchosti vchytelia v pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Development of teacher's creativity in V. O. Sukhomlynskyi's pedagogical heritage] / O. V. Polovenko // Pedahohichnyi visnyk. – 2013. – № 2/3. – S. 56–58.
7. Ponomarev Ya. A. Psihologiya tvorchestva [*Psychology of creativity*] / Ya. A. Ponomarev. – M. : Izdatelstvo «Nauka», 1976. – 304 s.
8. Ravkin Z. I. Pedagogika tvorchestva i novatorstva: O pedagogicheskom nasledii V. A. Suhomlinskogo [Pedagogy of creativity and innovation: On the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky] / Z. I. Ravkin // Sovetskaya pedagogika. – 1989. – №9. – S. 103–109.
9. Ryindak V. G. Lichnost. Tvorchestvo. Razvitie. [Personality. Creativity. Development.] / V. G. Ryindak, A. V. Moskvina. – M. : Pedagogicheskiy vestnik, 2001. – 290 s.
10. Ryindak V. G. Teoreticheskie osnovyi razvitiya tvorcheskogo potentsiala uchitelya (v protsesse osvoeniya pedagogicheskih innovatsiy) [Theoretical bases of development of creative potential of the teacher (in the process of mastering pedagogical innovations)] / V. G. Ryindak, L. V. Mescheryakova. – M.: Pedagogicheskiy vestnik, 1998. – 116 s.
11. Suhomlinskij V. A. Kak vospitat' nastojashhego cheloveka: (Jetika kommunisticheskogo vospitanija) [How to educate a real person: (Ethics of communist education)]. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. O. V. Suhomlinskaja. – M.: Pedagogika 1990. – 288 s.
12. Sukhomlynskyi V. O. Metodyka vykhovannia kolektyvu [Methods of team education] / V. O. Sukhomlynskyi// Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 1. – S. 403–640.
13. Sukhomlyns'kyy V. O. Narodzhennya hromadyanyna [Birth of a citizen] / V. O. Sukhomlyns'kyy. – K. : Rad.shkola, 1970. – 288 s.
14. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom [Talk with a young director] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv.: v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. –T. 4. – S. 393–628.

15. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to the children] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 3. – S. 7–282.

Аннотация. В статье раскрыты взгляды В. А. Сухомлинского на творческую личность учителя. В контексте требований Концепции Новой украинской школы актуализируются основные идеи В. А. Сухомлинского относительно формирования творческого учителя. Проанализированы психолого-педагогические условия формирования творческой личности будущего учителя, а именно: формирование у студентов постоянной потребности в самосовершенствовании, творческом саморазвитии, необходимости изучения и творческого использования передового педагогического опыта; наличие мотивации; педагогическое стимулирование; дидактические условия; учет возрастных особенностей студентов; взаимодействие будущего учителя с другими людьми, построенное по принципу диалога; разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы практической педагогической деятельности. Целесообразность каждого из приведенных условий подтверждается педагогическими идеями и практической деятельностью Василия Александровича Сухомлинского.

Ключевые слова: Новая украинская школа, творческая личность учителя, В. А. Сухомлинский, формирование будущего учителя, психолого-педагогические условия.

Annotation. The author reveals the views. V. O. Sukhomlynskyi on the creative personality of the teacher. In the context of the requirements of the Concept of the New Ukrainian school we analyzed the main ideas of V. O. Sukhomlynskyi on the formation of the creative teacher. The psychological and pedagogical conditions of formation of the creative personality of the future teacher, such as: the formation of students' constant need for self-improvement, creative self-development, the need to study and creative use of advanced pedagogical experience; the presence of motivation; pedagogical stimulation; didactic conditions are analyzed; taking into account the age characteristics of students; interaction of the future teacher with other people, built on the principle of dialogue; versatile orientation of the future teacher in all areas of practical teaching. The expediency of each of the given conditions is confirmed by pedagogical ideas and practical activities of Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi.

Key words: New Ukrainian school, creative personality of the teacher, V. O. Sukhomlynskyi, formation of the future teacher, psychological and pedagogical conditions.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2018

Г. І. Рего

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УГОРЩИНІ

Анотація. Кожна національна система освіти (зокрема й система дошкільної освіти) має свої певні особливості та власний передовий педагогічний досвід. Становлення і розвиток ідеї альтернативної педагогіки в Угорщині має свою історію. Тому тут найбільш поширеними є альтернативні дошкільні заклади, які працюють за Вальдорфською системою, системою Марії Монтессорі та за педагогічними рекомендаціями Селестена Френе.

У статті розкрито передумови становлення і розвитку альтернативної педагогіки в Угорщині; проаналізовано ідеологічні основи альтернативних методик, розроблених Марією Монтессорі, Рудольфом Штайнером та Селестеном Френе; здійснено порівняльний аналіз трьох основних напрямів альтернативної педагогіки в Угорщині, як-то: педагогіки Марії Монтессорі, Вальдорфської педагогіки та педагогіки Селестина Френе.

Ключові слова: дошкільне виховання, альтернативні заклади дошкільної освіти, система освіти, педагогічний досвід, формування особистості, навчання, виховання.

Постановка проблеми. Важливим питанням, що стоїть на порядку денному в країнах Європейського Союзу, є підвищення якості освіти. На сьогоднішній день Україна, перебуваючи на шляху глибоких демократичних реформ, з метою максимального прояву творчого потенціалу підростаючої людської особистості веде пошук оптимальних шляхів гуманізації освітньо-виховного процесу. Це, в свою чергу, сприяє зростанню інтересу до педагогічного досвіду, накопиченого світовою спільнотою, оскільки кожна національна система освіти, зокрема система дошкільної освіти, має свої певні особливості та власний передовий педагогічний досвід.

В Угорщині найбільш поширеними є альтернативні дошкільні заклади, які працюють за Вальдорфською системою, системою Марії Монтессорі та за педагогічними рекомендаціями Селестена Френе.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. За останнє десятиріччя угорськими вченими активно здійснювалися дослідження розвитку альтернативної педагогіки та її впровадження в систему освіти Угорщини. Аналізу різноманітних методик виховання та навчання дітей дошкільного, молодшого шкільного та старшого шкільного віку присвячені праці Шандора Балажа, Мелінди Буцконе Пастор, Юдіти Лангарне Бухвалд, Отто Вага, Каталін Гортобаді, Атілли Г.Горват, Петера Лукача, Іштвана Лазара, Іштвана Месароша, Марії Ковачне Немет, Андраша Немета, Бели

© Рего Г. І., 2018

Пуканскі, Єви Соболч, Юдіти Тордік, Ласло Тренчині, Бернадет Чіке та інших.

Окремі наукові дослідження присвячені відомим персоналіям – авторам альтернативних методик, аналізу їхньої педагогічної діяльності та можливостей упровадження напрацьованого досвіду в угорських дошкільних закладах. Зокрема, Дороття Югасне Гашпар, Рожа Куруц, Олександра Сас, Вера Мегеш та інші досліджували методику Марії Монтессорі. Вагомий внесок в обґрунтування ідеї Вальдорфської педагогіки зроблено угорськими вченими: Томашом Векерді, Мартою Сенткуті, Жужанною Мештергазі, Агнеш Егрі, Міклошом Кочіго та ін. Розвиток педагогіки Френе в угорських дошкільних закладах досліджували Аніко Гегедуш, Река Кішне Замбокі, Тіборне Полотої, Каталін Молнар, Атіллане Ковач, Берталане Ковач, Ференцне Ковач, Ніколетта Петгеш, Іштванне Прокаї, Клара Орос, Еніко Немеш, Андрея Шюмег та ін.

Мета статті полягає в розкритті передумов становлення і розвитку альтернативної педагогіки в Угорщині, здійснення порівняльного аналізу трьох основних її напрямів, а саме педагогіки Марії Монтессорі, Вальдорфської педагогіки та педагогіки Селестина Френе.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення і розвиток ідеї альтернативної педагогіки в Угорщині має власну історію. Ще з кінця 50-х років і до 1977 р. існував так званий документ «Кишенькова книга» [10], який слугував за основу ідеологічного та методичного врегулювання питання дошкільної освіти. Незважаючи на те, що це був єдиний посібник, який надавав вказівки щодо виховання та навчання дітей дошкільного віку, справа дошкільного виховання не була чітко урегульована.

В історії угорського дошкільного виховання першою програмою, що відповідала вимогам того часу, стала Програма дошкільного виховання [1], схвалена в 1971 р. З її появою робота дошкільних закладів стала більш організованою та керованою. Програма слугувала своєрідним «приписом» для усіх закладів дошкільного виховання Угорщини та на державному рівні врегульовувала питання щодо змісту, режиму дня, методики виховання та навчання дітей дошкільного віку. Перед загальним впровадженням розробники цієї Програми широко її апробували та врахували всі зауваження педагогів й психологів.

Незважаючи на єдність програмових вимог, все ж у той час існувала певна диференціація трактування рекомендацій, вміщених у програмі, що давало можливість створення деяких відмінностей та індивідуальних шляхів вирішення дошкільного виховання. Це стало можливим з двох причин: по-перше, завдяки існуючим у той час відмінностям в соціальному та індивідуальному середовищі. Відповідно, була потреба створення дитячих садків з різним мікрокліматом. Ця відмінність проявлялася у особливому підборі меблів, використанні різноманітних засобів, акцентуванні на певних темах занять, ставленні до дітей, стилі

спілкування, що фактично не суперечило вимогам програми. По-друге, завдяки самій Програмі стало можливим забезпечити цю відмінність, оскільки, у Програмі були вказані конкретні розділи, у яких дозволялась певна свобода вибору щодо організації як життя дошкільного закладу в цілому, так і діяльності вихователя, зокрема.

Отже, з одного боку Програма прагнула до узагальнення дошкільного виховання, а з іншого, саме рекомендаціями щодо індивідуального підходу послабила тиск щодо виконання приписів існуючої теорії та практики. Такий підхід був незвичним та унікальним навіть для міжнародної практики. У сусідніх, тоді ще соціалістичних країнах, не було такої можливості вибору, як в угорському дошкільному вихованні. Аналізуючи Програму, Пал Бардоц писав: «… дошкільне виховання уже тривалий час є успішною та ефективною галуззю в системі освіти Угорщини; ця галузь, яка в цілій системі освіти найбільш нецікава керівництву, змогла з власних сил створити сучасну, міжнародно-визнану та конкурентноспроможну виховну програму і в широкому колі впровадити її в життя. Для цього, достатньо було, незважаючи на всі труднощі, залишити в спокої тих, хто безпосередньо бере участь у цьому процесі» [5].

Допоки послаблення в системі дошкільного виховання Угорщини було чинним та поволі ставало нормою, під впливом освітніх ідей Радянського Союзу, де до навчання дітей ставилась вимога «чим більше і якнайраніше», на міжнародному рівні та в самій системі освіти Угорщини щодо цього питання розгорілися серйозні дебати. Прихильники радянської теорії стверджували, що у дітей третього-шостого року життя необхідно формувати уміння вчитися. Вже з дошкільного віку дитину потрібно вчити читати, писати та навчати основ лічби. Поширена в 70-х роках в Америці теорія про те, що дитина тільки тоді може пізнати світ, якщо навчиться аналізувати предмети, які її оточують, з точки зору граматики, арифметики та множини ставала популярною і в Угорщині [3, с.8].

Від самого початку створення Програми дошкільного виховання її систематично критикували. З одного боку, нападали прихильники теорії, що дошкільний заклад – місце для навчання. Вони стверджували, що вихователь повинен орієнтуватися на індивідуальні особливості дитини, прилаштовуватися до індивідуального темпу розвитку дитини за допомогою гнучкого режиму дня, забезпечувати її самовираження, сприяти розвитку індивідуальних здібностей та нахилів дитини, під впливом різноманітних розвивальних діяльностей. Були навіть прихильники таких радикальних поглядів, що вплив колективу та спільної діяльності непотрібний, навіть шкідливий для індивідуального розвитку дитини. Дитина повинна розвиватися індивідуально [3, с.8].

З іншого боку, існувала думка, що завдання дошкільного закладу – підготувати дитину до навчання в школі. Прихильники цієї теорії вважали: полегшити перехід дитини з дошкільного закладу до школи можна тільки

тоді, якщо наблизити вимоги та методи навчання дошкільного закладу до школи. Завдання дошкільного закладу підготувати дитину для вступу до школи: навчити її вчитися, бути відповідальною, навчити оцінювати свої дії, бути готовою до письма та раннього читання, орієнтуватися в навколишній дійсності, природі, володіти чіткими знаннями з математики тощо. З метою вчасної діагностики неуспішності серед дітей уже на п'ятому році життя необхідно діагностувати рівень їх знань, аби виявити недостатньо розвинутих дітей і за наступний навчальний рік, займаючись з ними додатково, уникнути подальшого відставання в першому класі школи [3, с.8].

Автори Програми 1971-го року наголошували, що увесь навчально-виховний процес, передбачений програмою, сприяє підготовці дитини до школи, оскільки дитина бере участь у суспільному житті, звичаях і традиціях закладу, ігровій діяльності і на навчальних заняттях. Вони відмовлялись від цілковитого відходу від системи проведення фронтальних занять, водночас – і від «обов'язкової» підготовки до школи та використання будь-яких шкільних методик.

У 80-ті роки в цю полеміку втрутилися психологи. Було опубліковано низку наукових досліджень, в яких вчені стверджували, що дитину дошкільного віку насправді можна навчити будь-чому. Але, по-перше, вона це швидко забуде, якщо хоч на короткий час припинить цим займатися, по-друге, активне навчання забирає від дитини час на довільну ігрову діяльність і не сприяє повноцінному розвитку дитячої особистості [4; 11].

На початку 80-х років в Угорщині розпочалася робота з розробки нової, більш дитиноцентричної програми, яка побачила світ у 1989 році [2]. Ця програма ще більше, ніж попередня, відповідає особливостям розвитку дитини, а вихователь отримує ще більшу свободу та самостійність. Отже, конфлікт був вичерпаний, міністерство освіти Угорщини обрало позицію індивідуального підходу та вільного виховання дітей [6; 7; 8].

Задовго до офіційного «погодження» індивідуального підходу та особистісного розвитку фахівці прагнули щось змінити в системі виховання дітей. Активно почали втілювати в практику різноманітні альтернативні методики виховання. Попри критику опонентів, що через вільне виховання дитина не буде пристосована до навчання в школі, не зможе адаптуватися до шкільної системи вимог та порядків, фахівці-дошкільники продовжували працювати в цьому напрямі. Окремі з них спеціалізувалися з дослідження інтелектуального розвитку дітей.

Прихильники альтернативних методик ніколи не прагнули до вседержавного визнання цих теорій. Оскільки, на їх думку, як тільки щось поширюється «згори» і є обов'язковим, а людина не відчуває покликання до цієї справи в серці, результат такої діяльності буде незначний. У цьому випадку потрібно вірити в результативність такого виховання, інакше, воно

втрачає свою ефективність.

У навчальних програмах закладів з підготовки вихователів тільки з середини 90-х років з'являється інформація про альтернативні програми.

Можливість підвищення кваліфікації вихователів, які працювали за альтернативними методиками, залежала від того, чи існувала наступність між дошкільним закладом та школою, тобто, чи існувала початкова школа з такою методикою навчання.

За яким напрямом працюватиме дошкільний заклад в Угорщині, залежало і зараз залежить насамперед від того, хто є власником закладу: держава, приватна особа, громадська організація чи церква. Власник здебільшого впливає на вибір мети та методів виховання і навчання дітей дошкільного віку. Наприклад, якщо садок утримує громадська організація (фонд) у такому разі значний вплив мають батьки, оскільки садок функціонує відповідно до їх побажань та за їх кошти. Приватні садки, як правило, надають послуги в переважній більшості заможній категорії батьків та впроваджують «модні» виховні тенденції.

На перший погляд, порівнюючи альтернативні методики, здається, що вони однакові. Наприклад, усі прагнуть створювати різновікові групи, вважаючи, що вплив дітей різного віку один на одного має позитивну тенденцію; усі пропонують гнучкий режим дня, аби найбільше часу приділяти ігровій діяльності дітей; здійсненя навчальної діяльності насамперед через гру, без використання заняття та з індивідуальним темпом навчання. Зрозуміло, що у людини, яка не знайома з альтернативними методиками, складається саме таке враження, оскільки саме цими позиціями альтернативні дошкільні заклади відрізняються від традиційних.

В Угорщині найбільшої популярності набули три загальновідомі альтернативні виховні напрями: педагогіка Марії Монтессорі, Вальдорфська педагогіка та педагогіка Селестена Френе. Саме ці методики є всесвітньо відомими, мають свою історію та їх тлумаченню присвячено багато наукової і методичної літератури угорською мовою, що сприяє поширенню цих методик.

Засновники названих методик Марія Монтессорі (1870–1952), Рудольф Штайнер (1861–1925) та Селестен Френе (1896–1967). Саме в такій послідовності й будемо аналізувати ці методики, оскільки Марія Монтессорі розпочала свою педагогічну діяльність значно раніше, ніж Рудольф Штайнер.

Аби зрозуміти сутність цих напрямів, проаналізуємо основні засади кожної з теорій.

У Таблиці 1. розкриті саме ті напрями, згідно з якими можна визначити відмінності та схожість досліджуваних методик. Передовсім це ставлення до релігії, віри та світобачення авторів альтернативних методик. На формування ідеологічих основ методик впливали також погляди тих попередників, досвід яких переймали педагоги, базові науки та джерела

інформації, відповідно до яких педагоги трактували свої погляди на місце людини у світі, розуміння свободи та зміст розвитку особистості [3, с.27].

Таблиця 1.

Аналіз ідеологічних основ альтернативних методик

	Монтессорі	**Штайнер**	**Френе**
Релігія, віра, світобачення	Релігійна, католицька, любов до людей	Релігії сходу та заходу, різновір'я, антропософія[1], пантеїзм[2], теософія[3]	Людина – творець самої себе
Попередники	Фребель, Толстой, Спенсер, Песталоцці	Гете, Толанд, Фай, Беме, Сведенборг	Руссо, Песталоцці, Паркхерст (Дальтон план[4]), Вошбер (Віннетка план[5]), Декролі, Ферріаре
Базові науки, джерела	Медицина, лікувальна педагогіка	філософія	Різноманітні педагогічні напрямки
Місце людини у світі	Людина частина комічного світу	Людина, як інкарнація[6]	Постійний зв'язок людини з природою
Розуміння свободи	Внутрішня віра веде до свободи	Свобода – це стан розвинутої свідомості	Свобода виражається в самовираженні
Зміст розвитку особистості	Моральна поведінка	Медитація, посвяченість	Індивідуальний шлях особистості веде до колективного задоволення

[1] **Антропосо́фія** (грец. ανθρωπος – людина і σοφια – мудрість) – релігійно-містичне світобачення, різновид теософії. Розуміє себе як теорію пізнання. Засновник **антропософії** – німецький філософ-містик Рудольф Штайнер (*1861–†1925).

[2] **Пантеїзм** (англ. pantheism, грецьке: παν – усе і θεός – Бог) – філософська доктрина, яка стверджує, що Всесвіт є ідентичним з Богом; редукція Бога до Всесвіту або Всесвіту до Бога. Термін «пантеїст» запровадив англійський філософ Джон Толанд (1705), а термін «пантеїзм» – його противник, нідерландський теолог І.Фай (1709).

[3] **Теософія** (д.-грецьк. θεοσοφία) – сукупність різних релігійно-філософських містичних та окультних вчень та практик; так звана «божественна» та «релігійна мудрість», джерелом якого вважається містична інтуїція. Основи **теософії** були закладені Якобом Беме, Еммануїлом Сведенборгом та іншими філософами.

[4] **Дальтон-план**, долтон-**план** (англ. Dalton Plan – система організації навчально-виховної роботи в школах. Заснована на принципі індивідуального навчання. Її розробила і вперше застосувала в США в місті Долтон педагог Гелен Паркхерст на початку 20 ст.

[5] **Віннетка-план** (Winnetka Plan) – одна із систем індивідуалізованої організації навчально-виховного процесу, яка виникла у США в 1919-1920. Дістала свою назву від селища Віннетка поблизу Чикаго, у школах якого вона вперше була застосована. Творцем Віннетка-плану був керівник шкіл Віннетки К.Вошбер. За Віннетка-планом кожен учень проходив курс навчання за індивідуальним навчальним планом своїм власним темпом. Для цього застосовуються детально опрацьовані друковані „робочі матеріали". Роль учителя зводиться в основному до нагляду за заняттями учнів.

[6] **Втілення, інкарнація** (не плутати з реінкарнація) – один з центральних догматів віри в християнстві, акт незбагненного з'єднання вічного Бога зі створеним Богом же людським єством.

Суспільний аспект	Підтримка знедолених, хворих, бідних. Протистояння війні програма миру	Всесторонння соціальна орієнтація, створення закладів для дітей робочих батьків	Народність, протистояння еліті
Педагогічна концепція, мета	Усі три концепції своєрідний продукт «століття дитини», своєрідна реалізація реформування педагогіки, реалізація вільного виховання		

Незважаючи на те, що Марія Монтессорі була лікарем, свою методику вона побудувала на основі висновків, зроблених у своїй практиці лікувальної педагогіки. Уся її система виховання просякнута релігійним вихованням та католицькою вірою. Її методи та засоби виховання спрямовані на розвиток особистості, проте кінцева мета кожного впливу на дитину передбачає формування в неї внутрішнього, справжнього релігійного переконання. Марія Монтессорі уже з 1937-го року активно займалася можливостями впровадження виховання мирного співіснування. Вона створила своєрідну програму миру, зміст якої полягав у визнанні прав усіх культур, народностей та віросповідань. Опрацьовану М. Монтессорі ідею миру UNESCO обрало як провідну ідею, яка відобразилася як в теоретичних, так і в практичних концепціях, та є актуальною дотепер [9, с.18].

Вихованих в дусі Вальдорфської педагогіки ми теж можемо назвати віруючими, проте ця віра не стосується жодної з існуючих релігій. Віра в інкарнацію душі, свого роду теж віра, особливо, що стосується тих поглядів, які заперечують існування будь-яких нематеріальних речей. Подібно до теорії Монтессорі мета Вальдорфської педагогіки полягає в тому, щоб дитина сама дійшла до повного розуміння світу. На відміну від попередніх, у педагогіці Френе не з'являються релігійні мотиви, а, на його думку, людина є творцем самої себе.

Прослідкувати відмінність у виховних підходах можемо і на основі аналізу діяльності тих, кого ці педагоги вважають своїми попередниками (див.Таблицю 1).

Займаючись з дітьми з обмеженими розумовими можливостями, Марія Монтессорі дійшла висновку, що навіть психічно хвора дитина може чогось навчитися, якщо займається активною діяльністю. Відповідно, не потрібно було багато часу, аби вона дійшла висновку, що і цілком здорова дитина також розвивається краще, якщо, поважаючи її гідність, дозволити їй активно діяти, самостійно вирішуючи свої потреби.

Методика Штайнера складається з поєднання різноманітних філософських теорій. Він створив своєрідну теорію, яка ввібрала в себе науки, які дотичні до становлення життя людини.

Селестин Френе був педагогом-практиком і в своїй системі дотримувався практичного підходу.

Багато спільного, але й відмінного можемо спостерігати в цих теоріях стосовно уявлення про людину.

Монтессорі бачить людину наближеною до природи і в природі. На її думку, людина стає частинкою космічного світу. Також, як частинку природи, бачить людину Штайнер. На його думку, інкарнація душі людини є інкарнацією світу. Що стосується Френе, то він хоч і бачить людину, пов'язану з природою, але, на його думку, людина є творцем цієї природи.

Досить цікавими є трактування в усіх трьох педагогів поняття свободи людини.

Кінцева мета теорії М. Монтессорі веде до повної свободи в житті людини. Як стверджує М. Монтессорі, свобода, гармонія, безпека є тільки в тієї людини, яка вільно, гармонійно та безпечно створює зв'язок з Богом.

Теорія Штайнера всесвітньо відома як теорія «вільного» виховання. Уміння приймати самостійні рішення призводить до повної свободи людини.

Теорія Френе також націлена на вільне самовираження, самоствердження.

Цікаво, що до своєрідного трактування свободи веде і «своєрідний» шлях.

Згідно з теорією Монтессорі до релігійного переконання, окрім конкретних дій, веде внутрішня тиша (спокій), пам'ять, медитація. Тому у своїй практиці вона щоденно приділяє великого значення заняттям тиші.

Штайнер в центрі уваги ставить видимий і невидимий, але досяжний розумінню дитини світ. Саме для його пізнання він розробив та описав різноманітні вправи.

На думку Френе, людина, яка вміє вільно самовиражатися, володіє якостями, необхідними для співпраці та основами суспільного життя.

Так само світобачення пов'язане з аспектами суспільної концепції.

Теорія Монтессорі базується на основах християнської моралі, підтримці та допомозі усім нужденним.

Стосовно суспільних поглядів Штайнера: весь його життєвий шлях свідчить, що у своїх поглядах він протистоїть консервативним поглядам як в політиці, так і в релігії. Згодом у нього сформувалась своя концепція світобачення, в якій він трактував відмінне від існуючих, своєрідне та досі невідоме значення та роль Христа.

Що стосується педагогіки Френе, то він усіма силами протистояв поширеним на ту пору поглядам про те, що діти аристократів мають якісь привілеї у розвитку порівняно з дітьми бідних верств населення. Він прагнув довести, що через виховання, навчання та працю, будь-яка людина може досягти визнання в суспільстві.

З метою щонайширшого поширення альтернативних методик та пошуку спонсорської допомоги для підтримки існуючих та створення нових альтернативних дошкільних закладів в Угорщині діють Спілка Марії Монтессорі, Вальдорфська спілка та Угорська спілка Френе. На сьогодні в

Угорщині функціонує 52 альтернативні дошкільні заклади: 15 вальдорфських, з них 12 в Будапешті, 14 Монтессорі, з них 8 в Будапешті та 23 за методикою Френе, з них 6 в Будапешті.

Висновки і перспективи подальших розвідок. З огляду на представлений матеріал можемо дійти висновку, що ідея альтернативних дошкільних закладів для Угорщини не є новою. Найбільш поширеними є дошкільні заклади, які працюють за Вальдорфською системою, системою Марії Монтессорі та за педагогічними рекомендаціями Селестена Френе. Угорськими вченими активно здійснюються дослідження розвитку альтернативної педагогіки та її впровадження в систему освіти Угорщини. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні та аналізі існуючих в Угорщині альтернативних систем виховання і навчання дітей дошкільного віку та впровадження напрацьованого досвіду в практику дошкільної освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Az óvodai nevelés programja. Szerző: Kovács György, Lévay Pálné, Bauer Tiborné, Iványi Gergely / Szerkesztő: Szabadi Ilona, Bakonyi Pálné.: Tankönyvkiadó Vállalat. – Budapest, 1971. – 291 oldal. (in Hungarian)
2. Az Óvodai Nevelés Programja. Országos Pedagógiai Intézet, [Bp.]: OPI Tankvk., 1989. – 283 oldal. (in Hungarian)
3. Bakony Anna Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén. – Tárogató Kiadó. – Budapest. – 104 oldal. (in Hungarian)
4. Bakonyiné Vince Ágnes: Funkciózavar az óvodában, avagy zavar a funkció körül? //Pedagógiai Szemle. 1983. №3. – 247-259 oldal. (in Hungarian)
5. Bardócz Pál: Dr. Montessori neveléi rendszere és módszere. Bp. Székesfőváros Házinyomdája. 1924. – 32-33 oldal. (in Hungarian)
6. Keresztúri Ferencné – Kereszty Zsuzsa – Kósáné Ormai Vera Mi az új a nevelési programban //Óvodai Nevelés. 1990. 43. évf. №2. – 44-46 oldal. (in Hungarian)
7. Keresztúri Ferencné – Kereszty Zsuzsa – Kósáné Ormai Vera Mi az új a nevelési programban //Óvodai Nevelés. 1990. 44. évf. №3. – 43-45 oldal. (in Hungarian)
8. Knollné Pereszlényi Ėv: Magyarázat helyett //Óvodai Nevelés. 1990. №3. – 72-81 oldal. (in Hungarian)
9. Dr. Kurucz Rózsa „Kék pedagógia – Blaue padagogik" a Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi Habilitációs tézisek. Pécs 2015. – 34 oldal. (in Hungarian)
10. Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára. A szerk. Biz. Veztője Földesi Klára. Bp. Tankönyvkiadó. – 1958. – 258 oldal. (in Hungarian)
11. Vekerdy Tamás: Óvodák // Valóság. – 1984. No11. – 8-9 oldal. (in Hungarian)

Аннотация. Каждая национальная система образования (в частности и система дошкольного образования) имеет свои определенные особенности и собственный передовой педагогический опыт. Становление и развитие идеи альтернативной педагогики в Венгрии имеет свою историю. Поэтому здесь наиболее распространенными есть альтернативные дошкольные заведения, работающие по Вальдорфской системе, системе Марии Монтессори и по педагогическим рекомендациям Селестена Френе.

В статье раскрыты предпосылки становления и развития альтернативной педагогики в Венгрии; проанализированы идеологические основы альтернативных методик, разработанных Марией Монтессори, Рудольфом Штайнером и Селестеном Френе; осуществлен сравнительный анализ трех основных направлений альтернативной педагогики в Венгрии, а именно: педагогики Марии Монтессори, Вальдорфской педагогики и педагогики Селестина Френе.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, альтернативные заведения дошкольного образования, система образования, педагогический опыт, формирование личности, обучение, воспитание.

Abstract. An important issue on the agenda of the European Union countries is the improvement of the education quality. Today, Ukraine is on the verge of deep democratic reforms. The best ways to humanize the educational-training process are searched in order to maximize the manifestation of creative potential of the growing human personality. This, in turn, contributes to the increasing interest in the pedagogical experience gained by the world community. Each national system of education (in particular preschool education) has its own specific features and its own leading pedagogical experience. The formation and development of the alternative pedagogy idea in Hungary has its own history. Therefore, the most prevalent are alternative preschool institutions that work according to the Waldorf system, the Maria Montessori system, and the Celestine Frene pedagogical recommendations.

The purpose of this publication is to discover the preconditions for the formation and development of the alternative pedagogy in Hungary, the analysis of the ideological foundations of the alternative methods developed by Maria Montessori, Rudolf Steiner and Celestine Frene, comparison of these three main directions.

Keywords: preschool education, alternative preschool institutions, education system, pedagogical experience, personality formation, education, training.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2018

Н. В. Сергєєва

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СУПРОВОДУ ПОЗИТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Анотація. У статті виокремлено й схарактризовано теоретичні основи соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців. Розкрито поняття «супровід», «позитивне спілкування».4 представлено основні характеристики підліткового віку. Проаналізовано особливості соціально-педагогічного супроводу позитивного спілкування підлітків із сімей вимушених переселенців. Охарактеризовано адаптивні механізми особистост підліткового віку.

Ключові слова: підлітки, криза підліткового віку, супровід спілкування, позитивне спілкування, сім'ї вимушених переселенців.

Поставонвка проблеми. Нові умови розвитку нашого суспільства ставлять перед школою та освітою принципово нове завдання – виховання особистості в умовах демократизації суспільних інститутів, в умовах диференційованого особистісно-орієнтованого навчання. Важливим також є забезпечення кожній дитині таких умов, за яких вона могла б найкраще реалізувати свої потенційні можливості та здібності. Головна задача на сучасному етапі формування особистості полягає у підтримці, супроводі та створенні умов для реалізації творчого потенціалу, накопичення досвіду міжособистісного спілкування, реалізації власних можливостей в різних сферах суспільної діяльності.

Водночас, у зв'язку з вкрай складною соціально-політичною ситуацією у державі сотні тисяч людей стали вимушеними внутрішніми переселенцями. Особливо стресовими і травматичними події стали саме для дітей, які змушені були змінити місце проживання і навчання. Діти є більш вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників оточуючого середовища у порівнянні з дорослими. Ці чинники впливають на дитину в період її розвитку, тим самим порушуючи нормальні процеси формування і становлення особистості. Пережитий травматичний досвід впливає на когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і загалом на світогляд. Такі травмуючі обставини залишають дитину без стабільного, безпечного та підтримуючого оточення, яке є необхідним для її нормального розвитку та становлення; батьки, самі переживаючи тяжкий стрес та кризу ідентичності, не завжди здатні виконувати звичні сімейні ролі, не маючи змоги допомогти своїм дітям. Виникає ситуація, що диктує необхідність соціально-педагогічного супроводу, який виступає одним з механізмів стимулювання процесу соціалізації, соціального розвитку і соціального виховання.

© Сергєєва Н. В., 2018

Соціально-педагогічний супровід є однією з актуальних категорії сучасної педагогічної теорії і практики. Супровід допомагає особистості пристосовуватись, розв'язувати власні проблеми, та є одним з факторів успішної інтеграції і адаптації у соціумі. У цілому, соціально-педагогічний супровід є взаємодією соціального педагога, вихованця та його батьків на основі прогнозування перспектив поведінки і самовияву об'єкта в ситуації розвитку, спрямованою на створення умов і забезпечення найбільш доцільною допомоги, стимулювання осмислення особистості в процесі виникнення проблеми в спілкуванні, успішному просуванні в навчанні, життєвому і професійному самовизначенні (догляді, розвитку і вихованні дитини), на пошук способу її подолання, а також спонукання до самостійності і активності в цьому.

Соціально-педагогічний супровід – це забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку, соціалізації і соціального виховання людини, його активного самовиявлення на життя. Йдеться про одну з найважливіших функцій загальнодержавної діяльності зі створення найбільш сприятливих умов для самореалізації людини на його життєвому шляху і забезпечення його участі в реалізації своєї громадянської позиції. Соціально-педагогічний супровід людини в реальній ситуації розвитку забезпечується особою, що бере або виконує функції соціального педагога в цій ситуації [4].

Підлітковий період – час активної соціалізації особистості та становлення характеру. Особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки підлітка є спілкування. Процес спілкування може регулювати поведінку і діяльність особистості в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки. Інтенсивність спілкування, його зміст, цілі та засоби є важливим фактором, що визначає розвиток особистості. Тому важливо в цей період, відповідно до вікових особливостей, визначити труднощі у спілкуванні, розвивати та підтримувати саме позитивне спілкування. Спілкування є важливою духовною потребою особистості, яка зумовлена суспільним способом її буття та необхідністю взаємодії у процесі діяльності. Будь-яка діяльність не може здійснюватися успішно, якщо між учасниками взаємодії не будуть налагоджені відповідні контакти та взаєморозуміння. Важливим для особистості є набуття нею певного досвіду і навичок соціальної поведінки в процесі взаємодії з оточуючими. Існують різні підходи до розуміння поняття «спілкування», що зумовлено складністю та неоднозначністю досліджуваного процесу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У науковій літературі немає єдності в трактуванні такого поняття як «спілкування». Проблемі спілкування присвячено велику кількість досліджень видатних науковців.

Такі представники вітчизняної науки, як Т. Алєксєєнко, С. Архипова, І. Бех, О. Безпалько, Т. Дмитренко, І. Звєрєва, Л. Коваль, С. Хлєбік та ін. – описують концепції соціальної взаємодії як процесу активної діяльності індивіда у зміненому середовищі. У працях

Н. Ануфрієва, О. Бодальова, О. Власова, Л. Петровської та ін. розглянуто комунікативну компетентність як складову соціальних здібностей особистості. Механізми соціальної взаємодії досліджено в працях Г. Андрєєвої, І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, Г. Локарєвої, І. Кона, А. Петровського. Особливості процесу навчання спілкуванню розглядаються в роботах А. Добрович, А. Мудрик, Л. Фрідман.

Спілкування є багаторівневим, багатовимірним, системним процесом, який володіє різними властивостями. Приміром, Г. Андрєєва трактує спілкування як складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті й розумінні партнерами один одного.

Вчені О. Сергєєнкова та О. Столярчук визначають спілкування як взаємодію двох або більше людей, під час якої виникає певний контакт, що проявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні, взаємо переживанні [1].

У літературі можна знайти два підходи до визначення структури спілкування:

- виокремлення автономних компонентів (Л. Орбан-Лембрик);

-виокремлення взаємопов'язаних компонентів (Г. Андрєєва, О. Бодальов, М. Обозов, Б. Ломов, Я. Коломінський, Б. Паригін, А. Реан).

Л. Орбан-Лембрик пропонує розглядати структуру спілкування через такі його автономні компоненти, такі як: мета, зміст, засоби спілкування; учасники процесу, тип зв'язку, що встановлюється між ними; мотиви, потреби, ціннісні орієнтації учасників спілкування; комунікативний потенціал суб'єктів спілкування; види й форми спілкування; соціокультурна та етнопсихологічна специфіка спілкування; етико-психологічні й тендерні особливості спілкування; стилі, стратегії і тактики спілкування; результат спілкування [3].

Ми поділяємо позицію Г. Андреєвої, яка визначає структуру спілкування як виокремлення в ньому трьох взаємопов'язаних сторін (компонентів): комунікативної (передбачає обмін інформацією між учасниками спілкування), інтерактивної (організація взаємодії між індивідами, тобто обмін не лише знаннями, ідеями, а й діями), перцептивної (процес сприймання й пізнання партнерами спілкування один одного і встановлення на цій основі взаєморозуміння). Психологічними детермінантами спілкування у підлітковому періоді є специфічні новоутворення цього віку [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. Основна увага дослідження буде зосереджена на підлітках. Підлітковий період – час активної соціалізації особистості та становлення характеру. Саме цей період є сенситивним для розвитку певних соціальних властивостей. Життєдіяльність підлітка у сучасних умовах пов'язана з впливом на неї чинників різного походження. Серед основних важливих для підлітків чинників впливу важливе місце посідають групи ровесників. Підлітковий

вік – це складний та активний період становлення особистості, під час якого визначаються її основні соціальні установки, певні ставлення до себе, до людей, до суспільства, набувають більшої чіткості риси характеру і основні форми міжособистісної поведінки. У міру дорослішання дитини розширюється коло її соціальних зв'язків, розвиваються комунікативні навички і особистісні якості, загострюється потреба у самостійності, незалежності від дорослих, необхідність здійснювати власний життєвий вибір в тих чи інших життєвих ситуаціях. Таке прагнення до незалежності і недостатня готовність до вмілого її використання досить часто провокує у підлітків внутрішній і зовнішній конфлікти. Для внутрішнього конфлікту характерне нерозуміння дитиною самої себе, своїх бажань і потягів, що стимулює її до такого пошуку шляхом перевірки власних можливостей і здібностей у різних, у серед них, й в екстремальних ситуаціях, супроводжується частою зміною настрою і бажань. Для зовнішнього – непорозуміння з найближчим оточенням (батьками, ровесниками, педагогами), демонстративна поведінка, дії і вчинки такі, що суперечать очікуванням інших людей. У такий спосіб перевіряються не тільки власні можливості, а й межі дозволеного.

Це гострий і напружений період переходу від дитинства до дорослості. Його часто називають критичним, оскільки організм має підвищену чутливість до якихось певних зовнішніх і внутрішніх впливів, які саме в цей період розвитку можуть призвести до дуже важливих, незворотних наслідків. Психологи вбачають у підлітковому віці дві фази – позитивну і негативну. Вік негативної фази у дівчат припадає приблизно на 11-13 років, у хлопців – на 14-16 років. Негативна фаза характеризується почуттям тривоги, роздратованості, агресивності тощо. Це період внутрішньої метушні, суперечливих почуттів, абстрактного бунту, зниженої працездатності, протестного характеру поведінки. Позитивна фаза наступає поступово. Її прояв можна побачити у відчутті єдності з природою, в умінні по-новому сприймати навколишніх. З'являється новий світ цінностей, потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, коханні, мріях тощо.

У науковій літературі виділяють два етапи підліткової соціалізації: молодший підлітковий (10-12 років) та старший підлітковий (12-14 років). Підлітковий вік вважається періодом загострення суперечок розвитку [2].

Специфічні проблеми пов'язані з тим, що, як відзначає М. Мід, перехід зі світу дитинства в дорослий світ у культурних суспільствах штучно подовжений: в умовах насиченого інформаційного простору сучасні діти дорослішають значно раніше. Однак переважно, у фізіологічному розвитку (раннє статеве дозрівання) на рівні поінформованості (значної обізнаності у різних сферах життя), але мало залучені до практичної діяльності та мають незначний власний соціальний досвід. Підлітковий вік характеризується становленням унікального «Я», без чого неможлива подальша автономізація особистості, освоєння нею ак-

тивної життєвої позиції стосовно себе й світу.

Цей період – один з кризових етапів у становленні особистості. Кризові періоди відрізняються значним проривом у психіку підсвідомих імпульсів. Цьому сприяє втрата відчуття безпеки і комфорту, порушення внутрішньої рівноваги, посилення тривожності та страхів. Це етап кардинальних перетворень у сфері свідомості, діяльності та системи взаємовідносин. Основу формування нових психологічних та особистісних якостей складає спілкування дитини у ході різних видів діяльності, насамперед, навчальної і дозвіллєвої. Природнім у цьому віці є інтерес до своєї особистості, до своїх можливостей та здібностей, прагнення до самооцінки, дорослості, самоствердження. За відсутності умов для позитивної реалізації своїх потенцій процеси самоствердження можуть проявлятися у викривлених формах, призводити до неприємних реакції оточення та наслідків. У зв'язку з цим виникає небезпека вибору асоціального напряму поведінки. Суттєвими детермінуючими факторами можуть стати: брак у підлітка інформації про те, що, як і чому з ним відбувається, і які можуть бути наслідки; негативний вплив оточення; не задовольняючий стиль спілкування; труднощі адекватного сприйняття реальності; не сформованість норм соціальної поведінки і норм моралі. Інформація потрібна для набуття необхідних відчуттів свободи та свідомості вибору, а також для того, аби навчитися брати на себе відповідальність за те, що з тобою діється [6].

Відомий німецький психіатр Х. Ремшмідт у своїх наукових роботах звертає увагу на те, що для підлітків стає актуальним порівняння себе з однолітками, внаслідок чого відбувається або зниження самооцінки, або розвиток почуття власної гідності. Він зазначає, що процес дозрівання особистості головним чином залежить від навколишнього середовища, від можливостей потенцій розвитку перетворитися на дійсність. У цьому процесі головну роль відіграють сім'я, соціальний статус та референтна група. Центральним завданням цього періоду є пошук особистої ідентичності [5].

Загалом кризові періоди підліткового віку – явище розповсюджене, але їх часто недооцінюють або вважають небезпечними. Ці кризи можуть бути причиною різних форм деструктивної поведінки та особистісних порушень. Важливо вчасно виявити кризу та правильно її класифікувати. Ці кризи можуть викликати екстремальні ситуації у разі, якщо дії підлітка призводять до викривлення відношень з оточуючими. Серед різних форм криз Х. Ремшмідт називає такі: порушення процесу статевого дозрівання, ідентичності і авторитетів, переживання відчуження, деперсоналізація (зміна сприйняття самого себе), дереалізація (зміна сприйняття навколишнього середовища), порушення оцінки свого фізичного образу, нарцистичні кризи (поглинання собою), суїцидальні спроби, асоціальні форми поведінки, соціальна занедбаність.

Саме в цьому віці закладаються норми соціальної поведінки, норми

моралі. Якщо підліток у школі, чи в сім'ї не може знайти задовільного типу спілкування, то саме в цей час він може підпадати під негативний вплив оточення.

Дослідник Д. Фельдштейн зазначає, що у підлітковому віці важливого значення набуває прагнення дітей знайти своє місце в суспільстві. Вони прагнуть визначити своє місце в житті, активно шукають ідеал. У зв'язку з цим дуже важливо, які зразки поведінки пропонує оточення [7, с.163-164].

