

**УМОВИ І ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ П. ПЕТЕРСЕНА  
ЯК НІМЕЦЬКОГО ПЕДАГОГА-РЕФОРМАТОРА**

В історії педагогічної науки є імена, які як віхи визначають перехід наукових знань в якісно новий стан. Великі трудівники науки акумулюють досягнення своїх попередників і могутнім поривом творчої думки наближаються до істини, тим самим відкриваючи новий метод наукового пізнання, полегшуючи шлях своїм послідовникам. За словами О. В. Сухомлинської, історико-педагогічний аналіз розвитку вітчизняної педагогічної науки неможливий без вивчення життєвого шляху «носіїв» основних ідей – науковців, теоретиків і практиків [1, с. 10-15]. Важливим є не лише ретельний аналіз наукових робіт видатних педагогів, але і відстеження еволюції їхніх наукових та педагогічних поглядів, вивчення кола актуальної професійної й особистісної взаємодії та деяких особливостей приватного життя.

До числа справжніх видатних представників реформаторської педагогіки Німеччини кінця ХІХ – початку ХХ століття належить і Петер Петерсен. Його наукова діяльність невіддільна від процесу створення нової педагогіки, а його педагогічний досвід ми справедливо можемо називати реформаторським.

На основі літературних джерел відомого німецького дослідника Б. Клюге [5] було встановлено, що П. Петерсен народився 26 червня 1884 р. в селі Гросенвіс, недалеко від міста Фленсбург (Німеччина), в дрібноселянській багатодітній родині. Дитячі та юнацькі роки видатного педагога були важкими, він був найстаршим із сімох дітей, що означало для нього, як для спадкоємця всього родинного господарства – велику відповідальність перед родиною, спроможність продовжувати вміло керувати сімейною спадщиною і зміцнювати її.

Життя та досвід спілкування з людьми у сільській громаді, щоденна тяжка праця у сільському господарстві, природа не тільки формували світогляд Петера Петерсена, а й значною мірою впливали на становлення його характеру. Він вважав, що праця розвиває у людині почуття гідності, підвищує його самооцінку та впливає на взаємовідносини у соціумі, а головними рисами у формуванні характеру він вбачав наполегливість і цілеспрямованість у поєднанні з суворістю і старанністю.

Особливий вплив на виховання П. Петерсена мала його сім'я. Майбутній педагог звернув увагу на те, що сім'я не тільки формує духовну і моральну культуру людини, а й є основою у формуванні вільної, гуманної і розвиненої особистості. Звичайна сім'я, в якій зростав П. Петерсен, з її труднощами та конфліктами, сформували у нього гідні почуття любові,

- СССР, 1989. – 49 с.
3. Екало С. П. Новаторство Івана Соколянського і його освітня діяльність у місті Умані Черкаської області / С. П. Екало // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Ж., 2007. – С. 148–150.
  4. Коляда Наталія. Анаутов Василь Олександрович (1881–1938) – організатор дитячого руху в Україні / Наталія Коляда // 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., 2008. – Випуск 26. – 212 с.
  5. Леонтьев А. Н. Об опыте обучения слепоглухонемых: Из рецензии на кн. О. И. Скороходовой «Как я воспринимаю окружающий мир» / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 251–284.
  6. Марко Василь. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941 рр.) / В. І. Марко, Г. Хілліг. – К. : Наук. світ, 2003. – 320 с.
  7. Мещеряков А. И. Об авторе этой книги и системе обучения слепоглухонемых / А. И. Мещеряков // Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М., 1927. – С. 3–25.
  8. Рябченко О. Терниста дорога великого життя: (харківський період Івана Соколянського) / О. Рябченко // Реабілітовані історією. Харківська область. – К., Х., Оригінал, 2008. – Кн. 1, ч. 2. – С. 145–152.
  9. Савельева Н. Г. Становление и развитие педагогической системы И. А. Соколянского : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Г. Савельева. – Владимир, 2006. – 10 с.
  10. Сироткин С. А. История выдающегося эксперимента: мифы и реальность / С. А. Сироткин, Э. К. Шакенова // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – С. 107–116.
  11. Смолич Ю. К. Рассказ о непокое: Страницы воспоминаний об укр. лит. жизни минувших лет / Ю. К. Смолич. – М. : Известия, 1971. – 558 с.
  12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.Н.П., 2003. – 68 с.
  13. Українська педагогіка в персоналіях : у 2-х книгах. Кн. 2-га. ХХ століття / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 550 с.
  14. Хиллиг Г. Прометей Макаренка и «главбоги» педаломпа: Соколянський, Залушний, Попов / Г. Хиллиг. – Марбург, 1997. – С. 3–143.
-

розділити на два періоди: між арештами І. П. Соколянського – з 1923 по 1933 рр.; та з 1934 по 1938 р. [7, с. 3–25].