У підлітковому віці відбуваються кардинальні перетворення в різних сферах психіки, значним змінам піддається мотиваційна сфера, сфера потреб. На думку Л. Божович, розходження між потребами, що виникають, та обставинами життя, що обмежують їх реалізацію, характерні для кожної вікової кризи. Тільки в перехідному періоді виникають та формуються моральні переконання, актуалізується таке новоутворення, як самовизначення, що характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства і конкретизується в суспільній позиції. Саме в цьому віці існує можливість чинити педагогічний вплив, тому що внаслідок недостатнього морального досвіду дитини моральні переконання знаходяться в нестійкому стані [5, с.278].

Для більшості підлітків характерна швидка зміна настрою (спричинена іноді незначним зовнішнім фактором), нестійкість емоційних реакцій, підвищена чутливість. До особливостей підліткового віку можна віднести надмірну критичність стосовно оточуючих і самовпевненість в оцінках, заперечення будь-яких авторитетів, пошук ідеалів, підвищену навіюваність, схильність до групування та наслідування.

Саме в цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, інших людей, відбувається перебудова потреб і мотивів поведінки. На ту пору змінюються і вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно узгоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих і вимогами соціальних норм. Необхідність такого узгодження пов'язана зі значними труднощами, які часто стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка та можуть перебігати у гострій формі, породжувати сильні емоції, порушення у поведінці підлітка, у їх взаєминах з дорослими, однолітками.

Беручи до уваги те, що підлітковий вік є перехідним від дитинства до дорослості, більшість вчених вважає, що в цьому віці процес розвитку проходить найбільш складно та суперечливо, оскільки саме на цей період припадає перебудова організму, змінюються стосунки з однолітками та дорослими, інтереси у навчальній та пізнавальній діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ми визначили основні соціально-психологічні характеристики та особливості підлітків. Процес спілкування може регулювати поведінку і діяльність особистості в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки. Інтенсивність

спілкування, його зміст, цілі та засоби є важливим фактором, що визначає розвиток особистості.

Наведені дослідження соціологів, психологів, педагогів дозволяють нам визначити *позитивне спілкування* як складний процес встановлення й розвитку контактів між дітьми, що породжується потребою спільної діяльності і який містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії позитивної взаємодії, спрямованої на духовний розвиток, поліпшення соціального середовища і соціальної ситуації розвитку, узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату.

Зважаючи на те, що у суспільному житті велику роль відіграє система психологічного та соціально-педагогічного супроводу особистості, тому важливим завданням подальших досліджень є вивчення позитивного спілкування підлітків, особливостей та можливостей його супроводу. Тому важливо в цей період, враховуючи вікові особливості, визначити труднощі у спілкуванні, розвивати та підтримувати саме позитивне спілкування. Це дозволить забезпечити допомогу молодому поколінню в становленні та здоровому задоволенні потреб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальна психологія : навч. посіб. / [О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка] – К. : центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
2. Немов Р. С. Психология: учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] / Р. С. Немов В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.2: Психология образования. – 608 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2-х кн. Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги-ХХІ, 2010. – 464 с.
4. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [гол. ред. А. Й. Капська.] – К.: Хрінком Інтер, 2000. – 356 с.
5. Психология подростка. Полное руководство. / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
6. Словарь практического психолога. [ред. С. Головин] – Минск: «Харвест», 1997 – 267 с.
7. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. / Д. И. Фельдштейн – М. 1995. – 346 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zahalna psykholohiia : navch. posib. [General Psychology: teacher's. manual] / [O. P. Serhieienkova, O. A. Stoliarchuk, O. P. Kokhanova, O. V. Pasieka] – K. : tsentr uchbovoi literatury, 2012. – 296 s. (in Ukrainian)

2. Nemov R. S. Psikhologija: ucheb. [Psychology: textbook] [dlia stud. vyssh. ucheb. zav.] / R. S. Nemov V 3 kn. – 3-e yzd. – M.: Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 2000. – Kn.2: Psykholohyia obrazovanyia. – 608 s. (in Russian)
3. Orban-Lembryk L. E. Sotsialna psykholohiia : pidruchnyk : u 2-kh kn. Kn.1. Sotsialna psykholohiia osobystosti i spilkuvannia [Orban-Lembrik L. E. Social Psychology: textbook: in 2 books. Kn.1 Social Psychology of Personality and Communication] / L. E. Orban-Lembryk. – Chernivtsi : Knyhy-XXI, 2010. – 464 s.(in Ukrainian)
4. Slovnyk-dovidnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv ta sotsialnykh pedahohiv [Dictionary for Social Workers and Social Pedagogues] / [hol. red. A. Y. Kapska.] – K.: Khrinkom Inter, 2000. – 356 s.(in Ukrainian)
5. Psikhologija podrostka. Polnoe rukovodstvo [Psychology of a Teenager. Complete Guide.] / Pod red. A. A. Reana. – SPb.: Praim-EVROZNAK, 2007. – 512 s. (in Ukrainian)
6. Slovar' prakticheskogo psikhologa [Dictionary of Practical Psychologist]. [red. S. Golovin] – Minsk: «Kharvest», 1997 – 267 s. (in Russian)
7. Feldshtein D. Y. Problemy vozrastnoj i pedagogicheskoj psikhologii [Problems of Developmental and Educational Psychology] / D. Y. Feldshtein – M. 1995. – 346 s (in Russian).

Аннотация. Статья посвящена теоретическим основам социально педагогического сопровождения детей из семей вынужденных переселенцев. Раскрыто понятие «сопровождение», «позитивное общение». В статье представлены основные характеристики подросткового возраста. Проанализированы особенности социально-педагогического сопровождения позитивного общения подростков из семей вынужденных переселенцев. Охарактеризованы адаптивные механизмы подросткового возраста.

Ключевые слова: подростки, кризис подросткового возраста, социально-педагогическое сопровождение, позитивное общение, семьи вынужденных переселенцев.

Abstract. The article is devoted to the theoretical foundations of social and pedagogical support for children from families of the internally displaced persons. Based on the analysis and synthesis of various scientific approaches, the notions of «accompaniment» and «positive communication» are revealed.

The article presents the main characteristics of adolescence. The features of the social and pedagogical support of positive communication of adolescents from families of displaced persons are analyzed. Adaptive mechanisms of adolescence are characterized. The conditions for successful adaptation of children from families of forced migrants to a new social environment are considered.

The main characteristics and socio-psychological characteristics of the crisis of adolescence are analyzed. Special attention is paid to the socio-psychological analysis of the needs of adolescents and characteristics of the positive and negative phases of adolescence.

Keywords: teenagers, crisis of adolescence, communication support, positive communication, families of forced migrators

Стаття надійшла до редакції 10.10.2018

Я. М. Сивохоп

ТЕОРЕТИЧНА СКЛАДОВА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ 6–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти, розкрито теоретичні основи авторської методики формування досліджуваного феномена, наголошено на застосуванні процесів інтегрування й диференціації у побудові освітньо-виховного змісту такої роботи, відповідного підбору форм, методів і засобів його реалізації у відповідності до віку учнів. Схарактеризовано провідні рівні її реалізації у освітньо-виховному процесі цих закладів, розкрито діяльнісний характер освітньо-виховного змісту спортивно-краєзнавчої роботи на кожному з рівнів її реалізації та схарактеризовано низку закономірностей, що стали важливими у досягненні визначеної нами мети – формування здорового способу життя учнів 6–9 класів.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, учні 6–9 класів, спортивно-краєзнавча робота, заклади позашкільної освіти, спортивно-оздоровча, здоров'язбережувальна робота.

Постановка проблеми. Сьогодні в системі позашкільної освіти особливої актуальності набуває удосконалення традиційних і пошук інноваційних методик організації і здійснення різноманітної спортивно-краєзнавчої роботи. У контексті останнього, сутність розроблюваної нами методики формування в учнів 6–9 класів здорового способу життя у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти розглядався нами у трьох взаємопов'язаних між собою дидактичних площинах, а саме: перша площина – у межах якої освітньо-пізнавальне, адаптаційно-соціальне і здоров'язбережувальне та виховне значення окремих навчальних предметів чи сукупності предметів, які вивчали учні у загальноосвітньому навчальному закладі, представлено вже у закладі позашкільної освіти у їх інтеграції, і у той же час, у значно розширеному за

© Сивохоп Я. М., 2018

змістовим компонентом вигляді (оскільки майже всі навчальні програми закладів позашкільної освіти є інтегрованими); друга площина – завдання щодо вивчення навчального змісту інтегрованих навчальних курсів спрямовуються на формування в учнів 6–9 класів здорового способу життя через застосування здобутих знань, сформованих умінь і навичок у спортивно-краєзнавчій роботі; третя площина – у межах якої визначені форми, методи і засоби організації та здійснення учнями 6–9 класів спортивно-краєзнавчої роботи є логічно пов'язаними і мають на меті забезпечити ефективність реалізації здобутих знань у навчально-пізнавальній і дослідницькій діяльності чи спортивно-розвивальній, спортивно-оздоровчій, здоров'язбережувальній, краєзнавчій, масовій та суспільно корисній роботі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, сутність методики формування в учнів 6–9 класів здорового способу життя у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти трактується нами як комплекс ієрархічно вибудованого і логічно взаємопов'язаного між собою освітньо-виховного змісту, як традиційних, так і інноваційних здоров'язбережувальних форм, методів і методичних засобів його реалізації. В основу цих положень нами покладено наукові праці С. У. Гончаренка, який у процесах навчання й виховання зростаючої особистості розрізняв три основних пов'язаних між собою аспекти: навчальний предмет, або ж зміст освіти; діяльність учителя – викладання; діяльність учнів – навчання. І тим самим завдання методики як науки трактував як «…дослідження закономірних зв'язків між цими трьома аспектами й на основі пізнання їх закономірностей опрацьовування вимог до навчального предмета, викладання і навчання» [1, с. 495].

Наступними теоретичними положеннями є врахування особистісно орієнтованого, спрямованого саме на окремого учня освітньо-виховного змісту, сутність форм, методів і засобів навчально-виховної роботи як дидактичних категорій, що забезпечують ефективну його реалізацію у закладах позашкільної освіти. Не менш важливим компонентом розробленої нами методики стали науково обґрунтовані загальні способи педагогічно доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітньо-виховного процесу [2, с. 488].

Враховуючи специфіку освітньо-виховного процесу закладів позашкільної освіти, де саме учень з його потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями та ідеалами, сформованою свідомістю і самосвідомістю та спрямованістю на певний, ним же обраний, вид діяльності (відповідно до його уже сформованих на певному етапі онтогенезу знань, інтересів, потреб, мотивів і бажань), є центром у побудові структури нашої методики як певної педагогічної системи. Отже, саме учень є центром цієї освітньо-виховної системи, оскільки саме він, а не педагог, як це відбувається у закладах середньої освіти, визначає основне спрямування, обсяг, час, інтенсивність і навіть результативність

власної навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності, спортивно-розвивальної, спортивно-оздоровчої, здоров'язбережувальної, краєзнавчої, масової та суспільно корисної роботи. Узагальнюючи, можемо констатувати, що визначальним у діяльності педагогів закладів позашкільної освіти з відбору й конструювання освітньо-виховного змісту спортивно-краєзнавчої роботи, а відтак, відповідних як традиційних, так і інноваційних форм, методів та засобів його реалізації у освітньо-виховному процесі є саме учень та його батьки.

Відтак, можемо зробити висновок, що специфічною ознакою розробленої нами методики формування здорового способу життя в учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти є обов'язкове дотримання принципу дитиноцентризму і природовідповідності. Тобто, йдеться про створення комфортних умов різноманітної за змістом, спрямуванням, часом і географічними межами життєдіяльності і життєтворчості у цих навчальних закладах спортивно-краєзнавчої роботи. Це, насамперед, відсутність такої звичної, і почасти неприємної для учнів оцінки, що характерно для закладів середньої освіти, а відтак, і щоденників успішності, необхідності дотримання, інколи не цікавої, переважно одноманітної навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення традиційних предметів у школі. А відтак, відсутність численних стресових ситуацій, поганого настрою, небажання спілкуватися не лише з вчителями, але й з однокласниками, що призводить до усамітнення і замкнутості і не лише у школі, а інколи і сім'ї. Крім цього, як засвідчив аналіз практики, наявність умов для зміни видів, учнівських колективів, рівнів та етапів складності навчального змісту відповідно до особистісних інтересів, бажань і мотивів, а також форм, напрямів чи конкретного спрямування своєї навчальної та дозвіллєвої діяльності.

У процесі розроблення авторської методики було актуалізовано положення, що усвідомлення і засвоєння учнями 6–9 класів навчального змісту спортивно-краєзнавчого спрямування у різних як традиційних, так і інноваційних формах його реалізації на практиці і за допомогою різних методів та засобів, значно активізує їхню життєдіяльність в учнівсько-педагогічному колективі, спрямовану на формування власного здорового способу життя та вироблення умінь і стійких навичок його дотримання. Доцільність застосування нами такого положення у процесі здійснення різного рівня складності, спрямованості, відповідності віковим та особистісним можливостям учнів 6–9 класів спортивно-краєзнавчої роботи підтверджується думкою В. Г. Кременя, який стверджує, що «Учень – мета, а не засіб освітніх процесів, виконання вимог навчальних програм та рекомендацій» [3, с. 20].

Наступним важливим теоретичним положенням у процесі розробки методики формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти було застосування процесів інтегрування й диференціації у побудові навчально-

виховного змісту такої роботи, відповідно підбору форм, методів і засобів його реалізації у відповідності до віку учнів. Саме тому нами передбачалось, що навчально-виховний зміст, принципи його відбору й конструювання, застосування найбільш ефективних форм, методів і засобів, а також відповідних педагогічних умов організації і здійснення спортивно-краєзнавчої роботи учнів 6–9 класів як складових методики формування цього феномену, має узагальнену мету, яка полягає у тому, що процес інтелектуального розвитку, морально-духовного збагачення та фізичного розвитку «… спрямовується на формування здорової зростаючої особистості» [4].

За нашим висновком, формулювання такої мети є виправданим, оскільки мета, на думку С. У. Гончаренка, є ідеальним передбаченням кінцевих результатів навчання, виховання і розвитку особистості, у якій логічно взаємопов'язані: освітня ціль – озброєння учнів системою наукових знань, спеціальними і загально навчальними вміннями і навичками; розвивальна ціль – розвиток мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової і сенсорної систем; виховна ціль – формування світогляду, моралі, етичної культури [5, с. 205].

Саме завдяки врахуванню цього підходу, нами на теоретичному рівні здійснено конкретизацію цілей як складових узагальненої мети, формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти. Такі цілі розглядаються нами комплексом взаємопов'язаних вимог щодо поєднання у систему здобутого ними роз'єднаного (у процесі вивчення навчальних предметів закладу середньої освіти) здоров'язбережувального знання, і у той же час, як необхідна умова інтеграції й диференціації освітньо-виховного змісту спортивно-краєзнавчої роботи в єдину інтегровану програму інноваційного за змістом і формами реалізації тренінг-курсу «Мій вибір – здорове майбутнє» для закладів позашкільної освіти.

На основі врахування вимог Положення про заклад позашкільної освіти [6, с. 253-254], схарактеризованих вище теоретичних основ формування досліджуваного феномена, нами визначено й розкрито сутність трьох провідних рівнів застосування розробленої нами методики формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у освітньо-виховному процесі закладів позашкільної освіти, а саме:

Перший рівень – пропедевтичний, за своєю сутність організація на цьому рівні навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності, спортивно-розвивальної, спортивно-оздоровчої, здоров'язбережувальної, краєзнавчої, масової і суспільно корисної роботи учнів 6–9 класів має загальний. переважно ознайомлювальний характер і здійснюється тільки в колективі гуртка, секції, загону чи клубу (попарно, бригадами, дослідними групами чи всіма членами гуртка одночасно, за однією методикою і темою заняття). Цей рівень реалізації авторської методики розглядається як початковий етап навчання учнів 6–9 класів у гуртку, секції чи творчому колективі.

Учні, що навчаються на цьому рівні мають в основному лише частково системні, переважно елементарно-фрагментарні знання про власне здоров'я, способи його збереження, значення важливості дотримання здорового способу життя. Однак, навичок й відповідальності щодо його дотримання практично не сформовано. Тому саме на цьому рівні нами були реалізовані ті фрагменти методики формування досліджуваного феномена, які не тільки забезпечували початки формування системних знань, умінь і навичок дотримання здорового способу життя учнями 6–9 класів, але й підкріплювали інтерес дітей і їхніх батьків до навчання у закладах позашкільної освіти. На цьому рівні важливим є розвиток внутрішньої мотивації учнів до здоров'язбережувальних вчинків, поведінки і практичної роботи в колективі гуртка, секції, клубу, і у той же час, виховання переконаності у необхідності і правильності власних дій зі збереження і покращення здоров'я завдяки дотриманню здорового способу життя.

Другий рівень реалізації розробленої нами методики формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти за нашим трактуванням був основним рівнем. Учні, які навчалися на цьому рівні, здобувши певні системні знання, відповідні їм елементарні уміння і навички з їх застосування під час вивчення окремих навчальних предметів у закладах середньої освіти та у процесі здійснення спортивно-краєзнавчої роботи у складі гуртків, секцій, загонів і клубів на пропедевтичному рівні у закладах позашкільної освіти, уже починають здійснювати її як у складі гуртка, так і в окремих дослідних групах, започаткованих малих творчих колективах та навіть самостійно. Для цього рівня характерним є досить помітна позитивна динаміка у формуванні: логічно вибудованих і засвоєних системних знань про значення власного здоров'я, способи його збереження та покращення, вироблення у переважної більшості учнів 6–9 класів стійких переконань про необхідність самостійно, без нагадування однолітків, старших учнів, педагогів чи батьків, дотримуватися здорового способу життя; системних умінь і конкретних практичних навичок організації різноманітної за складністю і часовими й географічними межами і здійснення спортивно-краєзнавчої роботи, спрямованої на формування здорового способу життя учнів 6–9 класів.

Таким чином, реалізація розробленої нами методики формування досліджуваного феномена на цьому рівні забезпечувала помітні позитивні зміни у особистісному «Я» учнів 6–9 класів, що проявлялися у стійкій мотивації щодо збереження власного здоров'я, переконаності у необхідності його збереження й покращення для власного добробуту у майбутньому, здобутті професії, а отже повноцінного життя у соціумі.

Сутність третього – творчо-прогностичного рівня реалізації розробленої нами методики формування досліджуваного феномена у освітньо-виховному процесі закладів позашкільної освіти полягала

насамперед у створенні умов, за яких учні 6–9 класів, спираючись на уже усвідомлені і засвоєні системні знання, сформовані відповіді уміння і навички збереження і покращення власного здоров'я здобуті під час вивчення окремих навчальних предметів у закладах середньої освіти та у гуртках закладів позашкільної освіти (пройшовши пропедевтичний й основний рівні навчання), можуть у переважній більшості самостійно, практично не вдаючись до безпосередньої опіки однолітків, старших учнів чи педагога, вибудовувати індивідуальну траєкторію власного інтелектуального, духовно-морального і фізичного розвитку. Для переважної більшості учнів, що навчаються на цьому рівні, характерною ознакою їхніх вчинків, поведінки і діяльності, спрямованих на збереження власного здоров'я, є поява психологічних механізмів вищого рівня саморегуляції активної життєдіяльності в учнівсько-педагогічному колективі, які, на думку І. Д. Беха, забезпечують ефективні умови взаємодії з об'єктами і суб'єктами оточуючого світу, а отже, сприяють самостійній побудові траєкторії майбутнього життєвого шляху [7, с. 47-52].

А це, у свою чергу, детермінує активність психолого-педагогічних механізмів формування в учнів 6–9 класів стійкої внутрішньої мотивації до активної участі і здійсненні в колективі гуртка чи самостійно навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності, спортивно-розвивальної, спортивно-оздоровчої, здоров'язбережувальної, краєзнавчої, масової та суспільно корисної роботи у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти. Саме така діяльність індивіда, на думку В. Г. Кременя, «… є головним засобом усвідомлення сутності особистості…», тим самим «…, що розвиває і культивує розмірковуючий, поліфонічний тип пізнання, яке долає прагматизм людського буття» [8, с. 16-17].

Врахування зазначеного вище дало підстави для виокремлення й обґрунтування у розробленій методиці положення про обов'язковий діяльнісний характер освітньо-виховного змісту спортивно-краєзнавчої роботи учнів 6–9 класів у закладах позашкільної освіти. Такий підхід базується на тому, що розвиток і становлення особистості відбувається саме у процесі спеціально організованої і педагогічно спрямованої творчої як колективної, так і самостійної діяльності, провідними чинниками ефективності якої є індивідуально і соціально значущий її зміст, відповідно рівень інтелектуального розвитку, самостійної творчої активності, сформованості досвіду життєво важливих навчальних умінь і практичних на основі засвоєного соціального досвіду. Така діяльність, як зазначає А. М. Алексюк, є умовою для прояву моральних, трудових, суспільних, естетичних рис особистості і для формування індивідуальності людини. В діяльності, вважає вчений, виробляються необхідні способи, формуються ціннісні мотиви [9, с. 242].

На підставі останнього, включення учнів 6–9 класів у різноманітну, як колективну, так і індивідуальну діяльність (навчально-пізнавальну і

дослідницьку) та роботу (спортивно-розвивальну, спортивно-оздоровчу, здоров'язбережувальну, краєзнавчу, масову та суспільно корисну) забезпечило розширення спектру суб'єкт-суб'єктної взаємодії в учнівсько-педагогічному колективі закладів позашкільної освіти, підвищило рівень особистісної взаємодії під час розв'язання життєво важливих для них питань, прискорило якісне накопичення соціального досвіду, вироблення відповідних вчинків і поведінки, спрямованих на формування і дотримання здорового способу життя. Доцільність запровадження положення про діяльнісний характер освітньо-виховного змісту спортивно-краєзнавчої роботи на кожному з рівнів її реалізації, дало змогу схарактеризувати ряд закономірностей, що стали важливими у досягненні визначеної нами мети – формування здорового способу життя учнів 6–9 класів, а саме:

- всім видам навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності, спортивно-розвивальної, спортивно-оздоровчої, здоров'язбережувальної, краєзнавчої, масової та суспільно корисної роботи, що мають не лише індивідуальні (інколи прагматичні цілі), але й, що головне, суспільні цілі;

- за умови, коли об'єктивно цінна для суспільства, або окремої громади чи учнівсько-педагогічного колективу закладів позашкільної освіти, членами яких є учні 6–9 класів, діяльність немає особистісного сенсу для них, вона обов'язково втрачає освітньо-виховний і практичний ефект. Відтак, можемо зробити висновок, що особисті інтереси, мотиви й потреби саме індивідуальної діяльності чи роботи мають набути соціально значущого характеру;

- за умови застосування перших двох позицій в організації спортивно-краєзнавчої роботи учнів 6–9 класів у закладах позашкільної освіти активізуються психологічні механізми вищого рівня саморегуляції активної життєдіяльності в учнівсько-педагогічному колективі. Тим самим, відбувається ефективне визначення й формування готовності кожного з учнів до вибору мети і способів діяльності для її досягнення;

- будь-яка діяльність особистості буде для неї нейтральною, а отже педагогічно неефективною за умови, коли цей процес не буде педагогічно вибудований і спрямований на формування в учнів соціального досвіду морально доцільних здоров'язбережувальних вчинків і, відповідно, поведінки у цілому [10, с. 94-98;].

Таким чином, врахування зазначеного вище дало змогу удосконалити традиційні та розробити конкретні освітньо-виховні методики, зокрема інтерактивні, спрямовані на формування в учнів 6–9 класів здорового способу життя в процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти. Важливою складовою цих методик (як складових загальної методики формування в учнів 6–9 класів досліджуваного феномена) була орієнтація у розробленні авторського освітньо-виховного змісту навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності, спортивно-розвивальної, спортивно-оздоровчої, здоров'язбережувальної, краєзнавчої, масової та суспільно корисної

роботи за умови обов'язкового застосування діяльнісного підходу до їх організації і здійснення [11, с. 136-141; 12, с. 71-72].

У той же час, як засвідчив аналіз практики, ефективність спортивно-краєзнавчої роботи з формування в учнів 6–9 класів здорового способу життя проявляється не лише в умінні педагогів закладів позашкільної освіти створити комфортні умови для ефективного інтелектуального і духовно-морального зростання та фізичного розвитку і становлення. Не менш важливим є уміння і практичні навички педагогів закладів позашкільної освіти підтримувати власний авторитет та авторитет особистісного «Я» самих учнів 6–9 класів, що особливо актуальним було під час здійснення ними самостійної спортивно-краєзнавчої роботи [13, с. 27-29; 14, с. 3-9].

Останнє набуває особливого значення саме на другому і третьому рівні реалізації розробленої нами методики формування здорового способу життя в учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти. У її межах навчально-пізнавальна і дослідницька діяльність, краєзнавча, спортивно-розвивальна, спортивно-оздоровча, здоров'язбережувальна, масова та суспільно корисна робота переважно здійснюється за часткового консультування з боку педагога закладу позашкільної освіти чи самостійно самими учнями. У межах розробленої нами методики формування здорового способу життя учнів 6–9 класів у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти характеризується нами у двох площинах: у площині усвідомлення, а головне засвоєння, здоров'язбережувального знання на кожному занятті гуртка, секції, клубу та у площині відповідного рівня допомоги й управління цим процесом з боку педагога.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, як підтвердив аналіз практики, застосування розробленої нами методики формування здорового способу життя учнів 6–9 у процесі спортивно-краєзнавчої роботи у закладах позашкільної освіти відбувається набагато ефективніше за умови, коли навчально-пізнавальна і дослідницька діяльність, краєзнавча, спортивно-розвивальна, спортивно-оздоровча, здоров'язбережувальна, масова та суспільно-корисна робота здійснюється учнями переважно самостійно, або ж лише за часткового консультування з боку педагогів цих закладів.

Розгляд досліджуваної проблеми не вичерпує усіх її аспектів. Подальшого вивчення потребують питання застосування розробленої нами методики під час здійснення учнями і їхніми батьками суспільно корисних справ, важливих для громади, членами якої вони є, використання різноманітних інтерактивних форм і методик в організації спортивно-краєзнавчої роботи старшокласників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Методика навчального предмета /Семен Устинович Гончаренко. – Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Бойко А. М. Методи виховання. / Алла Микитівна Бойко. – Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики. / В. Г. Кремень. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1 Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
4. Кравченко Т. П. Формування у старших підлітків ціннісного ставлення до власного здоров'я у процесі туристсько-краєзнавчої роботи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – «Теорія та методика виховання» / Т. П. Кравченко. – К.: Уманський держав. Пед. універ. ім. Павла Тичини, 2015. – 19 с. .
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1987. – 373 с.
6. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад». / Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 253 – 254.
7. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. Академвидав, 2012. – 256 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / авт. В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
9. Педагогіка / За ред. А. М. Алексюка. – К.: Радянська школа, 1985. – 295 с.
10. Сивохоп Я. М. Основні підходи щодо формування навичок здорового способу життя учнівської молоді / Ярослав Михайлович Сивохоп. // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – №18. – С. 94 – 98.
11. Сивохоп Я. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у діяльність позашкільних навчальних закладів / Ярослав Михайлович Сивохоп. // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2014. – № 688. – С. 136 – 141.
12. Сивохоп Я. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у діяльність позашкільних навчальних закладів / Ярослав Михайлович Сивохоп. // Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців:соціальна робота і здоровий спосіб життя: Матеріали доповідей та повідомлень

Міжнародної науково-практичної конференції. – Ужгород, 2014. – С. 71 – 72.
13. Сивохоп Я. М. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підвищення кваліфікації педагогів із питань формування навичок здорового способу життя підлітків / Ярослав Михайлович Сивохоп. // Нова педагогічна думка. – 2013. – №2. – С. 27 – 29.
14. Пустовіт Г. П. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі: психологічний аспект. / Григорій Петрович Пустовіт. // Рідна школа . – 2007. – № 11-12(935-936). – С. 3 – 7.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Honcharenko S. U. Metodyka navchalnoho predmeta [Methodology of the Subject] /Semen Ustynovych Honcharenko. – Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. (in Ukrainian)
2. Boiko A. M. Metody vykhovannia. [Methods of Education] / Alla Mykytivna Boiko. – Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. (in Ukrainian)
3. Kremen V. H. Osvita u vymirakh metodolohii synerhetyky [Education in Measurements of the Synergy Methodology] / V. H. Kremen. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini : zb. nauk. prats : v 5 t. – T. 1 Zahalna pedahohika ta filosofiia osvity. – K. Pedahohichna dumka, 2012. – 368 s. (in Ukrainian)
4. Kravchenko T. P. Formuvannia u starshykh pidlitkiv tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia u protsesi turystsko-kraieznavchoi roboty: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 – “Teoriia ta metodyka vykhovannia” [Formation in the Senior Adolescents of a Value Relation to Their Own Health in the Process of Tourist-local Lore Work: Author's abstract. dis ... candidate ped. sciences: 13.00.07 – “Theory and methods of education”] / T. P. Kravchenko. – K.: Umanskyi derzhav. Ped. univer. im. Pavla Tychyny, 2015. – 19 s. (in Ukrainian)
5. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. – K.: Lybid, 1987. – 373 s. (in Ukrainian)
6. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy “Pro zatverdzhennia pereliku typiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv i Polozhennia pro pozashkilnyi navchalnyi zaklad” [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the List of Types of Out-of-School Establishments and Regulations on Out-of-School Educational Institutions”]. / Osvita Ukrainy. Normatyvno-pravovi dokumenty. – K.: Milenium, 2001. – S. 253 – 254. (in Ukrainian)
7. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku : navch. posib. [Personality in the Space of Spiritual Development: textbook] / Ivan Dmytrovych Bekh. – K. Akademvydav, 2012. – 256 s. (in Ukrainian)

8. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiakh osvitnoho prostoru [Philosophy of Human-centeredness in the Strategies of Educational Space] / avt. V. H. Kremen. – K.: Pedahohichna dumka, 2009. – 520 s. (in Ukrainian)
9. Pedahohika [Pedagogy] / Za red. A. M. Aleksiuka. – K.: Radianska shkola, 1985. – 295 s. (in Ukrainian)
10. Syvokhop Ya. M. Osnovni pidkhody shchodo formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia uchnivskoi molodi [Basic Approaches to Developing Healthy Lifestyle Habits of Student Youth] / Yaroslav Mykhailovych Syvokhop. // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. – 2010. – No18. – S. 94 – 98. (in Ukrainian)
11. Syvokhop Ya. M. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady vprovadzhennia innovatsiinykh zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u diialnist pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Organizational-pedagogical foundamentals of Implementation of Innovative Health-saving Technologies in Activity of Out-of-school Educational Establishments] / Yaroslav Mykhailovych Syvokhop. // Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia. – 2014. – No 688. – S. 136 – 141. (in Ukrainian)
12. Syvokhop Ya. M. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady vprovadzhennia innovatsiinykh zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u diialnist pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Organizational-pedagogical foundamentals of Implementation of Innovative Health-saving Technologies in Activity of Out-of-school Educational Establishments] / Yaroslav Mykhailovych Syvokhop. // Aktualni problemy sotsialnoi roboty i pidhotovky fakhivtsiv:sotsialna robota i zdorovyi spossib zhyttia: Materialy dopovidei ta povidomlen Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – Uzhhorod, 2014. – S. 71 – 72. (in Ukrainian)
13. Syvokhop Ya. M. Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv iz pytan formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv [The Use of Interactive Teaching Methods in the Process of Improving the Skills of Teachers on the Development of Skills for Healthy Lifestyles of Adolescents] / Yaroslav Mykhailovych Syvokhop. // Nova pedahohichna dumka. – 2013. – No 2. – S. 27 – 29. (in Ukrainian)
14. Pustovit H. P. Diialnisnyi pidkhid u navchanni osobystosti v pozashkilnomu zakladi: psykholohichnyi aspekt. [Activity Approach in Teaching a Personality in an Out-of-school Establishments: the Psychological Aspect.] / Hryhorii Petrovych Pustovit // Ridna shkola . – 2007. – No 11-12 (935-936). – S. 3 – 7. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье актуализировано проблему формирования здорового образа жизни учащихся 6–9 классов в процессе спортивно-

краеведческой работы в учреждениях дополнительного образования, раскрыты теоретические основы авторской методики формирования исследуемого феномена, применения процессов интеграции и дифференциации в построении учебно-воспитательного содержания такой работы, соответствующего подбора форм, методов и средств его реализации в соответствии с возрастом учащихся. Охарактеризованы ведущие уровни реализации разработанной методики в учебно-воспитательном процессе этих образовательных учреждений, раскрыто деятельностный характер учебно-воспитательного содержания спортивно-краеведческой работы на каждом из уровней реализации и охарактеризован ряд закономерностей, которые стали важными в достижении определенной нами цели – формирование здорового образа жизни учащихся 6–9 классов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, ученики 6–9 классов, спортивно-краеведческая работа, учреждения внешкольного образования, спортивно-оздоровительная, здоровьесберегающая работа.

Abstract. The article deals with the problem of formation of a healthy lifestyle of pupils of grades 6-9 in the process of sports-local lore work in institutions of extracurricular education; the theoretical bases of the author's methodology of formation of the investigated phenomenon are revealed; it is emphasized the application of integration and differentiation processes in the construction of the educational and educational content of such work, the appropriate selection of forms, methods and means of its implementation in accordance with the age of students. The leading levels of its implementation in the educational process of these educational institutions are described, the activity character of the educational-educational content of the sport and regional studies at each of the levels of its realization is disclosed; the number of regularities that became important in achieving our goal – the formation of a healthy lifestyle of students 6-9 classes is characterized.

Key words: healthy lifestyle, pupils of grades 6 – 9, sports-lore work, establisjhments of extracurricular education, sports-health, health-saving work.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2018

В. В. Сілков,
Е. О. Сілкова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглядаються шляхи і засоби формування компетентностей у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» в

© Сілков В. В., Сілкова Е. О., 2018

контексті навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі; окреслені методичні підходи до проведення такої роботи з майбутніми вчителями. Розкрито завдання застосування компетентнісного підходу при навчанні студентів: теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів початкових класів до здійснення вимог Державного стандарту початкової освіти; підбір ефективних технологій навчання студентів; визначення шляхів і засобів формування професійних компетенцій у майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: сюжетні завдання, компетентність, навчання, шляхи, засоби, формування, майбутні вчителі початкових класів, молодші школярі.

Постановка проблеми. Курс математики І-ІУ класів нової української школи спрямований на реалізацію мети та завдань математичної освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти. Навчання математики має забезпечити формування у молодших школярів ключових компетентностей, серед яких не можна не згадати готовність розв'язувати проблеми із застосовуванням досвіду математичної діяльності для вирішення повсякденних завдань, вироблення в учнів передумов самостійного пошуку й аналізу інформації, розв'язування проблемних завдань, що виникають із життєвих ситуацій, розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатність розв'язувати сюжетні задачі, обґрунтовувати свої дії тощо. Оскільки уміння розв'язувати сюжетні задачі включає вказані компетентності, то постає проблема підготовки майбутнього вчителя до навчання молодших школярів розв'язувати задачі.

Наявність у програмі нової української школи змістової лінії «Сюжетні задачі» спрямоване на формування у молодших школярів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. Сутність мети цієї змістовної лінії полягає у формуванні в школярів загального уміння розв'язувати задачі певних типів.

Проблема формування умінь розв'язувати задачі не є новою, але його сформованість у молодших школярів не повністю задовольняє вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти. Обставин, які обумовлюють такий стан, дуже багато. На нашу думку, всі недоліки у сформованості уміння розв'язувати текстові задачі можна поділити на дві групи: недоліки у діяльності вчителів з навчання учнів розв'язувати задачі та недоліки у сформованості в школярів уміння розв'язувати задачі. Навряд чи можна заперечувати, що недоліки другої групи обумовлені недоліками першої.

До недоліків першої групи відносяться: 1) відсутність особистісно-зорієнтованої роботи, що проявляється у неправильній комбінації індивідуальних і фронтальних форм організації діяльності учнів; 2)

нехтування перед ознайомленням з новими видами задач актуалізацією опорних знань, умінь і навичок, що призводить до створення зайвих труднощів при формуванні уміння розв'язувати задачу; 3) надзвичайно низький рівень уваги до формування навичок самоконтролю, а тому діти не володіють прийомами перевірки розв'язаної задачі; 4) схематичність у роботі з розв'язування кожної задачі, для якої характерне багатослів'я міркувань, висловлюваних здебільшого вчителем, які учні пасивно повторюють; 5) більшість задач у класі розв'язується під керівництвом вчителя, а обсяг самостійної роботи школярів дуже невеликий; 6) відсутність визначення мети розв'язування кожної задачі на уроці, її місця у системі інших, моделювання розумових дій та операцій, які мають виконати діти при розв'язування задачі (коли чітко не уявляється мета кожної задачі, не визначається, для чого вона розв'язується, що має бути у центрі уваги, які загальні висновки можна зробити, які закономірності побачити); 7) недостатня увага до формування уміння узагальнювати та систематизувати знання учнів тощо. Для подолання вказаних недоліків необхідно значно підвищити рівень психологічної та методико-математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

До недоліків другої групи можна віднести: 1) відсутність вправ для поетапного відпрацювання елементів складної аналітико-синтетичної діяльності, якою є розв'язування задач; 2) недостатня увага вчителів до подальшого розвитку здібностей встановлювати відношення між множинами, заданими у задачі, а тому учні відчувають значні труднощі при обґрунтуванні вибору арифметичної дії; 3) у значної частини школярів слабо сформоване загальне уміння розв'язувати задачу та поняття про різні способи розв'язування задач; 4) поверховий підхід значної частина учнів до читання та осмислення задачі, що обумовлює неправильний вибір дії. Учні не вбачають необхідності в її обґрунтуванні тощо. Ми далекі від думки, що виявили всі недоліки, але навіть їх подолання дозволить значно покращити готовність майбутніх вчителів до формування в учнів уміння розв'язувати задачі, що дозволить забезпечити зв'язок математики із реальним життям дитини, стане показником навченості та здатності до самостійної навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до мети змістової лінії «Сюжетні задачі» Державного стандарту початкової загальної освіти слід сформувати поняття про просту і складену задачу, її структурні елементи, про сутність процесу розв'язування, вдосконалювати загальне уміння розв'язувати задачі на матеріалі нових видів простих та складених задач, формувати уміння розв'язувати задачі певних типів, а також задачі з геометричним змістом.

Аналіз досліджень М. В. Богдановича, Ю. М. Колягіна, С. Д. Максименка, А. А. Свєчнікова, Л. М. Скаткіна, С. О. Скворцової та ін. дозволяє твердити, що вони єдині у трактуванні понять «проста задача» та «складена задача», і визнають, що уміння розв'язувати задачу є

складним, яке включає певний набір структурних компонентів. Саме на формування умінь прочитати задачу, виділити умову і запитання, провести пошук шляхів розв'язання задачі аналітичним чи синтетичним способом, скласти план розв'язання задачі, записати розв'язання задачі відповідно до поставлених вимог, попрацювати над розв'язаною задачею тощо, і має спрямовуватися підготовка майбутніх вчителів до реалізації вимог цієї змістовної лінії в процесі навчання молодших школярів.

Формулювання цілей статті. Реалізація вимог Державного стандарту початкової загальної освіти в умовах нової української школи вимагає змін у підготовці майбутніх вчителів для І-ІУ класів. Перехід до запровадження компетентнісного підходу при навчанні студентів передбачає розв'язання зокрема таких завдань:

- теоретична і практична підготовка майбутніх вчителів початкових класів до здійснення вимог Державного стандарту початкової загальної освіти щодо змістовної лінії «Сюжетні задачі»;
- добір ефективних технологій навчання студентів, які спрямовані на підготовку до реалізації поставлених перед початковою школою перспектив;
- визначення шляхів та засобів формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування умінь розв'язувати сюжетні задачі у молодших школярів повинна розпочинатися з вивчення вимог Державного освітнього стандарту початкової загальної освіти щодо змістовної лінії «Сюжетні задачі».

Наступним кроком є виявлення сутності компетентнісного підходу у навчанні математики молодших школярів.

Моніторинг якості результатів проведеної роботи здійснюється нами з допомогою підсумкового тестування.

З огляду на те, що уявлення про процес розв'язування задачі формується з використанням процесу моделювання за схемою (див. схему № 1), ми для формування уявлень про математичні моделі використовуємо різні за структурою тексти сюжетних задач: умова – запитання, умова – запитання – умова, запитання – умова.

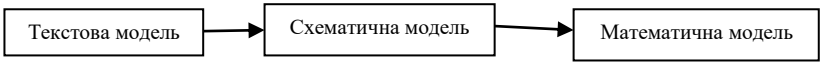

Схема № 1.

Одним із головних завдань вчителя при формуванні у школярів уміння розв'язувати задачі є навчання учнів свідомому встановленню зв'язків між ними. Для того, щоб досягнути цього, вчитель повинен відповідно до теоретико-методичних основ навчання учнів обов'язково дотримуватися трьох етапів. По-перше, підготовчого, на якому

проводиться актуалізація опорних знань, умінь і навичок до введення задачі певного виду. По-друге, етапу ознайомлення із задачами цього виду та їх розв'язуванням. Отже, на цьому етапі слід навчати учнів переходити від конкретної життєвої ситуації, яка описана у фабулі задачі, до вибору арифметичної дії. І, нарешті, – етапу формування умінь розв'язувати задачі цього виду. Результатом роботи на цьому етапі стає сформованість уміння розв'язувати будь-яку задачу названого виду незалежно від її конкретного змісту.

При роботі зі студентами ми намагаємося довести важливість того, що необхідно розрізняти підготовчу роботу до ознайомлення дітей з першою текстовою задачею та підготовчу роботу до введення задачі того чи іншого виду. Саме це обумовлює зміст роботи вчителя на цьому етапі. Сутність підготовчої роботи до ознайомлення з певним видом задач залежить від того, на який зв'язок між даними та шуканим необхідно спиратися при виборі арифметичної дії. Наприклад, якщо проводиться підготовча робота до розв'язування простих задач на додавання, то підготовчими будуть вправи на об'єднання скінченних множин предметів і встановлення чисельності отриманої нової множини. Підготовчою роботою до розв'язування складених задач буде розв'язування відповідних простих задач, які входять до складеної. Завдяки цьому усуватимуться зайві труднощі при сприйманні та розв'язуванні складеної задачі.

Аналіз методичної літератури, вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів дозволяють стверджувати, що теоретико-методичними основами роботи вчителя на другому етапі з необхідністю вимагають сформованості у студентів: 1) прийомів ознайомлення із змістом задачі та перевірки його усвідомлення; 2) уміння проводити аналіз задачі різними способами з метою відшукання шляхів її розв'язання; 3) уміння складати план розв'язання складених задач; 4) умінь оформляти розв'язання задачі відповідно до поставлених вимог; 5) уміння працювати над розв'язаною задачею, що включає в себе перевірку розв'язаної задачі та творчу роботу над нею. На жаль, спостереження за уроками вчителів дозволяють констатувати, що досить часто вчителі пропускають окремі етапи, порушуючи логіку роботи з формування умінь учнів розв'язувати задачі.

Дослідженнями підтверджено, що успішність наступного пошуку шляхів розв'язання задачі значною мірою залежить від усвідомлення тих зв'язків, на яких базуватиметься розв'язання задачі. З огляду на це, майбутній вчитель повинен бути підготовлений до особистісно зорієнтованої роботи з ознайомлення школярів із задачею. Для цього відповідно до індивідуальних особливостей дітей пропонуємо студентам різні варіанти ознайомлення із задачею. Спостереження за роботою вчителів дає підстави твердити, що, як правило, ознайомлення учнів із задачею відбувається однаково для всіх. Крім того, вчителеві інколи забувають про те, що формування уміння розв'язувати задачі не знаходиться у прямій залежності від кількості розв'язаних задач.

Визнано, що існують лише три способи ознайомлення дітей з умовою задачі: 1) задачу повідомляє вчитель, розповідаючи або читаючи її; 2) задачу читає один учень, а решта слідкують за підручником; 3) задачу читає кожен учень самостійно у підручнику. Незважаючи на застосовуваний спосіб, при читанні слід дотримуватися таких вимог: правильне читання слів; темп читання має бути доступним для сприймання учнями; виділення наголосом відомих і шуканих величин, зв'язків між ними, запитання задачі. З уразуванням індивідуальних можливостей частина учнів повинна ознайомлюватися із задачею самостійно, а решта – під керівництвом вчителя. Така організація навчального процесу не вимагатиме від вчителя додаткової підготовки, але вноситиме, як свідчать проведені дослідження, значний внесок у формування уміння розв'язувати задачу.

Вчитель не повинен приступати до розв'язування задачі, якщо не перевірить, як діти засвоїли зміст задачі. Аби це зробити це, вчителі використовують такі методичні прийоми: 1) кільком дітям пропонується повторити всю задачу, її умову, запитання; 2) учням пропонується відповісти на запитання, які мають бути чіткими і не допускати відповідей, що не стосуються розв'язування задачі (наприклад, вчителі досить часто ставлять перед дітьми запитання: про що йдеться в задачі? У цьому випадку правильною відповіддю може бути будь-яка, наприклад: про дітей, про автомобілі, про фрукти тощо); 3) школярам пропонують записати умову задачі коротко; 4) діти складають за задачею таблицю чи схему тощо.

Для того, аби допомогти дітям засвоїти умову задачі, вчителями використовуються різноманітні методичні прийоми: короткий запис умови задачі, запис умови у вигляді таблиці, запис умови у вигляді схеми тощо. Відповідно до індивідуальних особливостей школярів вчитель повинен використовувати, з одного боку, той методичний прийом, який дає найбільшу результативність, а з іншого – пропонувати учням виконувати ті операції, які у них ще не сформовані. Таки така організація навчального процесу не вимагатиме від вчителя додаткових затрат зусиль і часу при підготовці до уроку, але сам урок буде особистісно-зорієнтованим. Саме на оволодіння зазначеними методичними прийомами спрямовуємо роботу зі студентами.

Успіх у роботі над розв'язуванням задачами залежить і від форми подання умови (наявність символічних зображень величин, повного чи скороченого записів, місця головного запитання, словесного чи цифрового вираження кількісних залежностей), і від математичної структури завдання (тип і вид залежностей між значеннями величин, кількість необхідних для розв'язання операцій тощо). Зважаючи на вище викладене, майбутній вчитель повинен відповідним чином підбирати таку систему вправ, яка б сприяла розвитку необхідних умінь і орієнтувала б навчальний процес на кожного учня. При проведенні такої роботи слід спиратися на результати

досліджень С. Д. Максименка, який встановив особливості сприймання умови задачі різними групами школярів. Приміром, діти з високою успішністю здатні встановлювати відношення між даними і шуканими величинами під час первинного сприймання, абстрагуючись від конкретних деталей фабули, виділяти відповідні математичні співвідношення, відразу знаходячи шлях до розв'язання, диференціюючи запитання і значення величин, що розглядаються, відповідно до особливості відношень між ними. Враховуючи сказане, відповідно до індивідуальних особливостей дітей цієї групи слід доручати їм самостійно читати та розв'язувати задачу, шукати різні способи її розв'язання, не використовувати без потреби наочність, яка гальмуватиме розвиток їхнього абстрактного мислення.

Діти з низькою успішністю, як стверджує С. Д. Максименко, неповно сприймають навіть конкретні числові дані, не розуміють математичної структури задачі, важко сприймають пов'язані між собою окремі її частини, назви величин та їх числові значення. Вони зосереджують свою увагу на елементах, що стоять на початку умови, сприймаючи лише цифрові дані, відтворюють одиничні зв'язки, які запам'ятали у ході розв'язування числових прикладів. Значно успішніше такі школярі сприймають умову на слух. Вони проявляють інтелектуальну пасивність і повільний темп осмислювання задачі, спираються здебільшого на зовнішні неістотні ознаки, неспроможні відшукати в умові головні елементи, виділити конкретні числа за значущістю, а не за порядком їх розміщення в умові. Для того, щоб такі діти досягли початкового розуміння математичної суті текстової задачі, необхідно описову форму (концептуальну модель) перетворити у предметну схему.

Вимоги до уміння розв'язувати задачі визначені у Державному освітньому стандарті початкової освіти, а уміння розв'язувати задачу вимагає, відповідно, сформованості часткових умінь, із яких складається загальне уміння. Доведено, що процес засвоєння знань індивідуальний, а тому формування загального уміння розв'язувати текстову задачу вимагає особистісно зорієнтованого підходу до оволодіння кожним частковим умінням. Одним із таких структурних елементів є уміння знайти шлях розв'язання задачі. Аналіз задачі є найвідповідальнішим і найскладнішим у формуванні загального уміння розв'язувати задачі.

Призначення аналізу для будь-якої текстової задачі полягає в тому, щоб допомогти школярам відшукати шлях до знаходження відповіді на запитання задачі. На жаль, трапляються непоодинокі випадки, коли вчителі під час роботи з простими задачами взагалі пропускають аналіз задачі, обмежуючись тим, що хтось із дітей правильно вказав арифметичну дію, необхідну для розв'язання задачі. Працюючи над складеними задачами, вчителі досить часто не відділяють аналіз задачі від вивчення умови й перевірки її усвідомлення та від етапу складання плану розв'язання задачі, що створює додаткові труднощі дітям. Такі

дослідження дають підстави виокремити: 1) сутність етапу аналізу для простих задач полягає в тому, щоб допомогти дітям з'ясувати, в якій із множин предметів більше чи менше, і обґрунтувати вибір арифметичних дій; 2) сутність аналізу складених задач полягає в тому, щоб допомогти школярам обрати відповідну послідовність дій, які приведуть до відповіді на запитання задачі.

Існують різні способи аналізу складених задач і різні думки методистів з приводу доцільності використання цих способів у процесі формування уміння учнів знаходити шлях до розв'язання задачі. Аналіз складеної задачі можна проводити двома способами: по-перше, аналітичним, тобто від запитання до умови, і по-друге, синтетичним, тобто від умови до запитання. Сутність кожного способу покажемо на прикладі такої задачі: «У Миколки було п'ять яблук, а у Наталки на два більше. Скільки всього яблук було у дітей?». Ознайомивши учнів із задачею та перевіривши її засвоєння, аналіз задачі аналітичним способом проводимо так: що необхідно визначити в задачі? – скільки всього яблук було у дітей. Що необхідно знати, щоб дати відповідь на запитання задачі? – скільки яблук було у Миколки і скільки яблук було у Наталки. Які з цих даних нам невідомі? – скільки яблук було у Наталки. Що необхідно знати, щоб визначити, скільки яблук було у Наталки? – скільки яблук було у Миколки і на скільки яблук більше було у Наталки. Чи відомі нам ці дані? – відомі.

Аналіз задачі синтетичним способом проводимо так: що можна визначити, знаючи, що у Миколки було 5 яблук, а у Наталки на 2 яблука більше? – скільки яблук було у Наталки. Що можна визначити, знаючи скільки яблук було у Миколки і скільки яблук було у Наталки? – тут можливі три варіанта відповідей дітей: 1) скільки всього яблук було у дітей? 2) на скільки яблук у Миколки було менше, ніж у Наталки? 3) на скільки яблук було у Наталки більше, ніж у Миколки? Якщо вчитель отримає другу чи третю відповідь, то він повинен запитати: а що ще можна визначити за цими даними? (Непоодинокі випадки, коли, отримавши таку відповідь від учня, вчитель говорить: «Неправильно!» Робити цього не можна, бо інакше відіб'ємо здатність учнів розглядати різні можливі варіанти. Адже, якщо учень запропонував відразу перший варіант відповіді, то без додаткової роботи з ним важко стверджувати: перебрав він всі можливі різні варіанти відповіді на поставлене запитання чи вгадав потрібну відповідь). Варто наголосити, що аналіз задачі будь-яким способом слід завершувати запитанням: чи дали ми відповідь на запитання задачі?

Стосовно використання того чи іншого способу аналізу задачі, то думки методистів розділилися. Деякі методисти вважають, що навчати дітей проводити аналіз задачі краще розпочинати з міркувань від числових даних до запитання, тобто синтетичним способом. Свою позицію вони обґрунтовують тим, що дитині значно легше мати справу з тим, що є, ніж з тим, чого немає. Крім того, уміння міркувати від запитання до умови вже

передбачає уміння бачити, що можна знайти за даними числами. Не протиставляючи один спосіб аналізу задачі іншому, слід підкреслити, що при використанні аналітичного способу аналізу задачі міркування стають більш цілеспрямованими та економними. Тому, обираючи спосіб аналізу задачі, вчитель повинен враховувати індивідуальні психологічні особливості школярів, тобто вибір способу аналізу задачі повинен бути особистісно-зорієнтованим. Зазначимо, що вчителеві треба пам'ятати про такі закономірності: 1) використання у процесі аналізу задачі слова «потрібно» (необхідно) зосереджує увагу людини на пошукові способу здійснення вже поставленої мети, що не завжди можливо, обмежує пошук одним єдиним напрямком. Отже, аналітичний спосіб аналізу задач потрібно використовувати на початкових етапах роботи з формування уміння розв'язувати задачі та для тих учнів, у яких недостатньо сформоване уміння розглядати різні можливі варіанти. 2) використання слова можна (достатньо) відіграє важливу психологічну роль, бо розширює можливості пошуку інших способів розв'язання, готує до розуміння важливих у математиці понять «потрібно», «достатньо», «потрібно і достатньо». Тож, використання синтетичного способу аналізу задач слід рекомендувати тим учням, які мають здібності до вивчення математики та у яких сформоване уміння розглядати різні можливі варіанти. Водночас, усіх учнів, які здатні до цього, слід поступово переводити до використання такого способу, бо це сприятиме їхньому розвитку. Саме такий підхід вчителя, що опирається на знання індивідуальних психологічних особливостей кожного школяра, забезпечуватиме особистісну зорієнтованість навчального процесу.

Готуючись до уроку, вчитель повинен продумати, по-перше, чи має задача різні способи розв'язування, по-друге, яким способом оформлятиметься її розв'язування, по-третє, якої допомоги можуть потребувати учні тощо. Аналіз методичної літератури та досвіду роботи вчителів початкових класів переконливо свідчить, що в курсі математики початкових класів існують арифметичний і алгебраїчний способи запису розв'язання текстових задач. Серед арифметичних способів виділяють принаймні чотири: 1) запис розв'язання задачі за діями; 2) запис розв'язання задачі за діями з коротким поясненням; 3) запис розв'язання задачі виразом; 4) запис розв'язання задачі за діями з запитаннями. Кожний із названих арифметичних способів представлено для задачі « У Миколки було 5 олівців, а у Наталки на 2 більше. Скільки всього олівців було у дітей?» у наступній таблиці № 1.

Таблиця № 1.

Різні способи запису розв'язання задачі.

І спосіб	**ІІ спосіб**	**ІІІ спосіб**	**ІУ спосіб**
1) 5+2=7 (ол.) 2) 5+7=12 (ол.) Відповідь: 12 олівців було у	1) 5+2=7 (ол.) – було у Наталки; 2) 2) 5+7=12 (ол.) - було у дітей.	(5+2)+5=12 (ол.). Відповідь: 12 олівців було у	1) Скільки олівців було у Наталки? 5+2=7 (ол.) 2) Скільки всього

дітей.	Відповідь: 12 олівців було у дітей.	дітей.	олівців було у дітей? 5+7=12 (ол.). Відповідь: 12 олівців було у дітей.

У результаті проведених дослідженнями доведено, що використання різних форм записів розв'язання задачі та різних способів розв'язання задачі дозволяє учням усвідомити процес розв'язання, глибше зрозуміти зв'язки між даними та шуканими величинами, зорієнтувати навчальний процес на особистість тощо. Приміром, для сильних учнів можна запропонувати знайти всі можливі способи розв'язання задачі, оформити розв'язання одним чи всіма відомими їм способами. Такий підхід до процесу формування у школярів уміння розв'язувати задачі не вимагатиме від вчителя додаткових затрат часу при підготовці до уроку, сприяючи разом з тим розвиткові кожної дитини. Для слабших учнів можна пропонувати розв'язати задачу одним способом, оформивши його вказаним способом.

Спостереження за роботою вчителів свідчать, що зустрічаються непоодинокі випадки, коли вчителі не розрізняють різні форми запису та різні способи розв'язування задач. Зокрема, у підручниках з математики для І-ІУ класів є задачі, які допускають різні способи розв'язання. Отже, майбутні вчителі повинні усвідомлювати правильну відповідь на запитання. Що ж означає розв'язати задачу різними способами? У математиці задача вважається розв'язаною різними способами, якщо її розв'язання відрізняться зв'язками між даними і шуканими величинами або послідовністю використання цих зв'язків. Різні способи розв'язання задачі покажемо на прикладі такої задачі « Для уроку трудового навчання купили 4 котушки білих ниток вартістю 5 гривень за кожну і 6 котушок чорних ниток за тією самою ціною. Скільки коштувала вся покупка?». У задачі мова йде про три величини: ціну, кількість і вартість, яку слід знайти. Її можна знайти, якщо відомо ціну і кількість, або якщо відомо вартість окремих частин. Використовуючи різну послідовність зв'язків між величинами, одержуємо такі два способи розв'язання задачі (див. таблицю № 2).

Таблиця № 2.

Різні способи розв'язання задачі.

І спосіб	**ІІ спосіб**
1) 5•4=20 (грн) 2) 5•6=30 (грн) 3) 20+30=50 (грн) Відповідь: 50 гривень.	1) 4+6=10 (к); 2) 5•10=50 (грн). Відповідь: 50 гривень.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У зв'язку зі зміною парадигми початкової загальної освіти перед вищими навчальними закладами постало важливе завдання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в нових умовах. Реалізація вимог нової української школи до засвоєння молодшими школярами завдань змістової

лінії «Сюжетні задачі» з використанням компетентнісного підходу до формування предметних та ключових компетентностей молодших школярів, зокрема і умінь розв'язувати задачі потребує подальших досліджень з таких питань (проблем):

- формування у майбутніх вчителів початкових класів розуміння сутності компетентнісного підходу, реалізацією якого їм доведеться займатися;
- усвідомлення студентами того факту, що компетентнісний підхід у навчанні вимагає, аби сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції;
- усвідомлення майбутніми вчителями сутності та структури компетентностей, пов'язаних з уміннями розв'язувати сюжетні задачі;
- формування уміння підбирати найбільш ефективні засоби, методи, прийоми навчання та форми організації навчальної діяльності молодших школярів, які найкраще пристосовані до реалізації завдань нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. Компетентісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. Байбара // Початкова школа. –2010. –N 8. – С. 46 –50.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1 - 4.
3. Богданович М. Методика розв'язування задач у початковій школі.: навч. посібник для учнів пед. уч. – 3-е вид. перероб. ы доп. – К.: Рад. шк., 1990. – 183 с.
4. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти // Початкова школа. –2011. –No 2.
5. Максименко С. Індивідуальні особливості сприймання математичних задач першокласниками / С. Максименко // Початкова школа. – 1978. - № 11. – С. 90-93.
6. Савченко О. Дидактика початкової освіти: підр./ О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. –504 с.
7. Скворцова С. Методична система розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів: [монографія] /Світлана Олексіївна Скворцова. – Одеса: Астропринт, 2006. – 696 с.
8. Скворцова С. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: [монографія] /Світлана Олексіївна Скворцова, Яна Станіславівна Гаєвець. – Харків: «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
9. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. / І. В. Родигіна.–Х. : Вид. гра «Основа», 2008. –112 с. : іл. – (Серія «Адміністратору школи»).

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Baibara T. Kompetentisnyi pidkhid v pochatkovii lantsi osvity: teoretychnyi aspekt [Competent Approach in the Elementary School: Theoretical Aspect] / T. Baibara // Pochatkova shkola. – 2010. – No 8. – S. 46 –50. (in Ukrainian)
2. Bibik N. Kompetentnist i kompetentsii u rezultatakh pochatkovoi osvity [Competence and Competencies in Primary(in Ukrainian) Education] / N. Bibik // Pochatkova shkola. – 2010. – No 9. – S. l - 4.
3. Bohdanovych M. Metodyka rozviazuvannia zadach u pochatkovii shkoli.: navch. posibnyk dlia uchniv ped. uch. [Methodology for Solving Problems in Elementary School : teaching handbook for students in pedagogical colleges] – 3-e vyd. Pererob. I dop. – K.: Rad. Shk., 1990. – 183 s. (in Ukrainian)
4. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of Initial General Secondary Education] // Pochatkova shkola. – 2011. – No 2. (in Ukrainian)
5. Maksymenko S. Indyvidualni osoblyvosti spryimannia matematychnykh zadach pershoklasnykamy [Individual Peculiarities of Perception of Mathematical Problems by First-graders] / S.Maksymenko // Pochatkova shkola. – 1978. – No 11. – S. 90-93. (in Ukrainian)
6. Savchenko O. Dydaktyka pochatkovoi osvity: pidr. [Didactics of Elementary Education: textbook] / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. –504 s. (in Ukrainian)
7. Skvortsova S. Metodychna systema rozviazuvannia siuzhetnykh zadach uchniv pochatkovykh klasiv: [monohrafiia] [Methodical System of Solving Thematic Mathematical Problems of Elementary School Students: [monograph] /Svitlana Oleksiivna Skvortsova. – Odesa: Astroprynt, 2006. – 696 s. (in Ukrainian)
8. Skvortsova S. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do navchannia molodshykh shkoliariv rozviazuvaty siuzhetni matematychni zadachi: [monohrafiia] [Preparation of Future Primary School Teachers for the Study of Junior School Students to Solve Thematic Mathematical Problems: [monograph]] /Svitlana Oleksiivna Skvortsova, Yana Stanislavivna Haievets. – Kharkiv: « Ranok-NT», 2013. – 332 s. (in Ukrainian)
9. Rodyhina I. V. Kompetentisno oriientovanyi pidkhid do navchannia [Competently Oriented Approach to Learning]. / I. V. Rodyhina. – Kh. : Vyd. hra « Osnova», 2008. –112 s. : il. – (Seriia « Administratoru shkoly»). (in Ukrainian)

Аннотация. В статье рассматриваются пути и средства формирования компетентностей у студентов специальности 013 «Начальное образование» в контексте обучения младших школьников решать сюжетные задачи; очерчены методические подходы к проведению

такой работы с будущими учителями. Раскрыты задачи применения компетентностного подхода при обучении студентов: теоретическая и практическая подготовка будущих учителей начальных классов к осуществлению требований Государственного стандарта начального образования; подбор эффективных технологий обучения студентов; определение путей и средств формирования профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: сюжетные задачи, компетентность, обучение, пути, средства, формирования, будущие учителя начальных классов, младшие школьники.

Abstract. The article considers ways and means of forming competences for students of specialty 013 «Primary education» in the context of teaching junior schoolchildren to solve the thematic mathematical problems; methodological approaches to such work with future teachers are outlined. The tasks of application of the competent approach in the students' training are revealed: theoretical and practical preparation of future teachers of elementary school to the implementation of the requirements of the State standard of elementary education; selection of effective technologies for student learning; definition of ways and means of forming professional competences for future primary school teachers. The theoretical and methodological foundations of the teacher's work on solving thematic mathematical problems are lighted, namely, mastering the methods of familiarization with the content of the problem are highlighted; abilities: to carry out the analysis of the problem in different ways in order to solve the optimal ways of its solution; to make a plan for solving complex tasks; to execute the decision of the task in accordance with the set requirements; to work on a solved problems, which includes checking the solved task and creative work on it.

Key words: subject problems, competence, learning, ways, means, formation, future teachers of elementary school, junior schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2018

Ж. Г. Стельмашук

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті крізь призму завдань нової української школи актуалізовано педагогічні ідеї Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970).

Схарактеризовано окремі педагогічні погляди В. Сухомлинського на виховання особистості, що знайшли своє продовження в сучасній системі освіти у вигляді ключових принципів та пріоритетів діяльності

© Стельмашук Ж. Г., 2018

Нової української школи, зокрема принципів дитиноцентризму та педагогічного партнерства.

З'ясовано, що дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце в авторській концепції видатного педагога і знаходять своє продовження в особистісно орієнтованій моделі освіти, яка задекларована у Концепції «Нова українська школа».

Доведено актуальність педагогічної системи Василя Олександровича Сухомлинського в контексті реформаторських ідей Нової української школи.

Ключові слова: В. Сухомлинський, виховання, дитина, ідея дитиноцентризму, гуманістична педагогіка, педагогічна спадщина, педагогічні ідеї, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Прийняття законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти окреслило нові перспективи освіти та виховання підростаючого покоління.

Особистісно орієнтована модель освіти стала пріоритетом Нової української школи, метою реалізації якої є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [3].

Тому реформування української школи та пошук ефективних шляхів вирішення зазначених завдань зумовлюють необхідність повернення до педагогічної творчості минулого, зокрема, досліджень педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського була і залишається предметом наукових дискусій та значної кількості наукових праць (М. Антонець, А. Богуш, В. Бондар, Л. Березівська, І. Бех, С. Бричок, Н. Дічек, Л. Заліток, О. Петренко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська та ін.). Слід зазначити, що це далеко не повний перелік вітчизняних дослідників, предметом наукової уваги котрих є сторінки педагогічної теорії і практики Василя Олександровича. Для нашого дослідження цінними є публікації Г. Бєлан, О. Карпенко, О. Петренко, Л. Ярославцевої та інших.

Отже, **метою** цієї статті є актуалізація поглядів В. О. Сухомлинського у контексті завдань Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз Концепції Нової української школи дав змогу констатувати, що педагогіка партнерства і принцип

дитиноцентризму стали ключовими векторами реалізації мети освіти в Новій українській школі.

У нормативно-правових актах з питань освіти та виховання акцентовано увагу на необхідності упровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, що розуміється як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів; максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів [2, с.18].

Аналіз педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського дав підстави стверджувати, що зазначені вище ідеї свого часу стали основою гуманістичної педагогіки видатного учителя, у центрі якої перебувала дитина як унікальна особистість.

Ідея про неповторність та цінність кожної людини, яка є своєрідним фундаментом, ядром педагогічної системи Василя Олександровича, сьогодні знаходить своє втілення в особистісно орієнтованій моделі освіти. Зокрема, у працях «Вірте в людину» (1960), «Людина неповторна» (1962), «Дума про людину» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Виховання особистості в радянській школі» (1965), «Серце віддаю дітям» (1969) ключовою є ідея любові до дітей, до людей. Педагог пояснював: «Ми маємо справу з найскладнішим, безцінним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого уміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить його життя, здоров'я, розум, характер, воля, цивільна і інтелектуальна особа, його місце і роль в житті, його щасті» [7, с.420].

У Державному стандарті початкової освіти одним із ключових принципів названо цінність дитинства, що став наскрізним у педагогічній творчості Василя Олександровича. Педагог вказував: «Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя...» [4, с.15], наголошуючи, що саме «у дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству» [4, с. 291].

Ще одним принципом Державного стандарту початкової освіти, що знайшов глибоке осмислення та обґрунтування у педагогічній спадщині Василя Олександровича, є презумпція талановитості дитини. З цього приводу педагог зазначав: « Немає подібних, бездарних і лінивих дітей», є школярі, задатки яких педагогам розгледіти не вдалося. Обдарованість і талант визначає кількість часу, який витрачено на діяльність. Кожна людина має талант до одного або до кількох видів діяльності, тому розвивати здібності потрібно у всіх дітей, що навчаються в школі. Не існує абстрактного учня до якого можна було б механічно прикласти всі закономірності виховання [7, с. 43].

В. Сухомлинський наголошував: «… не може бути легкого та безтурботного виховання. Ця робота важка, кропітка, у ній «незрівнянно

більше одноманітної, втомливої, часто неприємної праці, ніж праці, яка б давала тільки задоволення». Більше того, «усе залежить від виховання в дитинстві», і власне саме виховання людини відбувається тільки в людському середовищі. І тут варто особливо пам'ятати, що «...в серці дитини, яка дивиться на світ широко відкритими очима і не знає, як жити», крихітні крижинки зла «стають великими брилами льоду» [4,с. 291].

Педагог був оптимістично налаштований щодо виховання кожної особистості: «Немає людини, в якій внаслідок умілої виховної роботи не розкрився б самобутній талант, немає сфери діяльності, в якій людська індивідуальність не досягла б розквіту…» [5, с. 170]. У кожної людини, – пояснював Василь Олександрович, – є задатки, обдарування, талант до певного виду або кількох видів (галузей) діяльності. … кожна людина може досягти вищого ступеня всебічного розвитку – стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, – якщо в ній розкрити її задатки, обдарування, талант» [6, с. 88].

Запорукою успішного виховання кожної дитини педагог вважав її самостійне пізнання і зауважував, що «кожна дитина – це особливий, неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники» [6, с. 204].

Підґрунтям для розуміння особистості В. Сухомлинський вважав тісну співпрацю між педагогами і учнями, оскільки вона дала змогу дослідити глибинні якості особистості, які за допомогою спостереження за дитиною не завжди легко побачити. Він зазначав, якщо весь час спілкування з дітьми вважати одним цілим, то 2/3 такого спілкування мають бути дружнім, при якому зникають ролі «вчитель» – «учень» [6, с. 297]. Педагог усвідомлював, що лише в умовах партнерських взаємовідносин з дитиною є можливим дослідження її індивідуальних особливостей: «необхідно зробити її своїм другом, діловим партнером, щоб зацікавлювало у ній все: її радощі і негоди» [5].

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» сьогодні учитель виступає насамперед менеджером, який планує, організовує та координує освітній процес. Метою вчителя-менеджера є створення класу, в якому діти почуваються безпечно та радісно, де кожний учень є успішним, де заохочуються та підтримуються гуманні моделі поведінки [1].

Особистості вчителя у педагогічній творчості Василя Олександровича приділена значна увага. Він наголошував, що в школі не має бути жодного «випадкового» педагога: «… Вчителю треба мати величезний талант людинолюбства та безмежної любові до власної праці і, передусім, до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється на муку» [9, с. 172].

Вчительську працю видатний педагог порівнював із творчою діяльністю скульптора: «Усе занепокоєння, усі прикрості та вся творчість нашої справи в тому й полягають, що скульпторів декілька. Це і родина, і

особистість вихователя, і дитячий колектив, і книга, і цілковито непередбачувані впливи, скажімо, знайомі, з якими подружила хлопчика вулиця… Якщо б усі ці сили діяли як добре злагоджений оркестр, як легко творили б люди! Але кожен майстер має власну вдачу та власний характер, власний почерк та, нарешті, власне уявлення про майбутнє створіння, власний етичний та естетичний ідеал. У кожного – схильність критично ставитися до творчості суперників, і він намагається не тільки пройтися різцем мармуровою цілиною, але й колупнути там, де щойно працювали руки іншого різьб'яра. Потім настає момент, коли й мармур перестає бути бездушною глибою, «скульптура» оживає, стає істотою, яка пізнає не тільки світ навколо себе, але й самого себе. І тоді бере ця істота власний різець та починає різьбити і навіть виправляти те, що зробили інші. Як мечі схрещуються різці, летить мармурова крихта, а іноді від благородного каменя відколюються цілі куски. Звести все різноманіття впливу в єдине, домогтися, якщо є змога гармонії – завдання педагога [8, с. 12].

Великого значення в Концепції нової української школи набуває аспект педагогіки партнерства між всіма учасниками освітнього процесу. У методичному посібнику «Нова українська школа: порадник для вчителя автори вдаються до цитування відомого педагога: «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», – писав Василь Сухомлинський. Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Принципи партнерства в педагогіці є такими: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [2, с.16].

Проведений аналіз наукових джерел та безпосередньо педагогічних праць Василя Олександровича дав підстави констатувати, що зазначені принципи педагогіки партнерства, які є дороговказами сучасної системи української освіти, мають глибокі і міцні корені у його гуманній педагогічній системі у вигляді таких аспектів: повага до особистості в поєднанні з вимогливістю, довіра до дитини та мудра влада педагога над дитиною. Зокрема, Василь Олександрович писав: «Справжнє духовне спілкування народжується там, де вчитель надовго стає другом, однодумцем і товаришем дитини в спільній справі» [4, с.10], а «наріжний камінь педагогічного покликання – глибока віра в успішність виховання кожної дитини» [там само, с.423].

Велику загрозу ефективному вихованню особистості педагог вбачав у порушенні трьох позицій здійснення особистісно орієнтованого виховання: розуміння дитини, визнання дитини і прийняття дитини.

Василь Олександрович пояснював: «Боляче бачити, що навіть у вчителів, які знають свій предмет, виховання іноді перетворюється на жорстку війну тільки тому, що ніякі духовні нитi не зв'язують педагога з учнями, і душа людини – застебнута на всі ґудзики сорочка. Головна причина потворних, неприпустимих стосунків між наставником і вихованцем, що мають місце в окремих школах – це взаємна недовіра і підозра; іноді вчитель не відчуває таємних порухів дитячої душі, не переживає дитячих радостей і прикрощів, не намагається в думці поставити себе на місце дитини» [4, с.11]. На думку В. Сухомлинського, «у вихованні немає головного і другорядного , як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що творять красу квітки. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різнобічних інтересів дітей поза уроком, і взаємовідносини вихованців у колективі» [4, с.13].

Сьогодні з упевненістю можна стверджувати, що педагогічна концепція Василя Олександровича Сухомлинського є в основі реформаторських ідей Нової української школи, оскільки ґрунтується на любові, повазі та довірі до дитини, прийнятті її та розумінні, педагогічному оптимізмі та вірі у здібності і особливі можливості кожного.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського дав підстави зробити висновок, що ідеї видатного педагога щодо освіти та виховання підростаючого покоління не втратили своєї актуальності, є цінними і можуть набути нового розвитку у світлі завдань нової української школи за умови їх творчого впровадження у практику роботи сучасних закладів середньої освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні духовно-ціннісних засад розвитку особистості у творах В. Сухомлинського через ідеї педагогіки партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція нової української школи: Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 №10. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т.4. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором. 638 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. Статті. 639 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. – Т.2. Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителеві. 670 с.
8. Сухомлинский В. Вижу человека. Литературная газета. 1967. 27 сентября. 12 с.
9. Сухомлинский В. Как воспитать настоящего человека. К. : Рад. школа, 1975. 236 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]: Rishennia kolehii MON Ukrainy vid 27.10.2016 #10. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf (in Ukrainian).
2. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: a Guide for the Teacher] / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV "Vydavnychyi dim "Pleiady", 2017. 206 s. (in Ukrainian).
3. Pro osvitu Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No 2145-VIII. URL: [The Law "On Education"]: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (in Ukrainian).
4. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory : v 5 t. [Selected Works: in 5 volumes] Kyiv : Radianska shkola, 1977. T. 3. Sertse viddaiu ditiam [I Give my Heart to Children. Narodzhennia hromadianyna [Birth of a Citizen]. [Letters to Son] Lysty do syna. 670 s. (in Ukrainian)
5. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory : v 5 t. Kyiv [Selected Works: in 5 volumes]: Radianska shkola, 1977. T.4. Pavlyska serednia shkola. Rozmova z molodym dyrektorom. [Pavlysh Secondary School. Conversation with a Young Headmaster] 638 s. (in Ukrainian)
6. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory : v 5 t. Kyiv : [Selected Works: in 5 volumes] Radianska shkola, 1977. T. 5. Statti. 639 s. (in Ukrainian)
7. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory : v 5 t. Kyiv [Selected Works: in 5 volumes]: Radianska shkola, 1976. T.2. Formuvannia komunistychnykh perekonan molodoho pokolinnia. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Sto porad uchytelevi [The Formation of Communist Convictions of the Younger Generation. How to Raise a Real Person. Hundred Tips to the Teacher]. 670 s. (in Ukrainian)
8. Sukhomlinskij V. Vizhu cheloveka [I Can See a Person]. Literaturnaja gazeta. 1967. 27 sentiabria. 12 s. (in Russian)
9. Sukhomlynskyj V. Kak vospitat' nastojashchego cheloveka [How to Raise a Real Person]. K. : Rad. shkola, 1975. 236 s. (in Russian)

Аннотация. В статье сквозь призму задач новой украинской школы актуализированы педагогические идеи Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970).

Охарактеризованы отдельные педагогические взгляды В. Сухомлинского на воспитание личности, которые нашли свое осуществление в современной системе образования в виде ключевых принципов и приоритетов деятельности Новой украинской школы, в частности принципов детоцентризма и педагогического партнерства.

Выяснено, что ребенок, его развитие, формирование внутреннего мира занимают центральное место в авторской концепции выдающегося педагога и находят свое продолжение в личностно ориентированной модели образования, которая задекларирована в Концепции «Новая украинская школа».

Доказана актуальность педагогической системы Василия Александровича Сухомлинского в контексте реформаторских идей Новой украинской школы.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, ребенок, идея детоцентризма, гуманистическая педагогика, педагогическое наследие, педагогические идеи, Новая украинская школа.

Abstract. In the article through the prism of the tasks of the new Ukrainian school, the pedagogical ideas of Vasyl Sukhomlynskyi (1918-1970) are actualized.

The specific pedagogical views of V. Sukhomlinskyi on education of the personality which found their implementation in the modern system of education in the form of key principles and priorities of the New Ukrainian schools, in particular the principles of child-centrism and pedagogical partnerships are characterized.

The main child-centrism ideas of the humanistic system of Vasyl Olexandrovych Sukhomlynskyi are picked out and characterized; among them: the uniqueness of each child, the humanistic attitude of the teacher towards the students, the humanization of the educational process.

It was found out that a child, her development, formation of her inner world occupies a central place in the author's concept of the outstanding teacher and finds her further development in the personally oriented model of education, which is declared in the Concept "New Ukrainian School".

The relevance of the pedagogical system of Vasyl Olexandrovych Sukhomlynskyi in the context of the reformist ideas of the New Ukrainian School is proved.

Key words: V. Sukhomlynskyi, education, child, idea of child-centrism, humanistic pedagogy, pedagogical heritage, pedagogical ideas, New Ukrainian school.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2018

І. О. Сяська

СУТНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті здійснено аналіз та узагальнення наукових підходів до трактування сутності екологічної компетентності майбутнього фахівця. Уточнено співвіднесеність понять «компетенція» і «компетентність». Акцентується увага на важливості формування екологічної компетентності учителя природничих дисциплін як передумови здійснення безперервної екологічної освіти і виховання учнівської молоді. Визначено структуру екологічної компетентності майбутнього учителя. Запропоновано поглибити і розширити екологічною компонентою перелік загальних і фахових компетентностей випускника вищого педагогічного закладу освіти.

Ключові слова: компетенція, компетентність, екологічна компетентність, майбутній учитель, екологічна освіта, вищий заклад освіти.

Постановка проблеми. Визнання провідної ролі екологічної освіти серед державницьких механізмів, спрямованих на підготовку фахівців зі сформованими екологічними компетенціями, відображено як у вітчизняних, так і зарубіжних державних документах та нормативних актах. Екологічна освіта покликана формувати адекватне світосприйняття сучасної людини, сприяти продуктивному переосмисленню її місця в природі, виховувати почуття відповідальності за свої вчинки і дії, зокрема у сфері професійної діяльності. Реалізація поставлених завдань у вищій школі здійснюється на основі Національної доктрини розвитку освіти, Закону України «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції екологічної освіти, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Приміром, у Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року наголошується, що зміст і організація сучасної освіти недостатньо орієнтовані на формування у молоді життєво важливих компетентностей.

В умовах загрози екологічної кризи особливо актуальним є набуття майбутніми фахівцями екологічної компетентності як складової компетентності професійної. Отже, наведений перелік нормативно-правових документів свідчить про визнання екологічної парадигми пріоритетним напрямом освіти. Відповідно проблеми екологічної освіти студентів та їхньої підготовки як майбутніх учителів до організації екологічної освіти і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах набувають суспільного значення.

Згідно із Закону України «Про вищу освіту» формування системи

© Сяська І. О., 2018

компетенцій є якісним показником готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Звідси постає завдання для вищої професійної педагогічної школи, яка має забезпечити формування екологічної компетентності та готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до екологічної освіти і виховання підростаючого покоління.

Джерелами становлення сучасної освітньої системи визначають основні сфери самовизначення особистості: людина, суспільство, природа, ноосфера. Тому для природничо-наукової педагогічної освіти одним із шляхів реалізації гуманістичних цілей є ознайомлення студентів з глобальними проблемами сучасного світу, які розв'язуються в єдності природничого та гуманітарного знання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів переконливо доводить, що розуміння поняття «компетентність» не набуло одностайності. Відсутні й загальноприйняті визначення основних понять: компетенцій, компетентностей, ключових кваліфікацій, ключових навичок. У зв'язку з цим **мета статті:** проаналізувати змістове наповнення понять «компетенція», «компетентність», «екологічна компетентність» та визначити особливості формування останньої у студентів природничих факультетів вищих педагогічних закладів освіти у процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У вітчизняних наукових дослідженнях значна увага приділяється обґрунтуванню теоретичних та методологічних засад підготовки майбутніх учителів. Зокрема, цій проблематиці присвячені праці Ш. О. Амонашвілі, В. І. Бондаря, В. М. Гриньової, М. Б. Євтуха, С. А. Литвиненко, Л. А. Онищук, О. А. Острянської, О. Я. Савченко, І. М. Шапошнікової та інших. Проблеми екологічної підготовки майбутнього вчителя розглядалася С. В. Алексєєвим, О. А. Бідою , Г. В. Ковальчук, А. В. Мироновим, Н. С. Назаровою, І. Д. Сірик, О. С. Сластьоніною, С. В. Совгірою, М. С. Швед, С. В. Шмалєй, В. А. Ясвіним й іншими.

У роботах Н. М. Бібік, С. У. Гончаренка, І. О. Зимньої, Т. І. Іванової, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. В. Савченко, С. О. Сисоєвої, А. В. Хуторського та інших. обґрунтовується необхідність реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Основні підходи до формування екологічної компетентності студентів вищих закладів освіти переважно технічного профілю, з'ясування її сутності та структури визначено у працях О. В. Гуренкової, С. А. Жданової, Я. О. Логвінової, Л. М. Титаренко А. Л. Хрипунової, Н. О. Черновол, Л. В. Юмашевої й ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори

або опорні знання [6]. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають наявність таких якостей:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок, які реалізують ці потреби.

У цьому контексті слушною є думка В. А. Петрук, яка під компетентністю розуміє властивість, що у своєму становленні проходить послідовні етапи логічних перетворень: від ставлення до цінностей, від знань до умінь [4].

З огляду на зазначене, фахівець, оволодівши відповідними компетентностями, що містять певний комплекс професійних знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, зможе виконувати покладені на нього соціальні функції; ефективно розв'язувати відповідні проблеми, тобто стати затребуваним спеціалістом, здатним реагувати на нові запити суспільства.

Такого ж підходу дотримується С. У. Гончаренко, який визначає компетентність як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [1, с. 78].

У декларуванні компетентнісного підходу у національній освіті знаходимо деякі неточності у співставленні понять «компетентність» та «компетенція», які часто вживаються синонімічно. Слід відзначити, що переважна більшість дослідників не розглядають ці поняття як тотожні. Зокрема, А. В. Хуторськой також розділяє ці поняття, розуміючи під компетенцією певну відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки учня, а під компетентністю - вже сформовану його особистісну характеристику. Поняття «компетенція» потрактовується ним як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відповідно до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них, а власне володіння цими якостями учений називає компетентністю [8, с.60].

Отже, у вищій освіті компетенція постає як наперед задана соціальна вимога чи норма до рівня професійної підготовки, а компетентність відображає ступінь оволодіння майбутнім фахівцем заданою компетенцією, що забезпечується сформованими особистісними ставленнями, цінностями й переконаннями.

Як зазначає О. В. Овчарук, у межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати або набути компетентність у певній сфері діяльності. Оскільки мова йде про освітній процес, то одним з його результатів й буде набуття людиною низки компетентностей, які є необхідними для діяльності як у різних сферах суспільного життя, так і в навколишньому середовищі та відповідно до соціальних вимог і сподівань [2].

Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців є одним з найголовніших завдань вищої освіти в умовах сталого розвитку, що передбачає оволодіння студентами науковими знаннями про взаємозв'язки у системі «природа – людина – суспільство»; розуміння сучасних проблем навколишнього середовища, усвідомлення відповідальності про стан довкілля на глобальному, регіональному та локальному рівнях; вміння приймати відповідальні рішення щодо екологічних проблем, оволодівання нормами екологічно доцільної поведінки і діяльності у довкіллі та розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості у ставленні до природи.

На думку Л. М. Титаренко, екологічна компетентність передбачає оволодіння студентами системою знань про навколишнє середовище, набуття практичного досвіду вирішення екологічних проблем, прогнозування власної поведінки і діяльності в довкіллі, потребу у постійному контакті з природою і, як результат, бажання взяти особисту участь у її охороні [7].

Екологічну компетентність Л. Д. Руденко розглядає у двох взаємопоєднаних аспектах:

- рівень знаннєвої підготовки і здатності людини до практичного вирішення екологічних проблем;
- наявність у неї низки особистісних якостей, що відображають ставлення і мотивацію до вирішення поставлених завдань [5].

Подібного підходу дотримується Н. О. Черновол, яка екологічну компетентність майбутнього інженера визначає як інтегровану характеристику особистості, що поєднує екологічні знання, цінності, практичну підготовку, вміння та готовність самостійно ухваляти рішення, здійснювати професійну та інноваційну діяльність в інтересах сталого розвитку природи та суспільства [9].

Продовжуючи думку попереднього автора, Л. В. Юмашева стверджує, що формування екологічної компетентності студентів вищих закладів освіти є безперервним процесом, що здійснюється через їхню практичну діяльність у навколишньому середовищі, набуття ними життєвого досвіду екологічно доцільної діяльності на основі розвитку їх екологічно значимих особистісних якостей (готовність до емпатії, толерантність, гуманізм) [10].

У роботах низки дослідників (Я. О. Логвінова, С. А. Жданова, А. Л. Хрипунова) простежуються подібні концепти у розумінні сутнісних характеристик екологічної компетентності майбутнього фахівця, що визначається як інтегрована якість особистості, сформована у результаті поєднання засвоєних екологічних знань, набутих екологічних цінностей та мотивацій до екологічно доцільної діяльності у процесі професійного самовизначення й самореалізації.

Узагальнивши зазначені вище підходи, ми дійшли висновку, що формування екологічної компетентності майбутніх фахівців, зокрема

учителів, пов'язується із набуттям та оволодінням такими структурними складовими:

- системою знань, умінь та навичок у сфері екологічної діяльності;
- індивідуальним практичним досвідом особистості у спілкуванні з природою та з урахуванням її цінностей, мотивів і потреб, бажанням брати особисту участь у її відновленні та збереженні;
- здатністю особистості до ситуативної екологічно доцільної діяльності в побуті та природному середовищі;
- екологічною культурою і світоглядом;
- певними особистісними якостями (екологічною свідомістю й самосвідомістю, екологічною відповідальністю й активністю тощо).