У 1938 р. клініка сліпоглухонімих дітей була закрита за постановою Наркомосу України, відповідно до якого ці діти фактично були об'єднані в одну категорію з нездібними, глибоко розумововідсталими дітьми. Приміщення клініки було відібрано, дітей планувалося перевести в інвалідні будинки. Чотирьох дітей з клініки І. П. Соколянському вдалося перевести у 1940 р. в ленінградську групу сліпоглухонімих, троє з них згодом загинули під час блокади. Із сліпоглухих, що навчалися в Харкові, в живих залишилися тільки Ольга Скороходова, яка пережила в харківській школі сліпих період окупації, і Марія Сокіл, до війни виїхала з Харкова до родичів у село. Харківська школа-клініка була практично знищена, рукописи І. П. Соколянського пропали, майже всі матеріали і прилади, що знаходилися в клініці, були втрачені [2, с. 49].

Сьогодні чітко зрозуміло, що в 20-х рр. ХХ ст. ми мали, без перебільшення, найперспективнішу педагогіку в світі. Але 30-ті рр. знаменували собою закінчення однієї педагогічної епохи і наступ іншої.

У 1947 році виходить з друку під редакцією І. П. Соколянського книга О. І. Скороходової «Як я сприймаю навколишній світ». Оцінюючи книгу, видатний вітчизняний психолог А. Н. Леонтьєв писав, що «головний інтерес духовного олюднення сліпоглухонімих полягає в тому, що ставиться величезної важливості питання про природу свідомості» [5, с. 251].

У громадському житті діяльність Івана Соколянського виявлялась у прогресивній позиції щодо української національної школи, яка мала бути цариною знань, вільною від політики. У науковій діяльності він був одним з перших українських вчених, чію увагу привернули люди з комплексними дефектами, а у педагогічній практиці – рятівником і ланкою, яка пов'язувала дитину з навколишнім світом.

Таким чином проведений аналіз дозволяє стверджувати, що Іван Соколянський в 20–30-ті рр. ХХ ст. зробив вагомий внесок у розвиток вітчизняної соціальної педагогіки як науки, пов'язав теорію практикою та створив власну соціально-педагогічну систему виховання й навчання сліпоглухих дітей.

Перспективним в означення напрямів є дослідження спадщини І. П. Соколянського що до організаційних засад навчання й виховання дітей з комплексними вадами, аналіз форм і методів роботи з особами означеної категорії.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Басилова Т. А. Иван Афанасьевич Соколянский: К 100-летию со дня рождения / Т. А. Басилова // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 71–75.
2. Басилова Т. А. «Ивана Афанасьевич Соколянский» : библиографический указатель / А. Т. Басилова, В. Н. Чулкова. – М., изд АПН

(радянський педагог, вчений-дефектолог, автор ряду наукових та літературних праць, які створені нею при повній відсутності зору і слуху), в березні 1934 р. він був з-під арешту звільнений, але в жовтні 1937 р. знову заарештований. Про це та про подальшу долю І. П. Соколянського вперше повідомляє кандидат психологічних наук Т.А. Басілова в біографічному нарисі до 100-ліття з дня його народження [1, с. 71–75].

Незважаючи на виключення з партії і всі звинувачення, І. П. Соколянському після звільнення із в'язниці вдалося вступити на роботу в Український інститут експериментальної медицини, де він завідував відділом експериментальної психофізіології і школою-клінікою для сліпоглухонімих дітей. Одночасно він був професором Харківського медичного інституту по кафедрі дефективного дитинства на факультеті охорони материнства і дитинства.

Вдруге І. П. Соколянський був заарештований 12 жовтня 1937 р. «за звинуваченням у приналежності до антирадянської націоналістично-терористичної організації» [1, с. 12]. Іван Панасович, звільнившись у травні 1939 р., (як пише Т. Д. Басілова, у зв'язку з переглядом слідчих справ після зняття Н. І. Єжова з поста наркома НКВС СРСР в грудні 1938 р.), та був змушений покинути Харків і переїхати до Москви [1, с. 72–73].

Під час війни І. П. Соколянський разом зі своїми учнями був евакуйований до Пензенської області, а потім переїхав до Новосибірська. З 1944 р. він є науковим співробітником вищезазначеного Науково-практичного інституту в Москві, який в той час як інститут дефектології був включений у нову систему Академії педагогічних наук РРФСР. Темою його дослідження залишалася, як і в 30-ті рр. в м. Харків, педагогіка сліпоглухонімих. Професору І. П. Соколянському за педагогічну роботу зі сліпоглухонімих в 1947 р. президією Академії педагогічних наук РРФСР було присуджено премію ім. К. Д. Ушинського. У 1949 р. за сукупності наукових праць без захисту дисертації йому було присуджено ступінь кандидата педагогічних наук. В 1957 р. відбулася важлива для І. П. Соколянського подія: прийшла довгоочікувана реабілітація, з нього було знято всі звинувачення і відновлено членство у партії та через три роки його не стало.

У 1923 р. в м. Харків при школі сліпих з ініціативи І. П. Соколянського була відкрита школа-клініка для індивідуального навчання сліпоглухонімих. Саме тут він приступив до науково-дослідної роботи в найбільш складній галузі дефектології-тифлосурдопедагогіці.

У 1923 р. там виховувалося 5 дітей. У 1925 р. в клініку була переведена для навчання (зі школи сліпих м. Одеси ) сліпоглуха Ольга Скороходова, майбутня письменниця та старший науковий співробітник Інституту дефектології, в долі якої І. П. Соколянський зіграв вирішальну роль. Школа-клініка сліпоглухих в м. Харкові існувала до 1938 р. На думку дослідників Т. А. Басілової і В. М. Чулкової, її існування можна умовно

---

У 1915 р. І. П. Соколянський, незважаючи на повну глухоту на праве вухо (про що згадується в його автобіографії), був призваний на військову службу. Він брав участь у військовій охороні декількох експедицій до Туреччини, Персії і Афганістану. Там йому стало в нагоді знання мови жестів: серед місцевих жителів він знаходив глухих людей, які служили йому найкращими перекладачами.

Після Жовтневої революції І. П. Соколянський з величезною енергією бореться за нову радянську школу. У ті роки на Україні не було ні одного педагогічного журналу чи газети, де б голосно не лунав його голос. З кінця 1919 р. І. П. Соколянський працював в центральному апараті освіти України, а з травня цього ж року – завідувачем Уманського управління народною освітою і керував також школою глухонімих. З вересня 1920 р. по лютий 1921 р. був завідувачем Київським управлінням вищих навчальних закладів. У жовтні 1921 р. він перейшов в Наркомос УСРР, перебував у місті Харкові, тоді столиці республіки, на посаді головного інспектора установ для дефективних дітей Центрального комітету (а пізніше Главку) соціального виховання. Після реорганізації цієї секції в червні 1923 р. І. П. Соколянський став завідувачем новим «відділом дефективного дитинства» [13, с. 3–147].

У Харкові, як і раніше в Києві, де в 1920–1921 рр. І. П. Соколянський поєднував посади викладача педології в Інституті народної освіти та співробітника Науково-педагогічного інституту, поряд з адміністративною він займався науково-дослідною та педагогічною діяльністю. З 1923 р. на кафедрі соціального виховання Харківського ІНО він читав курс дефектології, а у вересні 1924 р. став деканом факультету соціального виховання [13, с. 3–147].

І. П. Соколянського по праву можна вважати засновником системи освіти дефективних дітей на Україні. З його ініціативи були створені лікарсько-педагогічні кабінети, які об'єднали всю науково-практичну роботу з дефектології [10, с. 107–113].

У 1930 р. в Харкові ним був організований Науково-дослідний інститут дефектології, де І. П. Соколянський стає першим директором. У 30-ті рр. І. П. Соколянський, як і багато представників української інтелігенції, був репресований [13, с. 17].

У середині жовтня 1933 р. його прізвище названо в опублікованій постанові ЦККП (б) «Про роботу Українського науково-дослідного інституту педагогіки та Всеукраїнського товариства «Педагог-марксист»», де керівництво УНДІП і його дослідники звинувачувалися в націоналізмі, в «засміченні» інституту «Контрреволюційними буржуазно-націоналістичними петлюрівськими елементами» [1, с. 72–73]. У грудні 1933 р. І. П. Соколянський був заарештований харківськими чекістами та засуджений до 10 років тюремного ув'язнення. Завдяки заступництву М. Горького, який тоді листувався з ним і з Ольгою Скороходовою

---

ний у Вологодську область. Через півроку Іван Соколянський звільнився із заслання і виїхав до Петербурга з наміром навчатись далі [7, с. 3–5].