Процес становлення екологічної компетентності студентів ми розглядаємо через призму формування когнітивної складової, екологічних цінностей і мотивів поведінки у довкіллі, які детермінуються зовнішніми освітньо-виховними впливами, рівнем розвитку екологічної самосвідомості й культури особистості та її діяльністю.

Носієм екологічної культури, так само як і екологічної свідомості, може виступати певна соціальна група людей або ж окремо взятий індивідуум. Своєю чергою екологічна компетентність притаманна лише особистості. Виступаючи як індивідуальна якість, екологічна компетентність виконує регуляторну функцію стосовно характеру поведінки і діяльності особистості у довкіллі.

Визначальну роль у формуванні екологічної компетенції підростаючого покоління відіграють педагоги, і щонайперше – вчителі природничих дисциплін. Тому фахова підготовка студентів – майбутніх учителів, їх екологічна культура, самосвідомість, екологічна грамотність і готовність до природоохоронної й еколого-натуралістичної роботи з дітьми та, як результат, сформованість їхньої екологічної компетентності є надзвичайно важливою складовою професійної педагогічної підготовки.

Аналіз сучасної практики професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін (фізики, хімії, біології, географії та природознавства) дав змогу встановити певну невідповідність у підходах щодо формування екологічної компетентності, яка, загалом, реалізується лише через предметну складову в межах екологічних дисциплін. Тоді формування екологічної компетентності майбутніх учителів вимагає не лише теоретичну підготовку та її практичне втілення, а й становлення світоглядно-ціннісних орієнтирів їх професійної діяльності в інтересах сталого розвитку природи і суспільства.

Головним документом, який регламентує професійну підготовку майбутніх фахівців, є Державний стандарт вищої освіти. У ньому чітко визначаються вимоги до змісту освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти. На сьогоднішній день стандарт вищої освіти для спеціальності 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) не

затверджений і перебуває у стадії розроблення. У методичних рекомендаціях щодо розроблення змісту стандарту вищої освіти, затверджених МОН України, наведено орієнтовний перелік загальних та фахових (предметних) компетентностей, який може доповнюватися [3]. Зважаючи на аналіз наукових праць з цієї проблематики та результати власних досліджень, пропонуємо розширити перелік загальних і фахових (предметних) компетентностей випускника завдяки, запропонованим вище, структурним складовим екологічної компетентності майбутніх фахівців. Внаслідок цього, формування загальних компетентностей передбачатиме становлення і розвиток екологічної культури й світогляду та деяких особистісних екологічних якостей студента. У кінцевому підсумку фахові компетентності будуть містити екологічні знання, уміння й навички індивідуального практичного досвіду екологічно доцільної діяльності в побуті та природному середовищі, отримані у процесі предметної підготовки. Запропонований підхід цілковито відповідає концепції екологізації освіти у вищій школі, яка визнана необхідною умовою реформування вищої освіти в Україні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, екологічна компетентність учителя як передумова здійснення безперервної екологічної освіти і виховання є актуальною проблемою у діяльності вищих закладів освіти і потребує нових підходів до її оптимального розв'язання. Подальша розробка цієї проблемної області полягає у визначенні педагогічних умов і технологій формування і розвитку екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Методичні рекомендації щодо розроблення змісту стандарту вищої освіти / [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf
4. Петрук В. А. Використання нетрадиційних занять у процесі формування професійної компетентності майбутніх випускників технічних ВНЗ / В. А. Петрук // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2007. – № 21. – С. 246-250.
5. Руденко Л. Д. Взаємодія школи і сім'ї як умова формування екологічної компетентності підлітків / Л. Д. Руденко // Теоретико-

методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип. 8. – Кн. 2. – С. 25-27.
6. Сисоєва С. О. Європейські вимоги до критеріїв ефективності професійної підготовки фахівців / Світлана Олександрівна Сисоєва. Акмеологія – наука XXI століття : матер. IV Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2014 р. – С. 36-47.
7. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / Лариса Миколаївна Титаренко. – К., 2007. – 210 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. – №2. – С. 58-64.
9. Черновол Н. Актуальні питання еколого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів / Н. Черновол // Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. – 2010. – № 22. Ч. 1. – С. 283-291.
10. Юмашева Л. В. Экологическая компетенция и экологическая компетентность как интегрированный результат экологического образования / Л. В. Юмашева, И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова // Интернет-журнал ICEE. 2012. – № 7 (июль). – С. 157-160.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 p. (in Ukrainian)
2. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]: Biblioteka z osvitnoi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: “K.I.S.”, 2004. – 112 p. (in Ukrainian)
3. Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia zmistu standartu vyshchoi osvity [Methodical Recommendations for Developing the Content of the Higher Education Standard] / Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/ app/media/vishchaosvita/ proekty% 0standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf (in Ukrainaian)
4. Petruk V. A. Vykorystannia netradytsiinykh zaniat u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vypusknykiv tekhnichnykh VNZ [The Use of Non-traditional Classes in the Process of Forming the Professional Competence of Future Graduates of Technical Higher Education Institutions] / V. A. Petruk // Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. – Seriia : Pedahohika i psykholohiia : Zb. nauk. prats – Vinnytsia : PP “Edelveis i K”, 2007. – № 21. – P. 246-250. (in Ukrainian)
5. Rudenko L. D. Vzaiemodiia shkoly i simi yak umova formuvannia

ekolohichnoi kompetentnosti pidlitkiv [Interaction of School and Family as a Condition of Formation of Ecological Competence of Adolescents] / L. D. Rudenko // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats. – Kyiv, 2005. – Vyp. 8. – Kn. 2. – P. 25-27. (in Ukrainian)

6. Sysoieva S. O. Yevropeiski vymohy do kryteriiv efektyvnosti profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv [European Requirements for the Criteria for the Effectiveness of Professional Training] / Svitlana Oleksandrivna Sysoieva. Akmeolohiia – nauka KhKhI stolittia : mater. IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – K., 2014 r. – P. 36-47. (in Ukrainian)
7. Tytarenko L. M. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu [Formation of Ecological Competence of Students of Biological Specialties of the University] : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.07 / Larysa Mykolaivna Tytarenko. – K., 2007. – 210 p. (in Ukrainian)
8. Khutorskoj A. V. Kliuchevyje kompetentsyy kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy [Key Competencies as a Component of the Personality-oriented Paradigm] / A. V. Khutorskoi // Narodnoe obrazovanije. 2003. – No2. – P. 58-64. (in Russian)
9. Chernovol N. Aktualni pytannia ekoloho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv [Topical Issues of Eco-pedagogical Training of Future Engineers] / N. Chernovol // Zb. nauk. pr. Umanckoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu im. P. Tychyny. – 2010. – No 22. Ch. 1. – P. 283-291 (in Russian)
10. Yumasheva L. V. Ekolohycheskaja kompetentsyja i ekologicheskaja kompetentnost kak integrirovannyj rezultat ekologicheskogo obrazovanyja [Ecological Competency and Ecological Competence as an Integrated Result of Ecological Education] / L. V. Yumasheva, Y. L. Perfilova, T. V. Sokolova // Internet-zhurnal ICEE. 2012. – No 7 (ijul'). – P. 157-160. (in Russian)

Аннотация. В статье осуществлен анализ научных подходов к трактовке сущности экологической компетентности будущего специалиста. Уточна соотнесенность понятий «компетенция» и «компетентность». Акцентируется внимание на важности формирования экологической компетентности учителя естественных дисциплин как предпосылки осуществления непрерывного экологического образования и воспитания учащейся молодежи. Определена структура экологической компетентности будущего учителя. Предложено углубить и расширить экологической компонентой перечень общих и профессиональных компетенций выпускника высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экологическая компетентность, будущий учитель, экологическое образование, высшее учебное заведение.

Abstract. The scientific approaches to the interpretation of the essence ecological competence of the future specialist's are analyzed and summarized. The correlation of the concepts «competency» and «competence» is clarified. The attention is focused on the importance of the formation of ecological competence of the teacher of natural sciences as a prerequisite for the implementation of further ecological education and upbringing of students. The structure of ecological competence of the future teacher is determined. It is proposed to deepen and expand the ecological component of the list of general and professional competencies of a graduate of a higher pedagogical educational establishment.

Key words: competency, competence, ecological competence, future teacher, ecological education, higher education establishment.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2018

О. П. Федоришин

SOCIAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES VIA EDUCATION IN ONTARIO, CANADA

Abstract. The article considers the problems of children with disabilities in education and appeals to provide school leaders and teachers with greater awareness and understanding of the significant impact of learning difficulties on them. Education process should be focused on creating a learning environment that is open and accessible to all students, regardless of age, skills, or situation. Flexible and supportive instruction can be adjusted to meet different students' needs and enables all students to access the curriculum as fully as possible. Via education they get social support which allows them to develop socially and emotionally, they must have access to quality education like other children.

To become more socialized children with disabilities must go to school with other children but not only to special schools. In Canada education is recognized as a fundamental social goal and much is done to increase accessibility in all aspects of society and remove all the barriers that restrict life choices for disabled. Access to school for children with disabilities is often limited by a lack of understanding about their needs, and a lack of trained teachers, classroom support learning resources and facilities.

Key words: children with disabilities, learning environment, flexible instruction, social support, accessibility, socialized learning resources, quality education

© Федоришин О. П., 2018

Formation of the problem. Children with disabilities are one of the marginalized and excluded groups in society. Facing daily discrimination in the form of negative attitudes, lack of adequate policies and legislation, they are effectively barred from realizing their rights to healthcare, education, and even survival.

Education is one of the most effective ways to break the cycle of discrimination that children with disabilities often face. According to the World Report on Disability approximately one billion people in the world are living with a disability, with at least 1 in 10 being children and 80 % living in developing countries. Only 21 countries have living standard surveys that collect data on chronic illness and disability. Children with disabilities are less likely to start school and if they do, they are unlikely to transition to secondary school [14; 39-41]. As Professor Stephen W. Hawking said "Governments throughout the world can no longer overlook the hundreds of millions of people with disabilities who are denied access to health, rehabilitation, support, education and employment, and never get the chance to shine". He appealed "… to remove the barriers to participation, and to invest sufficient funding and expertise to unlock the vast potential of people with disabilities" [6; IX].

Former Secretary General of the United Nations and Nobel Peace Laureate Kofi Annan said: "Education is a human right with immense power to transform. On its foundation rest the cornerstones of freedom, democracy and sustainable human development" [9]. He knew that education was one of the keys to unlock everyone's potential. Education can help people with disabilities get increased access to employment, health and other services, and develop a better awareness of their right. Denying children with disabilities their right to education has a lifelong impact on learning achievement and employment opportunities, hence hindering their potential economic, social and human development.

Children with disabilities are reported to have high levels of social–emotional problems, and one of the prominent characteristics is problems in social-emotional functioning. Social support can potentially be a valuable asset in helping people with disabilities cope with stress, and helps them to socialize more. The scholars underline the positive role of social support which is especially important for people to allow them to develop socially and emotionally [5; 15]. Social support has been defined as efforts to aid individuals or that encourage their sense of attachment to significant groups. Those who have more social support have been found to have greater wellbeing and physical health, and to be less negatively affected by stressful circumstances [7].

Education is the best social environment for disabled. Students of all abilities and backgrounds want classrooms that are inclusive and convey respect. For the students with disabilities the classroom setting may present certain challenges that need accommodation and consideration. In order to create an inclusive classroom where all students are respected, it is important to use language that prioritizes the student over his or her disability. Disability labels

can be stigmatizing and perpetuate false stereotypes where students who are disabled are not as capable as their peers. In general, it is appropriate to reference the disability only when it is pertinent to the situation. For instance, it is better to say "the student who has a disability" rather than "the disabled student" because it places the importance on the student, rather than on the fact that the student has a disability [8].

There are different types of disabilities. Students may have disabilities that are more or less apparent. In Barbara Davis's "Tools for Teaching", she explains that it is important for instructors to "become aware of any biases and stereotypes [they] may have absorbed… Your attitudes and values not only influence the attitudes and values of your students, but they can affect the way you teach, particularly your assumption about students… which can lead to unequal learning outcomes for those in your classes [3; 72-74]. She advises that instructors treat each student as an individual and recognize the complexity of diversity.

Presenting the main material. In Canada education is recognized as a fundamental social good. A publicly funded education system accessible to all is recognized as a core responsibility of government. Canadian provinces have education policies that seek to ensure free and appropriate education for all students, including children who confront a variety of disabling conditions. However, educational policies regarding the education of children with disabilities vary across provinces, as well as across school jurisdictions within provinces, and even across schools within jurisdictions. Policy differences include differences in the criteria used to determine the services for which children are eligible, in the services provided to children with similar disabilities, and in the allocation of resources for providing these services.

The article considers the problem of disabled people and how it is solved on governmental level in Canada. According to the state policies children with disabilities must have access to quality education like all other children; no children with disabilities are denied education and therefore denied the right to explore and fulfil their potential. Children with disabilities are mainly educated at special-education schools which cater to distinct disability groups of children who are unable to benefit from mainstream schooling.

The Education Act identifies five categories of exceptionalities for exceptional students: behavioural, communicational, intellectual, physical, and multiple. These broad categories are designed to address the wide range of conditions that may affect a student's ability to learn, and are meant to be inclusive of all medical conditions, whether diagnosed or not, that can lead to particular types of learning difficulties [13; 30-32].

The five categories are a useful tool for the identification of students with special education needs. However, a student may present learning needs in many ways in the school setting and may be identified as exceptional within one or more of the categories. The determining factor for the provision of special education programs or services is not any specific diagnosed or undiagnosed

medical condition, but rather the need of the individual student based on an individual assessment of strengths and needs.

The definitions accepted by the Ministry of Education for the five categories of exceptionalities and their subcategories are provided in the chart below. Note that the ministry s definition of the term *learning disability* was revised, in Policy/Program Memorandum No. 8, Identification of and Program Planning for Students with Learning Disabilities (2014); the new definition is provided below.

Categories and Definitions of Exceptionalities

Behavioural

- *Behavioural Exceptionality*: A learning disorder characterized by specific behaviour problems over such a period of time, and to such a marked degree, and of such a nature, as to adversely affect educational performance and that may be accompanied by one or more of the following:

a)an inability to build or to maintain interpersonal relationships;

b) excessive fears or anxieties;

c)a tendency to compulsive reaction;

d) an inability to learn that cannot be traced to intellectual, sensory, or other health factors, or any combination thereof.

Communicational

- *Autism*: A severe learning disorder that is characterized by:

a)disturbances in: rate of educational development; ability to relate to the environment; mobility; perception, speech, and language;

b) lack of the representational symbolic behaviour that precedes language.

- *Deaf and Hard of Hearing*: An impairment characterized by deficits in language and speech development because of a diminished or non-existent auditory response to sound.
- *Language Impairment*: A learning disorder characterized by an impairment in comprehension and/or the use of verbal communication or the written or other symbol system of communication, which may be associated with neurological, psychological, physical, or sensory factors, and which may:

a)involve one or more of the form, content, and function of language in communication;

b) include one or more of: language delay; dysfluency; voice and articulation development, which may or may not be organically or functionally based.

- *Speech Impairment*: A disorder in language formulation that may be associated with neurological, psychological, physical, or sensory factors; that involves perceptual motor aspects of transmitting oral messages; and that may be characterized by impairment in articulation, rhythm, and stress.
- *Learning Disability*: One of a number of neurodevelopmental disorders that persistently and significantly has an impact on the ability to learn and use academic and other skills and that:

o affects the ability to perceive or process verbal or non-verbal information in an effective and accurate manner in students who have assessed intellectual abilities that are at least in the average range;

o results in (a) academic underachievement that is inconsistent with the intellectual abilities of the student (which are at least in the average range), and/or (b) academic achievement that can be maintained by the student only with extremely high levels of effort and/or with additional support;

o results in difficulties in the development and use of skills in one or more of the following areas: reading, writing, mathematics, and work habits and learning skills;

o may typically be associated with difficulties in one or more cognitive processes, such as phonological processing; memory and attention; processing speed; perceptual-motor processing; visual-spatial processing; executive functions (e.g., self-regulation of behaviour and emotions, planning, organizing of thoughts and activities, prioritizing, decision making);

o may be associated with difficulties in social interaction (e.g., difficulty in understanding social norms or the point of view of others); with various other conditions or disorders, diagnosed or undiagnosed; or with other exceptionalities;

o is not the result of a lack of acuity in hearing and/or vision that has not been corrected; intellectual disabilities; socio-economic factors; cultural differences; lack of proficiency in the language of instruction; lack of motivation or effort; gaps in school attendance or inadequate opportunity to benefit from instruction.

Intellectual

- *Giftedness*: An unusually advanced degree of general intellectual ability that requires differentiated learning experiences of a depth and breadth beyond those normally provided in the regular school program to satisfy the level of educational potential indicated.
- *Mild Intellectual Disability*: A learning disorder characterized by:

a)an ability to profit educationally within a regular class with the aid of considerable curriculum modification and support services;

b) an inability to profit educationally within a regular class because of slow intellectual development;

c)potential for academic learning, independent social adjustment, and economic self-support.

- *Developmental Disability*: A severe learning disorder characterized by:

a)an inability to profit from a special education program for students with mild intellectual disabilities because of slow intellectual development;

b) an ability to profit from a special education program that is designed to accommodate slow intellectual development;

c)a limited potential for academic learning, independent social adjustment, and economic self-support.

Physical

• *Physical Disability*: A condition of such severe physical limitation or deficiency as to require special assistance in learning situations to provide the opportunity for educational achievement equivalent to that of students without exceptionalities who are of the same age or development level.

• *Blind and Low Visio***n**: A condition of partial or total impairment of sight or vision that even with correction affects educational performance adversely.

Multiple

• *Multiple Exceptionalities*: A combination of learning or other disorders, impairments, or physical disabilities that is of such a nature as to require, for educational achievement, the services of one or more teachers holding qualifications in special education and the provision of support services appropriate for such disorders, impairments, or disabilities.

The Ministry of Education of Ontario is committed to ensuring that all learners have the knowledge, skills, and confidence they need to succeed in a rapidly changing society and that they are provided with the learning opportunities and supports they require. In order to do this, the ministry establishes policies and programs regarding the governance, funding, and delivery of education.

The Education Act and the regulations made under its authority are the main source of the legal responsibilities pertaining to special education. They provide comprehensive procedures for the identification of exceptional students, for the placement of those students in educational settings where the special education programs and services appropriate to students' needs can be delivered, and for the review of the identification of exceptional students and their placement. Many of these programs and services are also applicable to students who have not been identified as exceptional but who have special education needs, as identified by both their parents and the school board [13; 14].

The *Education Act* and its accompanying regulations set out a structure for the identification and accommodation of disability-related needs in Ontario's publicly funded primary and secondary school system.

Under the *Education Act*, the Ministry of Education is responsible for ensuring that all exceptional children in Ontario have available to them appropriate special education programs and services without payment of fees. The Ministry is therefore responsible for requiring school boards to implement procedures for identifying student needs, and for setting standards for identification procedures.

Section 1 of the *Act* defines an "exceptional pupil" as one "whose behavioural, communicational, intellectual, physical or multiple exceptionalities are such that he or she is considered to need placement in a special education program".

The Ontario government is committed to enabling all students to reach their potential, and to succeed. With the release of the Ministry of Education document *Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario*

(2014), expectations have been raised both for the education system and for the development of the potential of Ontario's children. The ministry recognizes that every student is unique and that each must have opportunities to achieve success according to his or her own interests, abilities, and goals. It also recognizes that among children and youth who are at risk of not succeeding are those with special education needs. To ensure that these students have every opportunity to succeed, the vision for special education in Ontario continues to be refined and, in the process, achievement gaps are being narrowed. [13; 12-13]

The current provincial education priorities are defined in *Achieving Excellence*:

- achieving excellence
- ensuring equity
- promoting well-being
- enhancing public confidence

These four goals are all fundamental to special education programs. Of particular importance, however, is the goal of ensuring equity, with its focus on providing the best possible learning opportunities and supports for students who may be at risk of not succeeding. Everyone in our publicly funded education system – regardless of background or personal circumstance – must feel engaged and included. Ontario's diversity is one of the province's greatest assets. Embracing this diversity and moving beyond tolerance and celebration to inclusivity and respect will help us reach our goal of making Ontario's education system the most equitable in the world. The fundamental principle driving this work is that every student has the opportunity to succeed, regardless of ancestry, culture, ethnicity, gender, gender identity, language, physical and intellectual ability, race, religion, sex, sexual orientation, socioeconomic status, or other factors.

Ontario has come far in closing gaps for many learners, yet more work needs to be done for those students who struggle most. *Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12: Policy and Resource Guide* (2017) is designed to aid those committed to helping children in Kindergarten and students from Grades 1 to 12 achieve their full potential in life [13].

This document has benefited from feedback and input from a wide variety of organizations and individuals. The purpose of this document is to support school boards and schools in their effective delivery of programs and services for students with special education needs. *Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12* provides comprehensive and current information about special education legislation, regulation, and policy, and is aligned with current Ministry of Education directions for special education programs and services.

This document is intended primarily for the use of administrators, special education professionals, teachers, and special education advisory committees (SEACs). It is intended for educators at all publicly funded elementary and

secondary English-language schools in Ontario. Parents of students with special education needs may also find this document useful.

Clearly defined roles and responsibilities are an essential part of delivering special education programs and services. The roles and responsibilities within special education are outlined below.

The Ministry of Education:

- sets out, through the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda, the legal obligations of school boards regarding the provision of special education programs and services;
- prescribes the categories and definitions of exceptionality;
- requires through the Education Act that school boards provide appropriate special education programs and services for their exceptional students;
- establishes the funding for special education through the structure of the funding model;
- requires school boards to report on their expenditures for special education through the budget process;
- sets province-wide standards for curriculum and reporting of achievement;
- requires through regulation that school boards maintain special education plans, review them annually, and submit amendments to the ministry;
- requires through the Education Act and through regulation that school boards establish Special Education Advisory Committees (SEACs);
- establishes a Minister's Advisory Council on Special Education to advise the Minister of Education on matters related to special education programs and services;
- operates Provincial and Demonstration Schools for students who are Deaf or hard of hearing, who are blind or have low vision, who are deafblind, or who have severe learning disabilities.

The school board:

- establishes school board policy and practices that comply with the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda;
- monitors school compliance with the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda;
- requires staff to comply with the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda;
- provides appropriately qualified staff for programs and services for the exceptional students of the board;
- plans and reports on the expenditures for special education;
- develops and maintains a special education plan that is amended from time to time to meet the current needs of the exceptional students of the board;

- reviews the plan annually and submits amendments to the Minister of Education;
- provides statistical reports to the ministry as required;
- prepares a parent guide to provide parents with information about special education programs, services, and procedures;
- establishes one or more Identification, Placement, and Review Committees (IPRCs) to identify exceptional students and determine appropriate placements for them;
- establishes a SEAC;
- provides professional development to staff on special education;
- adheres to all applicable legislation.

The Special Education Advisory Committee (SEAC):

- makes recommendations to the board with respect to any matter affecting the establishment, development, and delivery of special education programs and services for exceptional students of the board;
- participates in the board's annual review of its special education plan;
- participates in the board's annual budget process as it relates to special education;
- reviews the financial statements of the board as they relate to special education.

The school principal:

- carries out duties as outlined in the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda, and board policies;
- communicates Ministry of Education and school board expectations to staff;
- ensures that appropriately qualified staff are assigned to teach special education classes;
- communicates board policies and procedures about special education to staff, students, and parents;
- ensures that the identification and placement of exceptional students, through an IPRC, is done according to the procedures outlined in the Education Act, regulations, and board policies;
- consults with school board staff to determine the most appropriate programs for exceptional students;
- ensures the development, implementation, and review of a student's Individual Education Plan (IEP), including a transition plan;
- ensures that parents are consulted in the development of their child's IEP and that they are provided with a copy of the IEP;
- ensures that the program is delivered as set out in the IEP;
- ensures that appropriate assessments are requested and that, if necessary, parental consent is obtained for these assessments.

The teacher:

- carries out duties as outlined in the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda;
- follows board policies and procedures regarding special education;
- works with the special education teacher to acquire and maintain up-to-date knowledge of special education practices;
- works with special education staff and parents to develop the IEP for an exceptional student;
- where appropriate, works with other school board staff to review and update the student's IEP;
- provides the program for the exceptional student in the regular class, as outlined in the IEP;
- communicates the student's progress to parents.

The special education teacher:

- The special education teacher, in addition to the responsibilities listed above under "The teacher":
- holds qualifications, in accordance with the regulations under the Education Act, to teach special education;
- monitors the student's progress with references to the IEP and modifies the program as necessary;
- assists in providing educational assessments for exceptional students.

The early childhood educator:

The early childhood educator, in coordination and cooperation with the classroom teacher:

- plans for and provides education to children in Kindergarten;
- observes, monitors, and assesses the development of Kindergarten children;
- maintains a healthy physical, emotional, and social learning environment in the classroom;
- communicates with families;
- performs duties assigned by the principal with respect to the Kindergarten program.

The parent:

- is familiar with and informed about board policies and procedures in
- areas that affect the child;
- participates in IPRCs, parent-teacher conferences, and other relevant school activities;
- participates in the development of the IEP;
- is acquainted with the school staff working with the student;
- supports the student at home;
- works with the school principal and educators to solve problems;
- is responsible for the student's attendance at school.

The student:

- complies with the requirements as outlined in the Education Act, regulations, and policy documents, including policy/program memoranda;
- complies with board policies and procedures;
- participates in IPRCs, parent-teacher conferences, and other activities, as appropriate. [13; 26-29]

Conclusions and prospects of further researches. All children must be ensured to enjoy their basic human rights without discrimination; disability inclusion should be mainstreamed in all policies and plans. This applies to educational systems, which need to promote inclusion by ensuring the presence, participation and achievement of all children, including children with disabilities.

Educational process should be focused on creating a learning environment that is open and accessible to all students, regardless of age, skills, or situation. Instruction, based on principles of universal design is flexible and supportive, can be adjusted to meet different students' needs, and enables all students to access the curriculum as fully as possible.

The Canadian government supports the rights of children and young people with disabilities to have the same educational opportunities as other school students, assists all Canadian children to reach their full potential, so they can fully participate in the economic and social life of the community and socialize more. The task to investigate school and classroom factors that are important determinants of children's academic achievement and to remove all the barriers that restrict life choices for disabled people remains actual nowadays for all educators.

Special education reform can provoke positive change across the entire system. For example, the guiding principles and key themes outlined in *Learning for All: A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12* (2013, p. 7) were first described in *Education for All: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6* (2005). All educators need to consider these principles in their program planning.

The guiding principles are:

- All students can succeed.
- Each student has his or her own unique patterns of learning.
- Successful instructional practices are founded on evidence-based research, tempered by experience.
- Universal design and differentiated instruction are effective and interconnected means of meeting the learning or productivity needs of any group of students.
- Classroom teachers are the key educators for a student's literacy and numeracy development.

- Classroom teachers need the support of the larger community to create a learning environment that supports all students.
- Fairness is not sameness.

REFERENCES:

1. Bourke A. B. Faculty Members' Provision of Instructional Accommodations to Students with LD / Bourke A.B, Strehorn K.C., Silver P. // Journal of Learning Disabilities, № 33 (1), 2000. – pp. 26-32.
2. Burgstahler S. Universal design in higher education: From principles to practice Burgstahler S., Cory R. – Cambridge: Harvard Education Press. – 2010. – 300 p.
3. Davis B. G. Tools for Teaching (2nd Edition). – San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. – 2009. – 592 p.
4. Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2 – Ontario, CA : https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02
5. Hapke L. Social Support Networks Among Children with Intellectual and Development Disabilities // Honors Theses and Capstones. – University of New Hampshire. – 2015. – 20 p. Retrieved on 9 September 2018 from https://scholars.unh.edu/honors/250/
6. Hawking S. W. World Report on Disability – World Health Organization. – 2011. – 325 p. Retrieved on 13 September 2018 from http:// www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
7. Hobfoll S. E. Social support and stress // International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences. – New York: Pergamon, 2001. – pp.14461–14465
8. Hodge B. M. Accommodations – or Just Good Teaching? Strategies for Teaching College Students with Disabilities / Hodge B. M., Preston – Sabin J. – Westport, CT: Praeger Publishers, 1997. – 157 p.
9. Kofi Annan Quotes About Education – from https://www.brainyquote.com/authors/kofi_annan
10. Scott P. H. Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms: A Vigotskian Analysis and Review // Studies in Science Education, № 32, 1998. – pp. 45-80.
11. Scott S. Universal Design for Instruction / Scott S., Meguire J., Shaw S. // Remedial and Special Education, № 24 (6), 2003. – pp. 369-379.
12. Silver P. Universal Instruction Design in Higher Education: An Approach for Inclusion / Silver P., Bourke A., Strehorn K. // Equity and Excellence in Education, № 31 (2), 1998. – pp. 47-56.
13. Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12 // Policy and Resource Guide. Draft. – Queen's Printer for Ontario, 2017. – 246 p.
14. World Report on Disability – World Health Organization. – 2011. – 325 p. Retrieved on 13 September 2018 from www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Аннотация. В статье затронута проблема обучения детей с ограниченными возможностями и проблема их социальной поддержки. Такие дети не должны чувствовать себя изолированными от общества и других детей, а должны иметь полноценную и достойную жизнь. Социальная поддержка будет способствовать повышению их уверенности в себе, самовыражению, внутренней активности. Через образование они могут получить возможность социального развития и эффективного участия в жизни общества. Проблема детей с ограниченными возможностями особенно актуальна в развивающихся странах. Статья рассматривает, как происходит поддержка таких детей в Канаде на примере провинции Онтарио. Специальная реформа образования в этой стране направлена на позитивные изменения в системе образования и охватывает всех имеющих к ней отношение, от правительства и соответствующих организаций и структур до учителей, воспитателей и включая самих детей. В нормативных документах об образовании указывается на инклюзивность обучения, которое должно быть гибким, поддерживающим и доступным для всех детей.

Ключевые слова: социальная поддержка, дети с ограниченными возможностями, социальное развитие, инклюзивность обучения.

Анотація. У статті зосереджено увагу на проблемі соціальної підтримки дітей з обмеженими можливостями. Вони не мають почуватись ізольованими від інших дітей, а повинні жити повноцінним і достойним життям, що сприятиме зростанню їх упевненості в собі, самовираженню, внутрішній активності. Через освіту вони отримують соціальну підтримку і можливість соціального розвитку та ефективної участі в житті суспільства. Проблема дітей з обмеженими можливостями є актуальною у всьому світі. Особливо виражена вона у країнах, що розвиваються. Стаття розглядає, як здійснюється підтримка дітей з обмеженими можливостями у Канаді на прикладі провінції Онтаріо. Спеціальна реформа освіти у цій країні спрямована на позитивні зміни у освіті і охоплює всіх пов'язаних з нею людей, від уряду країни і відповідних структур до вчителів, вихователів і самих дітей. У нормативних документах про освіту наголошується на інклюзивності навчального процесу, який має бути гнучким, підтримуючим і доступним для всіх дітей, включаючи дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: соціальна підтримка, діти з обмеженими можливостями,навчальний процес, соціальний розвиток.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2018

Т. С. Ціпан

ПРОВІДНІ ІДЕЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В. СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано погляди видатного українського педагога Василя Сухомлинського на проблему патріотичного виховання крізь призму сучасності. На основі аналізу педагогічної спадщини педагога та останніх нормативно-правових документів з проблематики здійснено порівняльну характеристику та вирізнено сучасні підходи до здійснення патріотичного виховання зростаючої особистості. З'ясовано, що під патріотичною діяльністю великий педагог розумів діяльність, яка виходить з глибини душі кожної людини і є потребою для кожного, а ефективність патріотичного виховання визначається тим, наскільки глибоко ідея Батьківщини проникає в духовний світ школяра періоду його становлення як людини і громадянина.

Ключові слова: В. Сухомлинський, педагогічна спадщина, патріотизм**,** патріотичне виховання, нормативно-правові документи, патріотична діяльність, форми патріотичного виховання, патріотичні мотиви, патріотичні цінності.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку українського суспільства засвідчує наявність у ньому складних проблем матеріального та духовного характеру, що несуть серйозну загрозу зміцненню України як національної, цілісної держави. Ключовою серед них є проблема формування патріотизму, яка на сьогодні є нагальною проблемою і сім'ї, і школи, і держави. Про це чітко зазначено у низці нормативних документів: законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності, Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України, концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції «Нова Українська Школа» тощо. Саме в них стратегічними визначаються завдання виховання в підростаючого покоління любові до Батьківщини, усвідомлення ним свого громадянського обов'язку на основі загальнонаціональних і духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України.

Проте, як показують події щоденного життя, формування людини, пріоритетними принципами якої були б принципи патріотизму, залишається нагальною проблемою школи загалом і суспільства зокрема. Ця проблема підсилюється військовими конфліктами на Сході нашої

© Ціпан Т. С., 2018

держави та у Криму; деформуванням ціннісних орієнтацій молоді засобами кіно, Інтернету, телебачення, музики, радіо, ЗМІ; зниженням соціальної активності та втратою моральної основи патріотичних почуттів молоді в країні; зниженням ролі патріотичного виховання молоді у сім'ї; проявом стійкої тенденції до падіння престижу військової служби. Така ситуація потребує уваги до внутрішнього світу школярів, які готуються до самостійного життя, будують плани на майбутнє, намагаються визначитися з пріоритетами. З цього погляду патріотичне виховання має займати пріоритетне місце в освітній діяльності навчальних закладів.

З огляду на вищезазначене виникає потреба переосмислити методологію патріотичного виховання сучасної молоді і звернутися до творчості класиків вітчизняної та світової педагогіки з метою виокремлення та впровадження в практику освіти кращих зразків патріотичного виховання молоді. Чільне місце в цьому контексті займає педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, ідеї патріотичного виховання якого багато в чому співзвучні нашому часу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Патріотичне виховання молоді крізь призму педагогічної спадщини В.Сухомлинського розглядалося вченими І. Бехом, О. Бандурою, Л. Березівською, О. Боровиком, Н. Волошиною, Т. Врублевською, Т. Гавлітіною, Н. Дяченко, В. Кіндратом, О. Коркішко, О. Петренко, В. Постовим, Р. Сойчук, О. Сухомлинською, К. Чорною та іншими. У своїх працях вони розкрили теоретико-методологічні основи патріотичного виховання, запроваджені в Павлиській школі. Сучасного осмислення потребують методологічні підходи до здійснення патріотичного виховання, висвітлені у творах В. Сухомлинського «Як виховати справжню людину», «Виховання радянського патріотизму у школярів», «Духовний світ школяра», «Народження громадянина», «Дума про людину», «Серце віддаю дітям», «Листи до сина», «Батьківщина в серці» та в сучасних нормативних документах, які слугують орієнтацією у патріотичному вихованні молоді. Тому **мета статті**: на основі аналізу педагогічної спадщини В.Сухомлинського вирізнити провідні ідеї патріотичного виховання, обгрунтувавши їх значення і установки для сучасної практики освіти і виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. У Програмі українського патріотичного виховання дітей та молоді патріотизм розглядається як суспільне явище, яке треба формувати змалку: «патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею» [8]. Патріотизм – це свідома громадянська позиція, особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету

України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. У випадку загрози національній безпеці патріотизм проявляється у готовності служити Україні, стати на її захист, визнанні пріоритету суспільних і державних інтересів над особистими [10].

У розумінні В. О. Сухомлинського патріотизм – це почуття, в якому органічно переплітається любов до малої Батьківщини з її народом, природою, традиціями і культурою, почуттям любові, вірності і поваги до своєї держави, готовність служити своїй Батьківщині, і якщо потрібно, то віддати життя за нього. Він стверджував: «…патріотичне виховання школярів доцільно здійснювати на національних цінностях, серед яких провідними є любов до рідної землі, народу й Батьківщини, любов до найрідніших людей, членів сім'ї та родини, любов до рідної мови, шанобливе й бережливе ставлення до історії та культури українського народу, праця на благо свого народу й Батьківщини» [13, с.123].

Педагог-гуманіст підкреслював, що патріотизм – це моральна категорія, яка ставить особистість на більш високий рівень існування. В своїх творах педагог-учений називав почуття любові до Батьківщини «патріотичною серцевиною». У педагогічну науку він ввів такі терміни, як «патріотична свідомість», «патріотичний дух», «патріотичні почуття», «патріотичне бачення світу», «патріотичний обов'язок», «патріотичний порив» і т.д., підкреслюючи визначенням «патріотичний» якісно нове значення категорій, наповнюючи їх загальнолюдськими цінностями і гуманістичним змістом.

Великий педагог розглядав патріотичну свідомість, патріотичний дух, почуття, думки і переконання, патріотичний обов'язок, патріотичний порив як внутрішні мотиви, які виходять з внутрішніх потреб особистості. Наприклад, патріотичний обов'язок педагог розглядав як мотив, в якому зливається суспільне і глибоко особисте. Вершиною обов'язку педагог-вчений вважав розуміння і переживання інтересів суспільства, що відбуваються лише через предмет пізнання і розуміння доль окремих людей, через ставлення людини до людини. До зовнішніх мотивів він відносив слово, красу, приклади героїчних вчинків, творчість, працю, патріотичну славу предків, патріотичний заклик, які, трансформуючись в емоційні переживання, виконують стимулюючі функції в патріотичному вихованні.

Почуття любові до Батьківщини В. Сухомлинський вбачав у єдності з ненавистю до ворогів, з готовністю захищати Вітчизну і працювати на її благо. Ми пов'язуємо це з тим, що В. Сухомлинський пройшов усю війну і бачив, яких страждань принесли німецькі загарбники нашій Батьківщині. Саме тому почуття патріотизму для нього було пов'язане з готовністю захищати Вітчизну і працювати на її благо. Ненависть до ворогів у Сухомлинського є мотивом патріотичної поведінки, закликом стати на

захист Батьківщини в будь-який час, працювати в ім'я і на благо Вітчизни: «Ненависть необхідна нам як щит, що захищає серце Батьківщини ... Наша ненависть це не посягання на чужі землі, а її захист» [13, с. 272].

Категорію «Батьківщина» великий педагог-гуманіст пов'язував з поняттями «людина», «сенс життя», «праця», «обов'язок», «сім'я», «рідне слово», «краса», «любов», «вірність »,« традиції », «народ».

В. Сухомлинський вважав, що школа повинна виховувати у молоді прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової і суспільної діяльності. Діяльність і активність він розглядає як основні риси патріотизму, а риси громадянина-патріота - гармонія розуму, думок, ідей, почуттів, вчинків, переконаність. Визначаючи радянський патріотизм як «благородну любов радянського народу до своєї Вітчизни» [12, с.169], український вчений підкреслював, що одним з головних виховних завдань школи є підготовка учнів до простої повсякденної праці, праці для суспільства як до патріотичної діяльності, причому сама діяльність дітей, що організовувалась педагогом з цією метою, являє рушійну силу формування особистості юного громадянина [12, с.198].

Під патріотичною діяльністю великий педагог розумів діяльність, виконання якої не обумовлено якоюсь зовнішньою необхідністю, а яка виходить з глибини душі кожної людини і є потребою для кожного. Щодо духовної діяльності, то на думку великого педагога-гуманіста вона має бути пов'язана з активними зусиллями особистості, які необхідні для того, щоб погляди, переконання, ідеали стали внутрішніми цінностями людини [4, с. 210]. У процесі духовної діяльності, підкреслював педагог-гуманіст, відбувається розуміння і реалізація духовних сил дитини, оцінка значимості своєї праці, самоствердження особистості. Тому головною заповіддю патріотичного виховання педагог вважав: «... щоб у роки дитинства і отроцтва кожен наш вихованець залишив на рідній землі частинку свого серця» [14, с. 21]. При цьому він підкреслював, що патріотичні і моральні ідеї трансформуються в стійкі духовні утворення – погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації за умови, коли особистість добуває їх дослідницьким, евристичним шляхом з певної системи знань, відомостей, художньо-естетичних образів, національних традицій, звичаїв тощо [2].

Реалізовуючи на практиці ідеї патріотичного виховання, Василь Сухомлинський велику увагу приділяв створенню спеціально організованого соціуму, що проявляється у його дилогії «Серце віддаю дітям» та «Народження громадянина». Сила і ефективність патріотичного виховання, за В. Сухомлинським, визначається тим, наскільки глибоко ідея Батьківщини проникає в духовний світ школяра періоду його становлення як людини і громадянина, наскільки глибоко він бачить світ і самого себе очима патріота.

Особливий акцент робився вченим на розвиток почуттів любові, відповідальності, обов'язку щодо свого народу і на постановку школярем

особистісної проблеми перед власною совістю у питаннях вибору моральної поведінки щодо своєї Батьківщини.

Ключову роль у патріотичному вихованні В. Сухомлинський відводив школі, але за умови, що в її діяльності пануватимуть чотири культи: Батьківщини, Людини, Матері й рідного [7]. У своїх творах «Як виховати справжню людину», «Духовний світ школяра», «Народження громадянина», «Дума про людину», «Серце віддаю дітям», «Листи до сина», «Батьківщина в серці» він висвітлив такі нестандартні форми і методи патріотичного виховання: куточок краси; свято матері; насадження Материнського дерева; школа для батьків; свято троянди; Сад вдячності; подорож Батьківщиною; подорож у світ природи; книга рідної природи; кімната казок; правила мужності; свято весняного деревонасадження тощо. Такий творчий підхід до методичного супроводу патріотичного виховання відрізнявся від політичної освіти та військово-патріотичного виховання, яке проводилася в навчальних закладах радянського періоду, і, передусім, був спрямований на врахування вікових потреб та інтересів особистості дитини.

На думку педагога-гуманіста удосконалення в учнів світоглядної свідомості патріота відбувається шляхом оновлення форм і методів впливу на свідомість школярів, які за своїм обсягом та характером мають відображати ідейно-ціннісне багатство рідного народу і вищі здобутки світової культури, сприйняті крізь призму національної свідомості. А участь школярів у суспільно корисній праці, яка має патріотичне спрямування, повинна носити дієву форму розвитку обов'язку і відповідальності перед Батьківщиною [2].

Великий педагог дійшов висновку, що людина знаходить справжнє щастя тільки в служінні Вітчизні, а пізнаючи ідею Батьківщини, переживаючи почуття любові, вдячності, тривоги і турботи про неї, людина в підлітковому віці пізнає себе, стверджує свою гідність [12, с. 210].

Розглядаючи патріотизм як сукупність політичних і моральних ідей, моральних почуттів, В. Сухомлинський здійснював патріотичне виховання на основі гармонійного взаємозв'язку інтересів особистості і держави, наголошуючи при цьому на неприпустимості відриву впливу на свідомість і почуття від діяльності з обов'язковим урахуванням особливості духовного життя вихованців у різні вікові періоди.

У Концепції національно-патріотичного виховання молоді [3], а також у Програмі українського національного виховання дітей і молоді [8], та в Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [6] такий гармонійний взаємозв'язок інтересів особистості і держави прослідковується в організації таких форм патріотичного виховання, як: формування україномовного виховного простору; здійснення школярами творчого продукту на основі української мови; історичне краєзнавство; архівно-пошукова робота; патріотичні

клуби; молодіжна організація «Пласт»; Вахта пам'яті Небесної сотні; проектна діяльність, формування засобами змісту навчальних предметів якостей особистості, які відзначаються ціннісним ставленням до Батьківщини тощо [3; 8]. Впровадження таких форм виховної роботи вимагає, щоб учитель був переорієнтований із ролі інформатора і контролера, організатора виховних заходів на старшого товариша, друга, духовного орієнтира, наукового консультанта, організатора самостійного здобуття знань, творчості школярів**.**

Підходи до здійснення патріотичного виховання висвітлені у творах В.Сухомлинського «Як виховати справжню людину», «Виховання радянського патріотизму у школярів», «Духовний світ школяра», «Народження громадянина», «Дума про людину», «Серце віддаю дітям», «Листи до сина», «Батьківщина в серці» і ін.) та у таких нормативно-правових документах: Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 - 2020 роки, що подаєно у таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика підходів до здійснення патріотичного виховання у творчості В. Сухомлинського та сучасних нормативно-правових документах

№	Компо-ненти	Педагогічна система В.О.Сухомлинського	Нормативно-правові документи
	Патріотизм	Патріотизм – це любов до свого народу, сім'ї, до рідної природи, рідного міста чи села, рідного слова; почуття обов'язку, відповідальності і вірності своїй Батьківщині; прагнення віддати свої сили на перетворення Батьківщини; ненависть до ворогів Батьківщини; повага до старших, любов до матері й батька, бережливе ставлення до природи, доброта, працелюбність.	Патріотизм – це любов до Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею [8]; патріотичне виховання – це планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго відношення до Батьківщини та до представників спільної культури або країни [10].

	Мета патріотичного виховання	Виховання любові до Батьківщини на основі активного прояву душі, серця, розуму і праці дитини; збереження, збагачення і передача новим поколінням духовних цінностей.	Становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову , соціальну державу і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді у суспільстві [8]; розвиток любові до батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; потребу зробити свій внесок у долю батьківщини; інтерес до міжнаціонального спілкування; прагнення праці на благо рідної країни, її народу [10].
	Патріотичні цінності	Батьківщина; людина; смисл життя; праця; обов'язок; сім'я; рідне слово; краса; любов; вірність; традиції; народ тощо.	Національна ідея; національна культура; етнічна самосвідомість; рідна мова; історія народу і держави; самовизначення, самоідентифікація; громадянська активність; законослухняність; категорії Батьківщини (мала і велика Батьківщина); лідери та герої народу, нації, держави; рідний край, місто, село; рідні мати, батько [3].

	Форми і методи	Куточок краси; свято матері; насадження Материнського дерева; школа для батьків; свято троянди; Сад вдячності; подорож Батьківщиною; подорож у світ природи; книга рідної природи; кімната казок; правила мужності; свято весняного деревонасадження.	Історичне краєзнавство; архівно-пошукова робота; патріотичні клуби; молодіжна організація «Пласт»; Вахта пам'яті Небесної сотні; формування україномовного виховного простору; здійснення школярами творчого продукту на основі української мови; формування засобами змісту навчальних предметів якостей особистості, які відзначаються ціннісним ставленням до Батьківщини тощо [3].
	Риси громадянина-патріота	Гармонія розуму, думок, ідей, почуттів, вчинків; переконаність.	Працелюбність, прагнення до свободи, любов до природи та мистецтва; повага до батьків та родини; національна гордість [3]*;* любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті [10].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського з кожним роком приваблює все більшу увагу наукової і педагогічної громадськості, як в нашій країні, так і за кордоном. І це є закономірно, оскільки у своїй діяльності він відійшов від пануючих догм і створив власну систему навчання та виховання, в основі якої – загальнолюдські цінності, а патріотичне виховання школярів вирізняється як одне з основоположних. Система патріотичного виховання В. Сухомлинського побудована на гуманістичних принципах: творчої активності, довіри і поваги до дитячої особистості, необхідності створення виховуючого середовища як умови для формування цілісної особистості, пізнанні сенсу людського існування, людського щастя, питань добра і зла,

свободи і совісті. Його ідеї співзвучні з сучасними вимогами до патріотичного виховання, в основі якого національна ідея як консолідуючий чинник розвитку суспільства. У нинішніх умовах розбудови української держави, як зазначено в Концепції «Нової української школи», патріотичне виховання полягає у формуванні цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення, з активною позицією, яка діє згідно з морально-етичними принципами, здатна приймати відповідальні рішення, змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вирізненні педагогічних ідей В. Сухомлинського щодо формування професіоналізму у педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виховання почуття патріотизму молоді в сучасних умовах [Текст] // Сучасна школа України. – 2016. – № 3. – С. 35-38.
2. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету. – Режим доступу: https://vspu.edu.ua/science/dis/d6.pdf
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : додаток до наказу М-ва освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України. – 2015. – № 8. – С. 87-95.
4. Національно-патріотичне виховання: особливості сучасності // Сучасна школа України. – 2016. – № 3. – С. 4-9.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. - 206 с.
6. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України - Режим доступу: http://www.ukr.life/uk/osvita/osnovni-oriyentiri-vihovannya-uchniv-1-11-klasiv-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladiv-ukrayini/
7. Петренко О. Б. В.О.Сухомлинський про форми прояву патріотизму/Збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції і XXIII Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Щоб у серці жила Батьківщина».. – Режим доступу http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15087/1/L_Melenets_VSuDsSSCHuSJB_IPPO.pdf
8. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. – Режим доступу: https://www.ippo.if.ua/predmety/vrobota/media/files/Programa%20patriotychnogo%20vyxovannya%20(2014).pdf

9. Сойчук Р. Через національне самоствердження до процвітання : інтерактивна програма виховання учнівської молоді / Р. Сойчук // Методист. – 2016. – № 8. – С. 31-51. – Вкладка.
10. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки : затв. указом Президента України від 13 жовт. 2015 р. № 580/2015 // Офіційний вісник Президента України. – 2015. – № 23. – С. 20-24.
11. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
12. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника / В. А. Сухомлинский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. - 221 с.
13. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 285 с.
14. Сухомлинский В. А. Родина в сердце / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1980. – 169 с.
15. В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / упоряд. О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 504 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Vykhovannia pochuttia patriotyzmu molodi v suchasnykh umovakh [Tekst] [Forming a Sense of Patriotism Among Young People in Modern Conditions] // Suchasna shkola Ukrainy. – 2016. – No 3. – S. 35-38. (in Ukrainian)
2. Zharovska O. P. Patriotychne vykhovannia studentiv v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Patriotic Education of Students in Educational Environment of Pedagogical University]. – Rezhym dostupu: https://vspu.edu.ua/science/dis/d6.pdf (in Ukrainian)
3. Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi : dodatok do nakazu M-va osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 r. No 641 [The Concept of National-patriotic Education of Children and Youth: Addition to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16/06/2015, No. 641] // Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – 2015. – No 8. – S. 87-95. (in Ukrainian)
4. Natsionalno-patriotychne vykhovannia: osoblyvosti suchasnosti [National-patriotic Upbringing: Pecualirities of the Present] // Suchasna shkola Ukrainy. – 2016. – No 3. – S. 4-9. (in Ukrainian)
5. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School:

Teacher's Advice Book]/ Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady», 2017. – 206 s. (in Ukrainian)
6. Osnovni oriientyry vykhovannia uchniv 1-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Basic Guidelines for the Upbringing of Students of 1-11 grades of general educational institutions of Ukraine] - Rezhym dostupu: http://www.ukr.life/uk/osvita/osnovni-oriyentiri-vihovannya-uchniv-1-11-klasiv-zagalnoosvitnih-navchalnih-zakladiv-ukrayini/(in Ukrainian)
7. Petrenko O.B. V.O.Sukhomlynskyi pro formy proiavu patriotyzmu [V.O. Sukhomlynskyi about the Forms of Manifestation of Patriotism] / Zbirnyk materialiv IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii i XXIII Vseukrainskykh pedahohichnykh chytan "Vasyl Sukhomlynskyi u dialozi iz suchasnistiu. Shchob u sertsi zhyla Batkivshchyna".. – Rezhym dostupu http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15087/1/L_Melenets_VSuDsSSCHuSJB_IPPO.pdf (in Ukrainian)
8. Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. [The Program of Ukrainian Patriotic Education of Children and Students] – Rezhym dostupu: https://www.ippo.if.ua/predmety/vrobota/media/files/Programa%20patriotychnogo%20vyxovannya%20(2014).pdf (in Ukrainian)
9. Soichuk, R. Cherez natsionalne samostverdzhennia do protsvitannia : interaktyvna prohrama vykhovannia uchnivskoi molodi [Through National Self-affirmation to Prosperity: an Interactive Program for Upbringing Student Youth] / R. Soichuk // Metodyst. – 2016. – No 8. – S. 31-51. – Vkladka. (in Ukrainian)
10. Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016-2020 roky [Strategy of National-patriotic Upbringing of Children and Youth for 2016-2020 years]: zatv. ukazom Prezydenta Ukrainy vid 13 zhovt. 2015 r. No 580/2015 // Ofitsiinyi visnyk Prezydenta Ukrainy. – 2015. – No 23. – S. 20-24. (in Ukrainian)
11. Sukhomlynskyi V. O. Narodzhennia hromadianyna [Birth of a Citizen] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. – T. 3. – S. 283–582. (in Ukrainian)
12. Sukhomlinskij, V. A. Dukhovnyj mir shkolnika [The Spiritual World of the Student] / V. A. Sukhomlinskij. – M. : Gosudarstvennoje uchebno-pedagogicheskoje izdatel'stvo ministerstva prosveshchenyja RSFSR, 1961. - 221 s. (in Russian)
13. Sukhomlynskyj, V. A. Kak vospitat' nastojashchego cheloveka [How to Raise a Real Person] / V.A. Sukhomlynskij. – M. : Pedahohyka, 1990. – 285 s. (in Russian)
14. Sukhomlinskij, V. A. Rodina v serdtse [Motherland in Hearts] / V. A. Sukhomlynskij. – M. : Molodaja gvardija, 1980. - 169 s. (in Russian)
15. V. O. Sukhomlynskyi u rozdumakh suchasnykh ukrainskykh pedahohiv:

monohrafiia [V. O. Sukhomlinskyi in Thoughts of Ukrainian Teachers: Monographs]/ uporiad. O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko ; avt. kol. : O. V. Sukhomlynska, O. Ya. Savchenko, V. S. Kurylo, I. D. Bekh ta in. – Luhansk : Vyd-vo DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka”, 2012. – 504 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье проанализированы взгляды выдающегося украинского педагога Василия Сухомлинского на проблему патриотического воспитания в контексте современности. На основе анализа педагогических произведений великого педагога и последних нормативно правовых документов по предложенной проблематике, осуществлена сравнительная характеристика и представлены современные подходы к осуществлению патриотического воспитания подрастающей личности. Установлено, что под патриотической деятельностью великий педагог понимал деятельность, которая выходит из глубины души каждого человека и является необходимостью для каждого, а эффективность патриотического воспитания определяется тем, насколько глубоко идея Родины проникает в духовный мир школьника периода его становления как человека и гражданина, насколько глубоко он видит мир и самого себя глазами патриота.

Ключевые слова: В. Сухомлинский, педагогическое наследие, патриотизм, патриотическое воспитание, нормативно-правовые документы, патриотическая деятельность, формы патриотического воспитания, патриотические мотивы, патриотические ценности.

Abstract. The article deals with the analysis of the views of the outstanding Ukrainian teacher Vasyl Sukhomlynskyi on the problem of patriotic education through the prism of modern times. On the basis of the analysis of pedagogical works “How to raise a true person”, “Spiritual world of a student”, “Birth of a citizen”, “The thought of a man”, “I give my heart to children”, “Letters to my son”, “Motherland in the heart” and the last legal documents on issues, namely: Programs of the Ukrainian Patriotic Education of Children and Students, Conception of the National Patriotic Education of Children and Youth, Strategy of National Patriotic Education of Children and Youth for 2016-2020, Concepts “New Ukrainian School” a comparative characteristic was carried out and modern approaches to the implementation of patriotic education of a growing personality were pointed out. It is discovered that under the patriotic activity a great teacher understood activity that proceed from the depths of the soul of each person and it is a necessity for everyone, and the effectiveness of patriotic education is determined by how deeply the idea of the Motherland penetrates the spiritual world of a student of the period of his becoming as a man and a citizen, how deeply he sees the world and himself in the eyes of the patriot.

Key words: V. Sukhomlynskyi, pedagogical heritage, patriotism,

patriotic education, normative legal documents, patriotic activity, forms of patriotic education, patriotic motives, patriotic values.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2018

Ю. В. Шалівська

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розкрито сутність провідних понять комунікативно-мовленнєвої площини, що лежать в основі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, уточнено їхню характеристику. На основі аналізу різних наукових джерел запропоновано власні трактування дефініцій, що найбільш повно розкривають зміст відповідних понять.

Ключові слова: розвиток, розвиток мовлення, комунікативно-мовленнєвий розвиток, комунікація/спілкування, мовна компетентність, комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта України у процесі інтеграції до європейського освітнього простору поступово переорієнтовується на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може не лише відтворювати актуальну модель педагогічної діяльності, а й здатний програмувати та здійснювати власну професійну діяльність. Продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти молодших школярів може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початкової школи володітиме сукупністю спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, професійним досвідом і нормами поведінки, формування яких здійснюється у закладі вищої освіти та забезпечує можливість успішної мовної і мовленнєвої діяльності учнів у системі початкової освіти. Тому важливим складником професійної компетентності вчителя є комунікативно-мовленнєва компетентність, а одним із першочергових завдань вищої педагогічної освіти – формування комунікативно-мовленнєвої компетентності вчителя, що забезпечить в подальшому успішний розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз широкого кола наукових джерел засвідчив, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі комунікативно-мовленнєвої підготовки педагогів. Теоретичні й методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої

© Шалівська Ю.В., 2018

компетентності майбутніх учителів досліджували О. Бєляєв, М. Вашуленко, М. В'ятютнев, М. Жинкін, Д. Ізаренков, І. Зимняя, В. Кан-Калик, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, В. Підгурська, Л. Савенкова, Г. Сагач, О. Скворцова та інші. Однак зауважимо, що виокремлені наукові дослідження стосуються лише деяких аспектів, не характеризуючи в комплексі дефініцій комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Мета статті полягає у розкритті провідних понять професійної площини формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що сприятиме розвитку відповідної компетентності в учнів, які потребують окреслення чи уточнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як основне, нами окреслюється поняття «комунікативно-мовленнєва компетентність учнів початкової школи», у зв'язку з чим розглянемо поняття «розвиток», «розвиток мовлення», «комунікативно-мовленнєвий розвиток», «комунікація/ спілкування», «мовна компетентність», «комунікативна компетентність», «мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєва діяльність».

Важливе значення має, насамперед, поняття «розвиток», яке розуміємо як певні видозміни індивіда від простого до складного, від нижчого до вищого в процесі накопичення кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень.

Розвиток мовлення визначається як цілеспрямоване формування в дітей/учнів мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують функціонування мовлення відповідно до мовних норм, сформованість мовленнєвої активності, самостійності в оволодінні лінгвістичною інформацією, уміння використовувати різноманітні засоби спілкування [1].

На підставі аналізу наукових праць О. Артемової, А. Богуш, М. Вашуленка, Р. Вовкотруб, Н. Гавриш, В. Казаковської, Г. Коваль, К. Крутій, Л. Кутенко, Н. Луцан, І. Луценко, Л. Михайлової, Л. Пироженко, Н. Сіранчук, В. Собко, Л. Соловець, О. Трифонової, Л. Федоренко, О. Хорошковської та інших. під розвитком мовлення учнів початкової школи у вузькому значенні розуміємо оволодіння ними сукупністю комунікативно-мовленнєвих умінь, що забезпечують готовність до повноцінного мовленнєвого спілкування в усній та письмовій формах. При цьому знання та вміння з мови та мовознавства становлять для учнів фундамент, на якому відбувається оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями. У більш широкому значенні розвивати мовлення учнів початкових класів означає вчити їх практично оволодівати різними аспектами мови, вмінням вимовляти, добирати відповідні слова для відображення предметів і явищ дійсності, висловлювати свої думки у зв'язній формі, вільно і правильно, відповідно до вимог шкільної програми, користуватися мовою як засобом спілкування в різних життєвих

ситуаціях.

Визначимося з поняттям «комунікативно-мовленнєвий розвиток», який складає основу категорійного апарату і спрямований на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування.

Вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Донченко, І. Луценко, В. Мельничайко, Т. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Н. Притулик, Л. Скуратівський, В. Сульниченко, О. Федорова, Г. Шелехова) під комунікативно-мовленнєвим розвитком учнів розуміють: формування комунікативно-мовленнєвої компетентності школярів, опанування ними понятійного апарату з комунікативно-мовленнєвого розвитку; розвиток здатності до повноцінного спілкування мовними засобами, оволодіння різними стилями, типами і жанрами мовлення, засвоєння особливостей функціонування мовних одиниць у текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення; вироблення в учнів основних видів мовленнєвих (слухати, читати, говорити і писати) та комунікативних умінь; засвоєння учнями властивостей мовлення (логічність, правильність, точність, виразність, багатство, доречність, влучність); формування навичок культури мовлення тощо [4, с. 2–5].

На думку О. Леонтьєва, у процесі комунікативно-мовленнєвого розвитку формуються вміння визначати комунікативне завдання (чого я хочу досягти), усвідомлювати своє мовлення, робити його довільної форми і вміти адекватно добирати мовні чи мовленнєві засоби для досягнення поставлених цілей [6, с. 386–387].

За Т. Пироженко, поняття «комунікативно-мовленнєвий розвиток» прийшло на зміну поняттю «мовленнєвий розвиток» і може відбуватись у двох аспектах: а) у практиці довільного мовленнєвого спілкування. Такий розвиток інтуїтивний, неусвідомлений; б) у процесі спеціально спланованого, організованого та керованого навчання [8].

Джерелами комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів є спілкування в повсякденному житті зі своїми ровесниками, батьками, спостереження за довколишнім світом, художня література, радіо й телебачення, усна народна творчість, ігрова та навчальна діяльність тощо.

За результатами комунікативно-мовленнєвого розвитку, як зазначають учені (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Демидчик, І. Луценко, Т. Михайловська, Н. Притулик, В. Сульниченко, О. Федорова), учні мають оволодіти вміннями розрізняти усне і писемне мовлення; переказувати тексти; брати участь у розмові, дотримуватись норм етикету у спілкуванні; складати усні та письмові невеликі за обсягом твори на визначену вчителем чи самостійно обрану тему з дотриманням граматичних, орфоепічних, правописних і комунікативно-мовленнєвих умінь, вміти зв’язно висловлюватись.

Для успішного комунікативно-мовленнєвого розвитку необхідним є формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, під якою розуміємо здатність мовця забезпечити правильне застосування

вербальних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування у будь-якій життєвій ситуації.

Отже, «комунікативно-мовленнєвий розвиток» ми можемо окреслити як процес становлення і формування мовної/мовленнєвої особистості у процесі взаємодії, комунікації і спілкування її з іншими мовцями в різних мовленнєво-комунікативних ситуаціях (спонтанних, навчально-організованих); включення мовця в різні види мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, пізнавально-мовленнєвої та ін.), спрямованими на реалізацію завдань навчання, пізнання, спілкування.

У комунікативно-мовленнєвих уміннях важливе значення мають комунікації як смислова частина цього словосполучення. Зауважимо, що в англійській мові відсутнє слово «спілкування», є лише слово «communication», яке розуміють як «спілкування», «зв'язок», «повідомлення», «комунікація». У науковій літературі з огляду на різні підходи до вивчення комунікативних процесів, цілі та завдання дослідників, поняття «комунікація» та «спілкування» розмежовують, як уже зазначалося, вважають комунікацію ширшою за спілкування, розглядають її як одну зі складових спілкування або ототожнюють зі спілкуванням.

Більшість вітчизняних дослідників (Г. Андрєєва, М. Каган, К. Платонов, В. Соковник) розмежовують означені поняття, підкреслюючи, що, на відміну від комунікації, у спілкуванні відображена вся складність реального світу людських відносин з його цінностями і суб'єктивною сутністю. Крім того, якщо в понятті «спілкування» наголошується на взаємному обміні інформацією (діалогічність, взаєморозуміння), то в понятті «комунікація» акцентується лише на переданні інформації.

Вчені (В. Курбатов, О. Леонтьєв, Ю. Прилюк та ін.), об'єктом дослідження яких став інформаційний обмін у суспільстві, ототожнюють поняття «комунікація» та «спілкування», визначаючи комунікацію як спілкування, взаємодію між людьми. Спільними ознаками, на їхню думку, для обох термінів є співвіднесеність із процесами обміну і передання інформації, зв'язок з мовою як засобом спілкування і зв'язок із мовленнєвою поведінкою комунікантів [5].

Зважаючи на вищевикладене, розуміємо комунікацію та спілкування як два паралельних процеси, що відбуваються одночасно з соціальною взаємодією. Водночас, комунікацію визначаємо як суто технічний процес, що відповідає за встановлення і підтримання зв'язку між комунікантами, а спілкування – як процес обміну інформацією. Саме від комунікації (як первинного процесу) залежить відбудеться спілкування або не відбудеться. Тому, усе, що стосується комунікації, означимо терміном «комунікаційний», усе, що стосується спілкування – «комунікативний».

Ми підтримуємо думки тих учених, які вважають поняття «комунікація» та «спілкування» самостійними, проте ширшим вбачають останнє. Однак з огляду на наше дослідження, визнаємо комунікацію як особливу комунікативно-мовленнєву діяльність.

Враховуючи, що комунікація і мовлення є термінологічним підґрунтям сформульованих у європейських освітніх документах ключових компетентностей особистості, зосередимо свою увагу також на поняттях компетентнісного характеру і змісту, спробувавши окреслити поняття «мовна компетентність» як суміжне й споріднене в цій групі понять. Не вдаючись до аналізу і переліку всіх описаних у наукових доробках видах компетентностей, схарактеризуємо ті з них, які мають безпосереднє відношення до започаткованого дослідження. А саме: мовна, мовленнєва і комунікативна компетентності/компетенції.

Зазначимо, що термін «мовна компетенція» було введено в науковий обіг Н. Хомським усередині ХХ століття, який семантично протиставлявся автором терміну «використання мови».

Н. Хомський наголошував на тому, що мовна компетенція – це здатність, що є необхідною для виконання певної, здебільшого мовної діяльності, а «мовець-слухач» повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання [9].

На сьогодні у вітчизняній науці склалася така ситуація: розуміння «мовної компетенції» Н. Хомським учених не задовольняє, натомість термін, що був уведений ним у науковий обіг, залишився і набув неоднозначного трактування. Зазначимо, що формування мовної компетентності не було предметом спеціального дослідження вчених. Наявні погляди щодо дефініції «мовна компетентність» не розчленовують рівень мовленнєвого розвитку особистості і рівень навчання мови, рівень оволодіння мовою як навчальним предметом. Відсутні дослідження, які б доводили вплив навчально-мовленнєвої діяльності на формування мовної компетентності та її місце в комунікативно-мовленнєвій діяльності особистості на різних вікових етапах її розвитку і навчання. Мовну компетентність розуміємо як результат засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, орфоепії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанови щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [2, с. 170].

Виходячи з аналізу наукової літератури, можемо охарактеризувати мовну компетентність особистості як здатність до мовної діяльності (потенційне знання мови і про мову її реального носія), сформованість мовних умінь та навичок, а також мовну активність як реальне мовлення в реальних умовах.

Мовленнєва компетентність – це комплексне утворення, що вміщує

сукупність відповідних мовленнєвих знань, умінь, навичок та способів мовленнєвої діяльності як здатності адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [2, с. 171].

На підставі аналізу наукової літератури можемо дійти висновку про те, що комунікативна компетентність – це сукупність мовних знань, умінь і навичок, а також здатність до застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, що разом забезпечують компетентнісний характер мови і мовлення особистості.

Елементом мовленнєвого спілкування є спеціалізоване використання мовлення – мовленнєва діяльність. Сучасні вчені (А. Богуш, М. Пентилюк та ін.) визначають мовленнєву діяльність як сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах [2; 7, с.8–10]. Відповідно до такого визначення виокремлюють чотири види мовленнєвої діяльності, які і лежать в основі процесу мовленнєвої комунікації: два з них продукують текст (кодування інформації) – говоріння, письмо, а інші – слухання і читання – забезпечують сприймання (декодування інформації). Тому ефективність мовленнєвого спілкування залежить від того, наскільки у людини сформовані навички кожного виду мовленнєвої діяльності. Крім того, ступінь сформованості навичок мовленнєвої діяльності служить критерієм оцінки рівня володіння рідною мовою та показником загальної культури людини [3, с. 12].

Виходячи з проаналізованих нами наукових праць, комунікативно-мовленнєву діяльність визначаємо як активний цілеспрямований процес, опосередкований мовою (мовними і немовними засобами виразності), зумовлений ситуаціями спілкування; процес подання і прийому сформованої і сформульованої засобами мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби мовця у процесі спілкування.

Задля здійснення подальшого ефективного комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів актуалізації потребує визначення комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів початкової школи, яку ми розуміємо як полікомпонентне утворення, що передбачає сформованість різних видів мовленнєвих компетентностей та системи комунікативних умінь, необхідних для успішної навчально-мовленнєвої діяльності відповідно до освітніх засад Державного стандарту початкової освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Ми можемо стверджувати, що ефективність процесу формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи залежить від розуміння студентами сутності провідних понять

комунікативно-мовленнєвої площини та взаємозв'язків між ними, усвідомлення необхідності оволодіти під час навчання у закладі вищої освіти сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок та якостей, що сприятимуть здійсненню успішної комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів у системі початкової освіти. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в окресленні поняття «професійна підготовка вчителя», що, своєю чергою, передбачає розгляд понять «професійна підготовка», «готовність», «компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів. Педагогіка і психологія. 1998. №4.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
3. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2003. 272 с.
4. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. Дивослово. 2006. № 5. С. 2–5.
5. Конецкая В. П. Социология коммуникации: учебник. Москва: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с.
6. Леонтьев А. А. Этнопсихология и социальная психология. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. Москва, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448с.
7. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови. Українська мова і література в школі. 1999. №3. С. 8–10.
8. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография. Киев: Нора-принт, 2002. 308 с.
9. Хомский М. Синтаксические структуры. Новое в лингвистике. Москва: Наука, 1962. Вып. 1.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Bader V. I. Udoskonalennia movlennievoho rozvytku molodshykh shkoliariv. [Improvement of Speech Development of Junior Pupils] Pedahohika i psykholohiia. 1998. No 4. (in Ukrainian)
2. Bohush A. M. Movlennievyi rozvytok ditei vid narodzhennia do 7 rokiv: monohrafiia. 2-e vydannia. [Language Development of Children from Birth to 7 Years: monograph. 2nd edition] Kyiv: Vydavnychyi Dim "Slovo", 2010. 374. (in Ukrainian)
3. Gojhman O. Ja., Nadeina T. M. Rechevaja kommunikacija: uchebnik. [Speech Communication: textbook]. Moskva: INFRA-M, 2003. 272 s. (in Russian)

4. Donchenko T. Movlennievyi rozvytok yak naukovo-metodychna problema. [Linguistic Development as a Scientific and Methodological Problem] Dyvoslovo. 2006. No 5. S. 2 – 5. (in Ukrainian)
5. Koneckaja V. P. Sociologija kommunikacii: uchebnik. [Sociology of Communication: textbook] Moskva: Mezhdunar. un-t Biznesa i Upravlenija, 1997. 304 s. (in Russian)
6. Leont'jev A. A. Jetnopsihologija i social'naja psihologija. [Ethnopsychology and Social Psychology] Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psihologii: izbr. psihol. trudy. Moskva, Voronezh: NPO "MODJeK", 2001. 448s. (in Russian)
7. Pentyliuk M. I. Naukovi zasady komunikatyvnoho spriamuvannia navchannia movy [Scientific Principles of Communicative Orientation of Language Learning]. Ukrainska mova i literatura v shkoli. 1999. No3. S. 8 – 10. (in Ukrainian)
8. Pirozhenko T. A. Kommunikativno-rechevoe razvitie rebenka: monografija [Communicative and Speech Development of the Child: monograph]. Kiev: Nora-print, 2002. 308 s. (in Russian)
9. Homskij M. Sintaksicheskie struktury [Syntactic Structures]. Novoe v lingvistike. Moskva: Nauka, 1962. Vyp. 1. (in Russian)

Аннотация. В статье раскрыта сущность ключевых понятий коммуникативно-речевой плоскости, лежащие в основе формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальной школы, уточнено их характеристику. На основе анализа различных научных источников предложено собственные трактовки дефиниций, наиболее полно раскрывающие содержание соответствующих понятий.

Ключевые слова: развитие, развитие речи, коммуникативно-речевое развитие, коммуникация/общение, языковая компетентность, коммуникативная компетентность, речевая деятельность, коммуникативно-речевая деятельность, коммуникативно-речевая компетентность учащихся начальной школы.

Abstract. The article reveals the essence of the key concepts of the communicative-speaking plane, which underlie the formation of communicative-speech competence of the future teacher of elementary school, their characteristic is revealed or specified. It is proved that the effectiveness of the process of formation of the communicative-speaking competence of the future teacher of elementary school depends on the students' understanding of the essence of the key concepts of the communicative-speaking plane and the interrelationship between them, the awareness of the need to learn while studying in a higher education institution by a set of special knowledge, skills and qualities, contributing to the successful communication and speech activity of students in the system of primary education.

On the basis of the analysis of various scientific sources, it is proposed to

interpret the definitions that most fully disclose the content of the concepts.

Keywords: development, language development, communicative-speech development, communication, linguistic competence, communicative competence, speech activity, communicative-speech activity, communicative and speech competence of pupils of primary school.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2018

Г. В. Шелюк,
О. А. Ярова

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНИХ ШКІЛ (кінець XIX – початок XX ст.)

Анотація. У статті здійснено актуалізацію досвіду церковнопарафіяльних шкіл (кінця XIX – початку XX ст.) щодо методичного забезпечення викладання математики. Зокрема, схарактеризовано найбільш популярні підручники й посібники як основу методичного забезпечення церковнопарафіяльних шкіл, як-то: О. Гольденберга «Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметике» (1897), «Методика начальной арифметики» (1892); О. Воронова «Собрание арифметических задач и примеров для народных училищ» (1883); С. Рачинського «1001 задача для умственного счета» (1892), «Арифметические забавы», «Геометрические забавы» (1901); В. Євтушевського «Сборник арифметических задач и численных примеров для приготовительного и систиматического курса» (1903); С. Шохор-Троцького «Сборник упражнений по арифметике для учащих в народных школах, с методическими указаниями и с приложением: а) списка ответов на задачи «Сборника для учащихся» и б) таблицы для классных упражнений в изустных вычислениях» (1896), «Арифметика для начальных школ» (1903), «Наглядность и наглядные пособия при обучении арифметике» (1904); Т. Лубенця «Арифметическій задачник, преимущественно заключающій в себе данныя из сельскаго хозяйства. Целыя числа» (1879), «Сборник арифметических задач для начальнаго преподаванія Арифметики в народных училищах» (1890), «Сборник арифметических задач, заключающих в себе данныя преимущественно из сельскаго быта» (1904).

З'ясовано, що своєрідність підручників і посібників з математики досліджуваного періоду полягає в комбінації традицій і новаторства, у забезпеченні наступності в розвитку шкільної методичної літератури.

Відображено як позитивні, так і негативні аспекти досліджуваного феномену, схарактеризовано зміни навчально-методичної літератури з математики у цей період, розкрито їхнє педагогічне значення в освітньому

© Шелюк Г. В., Ярова О. А., 2018

процесі церковнопарафіяльних шкіл.

Ключові слова: методичне забезпечення викладання математики, церковнопарафіяльні школи, підручники та посібники з математики, О. Гольденберг, В. Євтушевський, С. Шохор-Троцький, Т. Лубенець.

Постановка проблеми. Прийняття Державного стандарту початкової загальної освіти, Національної доктрини розвитку освіти, Концепції «Нова українська школа» зумовлюють докорінну зміну організації й методичного забезпечення системи початкової освіти в Україні. Для успішної реалізації поставлених завдань необхідним є не лише упровадження інновацій, але й творче використання здобутків освіти минулого, врахування кращих традицій національної педагогіки. Шкільна освіта нині потребує нових методик, підручників, посібників, створення яких, у свою чергу, вимагає ґрунтовного аналізу та переосмислення методичної спадщини, бо саме історичний досвід – це значний арсенал корисних педагогічних ідей, педагогічних новацій. Тому вважаємо за доцільне звернутись до досвіду методичного забезпечення підручниками і посібниками церковно-парафіяльних шкіл у кінці XIX – на початку XX ст., оскільки саме початкові школи духовного відомства, на відміну від шкіл міністерства народної освіти, з 1886 р. працювали за єдиними програмами, схваленими Св. Синодом, мали певну систему у забезпеченні підручників та у їх виборі, відповідно до переліку рекомендованих підручників і посібників, затверджених Училищною радою при Св. Синоді.

На нашу думку, створення підручників нового покоління в сучасних умовах, коли пріоритетною є орієнтація на особистість дитини, становлення її індивідуальності й розвиток творчого мислення, неможливе без усвідомлення глибинних зв'язків педагогічних явищ в їх цілісності і взаємодії із загальнокультурним процесом у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень з проблеми свідчить, що сьогодні зростає інтерес до вивчення функціонування духовних шкіл в минулому України, адже вони вписали помітну сторінку в історію вітчизняних освіти та виховання. Так, суттєвий внесок у вивчення освітньо-виховного процесу духовних шкіл зробили Н. Бовсунівська (розвиток шкільної музичної освіти) [3], С. Бричок (організація навчально-виховного процесу в церковнопарафіяльних школах Волині) [4], Т. Джаман (розвиток системи навчання грамоти) [6], Л. Єршова (вивчення окремих предметів в церковних школах Волині) [8], В. Омельчук (освітні традиції духовних навчальних закладів) [11], І. Петренко (навчально-виховний процес церковнопарафіяльних шкіл Лівобережжя) [14]. Вони розширили і поглибили інтерес до діяльності духовних шкіл, актуалізували їх досвід організації освітньо-виховного процесу.

Особливості процесу створення шкільної навчальної літератури, позитивні тенденції зміни підручників, їх педагогічне значення в освітньому процесі розкриті у працях Л. Барскової [1]; дидактичну

організацію навчального матеріалу підручників на матеріалі підручників з математики досліджувала Л. Чосік [17]. Однак, важливі аспекти організації методичного забезпечення у церковнопарафіяльних школах залишаються недостатньо розкритими, тому саме аналіз системи методичного забезпечення викладання арифметики у церковнопарафіяльних школах є **предметом дослідження** у нашій статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Церковнопарафіяльні школи були найбільш поширеними навчальними закладами на Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. На сьогодні є доведеним фактом, що їхня діяльність не обмежувалась чітко визначеною Св. Синодом головною метою церковнопарафіяльних шкіл, яка полягала в «утвердженні в народі православного вчення віри й моральності християнської й повідомленні початкових корисних знань» [15, с. 9]. Ці школи відігравали велику роль, насамперед, в ліквідації масової неграмотності населення, розповсюдженні елементарної освіти, в справі піднесення духовності народу і т. п.

Як вже зазначалося вище, організація навчального процесу в церковнопарафіяльних школах, на відміну від інших типів початкових шкіл царської Росії, здійснювалась за єдиними правилами і програмами, виданими відомим педагогом Д. Тихомировим [15]. В «Правилах и программах для церковнопарафіяльних шкіл и шкіл грамоти» Д. Тихомиров врахував специфіку навчально-виховного процесу церковнопарафіяльних шкіл, його зміст та форми. Правила і програми визначали напрями діяльності вчителів церковнопарафіяльних шкіл, регламентували тижневе навантаження, визначали перелік обов'язкових предметів, що вважаємо досить позитивним в діяльності церковнопарафіяльних шкіл. «Правилами» передбачалось вивчення Закону Божого, церковного співу, читання, письма, початкових відомостей з арифметики, а в двокласних, крім того, давались відомості з історії церкви і вітчизни, географії та природознавства, креслення і малювання [15].

Відповідно, до навчальних програм для церковнопарафіяльних шкіл з арифметики передбачались такі основні завдання: у перший рік навчання з'ясування основних арифметичних понять, вміння рахувати до 100, засвоєння чотирьох дій в межах двох десятків; у другий рік навчання учні повинні були засвоїти чотири дії в межах тисячі, знання таблиці мір і ваги, передбачалось знайомство з дробами. Третій рік відводився для засвоєння чотирьох дій над числами будь-якої величини, вивчались дії над складними числами, прості обчислення з частинами (дробами) [15].

Сучасний дослідник церковнопарафіяльних шкіл В. Перерва, спираючись на звіти українських єпархій про стан церковних шкіл, стверджує, що «на початку XX ст. в методиці навчанню математичних дисциплін спостерігалась «найбільша одноманітність порівняно з усіма іншими предметами» [13, с. 235]. Погоджуючись з дослідником, як позитив відзначаємо й практико-орієнтовану спрямованість курсу: у

пояснювальній записці до викладання арифметики рекомендувалося не задавати дітям задач, які не зустрічаються в житті [правила].

Відомості з арифметики учні церковнопарафіяльних шкіл вивчали за книгами педагога, математика-методиста О. Гольденберга «Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметике» (1897), «Методика начальной арифметики» (1892); педагога О. Воронова «Собрание арифметических задач и примеров для народных училищ» (1883); педагога, професора, члена-кореспондента академії наук, сільського вчителя С. Рачинського «1001 задача для умственного счета» (1892), «Арифметические забавы», «Геометрические забавы» (1901); педагога, викладача математики, методиста В. Євтушевського «Сборник арифметических задач и численных примеров для приготовительного и систиматического курса» (1903); відомого математика, педагога, професора С. Шохор-Троцького «Сборник упражнений по арифметике для учащих в народных школах, с методическими указаниями и с приложением: а) списка ответов на задачи «Сборника для учащихся» и б) таблицы для классных упражнений в изустных вычислениях» (1896), «Арифметика для начальных школ» (1903), «Наглядность и наглядные пособия при обучении арифметике» (1904); відомого українського педагога Т. Лубенця: «Арифметическій задачник, преимущественно заключающій в себе данныя из сельскаго хозяйства. Целыя числа» (1879), «Сборник арифметических задач для начальнаго преподаванія Арифметики в народных училищах» (1890), «Сборник арифметических задач, заключающих в себе данныя преимущественно из сельскаго быта» (1904).

Схарактеризуємо найбільш популярні підручники й посібники як основу методичного забезпечення церковнопарафіяльних шкіл більш докладно.

Відомий педагог, математик-методист *Олександр Іванович Гольденберг* розробив і обґрунтував метод вивчення дій, який поклав в основу підручника «Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметике» (за 20 років було майже 40 видань) (1897), «Методика начальной арифметики» (1892) (підручник витримав 25 видань). О. Гольденберг вважав, що арифметичні задачі не мета, а засіб навчання, тому почав реформу арифметичних задачників як виду навчальних посібників, випустивши власні підручник і посібник. Задачники О. Гольденберга характеризувалися простотою, ясністю, відсутністю завдань схоластичного, штучного характеру. Він виключив задачі «на правило», вважаючи, що «рутина звільняє учня від необхідності думати» [5]. Математик здійснив спробу класифікувати задачі, розбивши їх на арифметичні та алгебраїчні, сформулював основні етапи рішення задач, розкрив типові методи міркування, для цілого ряду типових задач [16]. Вчителі церковнопарафіяльних шкіл за підручниками О. Гольденберга навчали дітей в початковій школі рахувати, розуміти десятинний склад

числа, вміти користуватись найпростішими, елементарними законами дій і давали знання таблиць додавання і множення.

Натомість, підручники *Василя Євтушевського* базувалися на методі навчання німецького педагога Грубе – методі вивчення чисел. В. Євтушевський адаптував його зміст до умов навчання в Росії, видавши власний авторський варіант підручника «Сборник арифметических задач», «Руководство к преподаванию арифметики, які свого часу витримали багато видань (задачник – більше 30), «Методика арифметики» (1872) [7]. Загальний тираж задачника за всі роки перевищив мільйон екземплярів. Таке визнання цих підручників стало можливим завдяки тому, що в основі методу В. Євтушевський поклав попереднє вивчення властивостей чисел першої сотні і, разом з тим, ознайомлення дітей з арифметичними діями [7]. Методист запропонував так звані невизначені задачі, які зустрічаються часто в розробці першої сотні; його задачі були систематично розміщені, вимагали від учня кмітливості. Негативним у його методиці вважаємо штучне накопичення умов в одній задачі, погану мову, одноманітність сюжетів задач. Однак головним недоліком цієї методики було твердження про те, що число у межах 100 доступні безпосередньому «дотичному розумінню» [7].

Досить поширеними у досліджуваний період були підручники відомого математика *Семена Шохор-Троцького* «Сборник упражнений по арифметике для учащих в народных школах, с методическими указаниями и с приложением: а) списка ответов на задачи «Сборника для учащихся» и б) таблицы для классных упражнений в изустных вычислениях» (1896), «Арифметика для начальных школ» (1903), «Наглядность и наглядные пособия при обучении арифметике» (1904). С. І. Шохор-Троцький – творець методу доцільних завдань, який є своєрідним розвитком індуктивного методу (згодом він одержав назву конкретно-індуктивного методу в алгебрі). За допомогою найпростіших наочних приладів й за допомогою задач, що відносяться до найпростіших випадків арифметичного обчислення, учні навчалися рахувати цілком свідомо, розуміти, що значить додати, відняти одиницю, утворювали відповідні змісту уявлення [18]. Із задач розпочинався урок, задача є вихідним пунктом, коли доводилося звертатися до нового арифметичного поняття.

Математик рішуче засуджував «антипедагогічні тенденції авторів задачників», що вводять розподіл задач «за типами», рішуче виступав проти «дресирування, неприйнятного з педагогічної точки зору». У початковій школі вважав зайвим підручник, натомість дуже великого значення надавав задачнику. У середній школі, на його думку, необхідно «привести учнів до вміння вчитися за книгою». До підручника С. Шохор-Троцький висував високі вимоги; він був ворогом такого підручника, який представляє «бездушний збірник неперетравлюваних визначень, правил і термінів, курсивів і цифрових схем» [18]. Методист вимагав очищення курсу арифметики від усякого неарифметичного матеріалу. Різні «потрійні

правила», вчення про пропорцію, періодичні дроби й т. п. він називав «пережитком середньовічної історії» [18]. Якщо навчання арифметиці буде поставлено згідно з вимогами здорової методики, то «нездатних до вивчення арифметики... немає й бути не може», – переконував учений [18].

Особливою популярністю серед учителів церковнопарафіяльних шкіл користувалися підручники і посібники *Тимофія Лубенця*: «Арифметическій задачник, преимущественно заключающій в себе данныя из сельскаго хозяйства. Целыя числа» (1879), «Сборник арифметических задач для начальнаго преподаванія Арифметики в народных училищах» (1890), «Сборник арифметических задач, заключающих в себе данныя преимущественно из сельскаго быта» (1904), а також методичні рекомендації учителям стосовно викладання арифметики «Методика арифметики. Руководство к «Сборнику арифметических задач» (1891, 1901).