Одночасно І. П. Соколянський став слухати лекції П. Ф. Лесгафта, який першим відкрив перед ним «науку про людину» [13, с. 3–7]. Саме його І. П. Соколянський вважав своїм учителем. На лекціях Іван Панасович вперше дізнався про існування спеціальних шкіл для глухонімих та про успіхи навчання сліпоглухих в Америці. Це настільки зацікавило І. П. Соколянського, що він вирішив присвятити свою діяльність навчанню глухонімих. У 1908 р. юнак вступає до Психоневрологічного інституту в м. Санкт-Петербург на педагогічне відділення природно-історичного факультету. Спеціальну кафедру, яка займалася проблемами педагогіки глухонімих, очолював професор І. В. Богданов-Березовський. Тифлопедагогіку викладали А. П. Крогіус і П. Д. Педлер. Курс «Загальна психологія» читав Н. Е. Введенський – учень І. М. Сеченова. У цьому інституті викладав видатний психіатр і психофізіолог В. М. Бехтерев, послідовник І. П. Павлова, К. П. Кржишковський читав курс з фізіології [1, с. 71–75].

Навчаючись в Психоневрологічному інституті, І. П. Соколянський окремо відвідував курси експериментальної психології у професора О. Ф. Лазурского, відвідував приватний семінар професора О. П. Нечаєва, а також займався на спеціальних Маріїнських педагогічних курсах (з навчання й виховання глухонімих). Закінчення курсів давало право відкриття навчально-виховного закладу для глухонімих в Російській імперії і право керівництва ним. І. П. Соколянський дуже захопився практичними заняттями і став відвідувати уроки Імператорського училища глухонімих. При Психоневрологічному інституті існувала своя клініка («Притулок братства в ім'я Цариці Небесної»), де перебували діти з різними проблемами. Під керівництвом Є. К. Грачової студент І. П. Соколянський керував деякими групами хворих дітей, в цій клініці він вперше побачив сліпоглухонімих. І. П. Соколянський регулярно відвідував засідання громадської організації «Батьківський гурток», саме там він і почув доповідь А. В. Володимирського «Без світла, без звуків, без мови», присвячений сучасним закордонним досягненням в галузі навчання сліпоглухих дітей. Ця доповідь справила великий вплив на майбутню наукову діяльність І. П. Соколянського, зародивши в ньому думку про правильне наукове тлумачення природи сліпоглухонімості і шляхах пошуку наукових основ виховання і навчання дітей, які мали такі вади розвитку. Доповідь, за спогадами І. П. Соколянського, стала найважливішою подією в його житті, зміцнила в ньому впевненість у необхідності створення наукової бази для виховання і навчання сліпоглухих дітей [1, с. 72–74].

Заняття І. П. Соколянського в Психоневрологічному інституті тривали упродовж 1908–1913-х рр., але вже з серпня 1910 р. він почав викладати в училищі глухонімих в Олександрівську (м. Запоріжжя).

---

[4, с. 93]; Т. А. Басилова – реформатора корекційної педагогіки, вченого-дефектолога [2, с. 49]; С. П. Екало висвітлювала ідеї Івана Соколянського як новатора у громадському житті, науковій педагогічній діяльності [3, с. 148–150]; німецький дослідник Гьотц Хілліг аналізував ідеї Івана Соколянського у порівнянні з ідеями А. Макаренка [14, с. 3–5]; Н. Г. Савельєва розкривала концептуальні основи педагогічної діяльності І. П. Соколянського, його внесок в світову теорію і практику виховання і навчання сліпоглухих дітей [9, с. 10].

Водночас історіографічний огляд засвідчує, що соціальне виховання в спадщині Івана Соколянського ще недостатньо вивчене. Зокрема не дістали належної уваги його педагогічні погляди, ідеї, що їх зберігають архівні документи, спеціальні наукові праці, потребує подальшого вивчення його діяльності в освітніх закладах Харкова, Запоріжжя та ін.

Мета статті – дослідження соціально-історичних умов формування спрямованості педагогічної діяльності видатного педагога, дефектолога, фахівця з проблем спеціальної педагогіки, організатора освіти й науки у буремні 20-ті рр. ХХ ст.

Письменник, друг професора І. П. Соколяського, Ю. К. Смолич у своїх спогадах дуже чітко та образно охарактеризував видатного вітчизняного педагога: «Іван Панасович Соколянський – знаменитий учений, рятівник десятків і сотень сліпих, німих і глухих, геніальний новатор, що вмів навчити сліпого розрізняти кольори, глухого – дізнатися гаму, німого – передавати свої думки іншим» [11, с. 223].

Професора Івана Панасовича Соколяського по праву можна вважати основоположником вітчизняної тифлосурдопедагогіки. Саме І. П. Соколянським було вперше викладено концепцію навчання сліпоглухонімих як систему наукового знання. У своїх нечисленних, але яскравих роботах, а більше в листах і усних висловлюваннях, які, завдяки афористичності й парадоксальності, справляли велике враження на його співрозмовників, І. П. Соколяський висловив безліч корисних ідей, які стосуються особливостей навчання та розвитку сліпоглухонімих [6, с. 71].

Він народився 23 березня 1889 р. в станиці Динська Краснодарського краю в родині українського козака «нижче середнього» достатку [6, с. 111] та ще в ранньому дитинстві він познайомився та здружився із глухонімими дітьми. Глуха дівчинка-підліток була його нянькою, і завдяки цій дівчинці він навчився спілкуватися з іншими глухими дітьми, які проживали в станиці, глухонімі діти стали його товаришами, із ними він спілкувався вільно з допомогою коротких але виразних жестів [1, с. 71–72].

Закінчивши школу, І. П. Соколянський продовжив навчання в Кубанській вчительській семінарії. Відомо, що ще юнаком Іван Панасович зацікавився роботою молодіжної групи, яка під керівництвом більшовиків активно брала участь у революційних подіях 1905 р. на Кубані. У 16 років він був заарештований, потрапив до списків неблагонадійних і був висла-

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І. СОКОЛЯНСЬКОГО**

Наукові дослідження соціального виховання минулих років проводилися на монодисциплінарній основі, що збіднювало діагностичні та прогностичні функції досліджень, не відкривало доступу до глибинних процесів соціуму у взаємозв'язку із соціальним вихованням і розвитком особистості. Сьогодні соціальне виховання як сфера наукового знання та соціальної практики, розглядаючи людину в органічній єдності індивідуально-психологічного й соціального, як відкрити постійно змінювану систему, ніби олюджує, педагогізує середовище.

Сучасне розуміння державотворчих процесів в Україні неможливе без глибокого вивчення історичного досвіду попередніх поколінь в цілому та об'єктивного висвітлення діяльності конкретних історичних осіб, які своєю наполегливою працею торували шлях до створення Української незалежної держави. Дослідження творчої спадщини вітчизняних педагогів, наукова розробка їхніх ідей і поглядів допоможуть відродити в Україні національну педагогічну думку, забезпечити єдність і спадкоємність поколінь, що в свою чергу додасть сили процесу формування нової, національно свідомої генерації. «Саме персоналія, – зазначає акад. О. В. Сухомлинська, – яку ми повертаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість. На наших очах педагог, освітній діяч оживає, персоніфікується, стає нашим сучасним» [12, с. 46].

Драматизм нашої минувшини виразно і болісно позначився на долі не одного славетного сина України, відкинувши знання про їхню подвижницьку діяльність на периферію історичної пам'яті. Серед тих, хто своєю самовідданістю працею, знаннями збагачував українську науку й культуру, слід відзначити і професора Івана Панасовича Соколянського – людину з надзвичайним талантом новатора, відомого педагога-експериментатора [8, с. 145].

Особистість Івана Соколянського, його різнопланова діяльність привертала увагу біографів, учених у різні періоди розвитку вітчизняної педагогічної науки та медицини. Дослідники української історії педагогіки, а саме О. В. Сухомлинська розглядала постать Івана Соколянського як представника української педології кінця XIX – початку XX ст. [13, с. 296–301]; Н. М. Коляда – педагога, педолога, фахівця з проблем спеціальної педагогіки, організатора освіти і науки в Росії та Україні, відомого теоретика вітчизняного дитячого руху 20-х років XX ст., людину різнобічних знань і високоосвіченого спеціаліста світового значення