Відомий освітній діяч Київщини Тимофій Лубенець стверджував: «Навчання арифметики входить у початкову освіту як суттєвий і необхідний предмет. Підстави цьому полягають у наступних двох положеннях: по-перше, постійна практична потреба у здійсненні обчислень дуже велика й по-друге – вправи в обчисленні у сильній мірі розвивають міркування й тямущість учнів, збагачуючи у той же час розум їх навиком точного й послідовного мислення. Крім того, властива арифметиці простота, ясність, визначеність і поступовість навчального матеріалу надають цьому предмету неоціненний засіб для виховання росту розумових здібностей дитини» [10, с.30]. Педагог поділяв цей важливий предмет на дві частини – теоретичну та практичну, вважаючи останню значно важливішою, оскільки саме вміння рахувати, навики лічби залишаються з дитиною і після школи і переносяться у життя, переконував педагог у методичних порадах щодо викладання арифметики [там само]. Т. Лубенець визначив ті сфери, у яких звичайний сільський учень міг би застосовувати свої знання з арифметики: «Наш селянин повинен насамперед уміти обчислити вартість сіна, прогодування худоби, вигоду оброблення одного поля перед іншим і здійснювати облік сільських суспільних сум ... Арифметичні обчислення й викладки повинні систематично прикладатися до розв'язку самих живих, практичних питань сільського життя: ґрунт, добриво, урожай, сільськогосподарські машини, скотарство та інше повинні стати в прямий службовий стосунок до вивчення практичного курсу арифметики, замінивши собою апельсини, купецькі рублі, аршини матерії, цибики чаю й тому подібний навчальний матеріал, що наповнює звичайно умови різного роду арифметичних задачників, призначених для шкіл» [там само, с.31].

Для реалізації поставлених завдань у більшості шкіл, окрім підручників і посібників учителі використовували на уроках «торговые и шведские счеты, арифметические таблицы и арифметический ящик»[Цит за 13, с.236].

Цікавим для нас (особливо у час створення об'єднаних територіальних громад, застосування краєзнавчих принципів, регіонального матеріалу і т. п.) є факт, що обсяг вивчення дисципліни залежав і від місця знаходження церковнопарафіяльної школи. Як правило, на той час у містах потреба в математичних знаннях була більшою, у сільській місцевості навчання рахунку до більйона та діями з кубічними мірами населення нерідко вважало надмірним і непотрібним. Наприклад, у звіті про стан шкіл Подільської єпархії вказувалося, що «самі учні, як діти хліборобів, у побуті яких рахунок не так уживаний як, наприклад, у городян і торгових підприємців, з величезними труднощами засвоюють арифметику, особливо спочатку» [Цит за 13, с. 236].

Водночас, необхідно виокремити існуючі недоліки і проблеми з вивченням математичних дисциплін у зазначений період. Однією найбільш типовою проблемою була нестача у школах математичного приладдя, досить часто у школах не було навіть рахівниць. Недоліком у викладанні математики (про що свідчать оприлюднені цілі списки з десятків шкіл, де викладання арифметики було поставлено не належним чином) єпархіальні доглядачі вважали «відсутність самодіяльності й кмітливості в дітей, нетверде засвоєння прийомів усного рахунку, недолік наочності» [12, с.70]. Щодо окремих ЦПШ, то, наприклад, у Васильківському повіті у Мазепинцях «не вміли пояснити план розв'язку задач», у Томилівці та Веприку «мало знали прийомів усного рахунку й не зовсім розуміли дії», у Дорогинці «не вміли розв'язувати задач», у Паляниченцях й Фесюрах «погано розв'язували задачі й дій не розуміли» тощо [2]. Аналіз наведеного звіту дає можливість не лише усвідомити стан методичного забезпечення викладання навчальних предметів, але й зрозуміти глибину тієї роботи, яку проводили єпархіальні ревізори церковнопарафіяльних шкіл, діяльність яких потребує окремого дослідження.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, актуалізація досвіду методичного забезпечення викладання математики в церковнопарафіяльних школах (друга половина XIX – початок XX ст.) дає підстави для висновку про те, питання методичного забезпечення церковнопарафіяльних шкіл було на контролі у відповідних єпархіях. Спеціальні єпархіальні наглядачі не лише контролювали, а й аналізували та створювали пропозиції щодо покращення методичного забезпечення зазначених шкіл. Значний внесок у методику викладання арифметики здійснили О. Гольденберг, О. Воронов, С. Рачинський, В. Євтушевський, С. Шохор-Троцький, Т. Лубенець, за чиїми підручниками та посібниками викладалась арифметика у церковнопарафіяльних школах кінця XIX – початку XX ст.

Відображення природніх зв'язків між минулим досвідом і сучасними науково-педагогічними вимогами суспільного розвитку сприяє не лише розширенню й конкретизації змісту навчального матеріалу,

збагаченню методичного апарату навчальних підручників і посібників, а й покращенню організації освітнього процесу в закладах освіти.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні методичного забезпечення викладання математики в школах доби Української революції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барскова Л. Б. Историко-педагогический процесс создания школьной учебной литературы в России. – Дис. канд. пед. наук. – 13.00.01. Общая педагогика. / Л. Б. Барскова. – СПб, 1999. – 260 с.
2. Бобиков В. Главнейшие недостатки, встречающиеся в преподавании арифметики в народных школах / В. Бобиков // Церковно-приходская школа. – 1901. – Сентябрь. – Книга 2. – С.81–87.
3. Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – початок XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Бовсунівська ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2004. – 19 с.
4. Бричок С. Б. Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – 20-ті рр. XX століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Б. Бричок; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – 19 с.
5. Гольденберг А. И. Сборник арифметических задач и примеров / А. И. Гольденберг. – М., 1906. – 82 с.
6. Джаман Т. В. Розвиток народної освіти на Волині (XVIII–XIX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Джаман ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 1999. – 20 с.
7. Евтушевский В. А. Сборник арифметических задач и численных примеров для приготовительного и систематического курса / В. А. Евтушевский. – СПб., 1895. – 80 с.
8. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Єршова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
9. Лубенец Т. К вопросу о методе преподавания арифметики в начальной народной школе / Т. Лубенец // Церковноприходская школа. – 1888. – Кн. 3 – С.30.
10. Лубенец Т. Сборник арифметических задач, заключающих в себе данныя преимущественно из сельскаго быта / Сост. Т. Лубенец. – 13-е изд.– СПб.: Изд. Ф. Павленкова. Тип. Товарищества «Обществ. Польза», 1895. – 205 с.
11. Омельчук В. В. Духовно-освітні традиції Волинського краю / В. В. Омельчук. – Дубно, 2000. – 108 с.
12. Отчет о состоянии церковноприходских школ и школ грамоты Киевской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1910-

1911 учебный год // Западно-русская начальная школа. – 1913. – № 2. – С. 68–76.
13. Перерва В. Церковні школи в Україні (кінець XVIII – поч. XX ст.): забутий світ / В. Перерва. – Біла Церква: Видавець О. В. Пшонківський, 2014. – Том І. Загальна частина. – 576 с.
14. Петренко І. М. Навчально-виховний процес у сільських церковнопарафіяльних школах Лівобережної України наприкінці XIX – на початку XX ст. / І. М. Петренко // Український селянин: – Зб. наук. пр. / За ред. С. В. Кульчицького, А. Г. Морозова. – Черкаси, 2003. – Вип. 7. – С. 37–39.
15. Правила и программы для церковноприходских школ грамоты. – 2-е изд. – СПб, 1894. – 163 с.
16. Преподавание арифметики по Гольденбергу // Церковно-приходская школа. – 1891. – Август. – Книга 1. – С.16-24. – Сентябрь. – Книга 2. – С.86–96.
17. Чосік Л. Я. Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики): Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Я. Чосік. – Укр. держ. пед. університет ім. М. Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
18. Шохор-Троцкий С. И. Сборник упражнений по арифметике для учащих в народных школах, с методическими указаниями и с приложением: а) списка ответов на задачи «Сборника для учащихся» и б) таблицы для классных упражнений в изустных вычислениях / С. И. Шохор-Троцкий. – 4-е изд., вновь перераб. и примененное к требованиям практики. – Санкт-Петербург : паровая скоропеч. Я. И. Либермана, 1896. – VIII, 116 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Barskova L. B. Istoriko-pedagogicheskij process sozdanija shkol'noj uchebnoj literatury v Rossii. – Dis. kand. ped. nauk. – 13.00.01. Obshhaja pedagogika. [Historical and Pedagogical Process of Creating School Textbooks in Russia. - Dis. cand. ped. sciences. - 13.00.01. General pedagogy] / L. B. Barskova. – SPb, 1999. – 260 s. (in Ukrainian)
2. Bobikov V. Glavnejshie nedostatki, vstrechajushhiesja v prepodavanii arifmetiki v narodnyh shkolah [The Main Shortcomings Encountered in the Teaching of Arithmetic in Public Schools] / V. Bobikov // Cerkovno-prihodskaja shkola. – 1901. – Sentjabr'. – Kniga 2. – S.81–87. (in Russian)
3. Bovsunivska N. M. Rozvytok shkilnoi muzychnoi osvity na Volyni (kinets XIX – pochatok XX st.): Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Development of School Music Education in Volyn (the end of the 19th - the beginning of 20th century): Author's abstract. Dis ... cand.

ped.sciences: 13.00.01] / N. M. Bovsunivska ; Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhytomyr, 2004. – 19 s. (in Ukrainian)
4. Brychok S. B. Tserkovnoparafiialni shkoly v systemi pochatkovoi osvity na Volyni (druha polovyna XIX – 20-ti rr. XX stolittia): Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Parochial Schools in the Primary Education System in Volyn (second half of the 19th – 20s years of the 20th century): Author's abstract. dis ... cand. ped. sciences: 13.00.01] / S. B. Brychok; Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhytomyr, 2005. – 19 s. (in Ukrainian)
5. Gol'denberg A. I. Sbornik arifmeticheskih zadach i primerov [Collection of Arithmetic Problems and Examples] / A. I. Gol'denberg. – M., 1906. – 82 s. (in Russian)
6. Dzhaman T. V. Rozvytok narodnoi osvity na Volyni (XVIII–XIX st.): Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Development of Public Education in Volyn (18-19 centuries): Author's abstract. dis ... cand. ped sciences: 13.00.01] / T. V. Dzhaman ; Ternop. derzh. ped. un-t im. V. Hnatiuka. – T., 1999. – 20 s. (in Ukrainian)
7. Evtushevskij V. A. Sbornik arifmeticheskih zadach i chislennyh primerov dlja prigotovitel'nogo i sistematicheskogo kursa [Collection of Arithmetic Problems and Numerical Examples for a Preparatory and Systematic Course] / V. A. Evtushevskij. – SPb., 1895. – 80 s. (in Russian)
8. Yershova L. M. Rozvytok zhinochoi osvity na Volyni (kinets XVIII – pochatok XX stolittia): Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Development of Female Education in Volyn (the end of the 18th – the beginning of the 20th century): Author's abstract. dis ... cand. ped. sciences: 13.00.01] / L. M. Yershova ; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – K., 2002. – 20 s. (in Ukrainian)
9. Lubenec T. K voprosu o metode prepodavanija arifmetiki v nachal'noj narodnoj shkole [To the Problem of the Method of Teaching Arithmetic in Elementary Public School] / T. Lubenec // Cerkovnoprihodskaja shkola. – 1888. – Kn. 3 – S.30. (in Russian)
10. Lubenec T. Sbornik arifmeticheskih zadach, zakljuchajushhih v sebe dannyja preimushhestvenno iz sel'skago byta [Collection of Arithmetic Problems Included Data Mainly from Rural Life] / Sost. T. Lubenec. – 13-e izd.– SPb.: Izd. F. Pavlenkova. Tip. Tovarishhestva "Obshhestv. Pol'za", 1895. – 205 s. (in Russian)
11. Omelchuk V. V. Dukhovno-osvitni tradytsii Volynskoho kraiu [Spiritual and Educational Traditions of the Volyn region] / V. V. Omelchuk. – Dubno, 2000. – 108 s. (in Ukrainian)
12. Otchet o sostojanii cerkovnoprihodskih shkol i shkol gramoty Kievskoj eparhii v uchebno-vospitatel'nom otnoshenii za 1910-1911 uchebnyj god [Report on the State of Parochial Schools and Schools of Diploma of the Kiev Diocese in the Educational Attitude for the 1910-1911 Academic

Year] // Zapadno-russkaja nachal'naja shkola. – 1913. – No 2. – S. 68–76. (in Russian)
13. Pererva V. Tserkovni shkoly v Ukraini (kinets 18 – poch. 20 st.): zabutyi svit [Church Schools in Ukraine (the end of the 18th – the beginning of the 20th century): forgotten world] / V. Pererva. – Bila Tserkva: Vydavets O. V. Pshonkivskyi, 2014. – Tom I. Zahalna chastyna. – 576 s.(in Ukrainian)
14. Petrenko I. M. Navchalno-vykhovnyi protses u silskykh tserkovnoparafiialnykh shkolakh Livoberezhnoi Ukrainy naprykintsi XIX – na pochatku XX st. [Educational Process in Rural Parochial Schools of the Left-Bank Ukraine at the end of the 19th – at the beginning of the 20th century] / I. M. Petrenko // Ukrainskyi selianyn: – Zb. nauk. pr. / Za red. S. V. Kulchytskoho, A. H. Morozova. – Cherkasy, 2003. – Vyp. 7. – S. 37–39. (in Ukrainian)
15. Pravila i programmy dlja cerkovnoprihodskih shkol gramoty [Rules and Programs for Parochial Schools] . – 2-e izd. – SPb, 1894. – 163 s. (in Russian)
16. Prepodavanie arifmetiki po Gol'denbergu [Goldenberg's Teaching of Arithmetic] // Cerkovno-prihodskaja shkola. – 1891. – Avgust. – Kniga 1. – S.16-24. – Sentjabr'. – Kniga 2. – S.86–96. (in Russian)
17. Chosik L. Ya. Dydaktychna orhanizatsiia navchalnoho materialu pidruchnyka yak zasib rozvytku piznavalnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv (na materiali matematyky): Avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01 [Didactic Organization of Educational Material of the Textbook as a Means of Development of Cognitive Activity of Junior Pupils (on the Material of Mathematics): Author's abstract. dis ... cand. ped. sciences: 13.00.01] / L. Ya. Chosik. – Ukr. derzh. ped. universytet im. M. Drahomanova. – K., 1995. – 24 s.(in Ukrainian)
18. Shohor-Trockij S. I. Sbornik uprazhnenij po arifmetike dlja uchashhih v narodnyh shkolah, s metodicheskimi ukazanijami i s prilozheniem: a) spiska otvetov na zadachi «Sbornika dlja uchashhihsja» i b) tablicy dlja klassnyh uprazhnenij v izustnyh vychislenijah [Arithmetic Exercise Book for Elementary School Students with Methodological Instructions and with the Appendix a) a List of Answers to the Problem "Collection for Students" and b) Tables for Classroom Exercises in Oral Calculations] / S. I. Shohor-Trockij. – 4-e izd., vnov' pererab. i primenennoe k trebovanijam praktiki. – Sankt-Peterburg : parovaja skoropech. Ja. I. Libermana, 1896. – VIII, 116 s. (in Russian)

Аннотация. В статье актуализирован опыт церковноприходских школ (конца XIX – начала XX ст.) относительно методического обеспечения преподавания математики. В частности, охарактеризовано наиболее популярные учебники и пособия как основу методического обеспечения церковноприходских школ, а именно: А. Гольденберга

«Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметике» (1897), «Методика начальной арифметики» (1892); А. Воронова «Собрание арифметических задач и примеров для народных училищ» (1883); С. Рачинского «1001 задача для умственного счета» (1892), «Арифметические забавы», «Геометрические забавы» (1901); В. Евтушевского «Сборник арифметических задач и численных примеров для приготовительного и систиматического курса»" (1903); С. Шохор-Троцкого «Сборник упражнений по арифметике для учащих в народных школах, с методическими указаниями и с приложением: а) списка ответов на задачи «Сборника для учащихся» и б) таблицы для классных упражнений в изустных вычислениях» (1896), «Арифметика для начальных школ» (1903), «Наглядность и наглядные пособия при обучении арифметике» (1904); Т. Лубенца: «Арифметическій задачник, преимущественно заключающій у себя данныя из сельскаго хозяйства. Целыя числа» (1879), «Сборник арифметических задач для начальнаго преподаванія Арифметики в народных училищах» (1890), «Сборник арифметических задач, заключающих у себя данныя преимущественно из сельскаго быта» (1904).

Доказано, что своеобразность учебников и пособий по математике исследуемого периода состоит в комбинации традиций и новаторства, в обеспечении преемственности в развитии школьной методической литературы.

Отображено как положительные, так и негативные аспекты исследуемого феномена, охарактеризовано изменения учебно-методической литературы по математике в этот период, раскрыто их педагогическое значение в образовательном процессе церковноприходских школ.

Ключевые слова: методическое обеспечение преподавания математики, церковноприходские школы, учебники и пособия по математике, А. Гольденберг, В. Евтушевский, С. Шохор-Троцкий, Т. Лубенец.

Abstract. The article deals with the experience of the parochial schools (the end of the 19th – the beginning of the 20th century) regarding the methodological support for teaching mathematics. In particular, the most popular textbooks and manuals are described as the basis of methodological support of parochial schools, such as: O. Goldenberg “Collection of problems and examples for teaching elementary arithmetic” (1897), “Methods of elementary arithmetic” (1892); O. Voronov “Collection of arithmetic problems and examples for public schools” (1883); S. Rachinsky “1001 tasks for mental accounts” (1892), “Arithmetic fun”, “Geometric fun” (1901); V. Yevtushevsky “Collection of arithmetic problems and numerical examples for the preparatory and systematic course” (1903); S. Shokhor-Trotsky “Arithmetic exercise book for elementary school students with methodological instructions and with the

appendix a) a list of answers to the problem “Collection for students "and b) tables for classroom exercises in oral calculations” (1896), “Arithmetic for elementary schools” (1903), “Visual and visual aids in teaching arithmetic” (1904); T.Lubenets “Arithmetic collection, which mainly includes data on agriculture”. Whole numbers. “ Collection of arithmetic problems for teaching elementary arithmetic in public schools” (1890), “Collection of arithmetic problems includes data mainly from rural life” (1904).

It is proved that the peculiarity of textbooks and manuals on mathematics of the period under study consists in a combination of traditions and innovation, in ensuring continuity in the development of school textbooks.

Both positive and negative aspects of the phenomenon under study are described, changes in educational methodological literature on mathematics in this period are described, their pedagogical significance in the educational process of parochial schools is revealed.

Key words: methodological support of teaching of mathematics, parochial schools, textbooks and manuals on mathematics, O. Goldberg, V. Yevtushevskyi, S. Shohor-Trotskyi, T. Lubenets.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2018

М. А. Бондарець

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми педагогічно занедбаних дітей та підлітків. На основі аналізу педагогічних досліджень здійснено теоретичне обґрунтування сутності поняття «педагогічна занедбаність». З’ясовано, що саме поняття «педагогічна занедбаність» в сучасній теорії і практиці часто вживається як синонім поняттю «важкі діти». Охарактеризовано причини появи педагогічної занедбаності. Окреслено етапи виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків. Розкрито особливості використання педагогічних ідей Василя Сухомлинського в роботі з педагогічно занедбаними дітьми та підлітками й сформульовано головні завдання для роботи з ними. Акцентовано увагу, що лише за умови комплексного виконання визначених завдань та педагогічної майстерності вчителя можна одержати досягти успіхи у вихованні педагогічно занедбаних дітей та підлітків. Зроблено висновок про те, що багато порад та спостереження В. О. Сухомлинського зберегли своє значення і при осмисленні сучасних напрямів розвитку педагогіки та реформуванні нової української школи.

© Бондарець М. А., 2018

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, педагогічно занедбані діти, «важковиховуваність», «соціально-педагогічна занедбаність», виховання, педагогічна спадщина.

Перш ніж подумати, а не –
те, щоб сказати, чи вийде з дитини щось хороше, чи не вийде,
треба побачити, дізнатись і
зрозуміти дитину.
В. О. Сухомлинський

Постановка проблеми. З кожним днем все більш актуальним стає творчий і науковий спадок Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970), творця світової педагогічної думки, педагогічні праці якого є наріжним каменем вітчизняної теорії виховання.

На сьогодні проблема педагогічної занедбаності дітей та підлітків постала дуже гостро і потребує аналізу педагогічних поглядів на її вирішення не лише учених сучасності, але й минулого. Саме переосмислення й узагальнення досвіду минулого є дієвим способом вирішення проблеми.

Аналіз останніх досліджень з проблеми дає змогу виділити декілька етапів у вивченні цього питання:

1) початок 20-х років XX ст., коли представники «біологізаторської позиції» (Г. Бельський, А. Грибоєдов, В. Кащенко), досліджуючи проблеми занедбаності, пояснювали прояви асоціальної поведінки спадковістю;

2) 50–60-ті роки XX ст. – дослідники С. Медведєв, Л. Славін, В. Сухомлинський дали пояснення причин педагогічної занедбаності, її прояву у вигляді недисциплінованості, неуспішності; розкрили особливості індивідуального підходу в навчально-виховному процесі з конкретною категорією дітей;

3) 70–80-ті роки XX ст. – М. Алемаскін, І. Невський поглибили сутність понять «важковиховуваність», «соціально-педагогічна занедбаність», уточнили їх причини, ознаки та прояви у поведінці підтей;

4) 90-ті роки XX ст. – науковці А. Бєлкін, І. Козубовська, Н. Максимова, Р. Овчарова, В. Оржеховська, О. Панченко, В. Сенько, І. Трушина обґрунтували ефективність способів раннього виявлення, попередження й профілактики негативних проявів у дітей спільними зусиллями дитячих садків, сімей та школи [1, С.74].

Мета статті – здійснити аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського стосовно виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стан освіти в Україні свідчить, що досвід В. О. Сухомлинського має непересічне значення для розвитку педагогічної науки та потребує постійного вивчення майбутніми педагогами у якості орієнтиру соціально-педагогічної взаємодії з учнями [11].

У науково-практичній спадщині педагога можна відшукати поради для успішного вирішення проблеми педагогічно запущених та важких дітей.

У науково-педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття педагогічної занедбаності. Поруч з поняттям «педагогічна занедбаність» (Г. Медвєдєв, В. Давидов) можна зустріти поняття «соціально-педагогічна занедбаність» (А. Бєлкін), «діти з відхиленням в етичному розвитку» (В. Обухов), «важковиховуваний» (А. Кочетов). Проблема педагогічної занедбаності в психолого-педагогічній літературі залишається недостатньо вивченою. Саме поняття «педагогічна занедбаність» в сучасній теорії і практиці часто вживається як синонім поняттю «важкі діти». Проте між ними є певна відмінність – поняття «педагогічна занедбаність» характеризує процес освіти й виховання дитини, а «важкий» – вказує на результати такого виховання і навчання. Педагогічно занедбаний учень, який «випадає» на певний період із навчально-виховного процесу школи, рано чи пізно стає «важким».

Словник педагогічних термінів дає таке тлумачення: запущеність педагогічна – стійкі відхилення від норми в моральній свідомості й поведінці чи навчальній діяльності, спричинені недоліками педагогічного впливу. Педагогічно запущена дитина є психічно нормальною й фізично здоровою, однак не має знань та умінь, необхідних для нормальної життєдіяльності. Причинами педагогічної запущеності можуть бути недоліки виховання в родині, незадовільні побутові умови, погана організація освітньо-виховного процесу, бездоглядність, негативний вплив вулиці. У педагогічно запущених дітей спостерігаються затримки розумового розвитку, втрата інтересу до навчання, відставання з окремих навчальних предметів, відчуття дискомфорту в колективі, заниження відповідальності і організованості тощо [2]. Завдання педагогів – ліквідувати несприятливі тенденції в розвитку школярів.

Василь Олександрович Сухомлинський ще у середині минулого століття постійно приділяв увагу виключно важливій, гострій і складній проблемі – вихованню і навчанню важких дітей.

Особливо велике значення він приділяв проблемі труднощів навчання в початкових класах. У статті «Важкі діти» педагог аналізував типові причини труднощів у навчанні першокласників і технологію роботи з ними вчителів.

Педагог підкреслював, що «підтягнути» важку дитини можна, змусивши її вивчити певний матеріал. Вчителю необхідно забезпечити повсякденний контроль і вимогливість стосовно кожного учня. Такий підхід є хибним. Неможливо досягти якісної зміни в розумовій діяльності важкої дитини якимись надзвичайними заходами, тиском на неї, її волю якимись засобами впливу. Не можна змусити бути розумнішими. Після застосування «вольових» засобів впливу на учня стають безсилими інші

зусилля, які необхідно застосовувати, так як саме вони є єдиним виходом в подібній ситуації [3].

В. О. Сухомлинський стверджував: «у хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щирості, довір'я і взаємної поваги батьків, перед дитиною якраз і розкривається все те, на чому утверджуються її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага ... Якщо ця віра зруйнована, в дитячу душу вриваються трагедія, горе. Нема нічого небезпечнішого для сім'ї, для школи, суспільства, ніж дитина – стражденна, нещасна – на руїнах своєї віри» [10, с.417].

Причини труднощів у навчальній діяльності молодших школярів аналізувалися багатьма педагогами і психологами (М. Данилов, Н. Менчинська, Т. Власова, А. Леонтьєв, А. Смірнов, Л. Славіна, Ю. Бабанський та ін.). Вони вважали, що причинами неуспішності є непідготовленість до шкільного навчання (соціальна і педагогічна занедбаність); вади розумового розвитку; вплив оточення.

Проаналізувавши окремі праці В. О. Сухомлинського, ми помітили, що великих, об'ємних робіт щодо виховання важких дітей у педагога немає. Проте у кожній книзі і наукових статтях В. Сухомлинський не оминав зазначеного питання. Виховання важких дітей постійно стояло у центрі його уваги.

Виховання дітей, а особливо важких, на думку Василя Сухомлинського, – найскладніша справа. «Розмова про важких дітей велика і нелегка. По суті це одна з найскладніших проблем виховання проблема за байдуже ставлення до якої доводиться розплачуватися дорогою ціною», – стверджував педагог [6, с.525].

Василь Олександрович детально вивчав причини появи важких дітей. Підтвердженням цього є такі його праці: «Батьківська педагогіка», «Важкі діти», «Вірте в людину», «Мудра влада колективу», «Розмова з молодим директором школи», «Серце віддаю дітям».

Аналізуючи спадщину В. О. Сухомлинського, академік О. Савченко наголошує, що проблему ««важких», «проблемних», «неможливих» дітей, їх долі, умови життя, причини відхилень у поведінці В. Сухомлинський ніколи не замовчував у своїх творах. Це засвідчує не лише його глибоку відданість світу дитинства, а й правдивість відображення педагогічної дійсності. В. О. Сухомлинський не обминав гострих кутів радянської школи, не лакував дійсність, а розкривав весь діапазон її реалій – від вершин духовності до кризових явищ і ганебних вчинків вихованців, учителів. Тому до його слів дослухалися, його книгам довіряли» [4, с.10].

В. О. Сухомлинський, спостерігаючи тривалий час за дітьми, знаючи особисто їхніх батьків і середовище, в якому вони жили, писав: «Важкі діти – поняття складне. У кожного з них є щось своє, особливе,

індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання» («Розмова з молодим директором школи»). Розмірковуючи над питанням, чому діти стають важкими, павлиський директор школи переконував, щоб педагог, наче лікар, вдумливо, уважно, терпляче досліджував, вивчав розумовий, моральний, емоційний розвиток дитини, щоб врешті-решт можна було зрозуміти, чому, коли, за яких обставин виникли ці труднощі.

На переконання О. Савченко, поради Сухомлинського щодо шляхів розвитку мислення «важких» дітей через розвиток їхніх інтересів, заохочення через доступну цікаву працю, переважання позитивних емоцій, виховання з перших уроків уміння вчитися є виключно актуальними для сучасної школи. Це основа «лікувальної педагогіки», яка доходить до кожної дитини, а цього дуже бракує сучасному шкільництву, заклопотаному постійними нововведеннями [там само].

Вивчаючи проблему важких дітей, В. Сухомлинський дійшов висновку, що жодну інтелектуально нерозвинену, глибоко занедбану дитину не можна вважати приреченою. У своїх працях педагог радив навчитися розплутувати вузол їхньої неповноцінності й знаходити стежку передусім до центральної нервової системи.

Василь Олександрович був переконаний, що немає стандартної характеристики, яка складає риси особистості «важкого» школяра: скільки їх, цих учнів, стільки і внутрішніх причин «труднощів» їх виховання. Справжній вихователь завжди знайде до найскладнішого характеру вихованця «ключ», який дозволить впливати на найбільш чутливі сторони його розуму, серця і волі, продовжуючи з року в рік нелегку, але благородну справу виховання.

Педагог-новатор В. Сухомлинський докладав чимало зусиль і часу у роботі з важкими дітьми. Звичайно, дитина не могла відразу переродитися і стати хорошою. Педагог майже щодня розмовляв з такими учнями, залучав їх до усе нових і нових корисних справ, намагався показати їхні успіхи класному і загальношкільним колективам.

В. О. Сухомлинський дійшов висновку, що немає такого становища, яке можна було б вважати безнадійним, немає дитини, яка б не піддавалася педагогічному впливу. Яким би педагогічно занедбаним не був підліток, він не безнадійний, а лише вимагає особливого підходу, уваги, терплячості, душевної теплоти [12, с.18].

Педагог був переконаний, що особливо позитивно впливає на важких вихованців слово. «Ми, – писав він, – надаємо дуже великого значення тому, щоб моральна ідея, розкрита перед розумом і серцем вихованця в яскравих, хвилюючих словах, живих образах, пробуджувала глибокі морально-естетичні почуття»[5, с. 122-123].

В. О. Сухомлинський акцентував увагу на тому, що педагогічно занедбані учні часто характеризуються негативним ставленням до читання, низькою культурою читацьких інтересів. Саме тому «чим важча дитина,

чим більше, здавалося б, непереборних труднощів, на які натрапляє вона у навчанні, тим більше їй треба читати. Читання вчить її мислити, мислення стає стимулом, що пробуджує силу розуму. Книжка й жива думка, пробуджена книжкою, є найсильнішими засобами, які запобігають зубрінню – великому злу, що отуплює розум» [8, с. 451-452].

На думку О. Петренко, для Василя Олександровича емоційна культура сприйняття, тонкість переживань за людину були головними в культурі педагога. Він був твердо переконаний, що «слово – найтонший і найгостріший інструмент, яким ми, педагоги, повинні вміло доторкатися до сердець наших вихованців. Виховання словом – найскладніше і найважче з усього, що є в педагогіці» [10, с. 151].

В. О. Сухомлинський, спостерігаючи за своїми вихованцями, бачив найтиповіші вади сімейного виховання. Однією з найсерйозніших і найактуальніших вад, на думку вченого, є споживацький характер способу життя багатьох дітей. На жаль, є випадки, коли батьки, вважаючи, що їхній найголовніший обов'язок – працювати лише для щастя своїх дітей («нехай хоч діти не зазнають того, що зазнали ми»), насправді створюють цим такі умови, що коли діти виростають, не знаючи ні в чому нужди, не мають почуття обов'язку та ніколи ні за що й ні перед не відповідають. Радість споживання матеріальних і духовних благ – ось чим живе багато дітей, – писав В. Сухомлинський. Це призводить до дуже небезпечних наслідків – марнотратства, спотворення людської особистості, споживацького, паразитичного способу життя, до появи «малих негідників», до важковиховуваних особистостей [12, с.15].

Для В. О. Сухомлинського важливим було не тільки перевиховання моральних вад дітей, а й їх передбачення та застереження. «Так само, як лікар ретельно досліджує організм хворого, шукає і знаходить джерела хвороби, щоб розпочати лікування, так і педагог має вдумливо, уважно, терпляче досліджувати, вивчати розумовий, емоційний, моральний розвиток дитини, шукати і віднаходити причину, через яку вона стала «важкою», застосувати такі заходи виховного впливу, які б врахували труднощі, особливості індивідуального світу людини» [7, с. 275].

Вивчення та аналіз поглядів В. Сухомлинського з проблеми виховання педагогічно занедбаних дітей та підлітків дає можливість визначити головні завдання для роботи з ними:

1. Створення для педагогічно занедбаних дітей та підлітків умов доброзичливості, любові, розуміння, співчуття.
2. Сприйняття педагогічно занедбаної дитини такою, якою вона є та сприяння розвитку в неї всього найкращого.
3. Побудова стосунків з педагогічно занедбаними дітьми і підлітками на основі глибокої поваги й високої вимогливості до них.
4. Створення системи педагогічно доцільних дій, які дадуть можливість вивести педагогічно занедбаних підлітків з пасивного стану та залучити їх до активної діяльності життя в колективі.

5. Переконання батьків важких підлітків у потребі корекції та зміни своєї поведінки, свого життя.

За умови комплексного виконання визначених завдань та педагогічної майстерності вчителя можна домогтися успіхів у вихованні педагогічно занедбаних дітей та підлітків.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вивчення й аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дають змогу зробити висновок, що запропонована ним педагогічна система збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями і положеннями. У своїх працях педагог розглядав проблеми освіти, педагогічної теорії та шкільного виховання. Багато порад та спостережень зберегли своє значення і при осмисленні сучасних напрямів розвитку педагогіки та реформуванні нової української школи. Використовуючи досвід педагога, можна домогтися високих результатів у майбутньому у вихованні педагогічно занедбаних дітей та підлітків. Василь Сухомлинський підкреслював, що одним з найвагоміших і надважких завдань педагога – берегти і розвивати у дитини почуття людської гідності.

Однак слід зауважити, що проведене нами дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Перспективи подальшої роботи у межах нашого дослідження вбачаємо у вивченні особистісних характеристик педагогічно занедбаних дітей та підлітків; розробленні методичних рекомендацій щодо подолання педагогічної занедбаності серед дітей та підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайдай І. Сутність і зміст понять «педагогічна занедбаність» та «соціальна занедбаність: теоретичний аналіз / І. Гайдай // Рідна школа. – 2011. – №10 (жовтень). – С.74– 77.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головко]. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник для вузов / Л. В. Мардахаев. – 5-е изд., пер. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2011. – 797 с.
4. «Обережно: дитина!»: В. О. Сухомлинський про важких дітей : тематич. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 122–123.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. Т. 4. – С. 394– 629.

7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 7–279.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–657.
9. Сухомлинський В. О. На нашій совісті – людина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк, 1977. – Т.5. – С. 203–217.
10. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 149-418.
11. Філософія дитинства: соціально-педагогічний аспект : навч. посіб. / Т. Д. Кочубей. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 185 с.
12. Хромова О. Л. В. О. Сухомлинський про виховання важких дітей і підлітків / Хромова О. Л. // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. – 2004. – № 1. – С.12–21.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Haidai I. Sutnist i zmist poniat “pedahohichna zanedbanist” ta “sotsialna zanedbanist”: teoretychnyi analiz [The Essence and Content of the Concepts of “Pedagogical Neglect” and “Social Neglect”: Theoretical Analysis] / I. Haidai // Ridna shkola. – 2011. – No10 (zhovten). – S.74–77. (in Ukrainian)
2. Honcharenko S. U.Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / Semen Honcharenko ; [hol. red. S. Holovko]. – Kyiv : Lybid, 1997. – 373 s. (in Ukrainian)
3. Mardakhajev L. V. Sotsyalnaja pedagogika. Polnyj kurs : uchebnik dlja vuzov [Social Pedagogy. Full Course: textbook for high schools] / L. V. Mardakhajev. – 5-e yzd., per. i dop. – M. : Izdatel’stvo Yurajt, 2011. – 797 s. (in Russian)
4. “Oberezhno: dytyna!”: V. O. Sukhomlynskyi pro vazhkykh ditei : tematych. zb. [“Caution: child!”: V.O. Sukhomlynskyi about Difficult Children: thematic collection] / uporiad. T. V. Filimonova; za nauk. red. prof. O. V. Sukhomlynskoi. – Luhansk: Derzhavnyi zaklad “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka”, 2008. – 264 s. 4. (in Ukrainian)
5. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti [Problems of Education of Wide-developed Personality] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 1. – S. 122–123. (in Ukrainian)
6. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly [Talk to a Young School Principal] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. T. 4. – S. 394– 629. (in Ukrainian)

7. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I Give my Heart to Children] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 3. – S. 7–279. (in Ukrainian)
8. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi [One Hundred Tips for the Teacher] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 2. – S. 419–657. (in Ukrainian)
9. Sukhomlynskyi V. O. Na nashii sovisti - liudyna [A Person is on Our Conscience] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk, 1977. – T.5. – S. 203–217. (in Ukrainian)
10. Sukhomlynskyi V. O. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How to Raise a Real Person] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 2. – S. 149-418. (in Ukrainian)
11. Filosofiia dytynstva: sotsialno-pedahohichnyi aspekt : navch. posib. [Philosophy of Childhood: Socio-pedagogical Aspect: textbook] / T. D. Kochubei. – Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2014. – 185 s. (in Ukrainian)
12. Khromova O. L. V. O. Sukhomlynskyi pro vykhovannia vazhkykh ditei i pidlitkiv [V. O. Sukhomlynskyi about the Education of Heavy Children and Adolescents] / Khromova O. L. // Pedahohika i psykholohiia. Visnyk Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. – 2004. – No 1. – S.12–21. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы педагогически запущенных детей и подростков. На основе анализа педагогических исследований осуществлено теоретическое обоснование сущности понятия «педагогическая запущенность». Выяснено, что само понятие «педагогическая запущенность» в современной теории и практике часто употребляется как синоним понятию «трудные дети». Охарактеризованы причины появления педагогической запущенности. Определены этапы воспитания педагогически запущенных детей и подростков. Раскрыты особенности использования педагогических идей Василия Сухомлинского в работе с педагогически запущенными детьми и подростками и сформулированы главные задачи для работы с ними. Акцентировано внимание, что только при условии комплексного выполнения определенных задач, педагогического мастерства учителя, можно получить успехи в воспитании педагогически запущенных детей и подростков. Сделан вывод о том, что много советов, наблюдение В. А. Сухомлинского, сохранили свое значение и при осмыслении направлений развития педагогики и реформировании новой украинской школы.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, педагогически запущенные дети, «трудновоспитуемость», «социально-педагогическая запущенность», воспитания, педагогическое наследие.

Abstract. The article deals with the problem of pedagogically abandoned children and adolescents. On the basis of the analysis of pedagogical research the theoretical substantiation of the essence of the concept "pedagogical neglect" was carried out. It was clarified that the concept of "pedagogical neglect" in modern theory and practice is often used as a synonym for the concept of "difficult children". The reasons for the emergence of pedagogical neglect are outlined. The stages of education of pedagogically neglected children and adolescents are determined. The peculiarities of using the pedagogical ideas of Vasyl Sukhomlynskyi in work with pedagogically neglected children and adolescents are revealed, and the main tasks for working with them are formulated. The emphasis is drawn to the fact that only in the case of the integrated implementation of certain tasks, the pedagogical skills of a teacher, it is possible to succeed in educating pedagogically neglected children and adolescents. It is concluded that many of the advice, observations of V. O. Sukhomlynskyi, retained their significance in contemplation of modern trends in the development of pedagogy and the reform of a new Ukrainian school.

Key words: V. O. Sukhomlynskyi, pedagogically neglected children, "difficulty in upbringing", "social-pedagogical neglect", upbringing, pedagogical heritage.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2018

М. Є. Мартьянова

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗА КОНЦЕПЦІЄЮ АЛЕНА

Анотація*:* У статті розглянуто основні ідеї французького вченого Алена (Еміля-Огюста Шартьє) щодо необхідності вивчення художньої літератури як засобу формування освіченої, інтелектуальної та творчої особистості. Проаналізовано вплив на дитину таких літературних жанрів, як пісня, проза, поезія, тощо. Доведено, що вивчення художньої літератури розвиває творчі та емпатичні навички, формує естетичне виховання та критичне мислення. Зазначено, що художня література є не лише засобом формування світогляду людини, але й засобом спілкування, що дозволяє розвивати комунікативні навички.

Ключові слова*:* художня література, естетичне виховання, творчі навички.

Постановка проблеми. Проблема виховання у дітей моральних якостей, етичних цінностей та норм поведінки у суспільстві залишається актуальною і сьогодні. Особистість дитини є нестійкою та мінливою структурою, яка залежить від зовнішніх чинників й розвивається згідно із

© Мартьянова М. Є., 2018

заданим вектором. Одним з цих чинників вважаємо вивчення літератури, яка є джерелом знань, морально-етичних цінностей та вважається основою вивчення культури суспільства. Художня література завжди сприймалася як опорний елемент у формуванні мислячої, освіченої людини та її гармонійного вдосконалення. Ця проблема цікавила велику кількість вчених, одним з яких був французький викладач філософії, письменник та журналіст Ален. У своїх роботах, присвячених вивченню художньої літератури, вчений розглядає цей вид людської діяльності як засіб передачі життєвого досвіду паралельно з формуванням естетичної культури та розвитку сприйняття та уяви. Незважаючи на посилення інтересу сучасних науковців до спадщини світової педагогіки кінця XIX – початку XX століть, дослідження щодо вивчення впливу художньої літератури на формування особистості досить обмежене. Зокрема, залишаються малодослідженими аспекти педагогічної діяльності французького педагога Алена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль художньої літератури у вихованні дітей була темою дослідження багатьох вчених. Так, М. М. Космачева, Є. А. Муратова, М. А. Рикова та інші розглядали основні задачі та цілі читання літератури як інструмента розвитку інтелекту дитини в залежності від їх віку та охарактеризували позитивний вплив читання на дитину.

Важливість художньо-образних засобів морального виховання особистості описано у працях О. В. Авраменко, З. І. Балатукова, А. Р. Енікеївої, Є. П. Попова, К. Д. Ушинського та інших. Ці дослідження доводять, що художня література несе соціально-ціннісний виховний зміст, який передається за допомогою мовних засобів.

Вивчення публікацій Алена, присвячених аналізу французьких класичних творів, представлено у роботах А. Моруа, М. Озуфа, Ф. Фулатері та інших.

Мета статті полягає у висвітленні ролі художньої літератури, як засобу формування особистості у концепції Алена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мова є найважливішим засобом людського спілкування та інструментом, за допомогою якого ми можемо відчути радість, страх, біль, жах, співчуття та інше. Література як результат людської винахідливості та еволюції мови, вважається одним з методів пізнання дійсності, людства і самого себе. Ален стверджує, що література, на відміну від ораторського мистецтва, формує когнітивне мислення. Вчений аналізує еволюцію людства й приходить до думки, що поява письменництва дозволила людині зануритися у роздуми й дослідження свого внутрішнього «Я» [6, с. 51]. У стародавні часи всі рішення ухвалювалися на зібраннях, де існував великий ризик потрапити під вплив «колективного розуму». Як зазначає французький філософ, «збори – це засіб віри, а не інструмент знань» [6, с. 51]. Повільний прогрес дозволив людству винайти писемність, де автор

може вдумливо й розважливо висловлювати свої думки та припущення. В свою чергу читач має можливість зрозуміти й інтерпретувати написане [6, с. 52]. Отже, література стала чудовим винаходом, ціль якого виправити догмати зборів й дозволити особистості самовиразитися.

У своїй роботі «Судження про літературу» [6] Ален аналізує деякі жанри літератури, які, на його думку, мають найбільший вплив на аудиторію.

Пісня – один з найдавніших жанрів, поєднання музики і поезії, особлива «архітектура», що дозволяє виразити свої емоції й настрій. Виховна роль пісні важлива в перші роки життя дитини. Енікеєва А. Р. зазначає, що в цей період дитячий організм зайнятий власним формуванням й такі функції, як виховання волі та розвиток розумової активності перебувають у зародковому стані. В перший рік мозок дитини збільшується в чотири рази, і постійне прослуховування пісень допомагає не лише розвинути сприйняття ритму та мелодії, а також розуміти просту розмовну мову й вимовляти свої перші слова [2, с. 19]. Ушинський К. Д. зазначав, що «у пісні є щось надзвичайно людське: одна людина співає; навіть соловей і той тільки кричить, а хоровий спів зливає кілька душ в одну душу; кілька окремих почуттів в одне глибоке й сильне; кілька окремих думок в одну думку, кілька окремих сердець і душ в одне серце і в одну душу. А це надзвичайно важливо для школи, яка дружними зусиллями всіх повинна перемогти труднощі навчання» [4, с. 82]. Водночас Ален впевнений, що пісня має заспокійливий характер. Адже з давніх часів вважалося, що спів є повідомленням безпеки та захисту. Пісня формує розуміння таких понять, як «естетика» та «гармонія мови та музики» [6, с. 11].