---



- держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. – 300 с.
10. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Кемінь Галина Миколаївна. – Дрогобич, 2004. – 190 с.
  11. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-і рр. XX ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О. В. Коваленко. – К., 2000. – 179 с.
  12. Коваленко В. О. Проблеми демократизації виховання у філософсько-педагогічній концепції Дж. Дьюї / О. В. Коваленко // Наук. записки Ніжинського держ. пед. ун-ту : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 1999. – С. 63–69.
  13. Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї / О. В. Коваленко // Наук. записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 244–249.
  14. Коваленко В. О. Філософсько-педагогічна концепція Д. Дьюї / О. В. Коваленко // Актуальні проблеми педагогіки і психології : зб. наук. пр. – Ніжин : Ніжинський держ. пед. ін-т, 1995. – С. 90–97.
  15. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 287 с.
  16. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кравцова Надія Геннадіївна. – Полтава, 2008. – 228 с.
  17. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX століття : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кравцова Тетяна Олександрівна. – Харків, 2008. – 193 с.
  18. Малькова З. А. Современная школа и педагогика в капиталистических странах / З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон. – М., 1975. – 263 с.
  19. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Мельник Наталія Іванівна. – К., 2011. – 327 с.
  20. Петрова Т. М. Джон Дьюї: реформаторство і гуманізм у вихованні особистості / Т. М. Петрова // Теоретичні питання освіти і виховання. – Суми : Наука, 1999. – Вип. 6. – С. 75–76.
  21. Плахотнюк О. І. Концепції виховання в системі шкільної освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. І. Плахотнюк. – Умань, 2011. – 20 с.
  22. Радіонова І. О. Методологічні проблеми прагматистськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї / І. О. Радіонова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 127–140.
  23. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. – Кіровоград : «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.
-

дещо «неординарним», а з наукової точки зору не зовсім виправданим виглядає використання поняття «дидактичний утилітаризм» для розкриття поглядів Дж. Дьюї та його послідовників. Автори не вдаються до з'ясування його сутності та співвідношення з прагматизмом, хоча фактично використовують їх як тотожні (О. Жук, 2011 р. [6]). Цей приклад розглядаємо не лише в контексті наукової культури; він засвідчує необхідність поглибленої розробки науково-понятійного інструментарію, пов'язаного з різними складниками реформаторського руху.

Таким чином, відмовившись від одіозного трактування прагматистської педагогіки радянською наукою, сучасні вчені здійснили помітний поступ у її осмисленні, хоча важко долаються окремі стереотипні підходи і трактування. Науковці закономірно зосередили зусилля на розкритті філософсько-педагогічної концепції Дж. Дьюї, утім, доволі фрагментарно досліджено теоретичні погляди інших її представників. Залишається актуальним перевидання їхніх праць, позаяк українські автори в переважній більшості спираються на російськомовні переклади 1920-х рр. Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі надбань фундаторів педагогіки прагматизму.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Безлюдний О. І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Безлюдний. – Черкаси, 2013. – 40 с.
2. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны / Л. Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
3. Даденков М. Ф. Історія педагогіки / М. Ф. Даденков. – К., 1947. – 204 с.
4. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Заболотна. – К., 2005. – 20 с.
5. Жуковський В. М. Ідеї Джона Дьюї про моральне виховання американських школярів / В. М. Жуковський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КДУ, НМАУ, 2002. – С. 168–172.
6. Жук О. І. Історія становлення основних ідей теорії дидактичного утилітаризму / О. І. Жук // Наукові записки: Педагогіка. – 2011. – № 5. – С. 51–55.
7. Історія педагогіки. – К. : Вища школа, 1973. – 447 с.
8. Історія педагогіки: курс лекцій : навч. посіб. – К., 2004. – 171 с.
9. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія / О. В. Квас. – Дрогобич : Ред-вид. Дрогобицького

морального досвіду на основі аналізу конкретної ситуації з використанням наукового методу [5]. Досліджуючи основи сімейного виховання у США, О. Безлюдний розкрив його концептуальні засади з позицій прагматизму, що полягають у прищепленні батьками дитині поглядів, які допомагали їй досягти практичної вигоди (У. Джеймс, Дж. Дьюї, Ч. Пірс) [1, с. 19–21]. З'ясовано роль і місце прагматизму у формуванні концептуальних засад дошкільної освіти у США в 20-х рр. ХХ ст. (Н. Мельник [19]) та ін.

У роботі української дослідниці О. Заболотної з проблеми соціалізації учнівської молоді в середніх навчальних закладах США також показано вплив на формування її концептуальних основ філософії прагматизму, в якій цінність ідей і понять визначалися практичними можливостями їх застосування, а істинним вважається те, що приносить успіх і користь людині [4, с. 8–9]. Вивчаючи концепції виховання в системі шкільної освіти США, О. Плахотнюк так само показує різновекторність впливів прагматизму: він розглядається і як філософська течія, що становила її ідейне підґрунтя, і в контексті виховних парадигм гуманістичного і громадянського виховання. З таких позицій розкривається продуктивність та універсальність ідей Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, Дж. Каунаса та ін. [21]. Маємо підставити констатувати, що фактично жодне комплексне педагогічне американознавче дослідження не обходить увагою теорії прагматизму Дж. Дьюї, яка розглядається з позицій ретроспективи та впливу на подальші освітні процеси.

Зростає інтерес учених-педагогів до філософської концепції Дж. Дьюї, причому не лише в ролі підґрунтя для осмислення дидактичних засад його теорії виховання і навчання (В. Коваленко, Н. Кравцова, ін.), але й у площині філософії освіти – як цінний досвід розв'язання складних методологічних проблем. У такому контексті відзначимо доробок О. Радіонової, яка з позицій феноменології здійснила всебічний аналіз поглядів Дж. Дьюї як адепта прагматичної філософії виховання, що спирався на інструменталізм при аналізі проблем формування людини. Нові грані розуміння прагматичної філософії розкривають висновки вченої, згідно з якими реальний центр життя дитини слід шукати не в науці як такій, а в її особистому соціальному досвіді. Тому прагматизм становить оригінальну спробу поєднати антропологію дитинства з проблемою набуття соціального досвіду. Послідовно доводиться позиція, що саме «прагматистськи орієнтована» філософія Дж. Дьюї виконує функції метапарадигми в концептуальних побудовах філософії освіти. Це зумовлено її методологічною відкритістю, позаяк еволюція американського прагматизму в тематичному полі філософії освіти та виховання здійснювалася в напрямі абсорбації інших течій і напрямів за принципом комплементарності, із застосуванням здобутків соціального біхевіоризму та європейської гуманістично-антропологічної філософії [22].

На тлі домінуючих поглядів та усталеного категоріального апарату як інструмента вивчення різних течій і напрямів зарубіжної педагогіки

---

принципів, модульного змісту, методів і форм навчання. По-третє, показано специфіку організаційно-методичної системи Дж. Дьюї з акцентами на напрями реалізації ідеї органічної єдності індивіда й суспільства в педагогічному процесі, психолого-стадійний розвиток дітей та умови і засобами їх особистісного саморозвитку [16]. Такий поглиблений аналіз дає нові уявлення про дидактичну систему Чиказької школи-лабораторії Дж. Дьюї, що справила визначальний вплив на розвиток педагогіки прагматизму.

Закономірно, що спеціальні наукові дослідження глибше, рельєфніше розкривають педагогічні явища, порівняно з узагальнюючими працями, де вони розглядаються фрагментарно на тлі широкої історико-педагогічної ретроспективи. Таким чином корегуються не завжди виважені твердження й погляди. Зокрема, в педагогічній літературі побутує стереотип, згідно з яким «засновником» прагматичної педагогіки був Дж. Дьюї. Насправді її філософські основи розробили Ч. Пірс, У. Джемс, Дж. Мід, а він розвинув погляди в теоретико-методологічні засади та створив цілісну концепцію прагматизму.

Теорія Дж. Дьюї як багатогранний генеративно-новаторський феномен осмислюється в різних галузях педагогіки та різних тематичних контекстах. Це знаходить прояв й у згадуваних дослідженнях про окремі течії і напрями реформаторської педагогіки. Так, Т. Петрова розкрила гуманістичну парадигму Дж. Дьюї щодо виховання особистості та показала його як чільного представника світового реформаторського руху [20]. У працях О. Квас [9], Т. Кравцової [17], А. Растригіної [23] даються різнобічні характеристики ідей представників прагматизму, які творили підґрунтя теорії вільного виховання і дитиноцентризму, зіставляються їхні погляди з науковими конструктами інших авторських шкіл. У контексті еволюції теорії і практики «нового виховання» Г. Кемінь проаналізувала ідеї демократії у творчості Дж. Дьюї, зміст розробленої ним шкільної моделі та показала їхній вплив на розвиток світової педагогічної думки [10]. Такий універсалізм прагматичної педагогіки, з одного боку, та синкретність реформаторського руху, з іншого, слугують ще одним аргументом, який доводить існування об'єктивних труднощів для його внутрішньої градації на окремі напрями і течії.