Епістолярний жанр, описаний вченим як «мистецтво, повне зустрічей», передбачає пошук потрібних слів для достеменного опису подій чи почуттів [6, с. 14].

Поезія, є одним з найскладніших мистецтв, адже воно потребує багато терпіння. Ален порівнює поезію з прозою, яка «нагромаджена діями та об'єктами, вона відмовляється від звукового супроводження», а також з піснею, що «часто стирає слова» й робить висновок, що саме поезія поєднує всі види мистецтва: музикальність, змістове навантаження, ідею «примирення ритму, рифми й змісту» [6, с. 15]. Гарна поезія – це незвичний альянс різних відтінків печалі: обнадійливої, щасливої, меланхолічної, трагічної. Цей контраст захоплює й створює «ефект благодаті» [6, с. 14]. Таким визначенням Ален доносить ідею, що поезія прищеплює відчуття прекрасного, гармонії та співпереживання. Вірші націлені більше на передачу палітри почуттів. Структура поезії полягає у свідомому формуванні порядку слів, який акцентує увагу читачів, мотивує до перечитування та заглиблення у зміст. Читання віршів стимулює:

- *розвиток емпатичних навичок*. Людина може зрозуміти або уявити відчуття автора, таким чином постає питання необхідності

вислухати іншу думку, намагатися зрозуміти її, щоб зробити певні висновки;

- *естетичне виховання*, завдання якого полягає не лише у формуванні художнього сприйняття, але й у готовності використовувати елементи прекрасного у повсякденному житті, налаштовувати учнів вдосконалюватися духовно й морально, корегувати свою поведінку;

- *творчу діяльність*. Для створення будь-якого мистецького проекту необхідна попередня підготовча робота, яка об'єднує обмірковування ідей, розгляд деталей, пошук шляхів його реалізації та накопичення необхідної інформації. Творча діяльність залежить від натхнення, яке мобілізує енергетичний потенціал, інтуїтивне мислення, появу нових образів. Саме поезія мотивує, додає відчуття значення та стимулює уявлення про різноманітні життєві ситуації.

Художня література надихає на створення своїх власних творів. За словами Алена «потреба писати – це бажання дізнатися, що твоя уява тобі піднесе» [6, с. 49]. Література є чудовим засобом спілкування, який дозволяє виражати свої думки, відношення, почуття та життєві цінності. Найперше у своїй роботі Ален озвучує проблему, яка властива деяким людям – це нездатність до комунікації. Цей «недуг» вчений пояснює тим, що людина боїться бути незрозумілою, і спочатку хоче переконатися, що його розуміють. Вивчаючи психологічні особливості розвитку дітей, Фельштейн Д. І. стверджує, що сьогодні порушено спілкування дітей як між собою, так і з дорослими. Діти в меншій мірі орієнтовані на суспільні цінності, на цінності спільного проживання, дружби, співпраці, починають переважати цінності індивідуального характеру [5, с. 11]. Проаналізувавши цю проблему, Обухова А. С. виділила основні її причини: обмеженість соціального досвіду, що виникає в ситуації свідомого обмеження спілкування дитини з іншими дітьми і дорослими в період дошкільного віку; переважання агресивних форм взаємодії з оточуючими, спроби стверджувати своє «Я» виключно силою; схильність до інтровертності, закритості в спілкуванні із зовнішнім світом і навіть колом близьких людей, що є наслідком «поверхневого», не орієнтованого на особистість дитини стилю спілкування з ним дорослих [3].

Художня література, завдячуючи зверненню учасника до реципієнта, дозволяє обмінюватися думками, пізнавати чужий досвід, не зважаючи на географічну чи історичну віддаленість. Ален підкреслює, що «сила спілкування геніальна в літературі» [6, с. 47]. У творі генія є велика надія, імпульс, який породжує бажання діяти [6, с. 48]. Цей спосіб дає можливість в зародку допомогти дітям, у яких спостерігається прояви акцентованої особистості, в спілкуванні.

Вивчаючи значущість процесу читання, Ален зазначає, що дуже часто при розмові думка блукає, у зв'язку з чим діалог передбачає обмін інформацією й емоціями, а його головна ціль полягає у досягненні розуміння співрозмовника. У свою чергу, читання – це стан міркування,

занурення в роздуми [6, с. 81]. Вчений впевнений, що вивчення літератури в школі виховує дисциплінованість та терпіння, адже обов'язкова література «тренує молоді уми», стимулює читати не лише твори які їх цікавлять [6, с. 81]. Водночас варто зазначити, що вибір необхідних художніх текстів для шкільної програми має базуватися на їх моральних та ціннісних орієнтирах. Через осягнення ідей і художніх образів у літературі в учнів повинні виховуватися культура мови, культура мислення та спілкування, формуватися критичне мислення та здатність до емпатії.

Будучи прихильником творчості давньогрецьких митців, Ален підтримував ідею класика французької художньої літератури, філософа-моралісту Жана де Лабрюйера про те, що «все сказано й ми запізнилися» [6, с. 55]. Педагог впевнений, що людина не в змозі створити нове, не наслідуючи попередній досвід: «здається, що пам'ять естетична й сам новітній об'єкт прекрасний, головним чином завдяки використанню елементів вже відомих нам речей» [6, с. 55]. Продовжуючи цю думку в літературному напрямі, вчений додає, що парадокс людства полягає в тому, що ще давньогрецька міфологія описувала людські вади, причини війн та їх наслідки, але ніхто не робить належних висновків. За тих часів поезія була спробою увічнити пам'ять великих перемог, а її вивчення допомагає людині краще зрозуміти світ, адже «мистецтво пам'ятає свою історію» [6, с. 55].

Ален виокремлює найдавнішу зі збережених пам'яток давньогрецької літератури, епічну поему Іліаду. Він стверджує, що унікальність цього твору полягає у детальному аналізі справжньої природи війни. Пройшовши Першу світову війну, вчений присвятив багато своїх робіт пацифістській ідеї. Його вивчення Іліади також спрямоване на виявлення жахливої сторони війни. За словами французького філософа, автор поеми мав за мету показати трагічність війни та ідеологічні гасла, які змушують людей вбивати один одного [6, с. 87]. Приміром, розмірковуючи про помсту Ахілла, Ален цитує Сократа, який стверджував, що сила вбивства, якою захоплюється тиран, нагадує божевілля [6, с. 88]. Мораль цього літературного шедевра французький вчений характеризує в двох життєвих принципах:

1. Стремління гармонійного поєднання людини зі світом.
2. Спасіння окремої людини, що може забезпечити мирне співіснування всього людства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши позицію Алена щодо ролі художньої літератури у формуванні особистості, можна зробити висновок, що вивчення цієї дисципліни є необхідним елементом для розвитку творчої, інтелектуальної та всебічно розвиненої людини. Художня література сприяє розвитку комунікативних навичок, емпатії, критичного мислення та допомагає розкрити творчий потенціал дитини. Ознайомившись з різними літературними жанрами, Ален наголошує, що з педагогічної точки зору найбільший вплив на людське

сприйняття світу має поезія. Адже саме поезія уособлює гармонію змісту та рими і виховує естетичні відчуття.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні робіт Алена на предмет формування критичного мислення через вивчення творів Бальзака та Стендаля. Подальші дослідження дадуть змогу актуалізувати ті методи вивчення літератури, які спрямовані на допомогу дитині вибрати правильний життєвий орієнтир.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балатукова З. И. Роль художественной литературы в воспитании молодого поколения/ З. И. Балатуков // Молодой ученый. – 2015. – №15. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/95/21305/.
2. Еникеева А. Р. Этнопедагогический потенциал музыкального фольклора в системе народной художественной литературы : учебное пособие / А. Р. Еникеева. – М. Берлин : Директ-Медиа, 2017. – 136 с.
3. Обухова А. С. Психология детей младшего школьного возраста / А. С. Обухова https://studme.org/88110/psihologiya/narusheniya_sotsialno-kommunikativnoy_sfery.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : [в 11 т.] / К. Д. Ушинский; редкол. : А. М. Еголин (гл. ред.) [и др.] ; АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во АПН РСФСР, Том 11, 1952 – с.727
5. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельфштейн // Образование и наука. – Изв. УрО РАО, 2010. – № 5. – С.3–15.
6. Alain Propos de littérature / Alain [Electronic resource] – Mode of access : http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_de_litterature/alain_propos_litterature.pdf.
7. Alain Propos sur l'éducation / Alain [Electronic resource] – Mode of access : http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf.
8. Renzi L. The influence of teachers' beliefs on literature instruction in the high school English classroom: dissertation …the Degree of Doctor of Philosophy / L. Renzi. – The Ohio State University, 2005. – 215 p.
9. Skopečková E. Literature Class: Ways to a Unique Literary Experience? / E. Skopečková [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/11655/1/Skopeckova.pdf.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Balatukova Z. I. Rol' hudozhestvennoj literatury v vospitanii molodogo pokolenija/ Z. I. Balatukov [The Role of Fiction in the Education of Young Generation]// Molodoj uchenyj. – 2015. – No15. – [Jelektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: https://moluch.ru/archive/95/21305/. (in Russian).
2. Enikeeva A. R. Jetnopedagogicheskij potencial muzykal'nogo fol'klora v sisteme narodnoj hudozhestvennoj literatury : uchebnoe posobie [Ethnopedagogical Potential of Musical Folklore in the Folk Literature System] / A. R. Enikeeva. – M. Berlin : Direkt-Media, 2017. – 136 s. (in Russian).
3. Obuhova A. S. Psihologija detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Psychology of Children of Primary School Age] / A. S. Obuhova https://studme.org/88110/psihologiya/narusheniya_sotsialno-kommunikativnoy_sfery. (in Russian).
4. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij : [Collected Works] [v 11 t.] / K. D. Ushinskij; redkol. : A. M. Egolin (gl. red.) [i dr.] ; APN RSFSR, In-t teorii i istorii pedagogiki. – M. : Izd-vo APN RSFSR, Tom 11, 1952 – s.727. (in Russian).
5. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie problemy postroenija novoj shkoly v uslovijah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitija [Psychological and pedagogical problems of building a new school in terms of the values of the child's changes and the situation of his development] / D. I. Fel'fshtejn // Obrazovanie i nauka. – Izv. UrO RAO, 2010. – № 5. – S.3–15. (in Russian).
6. Alain Propos de littérature / Alain [Electronic resource] – Mode of access : http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_de_litterature/alain_propos_litterature.pdf. (in French)
7. Alain Propos sur l'éducation / Alain [Electronic resource] – Mode of access : http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf. (in French)
8. Renzi L. The Influence of Teachers' Beliefs on Literature Instruction in the High School English Classroom: dissertation …the Degree of Doctor of Philosophy / L. Renzi. – The Ohio State University, 2005. – 215 p. (in English)
9. Skopečková E. Literature Class: Ways to a Unique Literary Experience? / E. Skopečková [Електронний ресурс] - Режим доступу: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/11655/1/Skopeckova.pdf. (in English)

Аннотация. В статье рассмотрены основные идеи французского ученого Алена (Эмиля-Огюста Шартье) о необходимости изучения

художественной литературы для формирования образованной, интеллектуальной и творческой личности. Проанализировано влияние на ребенка таких литературных жанров как песня, проза и поэзия. Доказано, что изучение художественной литературы развивает творческие и эмпатические навыки, формирует эстетическое воспитание и критическое мышление. Отмечено, что художественная литература является не только средством формирования мировоззрения человека, но и средством общения, позволяет развивать коммуникативные навыки.

Ключевые слова: художественная литература, эстетическое воспитание, творческие навыки.

Annotation. The aim of the article is to clarify the main ideas of the French scientist, pedagogue, philosopher and journalist Alain (Emile-Auguste Chartier) about the necessity of studying literature for the formation of an educated, intelegent and creative person. Alain's work "Propos sur la litterature" which shows the influence on the child of such literary genres as a song, prose, poetry is analyzed. It is proved that the study of literature develops creative and empathetic skills, moral values, forms aesthetic education and critical thinking. It is noted that literature is also stimulates the child's mindset formation and develops communicative skills. It is determined that the criterion for the developing of all the necessary skills is the right booklist which must include different famous classical works where writers show the human nature and difficulties students can face. The Alain's pacific ideas and their parallel with Greek ancient epos Iliad which contains the reveal of terrible consequences of the war are analyzed. The moral of this masterpiece is characterized in two vital principles: the aspiration of a harmonious coexistence between humanity and the world; the salvation of an individual, which can ensure the peaceful coexistence of all mankind.

Key words: literature, aesthetic education, creative skills.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2018

А. С. Павленко

ФОРМУВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ-СИРІТ В БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Анотація. Статтю присвячено проблемі формування та становлення особистості дитини в дитячих будинках сімейного типу.

Розкрито необхідність інноваційної системи виховання та навчання дітей-сиріт. Дано оцінку правильності напрямку формування особистості дітей-сиріт в прийомних сім'ях, а також зосереджено увагу на необхідності підготовки та навчання прийомних батьків.

Приділено увагу міжособистісним стосункам в дитячих будинках

© Павленко А. С., 2018

сімейного типу, що є невід'ємною умовою входження дитини в соціум, формування в неї сімейних цінностей, правильної самооцінки та реалізації себе як соціально-комунікативної особистості.

Ключові слова: сирітство, прийомна сім'я, батьківська опіка, депривація, адаптація, дитячий будинок сімейного типу, самооцінка, самоствердження, родинні цінності, паліативна допомога, паліативно-реабілітаційний центр.

Постановка проблеми. Суттєві зміни, що відбулися в нашій державі з початком війни 2014-го року, змусили багатьох зіткнутися з проблемою сирітства. Завдяки державній програмі «Сирітству – Ні» формування гармонійної, соціально-культурної особистості стає можливим і найважливішим елементом навчально-виховного напряму становлення дитини-сироти в суспільстві. Реалізується можливість її самоствердження та самореалізації через інноваційні форми опіки – дитячі будинки сімейного типу та прийомні сім'ї. Тут створені родинами сприятливі умови, є належні знання, любов у вихованні та засоби передачі культурних цінностей поколінь. Це дає дитині-сироті можливість всебічного розвитку, задоволення соціально-культурних потреб та схвальний спосіб її життєдіяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Принцип сімейного виховання як передумова виховання гармонійної особистості дитини, позбавленої батьківської опіки, був визначений австрійським соціальним педагогом Германом Гмайнером, який розробив систему функціонування містечок для дітей-сиріт із сімейними формами виховання «SOS–Kinderdorf». У розвитку виховних інституцій для дітей-сиріт Г. Гмайнер виступав за форми виховання, максимально наближені до сімейних, за спільне навчання і утримання хлопчиків і дівчаток. Гаслами виховної системи, запропонованої Г. Гмайнером, стали поняття «захищеність», «домашнє вогнище», а основними пріоритетами – «розуміння» і «любов».

На необхідності сімейного виховання наполягали і видатні педагоги В. Сухомлинський, П. Лесгафт, Й. Песталоцці, А. Макаренко. У своїх працях вони доводили, що сім'я є найважливішим інститутом соціального становлення дитини, її розвитку, формування морально-естетичних якостей, норм поведінки, трудових навичок, етнічно-культурних цінностей, тобто усіх тих якостей, які сформують її як гармонійно розвинену особистість.

В Україні також сформувалася кагорта науковців, які почали досліджувати проблему дітей-сиріт, виховання в дитячих будинках сімейного типу, в прийомних сім'ях. Це такі науковці, як Л. Дробот, Л. Єременко, Н. Комарова, Г. Лактіонова, Н. Рєпа, В. Яковенко. Вони висвітлюють проблеми соціальної адаптації дитини, розкривають специфіку взаємодії дітей і батьків-вихователів, аналізують основні напрями і засоби впливу на формування особистості вихованця.

Враховуючи актуальність проблеми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах дитячих будинків сімейного типу дослідники-науковці Т. Бабак, Г. Бевз, А. Капська, І. Пєша поставили за мету визначити особливості функціонування такої специфічної сім'ї та окреслити основні умови формування особистості дитини-сироти в сімейному оточенні.

Досвід функціонування дитячих будинків сімейного типу в Україні засвідчує, що діти, які позбавлені піклування власної родини, знаходять сімейний затишок, батьківську опіку, любов та увагу братів і сестер, повертаючись в природне для дитини середовище, де стають єдиною сім'єю, повноцінною родиною.

Метою статті є з'ясування ефективності інноваційних форм опіки – прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу, що покликані гарантувати створення сприятливих умов для життєдіяльності дитини, її повноцінного розвитку, захист та допомогу з боку опікунів чи прийомних батьків.

Виклад основного матеріалу. 2017 рік в Україні був проголошений роком «Сирітству – НІ». Держава взяла курс на створення державних систем опіки, а саме дитячих будинків змішаного типу для дітей, які тимчасово залишилися без піклування батьків. Також пріоритетним завданням було визначено створення дитячих будинків сімейного типу.

Створюючи державні заклади опіки, вчителі та вихователі зіткнулися з труднощами як соціально-економічного характеру, так і духовно-морального становлення та формування молодого покоління. Адже переважна більшість дітей, які знаходяться в державних закладах опіки, зазнають різних видів депривації, тобто позбавлення чи обмеження життєво важливих потреб. Відсутність у дитини активності в різних відносинах та повноцінних емоційних контактів з дорослими призводить до зростання тривожності, емоційної нестабільності, розвитку неадекватних реакцій, що в свою чергу пригнічує стан психічного, а відтак і фізичного здоров'я. Наслідком цього є тривале перебування дитини в ізольованому середовищі.

Психологи та інші науковці, котрі досліджували проблему депривації, прийшли до висновку, що постійне перебування дитини в обмеженому комунікативному просторі, необхідність постійного дотримання чіткої регламентації часового розпорядку в державному закладі, отримання дитиною необхідного для її життєдіяльності мінімуму, знижують формування активного ставлення особистості до життя, провокують схильність до пристосуванства, апатичну позицію, не створюють умов для розвитку навичок прийняття самостійних відповідальних рішень у дітей.

Встановлено, що результатом психологічної депривації є дефіцит активного спілкування з дорослими, що виявляється в надмірній

конфліктності, емоційній нестриманості, агресивних спалахах, підвищеному конформізмі вихованців державних закладів опіки, прагненні перекласти відповідальність на інших.

Вітчизняний інститут соціально-педагогічної роботи, враховуючи результати соціологічних досліджень та роботу науковців, керуючись Постановою Кабінету Міністрів України № 241 від 02 березня 1998 р. «Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей в Запорізькій області та запровадження «Положення про прийомну сім'ю» прискорив організацію нового виду опіки дітей-сиріт в Україні. Зазначеною постановою було встановлено обмеження, згідно з яким прийомна сім'я за кількістю рідних та прийомних дітей не повинна перевищувати п'яти чоловік.

Проведений експеримент позитивно вплинув на формування особистості та виховання дітей-сиріт, а також виявив необхідність методичної підготовки прийомних батьків, потребу в допомозі медиків та працівників соціальної сфери. Тому інститутом прийомної сім'ї було запроваджено в обов'язковому для прийомних батьків таку процедуру, як проходження в обов'язковому порядку курс попередньої та періодичної (раз на п'ять років) підготовки.

Наступною інноваційною формою опіки дітей-сиріт в Україні Постановою Кабінету Міністрів № 564 від 28 квітня 2002 р. було визначено дитячий будинок сімейного типу.

Дитячий будинок сімейного типу дає можливість родині виховувати більше десяти прийомних дітей, якщо це дозволяють житлово-побутові умови і наявне бажання батьків-вихователів. У сімейному будинку поведінка дитини залежить від стосунків у сім'ї, від батьків, від старших та молодших членів сім'ї. Це формує її ставлення до родини, до батьків, котрі, у свою чергу, підтримують її намагання до правильної самооцінки, самоствердження, висловлюють радість за її особисті успіхи і досягнення.

Система міжособистісних стосунків у дитячих будинках сімейного типу побудована на розумінні цілей виховання, на створенні належних матеріальних і соціально-культурних умов. Вона базується на батьківському авторитеті, взаємодії всіх дітей в родині, любові і відданості обов'язку виховання дітей, повазі до кожного члена сім'ї, до національних традицій, звичаїв, історії. Це формує гармонійно розвинену особистість з правильним сприйняттям соціального середовища, з культурними цінностями, правильною самооцінкою, здатну реалізувати себе як соціально-психологічного члена сім'ї і сформувати своє ставлення до навколишнього світу, до самої себе, набути необхідних в різних сферах суспільного життя вмінь та навичок людського спілкування.

Зауважимо, що Міністерство охорони здоров'я на офіційному сайті представило план дій щодо трансформації дитячих будинків протягом п'яти років. Діти зможуть жити в дитячих будинках до 2023 року. До цього часу на місцях дитячих будинків будуть організовані паліативно-

реабілітаційні центри. Основна мета реформи – дати дитині-сироті можливість зростати у сім'ї, а якщо такої можливості немає – то в умовах, наближених до сімейних.

Паліативна допомога – це підхід, який дозволяє поліпшити якість життя пацієнтів та їхніх сімей, які стикнулися з проблемою смертельних захворювань. До такої допомоги належить також психо-соціальна та духовна підтримка.

Центри паліативної допомоги вже діють у Харкові, Івано-Франківську та Рівному. Тож в Рівненському центрі благодійної організації «Мережа 100 відсотків життя Рівне» (Голова правління – Ю. М. Лазаревич), констатують, що в дитячому будинку важко хворі діти-сироти не можуть отримати належного піклування та лікування, а у паліативно-реабілітаційному центрі використовують принципово нові підходи, проводять тренінги для персоналу із залученням міжнародних партнерів.

Висновки. Виховання повноцінної особистості в будинках сімейного типу має значні переваги перед дитячим будинком комунальної форми власності. Адже саме сім'я є життєво необхідною умовою формування людської особистості, її входження в соціум, налагодження правильних взаємин з іншими людьми, формування людських якостей особистості, комунікативних вмінь та навичок. Дитячий будинок сімейного типу дає дитині пізнати батьківську любов, сформувати теплі дружні стосунки між усіма членами родини будинку, виховати та сформувати в собі позитивну самооцінку, самоствердитись як повноцінний громадянин суспільства.

Отже прийомна родина буде достойною заміною дитячого будинку. Виховання дітей у прийомних сім'ях дає можливість зберегти для них найголовніше – сімейну соціалізацію у нормальних сімейних умовах, що дозволяє дитині-сироті не почувати себе «вигнанцем» у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брускова Е. С. Семья без родителей: Социально-педагогическая система Германа Гмайнера / Е. С. Брускова – М.: Центр развития социально-педагогических инициатив, 1993. – 240 с.
2. Комарова Н. М. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2-х кн. Кн.1 /Н. М. Комарова, І. В. Пєша. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 118 с.
3. Москалюк В. Ю. Дитячий будинок сімейного типу як форма улаштування дітей, позбавлених батьківського піклування (цивільно-правовий аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: 12.00.03 «цивільне право та цивільний процес; сімейне право; міжнародне приватне право» / В. Ю. Москалюк. – Х., 2003. – 20 с.

4. Пєша І. В. Дитячий будинок сімейного типу як особлива форма сімейної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування / І. В. Пєша //Український соціум. – 2003. – №1(2). – С.72-80.
5. Постанова Кабінету міністрів України № 564 від 26 квітня 2002 р. «Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу» – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-п.
6. Свіжа О. О. Історичні аспекти виникнення та становлення дитячого будинку сімейного типу на українських землях у XX ст. / О. О. Свіжа //Юридичний вісник. – 2010. – № 2. – С.30-32.
7. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу: Навч.-метод. комплекс /Автори-упоряд.: Г. М. Лактіонова, Ж. В. Петрочко, А. В. Калініна та ін.; За заг. ред. Г. М. Лактіонової, Ж. В. Петрочко. – К.: Науковий світ, 2006. – 270 с.
8. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу. Збірник методичних матеріалів /Авт. кол. Г.М. Бевз, А.Й. Капська, Н.М. Комарова та ін. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bruskova E. S. Semja bez roditelej: Sotsyal'no-pedagogicheskaja sistema Germana Gmainera [A Family without Parents: the Social-pedagogical System of Hermann Gmeiner] / E.S. Bruskova – M.: Tsentr razvitijia sotsyal'no-pedagogicheskikh initsyativ, 1993. – 240 s. (in Russian)
2. Komarova N.M. Posibnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv shchodo pidhotovky ta sotsialnoho suprovodu pryiomnykh simei ta dytiachykh budynkiv simeinoho typu: u 2-kh kn. Kn.1 [A Mmanual for Social Workers on the Preparation and Social Support of Foster Families and Family-type Orphanages: in 2 books. B.1] /N. M. Komarova, I. V. Piesha. – K.: Derzhsotssluzhba, 2006. – 118 s. (in Ukrainian)
3. Moskaliuk V. Iu. Dytiachyi budynok simeinoho typu yak forma ulashtuvannia ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia (tsyvilno-pravovyi aspekt) [Family-type Children's Home as a Form of Arrangement of Children Deprived of Parental Care (civil-law aspect):]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. yuryd. nauk: 12.00.03 «tsyvilne pravo ta tsyvilnyi protses; simeine pravo; mizhnarodne pryvatne pravo» / V. Iu. Moskaliuk. − Kh., 2003. − 20 s. (in Ukrainian)
4. Piesha I. V. Dytiachyi budynok simeinoho typu yak osoblyva forma simeinoi opiky nad ditmy-syrotamy ta ditmy, pozbavlenymy batkivskoho pikluvannia [Family-type Children's Home as a Special Form of Family

Care for Orphans and Children Deprived of Parental Care] / I.V. Piesha // Ukrainskyi sotsium. – 2003. – №1(2). – S.72-80. (in Ukrainian)
5. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy № 564 vid 26 kvitnia 2002 r. «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dytiachyi budynok simeinoho typu» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 564, April 26, 2002 «On Approval of the Regulations on the Family-type Orphanage»] – Rezhym dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-p. (in Ukrainian)
6. Svizha O. O. Istorychni aspekty vynyknennia ta stanovlennia dytiachoho budynku simeinoho typu na ukrainskykh zemliakh u XX st. [Historical Aspects of the Emergence and Formation of a Family-type Orphanage in Ukrainian Lands in the XX Century] / O. O. Svizha //Iurydychnyi visnyk. – 2010. – № 2. – S.30-32. (in Ukrainian)
7. Stvorennia ta sotsialnyi suprovid pryiomnykh simei i dytiachykh budynkiv simeinoho typu: Navch.-metod. kompleks [Creation and Social Support of Foster Families and Family-type Orphanages: Teaching methodical complex] /Avtory-uporiad.: H. M. Laktionova, Zh. V. Petrochko, A. V. Kalinina ta in.; Za zah. red. H. M. Laktionovoi, Zh. V. Petrochko. – K.: Naukovyi svit, 2006. – 270 s. (in Ukrainian)
8. Tekhnolohii stvorennia ta funktsionuvannia pryiomnykh simei, dytiachykh budynkiv simeinoho typu. Zbirnyk metodychnykh materialiv [Technologies of Creation and Functioning of Foster Families, Family-type Orphanages. Collection of methodical materials] /Avt. kol. H. M. Bevz, A. I. Kapska, N. M. Komarova ta in. – K. : Derzhavnyi in-t problem simi ta molodi, 2003. – 188 s. (in Ukrainian)

Резюме. Статья посвящена проблеме формирования и становления личности ребенка в детских домах семейного типа.

Раскрыта необходимость инновационной системы воспитания и обучения детей-сирот. Предложена оценка правильности направления формирования личности детей-сирот в приемных семьях, а также обращено внимание на необходимость подготовки и обучения приемных родителей. Уделено внимание межличностным отношениям в детских домах семейного типа.

Ключевые слова:. сиротство, семья, родительская опека, депривация, адаптация, детский дом семейного типа, самооценка, самоутверждение, семейные ценности, паллиативная помощь, паллиативно-реабилитационный центр.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of the child's personality in family-type orphanages.

The necessity to implement an innovative system of education and training of orphans is highlighted. The assessment of the correctness of the direction of the formation of the personality of orphan children in foster families

is given, as well as attention to the need for the preparation and training of foster parents.

Attention is given to interpersonal relations in family-type orphanages, which is an indispensable condition for the child's entry into society, the formation of her family values, proper self-evaluation and the realization of her as a social and communicative person.

It is proved that the upbringing of children in foster families makes it possible to preserve the most important thing for them - family socialization in normal family conditions, which allows an orphan child not to feel «exiled» in the society.

Key words: orphanage, foster family, parental care, deprivation, adaptation, family-type orphanage, self-esteem, self-affirmation, family values, palliative care, palliative-rehabilitation center.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2018

І. В. Поліщук

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Т. Д. ДЕМ'ЯНЮК

Анотація. У статті розглядається педагогічна спадщина Тамари Дмитрівни Дем'янюк щодо реалізації національно-патріотичного виховання в Україні, зокрема проаналізовано основні наукові й методичні праці педагога, як-то: «Формування особистості засобами народознавства», «Орієнтовна регіональна програма національного виховання учнівської молоді», «Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді», «Педагогічні основи демократизації та гуманізації виховного процесу в загальноосвітній школі», «Духовно-моральний розвиток особистості учня в умовах діяльності української національної «Школи-родини»», «Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі», «Національний проект: На крилах історії чи у своїй мушлі». З'ясовано, що ідеї національно-патріотичного виховання займали провідне місце у педагогічній спадщині Т. Д. Дем'янюк: учена розробила та реалізовувала на практиці положення і рекомендації щодо вдосконалення процесу національно-патріотичного виховання учнів, запроваджувала інноваційні форми і методи національно-патріотичного виховання у експериментальних закладах освіти.

Ключові слова: Т. Д. Дем'янюк, національно-патріотичне виховання, патріотизм, Батьківщина, педагогічна спадщина.

Постановка проблеми. Процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави,

© Поліщук І. В., 2018

пов'язаний зі становленням в Україні громадянського суспільства, передбачає докорінне переосмислення національно-патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку як особливої категорії школярів. Саме в сучасному освітньо-виховному закладі мають бути створені всі умови для оволодіння особистістю школяра системою національних, загальнолюдських цінностей для формування патріотизму, відповідальності за долю нації, держави, розвитку психологічної готовності та практичної здатності виконувати громадянські обов'язки, передбачені Конституцією та законами України, у мирний та військовий час.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Теоретичні основи проблеми національно-патріотичного виховання розкрито у працях науковців: науково-теоретичні положення національно-патріотичного виховання (Г. Ващенко, Д. Донцов, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський,); теоретичні дослідження сутності національно-патріотичного виховання (О. Вишневський, В. Кузь, Ю. Руденко, Б. Ступарик); впровадження інноваційних форм роботи в позаурочній діяльності (О. Киричук, О. Петренко, Т. Дем'янюк, С. Максименко).

Мета пропонованої статті – проаналізувати педагогічну спадщину Т. Д. Дем'янюк стосовно національно-патріотичного виховання учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне розуміння національно-патріотичного виховання зумовлене соціальним замовленням Української держави в галузі освіти й виховання, задеклароване в законах України «Про освіту» [17], «Про загальну середню освіту» [18] та конкретизується Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [16], Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [21], Концепції національного виховання [19], Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [20] та ін. У зазначених нормативно-правових документах головною метою української системи освіти і виховання визначено створення умов для формування особистості професіонала-патріота країни, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах розвитку держави, має патріотичні почуття, осмислення нерозривної єдності з патріотизмом попередніх поколінь, прагнення зайняти у житті і суспільстві провідне місце. Тому, проблема національно-патріотичного виховання розглядається на державно-програмному та концептуальному рівнях.

Відомий вчений, педагог Т. Д. Дем'янюк у багатьох наукових працях актуалізувала увагу на проблемах національно-патріотичного виховання школярів, зокрема: не повністю реалізується принцип народності, основна цінність якого сконцентрована у народознавстві, національній культурі, історії, мові; знижує ефективність роботи одноманітність форм, зайве копіювання шкільної виховної практики;

відсутність інтересу до введення інновацій у процес національно-патріотичного виховання; школярі не залучаються до активно-творчої національно-патріотичної діяльності, особливо у позаурочний час; не враховуються їхні вікові, індивідуальні особливості; наявна безсистемність в організаційно-педагогічних діях, що призводить до відсутності цілісної системи національно-патріотичного виховання [8].

У науково-педагогічній спадщині Т. Д. Дем'янюк ми знаходимо фундаментальні положення щодо національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, акцентуючи: «Національно-патріотичне виховання – це вироблення в особистості учня потреби активно діяти для влаштування власного життя, розбудови держави, проявляти, оцінювати, аналізувати власні та людські вчинки, якості, суспільно-політичні явища з точки зору патріотизму і національних цінностей» [8]. Національно-патріотичне виховання розглядається ученою як «дієвий засіб формування такого типу особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, потреба захисту рідних земель» [6]. Водночас національно-патріотичне виховання школярів є «…одним із дієвих чинників, мета, зміст, завдання, основні складові якого дають можливість формувати освіченого, переконаного, відданого народу активного конкурентоспроможного патріота, здатного жити і працювати в умовах демократії, в обстановці зростаючої економічної і суспільної відповідальності за себе і свою державу» [7, с.12].

Великий резонанс в освітянському середовищі мала і має сьогодні невелика за розміром, але конструктивна за змістом, книга Т. Д. Дем'янюк «Педагогічні основи демократизації та гуманізації виховного процесу в загальноосвітній школі» [1]. Це була одна з перших у галузі теорії і методики виховання спроба усвідомлення перших років новітньої української історії, становлення незалежності й перших реформаторських кроків у здійсненні виховного процесу. На багатому теоретико-методологічному матеріалі в книзі переосмислюється гуманне ставлення українського Вчителя до особистості учня, окреслюються новітні шляхи виховання національно свідомої, громадянсько-дієздатної особистості, спроможної відстояти свої патріотичні почуття, виражені в національних ідеях та ідеалах. Викладений матеріал є й сьогодні актуальним для використання. Книга є одним з перших фундаментальних досліджень, де в узагальненому вигляді зроблено оцінку успіхів і сутностей, закономірностей і специфічних особливостей національно-патріотичного виховання підростаючого покоління на початку державотворчого процесу в Україні.

Тамара Дмитрівна вписала нові сторінки в методику використання народної педагогіки у процесі реалізації Концепції національного виховання [5], співавтором якої вона була. Актуальним на сьогодні залишається її посібник «Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки» [4], в якому запропоновано новітню модель формування

особистості учня-патріота засобами народознавства. Народна педагогіка стала для Тамари Дмитрівни першоосновою її професійної та наукової діяльності, учена переконувала, що «…народна педагогіка – це зосередження духовного життя народу, бо в ній розкриваються особливості національного характеру українців; глибока повага та любов до родини, інших людей, дійова готовність надати допомогу, пошана до праці, трудова майстерність, дбайливе ставлення до природи, виявлення патріотичних почуттів» [3, с. 20].

Найпершим обов'язком вчителя початкових класів педагог вважала знання сутності патріотизму, вікових, психологічних, етнічних особливостей учнів, включення їх у навчально-пізнавальну, суспільно-гуманістичну, національно-патріотичну, активно-творчу діяльність.

Отже аргументований автором високий рівень патріотизму характеризується стійкою мотивацією в учнів, бажанням включатися в освітню та інші види діяльності патріотичного спрямування, творчим пізнанням себе і суспільства, держави загалом; високим усвідомленням своєї ідентичності з рідним народом та творчими вміннями, які дозволяють виявляти бажання і готовність до розбудови держави. Середній рівень характеризується вибірковою мотивацією, яка дає змогу достатньо пізнавати взаємозалежність своїх прав і обов'язків, визначальних атрибутів державності та характеризується продуктивним пізнанням світу і себе в ньому. Їхні уміння є продуктивними, оскільки беруть участь у всіх видах практичної діяльності і чітко усвідомлюють свою життєву позицію. Низький рівень вираження патріотизму школярів окреслюється ситуативною мотивацією до їх включення у запропоновані, а не творчі види діяльності; репродуктивним пізнанням законів, атрибутів державності; нечітким усвідомленням взаємозв'язку з культурою, звичаями і традиціями рідного народу, а також незначними уміннями, що проявляються в обмежених видах діяльності [4].

Розробляючи, наприклад, посібники з національно-патріотичного виховання, педагог-дослідник керувалася переконаннями, що «Батьківщина починається з сім'ї», що «найважливіші риси і якості громадянина-патріота зароджуються в родині», а «діти – продовження не тільки нашого роду, а й нашого соціального ладу, наших завоювань, досягнень, благородних намірів». Її навчально-методичні посібники виходять за рамки науково-педагогічних рекомендацій та порад. Ці книги громадянського спрямування, в яких Тамара Дмитрівна як громадянин, патріот, трибун, поборник найпередовіших ідей і поглядів доносить до читачів актуальні, своєчасні положення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді [9, 13, 14].

Розкриваючи сутність теоретичних положень національно-патріотичного виховання, науковець розглядала його у взаємозв'язку з поняттям «громадянське», зміст і сутність якого сягає античних часів філософії і педагогіки. «Невід'ємною складовою виховання українських

патріотів є громадянське виховання, бо реалії життя такі, що українське суспільство, вступивши понад два десятиліття тому на шлях демократії, ще нині перебуває у стані формування громадянського суспільства», – стверджувала вона [8]. Цей процес і кінцевий результат передбачає не лише встановлення певних стосунків на рівні держави щодо суспільства, але й ставить вимоги до становлення самої людини, перед якою стоїть, як зазначала Тамара Дмитрівна, перш за все, психологічна готовність узяти на себе відповідальність за її «завтрашній день». Саме звідси витікає її теорія відповідальності особистості перед собою, за власне життя, тобто теорія самовідповідальності та самодостатності, що веде до розвитку в характері рис патріотизму, підприємливості, творчості, свідомості відповідального вибору траєкторій життя, готовності до захисту власних прав і свобод [15].

Під керівництвом педагога-практика Т. Дем'янюк досліджувалися важливі проблеми становлення системи національно-патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку, в поєднанні з громадянським, сімейно-родинним, трудовим вихованням та ін.; здійснювався науковий пошук шляхів реалізації Концепції національного виховання; розроблялися освітньо-виховні технології та програмно-методичне забезпечення підготовки педагогічних кадрів до здійснення виховного процесу в окремому експериментальному навчальному закладі; проводилася апробація та узагальнення результатів наукових досліджень в рамках діяльності Науково-дослідної лабораторії інноваційних виховних технологій, яку вона очолювала більше п'ятнадцяти років, а також кафедри теорії і методики виховання, якою вона успішно керувала більше двадцяти років.

Книги кандидата педагогічних наук, заслуженого працівника освіти України Т. Дем'янюк зацікавлюють педагогів-практиків, спонукають глибоко задуматися над проблемами, а основне – стають дороговказом, порадником для тих, хто має справу з національно-патріотичного вихованням дітей. Поєднання громадянського, духовного-морального, трудового, родинного виховання створює в наукових дослідженнях Тамари Дмитрівни особливу тональність, що вже сама по собі посилює педагогічне звучання теоретико-методологічних положень національно-патріотичного виховання: «Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді» [8]; «Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому закладі» [10,11]; «Духовно-моральне виховання особистості: інноваційний підхід» [2, 9, 13]; «Інноваційні технології трудового виховання учнів» [12] та ін.

Як член Комісії інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи в навчальних закладах України Науково-методичної ради з питань освіти МОН, молоді та спорту України Т. Дем'янюк була включена до складу робочих груп з розробки концепцій з питань національного виховання. Науковець була співавтором «Концепції національного виховання» (1994), «Концепції виховання

студентів Рівненського державного гуманітарного університету» (2002), «Концепції виховання громадянина України» (2004), «Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді» (2004).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Т. Д. Дем'янюк переконувала, що лише патріот, людина, яка дієво любить свою Батьківщину, свій народ, вболіває за його майбутнє, здатна бути конкурентноспоможним фахівцем. У своїй педагогічній діяльності педагог вдало використовувала традиції народної педагогіки, народну мудрість, що сторіччями формувалася через практичний національно-патріотичний досвід, передавалася з покоління в покоління.

Розроблені Т. Д. Дем'янюк положення, висновки, рекомендації щодо вдосконалення процесу національно-патріотичного виховання учнів, їх узагальнення у комплексній програмі національно-патріотичного виховання; запровадження інновацій у освітній процес, знайшли своє відображення у сучасній освітньо-виховній парадигмі; у вдосконаленні управління освітнім процесом закладів освіти на основі функціонально-організаційного структурування цього процесу; активному залученні учнів до засвоєння історико-культурного досвіду українського народу.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у більш детальному вивченні внеску Тамари Дмитрівни Дем'янюк у розробку системи національно-патріотичного, громадянського виховання учнів молодшого шкільного віку у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навчально-методичний посібник. // А. М. Бойко. – К.: 13 МЦ1996. – 105 с.
2. Дем'янюк Т. Д. Виховання духовності учнів загальноосвітньої школи засобами народознавства / Т. Д. Дем'янюк // Матеріали наук.-прак. конф. – Рівне: ІПКПК, 1992. – С. 16–18.
3. Дем'янюк Т. Д. Формування особистості засобами народознавства: посібник для вчителів та студентів пединституту / Т. Д. Дем'янюк. – Рівне: ОІУВ, 1992. – 48 с.
4. Дем'янюк Т. Д. Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошук / М-во освіти і науки України, Інститут системних досліджень. – К.:Інформ.-вид. Центр «Київ», 1993. – 80 с.
5. Дем'янюк Т. Д. Концепція національного виховання: [схвалена Всеукраїнською пед. радою працівників освіти 30 червня 1994р.] / Т. Дем'янюк, І. Бех, П. Щербань // Освіта. – 1994, 26 жовт. ; Поч. шк.– 1996.– № 2. – С. 42-52.

6. Дем'янюк Т. Орієнтовна регіональна програма національного виховання учнівської молоді / Т. Дем'янюк, Н. Савчук, О. Приходько та ін. – Рівне: РДПІ, 1994. – 24 с.
7. Дем'янюк Т. Д. Експериментальні навчальні заклади Рівненщини: (Анот. Каталог): Інформ. Бюлетень. Вип. 1 / Т. Д. Дем'янюк, С. В. Кириленко, О. Б. Петренко та ін. ; М-ство освіти і науки України, Наук.-метод. центр середньої освіти, РДГУ, Упр. освіти і науки Рівн. обл. держадміністрації, Наук.-дослідна лаб. інноваційних виховних технологій. – Рівне, 2003. – 42 с.
8. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді: Навч.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк, Т. Ф. Умурзакова, Л. В. Манюк, І. П. Яремчук; Наук.-метод. центр серед. освіти. – К., 2003. – 264 с.
9. Дем'янюк Т. Д. Духовно-моральний розвиток особистості учня в умовах діяльності української національної «Школи-родини» / Т. Д. Дем'янюк // Науковий вісник. – 2005. – № 1. – С. 77–83.
10. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: наук.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк; М-ство освіти і науки України, Наук.-метод. центр середньої освіти. – К., 2006. – 416 с. – Бібліогр.: с. 406-412.
11. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: наук.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк; М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – Суми: Антей, 2006. – 384 с. – Бібліогр.: с. 374-378.
12. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні технології трудового виховання учнів: наук.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк, Г. Ф. Вознюк, Г. В. Сухолейстер; М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. Технологій та змісту освіти, РДГУ [та ін.]. – К.–Рівне: Волинські обереги, 2008. – 175 с. – Бібліогр.: с. 143.
13. Дем'янюк Т. Д. Духовно-моральне виховання учнів в умовах школи-родини: наук.-метод. посіб. / Т. Д. Дем'янюк, Є. І. Камінська; Науково-методична рада МОН. – Рівне: Волинські обереги, 2009. – 323 с.
14. Дем'янюк Т. Д. Національний проект: На крилах історії чи у своїй мушлі: Навчально-методичний посібник/ Т. Д. Дем'янюк, О. Р. Іщук, О. В. Поцекайло. – Рівне: РДГУ, 2010. – 153 с.
15. Дем'янюк Т. Д. Формування духовно-моральних якостей особистості гімназиста в умовах розбудови громадянського суспільства: Науковий вісник/ Т. Д. Дем'янюк, В. Г. Ординська. – Рівне: РДГУ, 2010. – 121с.
16. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) – К.: Радуга, 1994. – 61 с.
17. Закон України «Про освіту» – К.: Генеза, 1996. – 36 с.

18. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник МОН України. – 1999. – № 15 (серпень). – С. 6-31.
19. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С.13 – 14.
20. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – №35 (серпень). – С.13 – 14.
21. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 22. – С. 2 – 6.
22. Сухомлинський В. О. Вибр. твори: В 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1997. – Т. 5. – 200 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Boiko A. M. Onovlena paradyhma vykhovannia: shliakhy realizatsii (pidhotovka vchytelia do formuvannia vykhovuiuchykh vidnosyn z uchniamy) [Updated Paradigm of Education: Ways of Realization (preparing a teacher to formation a training relationship with students] : Navchalno-metodychnyi posibnyk. // A. M. Boiko. – K.: 13 MTs1996. – 105 s. (in Ukrainian)
2. Demianiuk T. D. Vykhovannia dukhovnosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly zasobamy narodoznavstva [Education of the Spirituality of Pupils of a Secondary School by Means of Ethnography] / T. D. Demianiuk // Materialy nauk.-prak. konf. – Rivne: IPKPK, 1992. – S. 16–18. (in Ukrainian)
3. Demianiuk T. D. Formuvannia osobystosti zasobamy narodoznavstva: posibnyk dlia vchyteliv ta studentiv pedinstytutu [Formation of Personality by Means of Ethnography: a manual for teachers and students of the pedagogical institute] / T. D. Demianiuk. – Rivne: OIUV, 1992. – 48 s. (in Ukrainian)
4. Demianiuk T. D. Narodoznavstvo v shkoli: dosvid, problemy, poshuk [Ethnology at Ichool: Experience, Problems, Search] / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Instytut systemnykh doslidzhen. – K.:Inform.-vyd. Tsentr “Kyiv”, 1993. – 80 s. 9in Ukrainian)
5. Demianiuk T. D. Kontseptsiia natsionalnoho vykhovannia: [skhvalena Vseukrainskoiu ped. Radoiu pratsivnykiv osvity 30 chervnia 1994r.] [The Concept of National Education: [approved by the All-Ukrainian Ped. Board of Education June 30, 1994] / T. Demianiuk, I. Bekh, P. Shcherban // Osvita. – 1994, 26 zhovt. ; Poch. shk.– 1996.– No 2. – S. 42-52. (in Ukrainian)
6. Demianiuk T. Oriientovna rehionalna prohrama natsionalnoho vykhovannia uchnivskoi molodi [The Indicative Regional Program of National Education for Students] / T. Demianiuk, N. Savchuk, O. Prykhodko ta in. – Rivne: RDPI, 1994. – 24 s. (in Ukrainain)
7. Demianiuk T. D. Eksperymentalni navchalni zaklady Rivnenshchyny

[Experimental Educational Institutions of the Rivne Region]: (Anot. Kataloh): Inform. Biuleten. Vyp. 1 / T. D. Demianiuk, S. V. Kyrylenko, O. B. Petrenko ta in. ; M-stvo osvity i nauky Ukrainy, Nauk.-metod. tsentr serednoi osvity, RDHU, Upr. osvity i nauky Rivn. obl. derzhadministratsii, Nauk.-doslidna lab. innovatsiinykh vykhovnykh tekhnolohii. – Rivne, 2003. – 42 s. (in Ukrainian)

8. Demianiuk T. D. Innovatsiini tekhnolohii hromadianskoho vykhovannia uchnivskoi molodi [Innovative Technologies of Civic Education of Pupils]: Navch.-metod. posib. / T. D. Demianiuk, T. F. Umurzakova, L. V. Maniuk, I. P. Yaremchuk; Nauk.-metod. tsentr sered. osvity. – K., 2003. – 264 c. (in Ukrainian)
9. Demianiuk T. D. Dukhovno-moralnyi rozvytok osobystosti uchnia v umovakh diialnosti ukrainskoi natsionalnoi “Shkoly-rodyny” [Spiritual and Moral Development of the Student's Personality in the Conditions of Activity of the Ukrainian National “School-family”] / T. D. Demianiuk // Naukovyi visnyk. – 2005. – No 1. – S. 77–83. (in Ukrainian)
10. Demianiuk T. D. Orhanizatsiia vykhovnoho protsesu v suchasnomu zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Organization of Educational Process in a Modern General Educational Institution: textbook]: nauk.-metod. posib. / T. D. Demianiuk; M-stvo osvity i nauky Ukrainy, Nauk.-metod. tsentr serednoi osvity. – K., 2006. – 416 s. – Bibliohr.: s. 406-412. (in Ukrainian)
11. Demianiuk T. D. Orhanizatsiia vykhovnoho protsesu v suchasnomu zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Organization of Educational Process in a Modern General Educational Institution: textbook]: nauk.-metod. posib. / T. D. Demianiuk; M-vo osvity i nauky Ukrainy, In-t innovats. tekhnolohii i zmistu osvity. – Sumy: Antei, 2006. – 384 s. – Bibliohr.: s. 374-378. (in Ukrainian)
12. Demianiuk T. D. Innovatsiini tekhnolohii trudovoho vykhovannia uchniv [Innovative Technologies of Labor Education of Students: textbook]: nauk.-metod. posib. / T. D. Demianiuk, H. F. Vozniuk, H. V. Sukholeister; M-vo osvity i nauky Ukrainy, In-t innovats. Tekhnolohii ta zmistu osvity, RDHU [ta in.]. – K.–Rivne: Volynski oberehy, 2008. – 175 s. – Bibliohr.: s. 143.
13. Demianiuk T. D. Dukhovno-moralne vykhovannia uchniv v umovakh shkoly-rodyny [Spiritual and Moral Upbringing of Pupils in the Conditions of the School-family] : nauk.-metod. posib. / T. D. Demianiuk, Ye. I. Kaminska; Naukovo-metodychna rada MON. – Rivne: Volynski oberehy, 2009. – 323 s.(in Ukrainian)
14. Demianiuk T. D. Natsionalnyi proekt: Na krylakh istorii chy u svoii mushli [National Project: On the wings of history or in its Shell: textbook]: Navchalno-metodychnyi posibnyk/ T. D. Demianiuk, O. R. Ishchuk, O. V. Potsekailo. – Rivne: RDHU, 2010. – 153 s. (in Ukrainian)

15. Demianiuk T. D. Formuvannia dukhovno-moralnykh yakostei osobystosti himnazysta v umovakh rozbudovy hromadianskoho suspilstva: Naukovyi visnyk [Formation of Spiritual and Moral Qualities of a Student's Personality in the Conditions of Civil Society Development] / T. D. Demianiuk, V. H. Ordynska. – Rivne: RDHU, 2010. – 121s.
16. Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" (Ukraina XXI stolittia) [The State National Program "Education" (Ukraine XXI century] – K.: Raduha, 1994. – 61 s. (in Ukrainian)
17. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On Education]]– K.: Heneza, 1996. – 36 s.
18. Zakon Ukrainy "Pro zahalnu seredniu osvitu" [The Law of Ukraine "On the general Secondary Education] // Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy. – 1999. – No 15 (serpen). – S. 6-31.
19. Kontseptsiia natsionalnoho vykhovannia [Concept of the National Education]// Ridna shkola. – 1995. – No 6. – S.13-14. (in Ukrainian)
20. Kontseptsiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti [Concept of Civic Education of the Person in the Conditions of Development of Ukrainian Statehood] // Osvita Ukrainy. – 2000. – No 35 (serpen). – S.13-14.
21. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [The National Doctrine of the Development of Ukrainian Education in the 21st Century] // Osvita Ukrainy. – 2001. – № 22. – S. 2-6. (in Ukrainian)
22. Sukhomlynskyi V. O. Vybr. tvory: V 5-ty tomakh [Selected works. In 5 vol.]/ V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Rad. shkola, 1997. – T. 5. – 200 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье анализируется педагогическое наследие Тамары Дмитриевны Демьянюк относительно реализации национально-патриотического воспитания в Украине, в частности проанализированы основные научные и методические работы педагога, а именно: «Формирование личности средствами народоведения», «Ориентировочная региональная программа национального воспитания учащейся молодежи», «Инновационные технологии гражданского воспитания учащейся молодежи», «Педагогические основы демократизации и гуманизации воспитательного процесса в общеобразовательной школе», «Духовно-моральное развитие личности ученика в условиях деятельности украинской национальной «Школы-Семьи»», «Организация воспитательного процесса в современном общеобразовательном учебном заведении», «Национальный проект: На крыльях истории или в своей ракушке». Выяснено, что идеи национально-патриотического воспитания занимали значительное место в педагогическом наследии Т. Д. Демьянюк: ученая разработала, реализовала на практике положения, рекомендации относительно усовершенствования процесса национально-

патриотического воспитания учеников, апробировала инновационные формы и методы национально-патриотического воспитания в экспериментальных учебных заведениях.

Ключевые слова: Т. Д. Демьянюк, национально-патриотическое воспитание, патриотизм, Родина, педагогическое наследие.

Abstract. The article deals with the pedagogical heritage of Tamara Dmytrivna Demianiuk concerning the implementation of national-patriotic education in Ukraine, in particular, the main scientific and methodological works of the teacher are analyzed, such as: “Formation of the personality by means of ethnology”, “Indicative regional program of national education for students”, “Innovative technologies of civic education for students”, “Pedagogical foundations of democratization and humanization of the educational process in a secondary school”, “Spiritual and moral development of the student's personality in the conditions of activity of the Ukrainian national “School-family”, “Organization of educational process in a modern general educational institution”, “National project: On the wings of history or in its shell”.

It was found out that the ideas of national patriotic education took the leading place in the pedagogical heritage of T. Demianiuk: the scientist developed, implemented in practice the principles, recommendations for the improvement of the process of national-patriotic education of students, introduced innovative forms and methods of national-patriotic education in experimental educational institutions.

Key words: T. D. Demianiuk, national patriotic education, patriotism, Motherland, pedagogical heritage.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018

Н. І. Станіславчук

РОЛЬ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається роль етичної компетентності при підготовці майбутніх вчителів іноземної мови. Узагальнено та систематизовано наукові погляди діячів освіти щодо поняття «компетентність» та «етична компетентність» зокрема. Проведено теоретичний аналіз, виокремлено основні аспекти досліджуваного поняття. Етична компетентність майбутнього учителя розглядається як складова його професійної компетентності. Досліджуючи теоретичну складову проблеми проаналізовано питання важливості володіння етичною компетентністю в умовах гуманізації освітнього процесу.

Ключеві слова: компетентність, етична компетентність, етичні

© Станіславчук Н. І., 2018

уміння.

Постановка проблеми. Спрямування сучасної освіти на нові європейські стандарти передбачає підготовку компетентного фахівця, який вміє застосовувати індивідуальні техніки, практично діяти, використовувати досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності. Сучасний педагог у своїй науково-практичній роботі, зокрема, у процесі підготовки до викладання іноземних мов повинен керуватися низкою компетентностей. Серед ключових – пріоритетне значення має етична. Вона ототожнює показники та результати готовності педагога до роботи зі студентами, оскільки виконання будь-якого педагогічного завдання містить в собі моральний зміст. Етична компетентність фахівця репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя та фахової діяльності, психічних станах, діях, учинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно з нормами. [6. с.78] Професійна підготовка студентів, що вивчають іноземні мови шляхом формування етичної компетентності – це соціально значуща проблема, від розв'язання якої залежать успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві. Повинен забезпечитися перехід до нової гуманістично-інноваційної освітньої системи, важливими здобутками якої є етична освіченість та комунікативно-культурна вихованість сучасної студентської молоді. Саме тому нині одним з найактуальніших завдань педагога є створення шляхів формування етичної компетентності студентів у процесі підготовки до викладання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Необхідність дослідження ролі формування етичної компетентності та культури вчителя розглядали С. Гаряча, К. Гулей, Л. Хоружа. Проблема морального розвитку майбутнього педагога та місце етичної компетентності та культкури знаходить своє відображення у працях сучасних вітчизняних учених: І. Беха, В. Гриньової, І. Зязюна, О. Пєхоти, В. Радула, О. Савченко, О. Сухомлинської та в окремих зарубіжних дослідників: Р. Бернса, Т. Грегорі, Л. Кольберга, А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Равена.

Мета статті полягає у зазначенні ролі етичної компетентності при підготовці майбутніх вчителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення ролі етичної компетентності при підготовці вчителів іноземної мови необхідно розглянути такі поняття, як «компетентність», «етична компетентність».

Компетентність (від лат. competens (competentis) – належний, відповідний) за визначенням словника іншомовних слів означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [1, с. 282]. Компетентність як властивість за значенням компетентний, тобто: 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні

повноваження; повноправний, повновладний – вживається у тлумачному словнику української мови [2, с. 250]. Дослідники тлумачать поняття компетентності через особистісні якості. І. Зимня визначає компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що грунтується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену особистісну якість, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань [5]. Така якість набуває розвитку в навчальному процесі і стає його результатом. При цьому до характеристик компетентності вчена відносить: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смисловий аспект); д) емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву компетентності [4, с. 13]. Варто зазначити, що до цієї категорії можна віднести етичну компетентність.

Л. Хоружа розглядає етичну компетентність як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-педагогічних норм. Етична компетентність педагога репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях,принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога [7, с.43].

Своєю чергою, Н. В. Султанова трактує етичну компетентність як «спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки у формі певних соціально-психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та в процесі міжособистісної взаємодії», «вид компетентності, який включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та вмінь» [79, с.158-159]. Виконання завдань має моральне значення, тому етична компетентність педагогічного працівника відображається в його звичках, принципах, діях, вчинках, якостях та забезпечує вибір свідомої поведінки відповідно до професійно-етичних норм. Згідно з дослідженнями Н. Султанович етична компетентність відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки педагога з одного боку, та є психолого-педагогічним інструментом його впливу через особистісну поведінку на внутрішній світ людини. Етична компетентність розширює професійні можливості педагога та виявляє себе як здатність особливим способом будувати педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності.[8, с.151]

Н. Б. Сопилєва зауважує, що етична діяльність майбутніх вчителів передбачає наявність у них етичних умінь. На її думку, саме вони організовують взаємодію з учнями на етичних засадах. До етичних умінь

майбутніх вчителів іноземної мови відносяться:

– організаційно-комунікативні вміння (організація спілкування на гуманній основі, запрошення до спілкування, створення приємного враження, обання оптимального стилю спілкування);

– уміння керуватися принципами професійної етики та етикету: повага до кожного студента, цінування думку групи, вимогливість до себе, постійне керування своїми емоціями, етичні вчинки;

– уміння ініціювати сприятливий моральний клімат спілкування. Активізація емоційного тонусу в групі, прогнозування розвитку міжсуб'єктнісних відносин;

– уміння організовувати творче співробітництво з групою та кожним зокрема [9, с.13]

Етична компетентність має суттєве значення для правильної постановки цілей, завдань, вибору форм і методів навчання, допомагає відшукати правильну лінію в кожній унікальній ситуації в процесі діяльності. Недосконаліть сформованості етичної компетентності майбутнього вчителя породжує етико-педагогічні помилки. Це призводить до того, що вчитель не може правильно обрати тактику своєї поведінки. Етичні труднощі проявляються в недостатній тактовності, толерантності, чутках, брехні, непорядності, заздрощах, необ'єктивності, себелюбстві, поспішності, неадекватній оцінці якостей співрозмовника тощо.

У забезпеченні високої ефективності педагогічного процесу значну роль відіграє особистість вчителя, його морально-етичні якості. Особисті якості вчителя, манера викладання і неповторна індивідуальність не меншою мірою, ніж нові знання, впливають на особистість студентів, формуючи та виховуючи їх [3, с.168].

Як бачимо, сфера компетентності розповсюджується як на певний рівень розвитку особистості, так і на її професійні обов'язки та можливості.

Висновок і перспективи подальших розвідок. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про посилення її компетентнісної орієнтації. Етична компетентність як одна з базових складових інтелігенції віддзеркалює його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність приймати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм етики. У процесі дослідження встановлено, що етична компетентність – невід'ємна частина при підготовці вчителів іноземної мови. Роль етичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови є актуальною проблемою в педагогічній теорії і практиці. Це пов'язано з необхідністю подальшого реформування освіти, інтеграційною сутністю педагогічної освіти. Проблема етичної підготовки майбутніх фахівців набуває особливої гостроти в сучасних умовах. Вона потребує додаткового теоретичного висвітлення та пошуку ефективних шляхів її формування.

Виходячи з цього, сформульовано поняття етична компетентність, яке визначається як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області етики і певного набору особистісних якостей, що зумовлює готовність вчителя до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору.

Метою формування етичної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови повинна бути їх підготовка до успішного здійснення професійної діяльності. Спираючись на основні положення вітчизняних і зарубіжних досліджень в галузі педагогіки і етики, виділяємо наступні напрями діяльності з підвищення ефективності процесу формування етичної компетентності в період навчання:

− перехід до якісно іншого визначення цілей етичної освіти педагога, іншого розуміння результату освіти: від парадигми постановки цілей на процес етичної підготовки до парадигми орієнтації на результат – конкретний, адресний;

− зміна підходів до етичної підготовки майбутнього фахівця, оскільки саме тут найбільше стереотипів, які доцільно руйнувати і долати в процесі становлення професійної свідомості, використовуючи при цьому критерії педагогічного впливу;

− зміна технології етичної освіти студентів: реалізація свого досвіду, методики, технології як одиничного, особливого, загального дозволяє в цьому контексті зрозуміти загальне – адаптовану до сучасних умов розвитку освітнього простору, відмінною рисою якої є продуктивність режиму роботи, створення умов, що забезпечують продуктивність інтелектуальної діяльності, виробництво власних думок, слів і дій.

Роль етичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови розглянуто як цілеспрямований й систематичний вплив на мотиваційну, когнітивну та діяльнісну сфери студентів, метою якого є становлення такої особистості, яка усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння у сфері професійної етики, що забезпечують вибір свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
2. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4: І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.
3. Фомина М. В. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / М. В. Фомина // Проблеми та перспективи формування

національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць за редакцією Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – У двох частинах. – Ч.1. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – 432 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7 – 14.
5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Електронне джерело] / И. А. Зимняя. – Режим доступу: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf
6. Устинова Н. В.Формування етичної компетентності сучасного вчителя / Н. В. Устинова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка. – 2014. – Т. 251, Вип. 239. – С. 78 – 82.
7. Хоружа Л. Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатофакторний процес / Л. Хоружа // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – 2003. – № 5 – С. 42 – 44.
8. Ревенко В. І. Обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків / В. Ревенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 349 – 354.
9. Пісоцька О. О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі: автореф. дис ... канд. пед. наук / О. О. Пісоцька. – Луганськ : б. в., 2010. – 20 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. – K.: Naukova dumka, 2000. – 680 s. (in Ukrainian)
2. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t.[Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol.] / [red. koleh. I. K. Bilodid (holova) ta in.]. – K.: Naukova dumka, 1970 – 1980. – T. 4: I – M / [red. A. A. Buriachok, H. M. Hnatiuk, P. P. Dotsenko]. – K.: Naukova dumka, 1973. – 840 s. (in Ukrainian)
3. Fomyna M. V. Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: Zbirnyk naukovykh prats [Problems and Prospects of the Formation of the National Humanitarian and Technical Elite: collection of scientific works]/ M. V. Fomyna // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: zbirnyk naukovykh prats za redaktsiieiu L. L. Tovazhnianskoho ta O. H. Romanovskoho. – U dvokh chastynakh. – Ch.1. – Kharkiv: NTU

«KhPI», 2002. – 432 s. (in Ukrainian)
4. Zimnyaja Y. A. Klyuchevyje kompetentsyy – novaya paradigma rezul'tata obrazovanyja / Y. A. Zimnyaja // Éksperiment i innovatsyji shkole. – 2009. – No 2. – S. 7 – 14. (in Russian)
5. Zimnyaja Y. A. Kompetentsyia i kompetentnost v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence in the Context of the Competence Approach in Education] [Elektronne dzherelo] / Y. A. Zimnyaja. – Rezhym dostupu: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf (in Russian)
6. Ustynova N. V. Formuvannia etychnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [Formation of the Ethical Competence of a Modern Teacher]/ N. V. Ustynova // Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"]. Seriia : Pedahohika. – 2014. – T. 251, Vyp. 239. – S. 78-82. (in Ukrainian)
7. Khoruzha L. L. Rozvytok etychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia yak bahatofaktornyi protses [Development of the Ethical Competence of the Future Teacher as a Multifactorial Process] // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. Naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2003. – No 5 – S. 42-44. (in Ukrainian)
8. Revenko V. I. Obgruntuvannia systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profiliu do khudozhno-estetychnoho vykhovannia pidlitkiv [Substantiation of the System of Training of Future Teachers of the Humanitarian Profile to the Artistic and Aesthetic Education of Adolescents] / I. V. Revenko // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2014. – Vyp. 36. – S. 349-354. (in Ukrainian)
9. Pisotska O. O. Vykhovannia kultury vzaiemodii vykladachiv i studentiv v universytetskomu osvitno – vykhovnomu prostori: avtoref. dys ... kand. ped. nauk [Education of the Culture of Interaction of Teachers and Students in the University Educational and Educational Space: author 's abstract. dis ... cand. ped sciences] / O. O. Pisotska. – Luhansk : b. v., 2010. – 20 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье рассматривается роль этической компетентности при подготовке будущих учителей иностранного языка. Обобщены и систематизированы научные взгляды деятелей образования, относительно понятия «компетентность» и «этическая компетентность» в частности. Проведен теоретический анализ, выделены основные аспекты изучаемого понятия. Этическая компетентность будущего учителя рассматривается как составляющая его профессионально компетентности. Исследуя теоретическую составляющую проблемы рассматривается вопрос важности владения этической компетентностью в условиях

гуманизации образовательного процесса.

Ключевые слова: компетентность, этическая компетентность, этические умение

Annotation. The article deals with the role of the ethical competence in the preparing of future teachers of the foreign languages. The scientific views of the scientists regarding the concept of "competence" and "ethical competence" in particular are generalized and systematized. A theoretical analysis is conducted. The main aspects of the investigative terms are detailed. Ethical competence has priority among the major competencies which should have a future specialist.

It has identified the indicators and results of the teacher's willingness to work with the students. The actualization of different pedagogical tasks has contained the moral content. The ethical competence of the future teachers has represented the main regulations of his actions. They are fixed in the habits, traditions, principles of life and professional activity, mental. The ethical competence of the future teacher has considered as part of his professional competence. Investigating the theoretical component of the problem has considered the issue of the importance of possessing ethical competence in the conditions of humanization of the educational process. The ethical competence is an integral part of the preparation of foreign language teachers.

It has explored in our investigation.

Key words: competence, ethical competence, ethical skills.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2018

Л. І. Столярчук,
О. В. Столярчук,
І. В. Мазурок

ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УТВЕРДЖЕННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОГЛЯД КУРАТОРА

Анотація. У статті розглянуто місце закладу вищої освіти в Україні в системі формування громадянської компетентності студентства. Наголошено на періоді актуалізації та значенні цієї життєвої компетентності як неодмінної складової особистості сучасного українця. На прикладі педагогічного коледжу здійснено аналіз потенціалу окремих навчальних дисциплін у посиленні громадянської освіти. Запропоновано перелік тематики виховних годин, розроблених задля охоплення різних напрямів громадянського виховання. Звернено увагу на роль інституту кураторства у цьому контексті.

Ключові слова: громадянська компетентність, громадянське суспільство, заклад вищої освіти, педагогічний коледж, навчальна

© Столярчук Л. І., Столярчук О. В.,
Мазурок І. В., 2018

дисципліна, виховна година, куратор.

Постановка проблеми. Суспільство третього тисячоліття для свого злагодженого функціонування має потребу у свідомих елементах, які: а) сповна інформовані про суспільні процеси; б) можуть реалістично визначати в них власну роль; в) здатні цілеспрямовано і відповідально діяти з користю як для суспільства, так і для себе. Орієнтація тільки на самозростання без огляду на досягнення соціальної спільноти в епоху глобалізації, тісної взаємозалежності як індивідів, так і соціальних груп не може сприйматися як правильна.

Створення умов для формування й утвердження людини-громадянина – пріоритетне завдання освітньої галузі України. Для такої людини демократичне громадянське суспільство сприймається як осередок розкриття творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Це може гарантувати така система освіти, що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті суспільства і формування її громадянської компетентності.

Аналіз досліджень з теми. Формування якісного рівня громадянської культури – громадянської компетентності – згадується в доробках дослідників Г. Алмонда, С. Верби, Ю. Підлісної, В. Степаненка. Серед фахівців, котрі вивчають сучасний стан громадянської компетентності молоді, вважаємо за доцільне виділити О. Безрукову та Л. Снігур, які захистили дисертації в Україні з проблем громадянсько-політичної соціалізації юнацтва та психології становлення громадянськості особистості відповідно. Проте локальний же зріз тематики потребує розробок і напрацювань.

Мета статті – проаналізувати потенціал закладу вищої освіти (на прикладі педагогічного коледжу) у кристалізації громадянської компетентності студентів з точки зору куратора академічної групи.

Виклад основного матеріалу. Під компетентністю людини розуміємо спеціальним шляхом організований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [2, с. 23].

Виникнення громадянської компетентності як соціального явища безпосередньо пов'язано з переходом від традиційного до зрілого громадянського суспільства і з процесом громадянської соціалізації. У XVII–XVIII століттях просвітителями Руссо, Вольтером, Локком та іншими активно обговорювалася книга Томаса Гоббса «Про громадянина». Для громадянського суспільства, вважали вони, потрібний розвинутий, з високою самосвідомістю, самостійний громадянин, який відстоює як свої індивідуальні, так і суспільні інтереси [7, с. 125].

Громадянська ж компетентність може бути трактована як одна з ключових компетентностей людини. Під нею розуміють здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та

обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства [1].

Ця проблема порушується зараз і в Україні. Суспільство має особливо турбувати питання громадянської компетентності студентства. Молодь як сукупність особистостей, що розвиваються, це динамічна, енергійна частина суспільства з критичним мисленням на додачу. Усе більш актуальним і необхідним постає завдання держави та суспільства виховати таку генерацію, яка може поєднати турботу про свою долю з відповідальністю за розвиток країни, забезпечити активну особисту участь у суспільних справах. З цього погляду заслуговують на увагу думки В. Сухомлинського про те, що у молоді слід розвивати громадянські почуття, які підносять людину, утверджують у ній громадянську свідомість, честь, гордість [6].

Навчальні плани, за якими здійснюється підготовка майбутніх фахівців у Луцькому педагогічному коледжі, охоплюють як обов'язкові, так і вибіркові дисципліни. Аналіз змісту програм деяких із них дозволяє дійти висновку, що проблеми громадянської освіти досить часто міжрядково порушуються під час вивчення різних предметів. Розглянемо окремі приклади.

На заняттях з української мови під час складання діалогу про суспільно значимі проблеми держави так чи інакше звучать питання стосовно головних демократичних цінностей, про співвідношення прав і обов'язків, тотожності понять людина і громадянин.

Вивчення історії України в роки Першої світової війни та на початку революції 1917 року спонукає студента звернути увагу на те, які способи захисту прав і свобод людини і громадянина застосовувались в українських землях у ті часи і чи мають вони ознаки демократичних.

Розділи політології та соціології змушують молоду людину поставити під сумнів універсальність європейських демократичних цінностей – автономію особистості, парламентаризм, основні права людини і громадянина, а також провести паралелі з, приміром, азійською цивілізацією.

Освоєння базових ідей економічної теорії актуалізує проблему зв'язку між економічним становищем держави та розвитком демократичних цінностей. Заняття з правознавства доповнюють знаннєве поле питаннями: чи йде Україна шляхом демократичного розвитку; які чинники посилюють і які гальмують цей процес; які передумови мають скластися у країні для утвердження демократичного політичного режиму; як мають будуватися відносини влади й опозиції за умов демократичного устрою.

Окремі теми з дисципліни «Англійська мова», зокрема про Конституцію України та США, порушують елементарні аспекти існування демократії та демократичних процедур у закладі освіти, щоденних прав людини і їх використання чи недооцінки, значимості цих прав для

майбутнього українців.

Наведені приклади вдало ілюструють можливості різних предметів у реалізації громадянознавчого змісту освіти. Основою для якісного підсилення цього змісту має стати міжпредметний підхід, який українська, як і зарубіжна, освіта вважає потужним знаряддям цілісності процесу навчання.

Світова практика доводить, що громадянська освіта може бути репрезентована в освітньому просторі як окремий обов'язковий предмет, як окремий предмет вільного вибору студента або як інтеграція тем в дотичні предмети.

Крім того, громадянська освіта реалізується через позааудиторну роботу. Чільною видається роль інституту кураторства у цьому процесі, адже недарма поняття «куратор» походить від латинського «curator» й визначається в словниках як «піклуюсь» [5, с. 110]. Виховні години з його ініціативи не втрачають актуальності впродовж усієї історії освіти. Їхній характер і змістова спрямованість мають потенціал конструювати свідомісне середовище молодої людини. У педагогічному коледжі м. Луцька їхнє проведення є традиційно щотижневим та принагідно додатковим – тематичним.

Виховний елемент у більшості закладів вищої освіти формується як система за декількома напрямами громадянського виховання, зокрема: національно-патріотичного, інтелектуально-духовного, морально-етичного, правового, художньо-естетичного, екологічного, здоров'язбережувального.

Пропонуємо перелік тем для зустрічей куратора з академічною групою, які видаються оптимально доцільними з огляду на мету:

– національно-патріотична складова: «Національна символіка України», «Пам'ятаймо минуле заради майбутнього: Герої різних часів», «Що означає бути патріотом України?», «Українська національна ідея», «Держава, яку ми будуємо», «Мій майбутній вклад у розвиток Батьківщини»;

– інтелектуально-духовна складова: «Строкатість студентського колективу», «Самовиховання у формуванні особистості», «Християнська етика – ліки сьогодення», «Творчий вечір як платформа духовної культури студента», «Управління конфліктами», «Наша ментальність», «Насильству в сім'ї – «ні»;

– морально-етична складова: «Людина серед людей: милосердя», «Культура мовлення студента: прагни більшого», «Гідність у співпраці викладача та студента», «Поведінка у суспільстві», «Бути індивідумом легко», «Участь студентства у громадських організаціях: ретро-огляд»;

– правова складова: «Соціальний захист громадян в Україні», «Мої громадянські права та обов'язки», «Боротьба з торгівлею людьми: будьмо пильні», «Живемо в правовій державі», «Шляхи подолання правового нігілізму серед молоді», «Тільки законність врятує Україну»;

– художньо-естетична складова: «Естетичне світосприйняття сучасної молоді», «Музичне мистецтво в системі підготовки майбутніх педагогів», «Норми та канони естетичної поведінки», «Масовізація культури як проблема тисячоліття», «Вплив мас-медіа на світогляд студентства»;

– екологічна складова: «Природа мого регіону», «Чорнобиль – біль України і світу», «Екологія мовно-культурних просторів», «Екологія душ: обережно про тендітне»;

– здоров'язбережувальна складова: «Здорова молодь – здорова нація», «Культура здорового способу життя», «Особистий приклад», «Відмінна форма – тренд сьогодення».

Окрім виховних годин (бесід, диспутів, лекторіїв), якість роботи в цьому напрямі можлива лише за умови систематичного виконання повсякденних обов'язків куратором. Цілісно вони вміщені у функції наставника групи:

– організаторська функція – куратор виступає організатором взаємодії у студентській групі, що спрямована на взаємопідтримку, взаємодопомогу, взаємотворчість, взаємоконтроль, взаємоповагу, толерантність;

– дослідно-аналітична функція – пов'язана з педагогічно-дослідницькою потребою діагностування рівнів вихованості особистості, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, внутрішнього світу;

– інформаційна функція – куратор групи повинен бути для студентів гарним вихователем, взірцем педагогічного досвіду, авторитетним порадником і наставником з будь-яких проблемних питань;

– соціальна функція – передбачає вивчення вихователем об'єктивних і суб'єктивних чинників, які впливають на розвиток особистості, задля успішного входження юнацтва в структуру сучасного життя;

– спрямовувальна функція – націлює студента на життєвий вибір згідно з моральними і правовими нормами, допомагає створенню гуманних взаємостосунків в середовищі студентів;

– стимулювальна функція – спрямована на створення атмосфери психолого-педагогічної підтримки в групі, заохочення студентських ініціатив;

– координаційна функція – полягає у спрямуванні куратором групи виховних зусиль усіх педагогів, батьків і представників громадськості на позитивні результати у вихованні студентів;

– комунікативна функція – спрямовується, перш за все, на створення доброзичливого мікроклімату в групі, на взаємодію з кожним студентом [4].

Як зауважує дослідник Б. Мокін, завдання куратора можуть створити враження безмежності і неосяжності його діяльності, що не тільки виходить за межі реального часового простору (що об'єктивно

лімітують будь-яку діяльність), але й значною мірою психологічно перевантажує куратора, основною функцією якого є викладацька діяльність, яка вимагає зосередженості, передусім, на навчально-методичних, науково-дослідних, культурно-просвітницьких завданнях та проблемах. Усвідомлення наявної дихотомії функцій викладача-куратора, безперечно, загострює питання оптимізації роботи куратора, підвищення його ефективності [5, с. 45].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Освітній простір був і є тим соціальним простором, в якому закладаються основи майбутньої свідомої особистості. До тогож, якщо мова йде про заклад вищої освіти, молода людина перебуває у тому періоді, коли її моральні устої утверджуються і, зазвичай, усталюються на все життя.

Держава Україна задля успішного крокування вперед демократичним шляхом потребує свідомих, відповідальних і з критичним мисленням громадян. Понятійно це зводиться до громадянської компетентності, яку студентство сьогодні повинно набути у ході вивчення як класичних навчальних дисциплін, фахових методик, так і позааудиторно – в процесі виховної роботи. Бачимо, що зміст освітнього простору у педагогічному коледжі дозволяє це зробити сповна, зокрема, за посередництва куратора академічної групи. Недостатньо вивченим вважаємо питання оптимізації діяльності викладача крізь призму методичної та виховної роботи. На ці аспекти будуть націлені нові розвідки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти. Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна» // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 5.
2. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Кучин С. П. Удосконалення реалізації виховної функції інституту кураторства як пріоритет впровадження механізмів державного регулювання в сфері освіти / С. П. Кучин // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2017. – № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1023
4. Мокін Б. І. Математичні моделі в системах управління ефективністю діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів: монографія / Б. І. Мокін, Ю. В. Мокіна. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2008. – 112 с.
5. Стешенко Б. В. Витоки виникнення та становлення понять «куратор» і «куратор академічної групи» / Б. В. Стешенко // Проблеми трудової і професійної підготовки. – Слов'янськ, 2012. –

Вип. 17. – Т.4. – С. 109–117.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – 2,е изд. – К. : Радянська школа, 1987. – 244 с.
7. Шахрай В. М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства / В. М. Шахрай // Український соціум. – 2008. – Вип. 2. – С. 123 – 134.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zabezpechennia formuvannia hromadianskoi kompetentnosti u suchasnomu zmisti shkilnoi osvity. Pidsumkovyi dokument robochoi hrupy z rozrobky planiv i prohram proektu «Hromadianska osvita – Ukraina» [Ensuring the Formation of Civic Competence in the Modern Content of School Education. The final document of the working group on the development of plans and programs of the project "Civic Education – Ukraine"] // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2006. – No 8. – S. 5. (in Ukrainian).
2. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii ukrainskii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency Approach in Modern Ukrainian Education: World Experience and Ukrainian Perspectives] / Pid zah. red. O. Ovcharuk. – K.: "K.I.S.", 2004. – 112 s. (in Ukrainian).
3. Kuchyn S. P. Udoskonalennia realizatsii vykhovnoi funktsii instytutu kuratorstva yak priorytet vprovadzhennia mekhanizmiv derzhavnoho rehuliuvannia v sferi osvity [Improvement of the Implementation of the Educational Function of the Institute of Curatorhood as a Priority of the Introduction of Mechanisms of State Regulation in the Field of Education] / S. P. Kuchyn // Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok. – 2017. – No 1 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1023 (in Ukrainian).
4. Mokin B. I. Matematychni modeli v systemakh upravlinnia efektyvnistiu diialnosti profesorsko-vykladatskoho skladu vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Mathematical Models in the Systems of Management of the Efficiency of the Teaching Staff of Higher Educational Institutions: monograph] / B. I. Mokin, Yu. V. Mokina. – Vinnytsia: UNIVERSUM-Vinnytsia, 2008. – 112 s. (in Ukrainian).
5. Steshenko B. V. Vytoky vynyknennia ta stanovlennia poniat "curator" i "kurator akademichnoi hrupy" [Origins of the Emergence and Formation of the Concepts of "Curator" and "Curator of the Academic Group"] / B. V. Steshenko // Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky. – Sloviansk, 2012. – Vyp. 17. – T.4. – S. 109–117. (in Ukrainian).
6. Sukhomlynskyi V. A. Serdtse otdaiu detiam. Rozhdenye hrazhdanyna. Pysma k synu [I Give My Heart to Children. The Birth of a Citizen. Letters to Son] / V. A. Sukhomlynskyi. – 2,e yzd. – K. : Radianska shkola, 1987. – 244 s. (in Russian).

7. Shakhrai V. M. Hromadianska kompetentnist osobystosti yak problema suchasnoho suspilstva [Civic Competence of the Person as a Problem of Modern Society] / V. M. Shakhrai // Ukrainskyi sotsium. – 2008. – Vyp. 2. – S. 123-134. (in Ukrainian).

Аннотация. В статье рассмотрено место учреждения высшего образования в Украине в формировании гражданской компетентности студентов. Отмечен период актуализации и значение этой жизненной компетентности как непременной составляющей личности современного украинца. На примере педагогического колледжа осуществлен анализ потенциала отдельных учебных дисциплин в усилении гражданского образования. Предложен перечень тематики воспитательных часов, разработанных для охвата различных направлений гражданского воспитания. Обращено внимание на роль института кураторства в данном контексте.

Ключевые слова: гражданская компетентность, гражданское общество, учреждение высшего образования, педагогический колледж, учебная дисциплина, воспитательный час, куратор.

Abstract. The article considers the place of the institution of higher education in Ukraine in the formation of students' civic competence. It is emphasized on the period of actualization and the significance of this vital competence as an indispensable component of the personality of modern Ukrainian. It is noted that a modern state for the full functioning needs conscious and active citizens and Ukrainian education can help to raise this vital competence in them. On the example of the pedagogical college the analysis of the potential of individual educational disciplines in the strengthening of civic education, in particular: Ukrainian language, history, political science, sociology, economics, jurisprudence, English language, was conducted. The subject curator hours is designed to develop the optimal coverage of various directions of civic education – national-patriotic, intellectual-spiritual, moral-ethical, legal, artistic-aesthetic, ecological, health-saving. The attention is paid to the role of the institute of curatorialism in this context, in particular on the qualitative implementation by him his cuirator's functions. It is concluded that civil competency nowadays is the basic task of higher education in Ukraine.

Key words: civil competence, civil society, institution of higher education, pedagogical college, educational discipline, curator's hours, curator.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2018

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонець Михайло Якович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Баліка Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Басіладзе Нодар Асланович, доктор педагогічних наук, професор, Батумський державний університет Шота Руставелі, лектор департаменту педагогічних наук;

Бондарець Марія Анатоліївна, здобувач ступеня PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» Рівненського державного гуманітарного університету;

Борова Валентина Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука;

Боровець Олена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Бричок Світлана Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Будз Ірина Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука;

Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету**;**

Гудовсек Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Дзюбишина Наталя Богданівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан художньо-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету;

Кавка Юрій Яремович, здобувач в/о спеціальності 014.11 «Середня освіта. Фізична культура» Рівненського державного гуманітарного університету;

Колупаєва Тетяна Євстафіївна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Мазурок Ірина Володимирівна, старший викладач, викладач фортепіано Луцького педагогічного коледжу;

Маліновська Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Пониманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Мартьянова Марія Євгеніївна, викладач кафедри іноземних мов Запорізького державного медичного університету;

Павелків Роман Володимирович, доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Павленко Аля Серафимівна, викладач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Пантюк Микола Павлович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Пантюк Тетяна Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Панчук Ірина Іванівна, доктор філософських наук, професор кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко Сергій Вікторович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Поліщук Ірина Віталіївна, здобувач ступеня PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» Рівненського державного гуманітарного університету;

Пустовіт Григорій Петрович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичних дисциплін Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Рего Ганна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти;

Сергєєва Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України;

Сивохоп Ярослав Михайлович, кандидат педагогічних наук, старший викладач Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти;

Сілков Валерій Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики з методикою викладання, декан педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету***;***

Сілкова Ельвіра Орестівна, старший викладач кафедри математики з методикою викладання Рівненського державного гуманітарного університету;

Сойчук Руслана Леонідівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Станіславчук Наталія Іванівна, здобувач ступеня PhD за напрямом 011 «Освітні, педагогічні науки» Рівненського державного гуманітарного університету;

Стельмашук Жанна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Степанчук Роман Богданович, здобувач в/о спеціальності 014.11 «Середня освіта. Фізична культура» Рівненського державного гуманітарного університету;

Столярчук Любов Іванівна, викладач-методист, викладач фортепіано Луцького педагогічного коледжу;

Столярчук Оксана Василівна, викладач фортепіано, концертмейстер Луцького педагогічного коледжу;

Сяо Су, доктор педагогічних наук, професор, Інститут міжнародних і порівняльних досліджень Пекінського педагогічного університету, Китай;

Сяська Інна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Федоришин Олександр Петрович, кандидат педагогічних наук**,** доцент, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету;

Ціпан Тетяна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Шалівська Юлія Василівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Шелюк Галина Василівна, викладач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Ярова Оксана Анатоліївна, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Університету державної фіскальної служби України.

Наукове видання

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ
Збірник наукових праць

Випуск 8

Упорядники:
проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С.

Науково-бібліографічне редагування:
наукова бібліотека РДГУ

Підписано до друку 25.10.2018 р.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 24,7. Замовлення №204/1. Наклад 300

І – 66 **Інноватика у вихованні :** зб. наук. пр. Вип. 8. / упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан, Н. М. Гринькова та ін. – Рівне : РДГУ, 2018. – 357с.

УДК 37 : 005.591.6
ББК 74.200

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2018

Віддруковано засобами оперативної поліграфії
УРМ-ПОЛІГРАФ
вул. Буковинська, 3, м. Рівне, 33000;
тел.: 0362-64-21-34