Концепція прагматизму Дж. Дьюї та його послідовників наскрізно проходить через вітчизняну американознавчу педагогіку, яка розвинулася за останніх півтора десятиріччя та охоплює широке коло проблем освіти, навчання і виховання. Загальні уявлення про тематичний спектр і розмаїття таких наукових підходів дає вибірковий аналіз деяких студій. Досліджуючи проблему морально-естетичного виховання в історії американської школи, В. Жуковський розкрив суть етичної системи прогресизму як такої, що заперечувала об'єктивні моральні цінності й обмежувалася суб'єктивним досвідом особистості. Учений доводить, що для Дж. Дьюї моральний розвиток людини полягав у реконструкції її

---

«прогресизм», «інструменталізм», «експерименталізм», «утилітаризм» та ін. Науковці єдині в думці, що вона є одним з головних напрямів «педагогіки реформ», але навіть в узагальнюючих працях з історії педагогіки, зокрема й зарубіжної, її трактують з різних позицій. Позаяк прагматизм виник у США на межі XIX–XX ст., його нерідко розглядають як «локальне» явище [8; 15, с. 63–70]. Він об'єктивно персоніфікується з Дж. Дьюї, що своєю чергою зумовило стереотипне трактування цього діяча як «засновника» і «фундатора» цієї течії. Нерідко його репрезентують і як представника течії «нового виховання» (Т. Поніманська). Така ситуація детермінована «універсалізмом» концепції Дж. Дьюї, яка осмислюється в ракурсі різних галузей педагогіки і наукових напрямів. Це зумовило появу безлічі поглядів і підходів до її вивчення, які слід розглядали через зіставлення й у площині наукового дискурсу.

Слідом за статейними публікаціями 1990-х рр., які доволі фрагментарно висвітлювали цю проблему, в 2000 р. з'явилася перша дисертаційна робота. Її автор В. Коваленко висунув завдання – дати «цілісний» аналіз філософсько-педагогічної концепції Дж. Дьюї. Акумулюючи доробок науковців 1920–1980-х рр. та власний досвід прочитання його творів, він представив візію формування світогляду та філософської і дидактичної систем Дж. Дьюї. Новаторськими для української науки виглядають оціночні характеристики її змісту, форм, методів, сутності біогенетичної теорії Дж. Дьюї тощо. Виявляються притаманні їй суперечності між пропонованими методами, спрямованими на пробудження творчого мислення учнів, та неможливістю розв'язання цього завдання через опору лише на їх практичний досвід і обмеженість теоретичного компонента освітньої концепції педагога [11].

Володимир Коваленко впродовж двох десятиріч досліджує наукову спадщину Дж. Дьюї, тож його надбання цікаві ще й тому, що дозволяють відстежити еволюцію творчих поглядів окремого науковця на цю проблему. Аналіз матеріалів його дослідницької праці 1995–2012 рр. [11–14 та ін.] засвідчує, що авторська рефлексія філософії освіти вченого-реформатора фактично не зазнала змін, адже акцентування на її фундаментальних засадах майже не нарощувалося свіжими поглядами. Натомість оновилося візія концепції виховання Дж. Дьюї, що доповнюється новими характеристиками системи трудового виховання тощо.

Ще одну дисертацію, присвячену теорії і практиці педагогіки прагматизму Дж. Дьюї, підготувала Н. Кравцова (2008 р.). Її внесок у вивчення цієї проблеми вбачаємо в тому, що, по-перше, дослідниця абсорбує доробок не лише вітчизняної, а й передусім американської історіографії та, виходячи з цього, встановлює провідне місце Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї серед нетрадиційних закладів освіти США кінця XIX – початку XX ст. По-друге, схарактеризовано її теоретико-педагогічну модель як організаційно-функціональну; розкрито прогностичний потенціал школи-лабораторії щодо

---

періодом 1920-х рр., коли він працював у Фребелівському жіночому педінституті. Науковець не виходить за межі офіційної ідеологічної лінії та уникає агресивної викривальної позиції. Розкриваючи суть позитивізму, прагматизму, інших течій зарубіжної педагогіки, він пішов шляхом розлогого цитування праць теоретиків, супроводжуючи їх авторськими коментарями [3]. Таким чином читач міг самостійно формувати думку про сутність цих феноменів.

Такої свободи вибору вже не пропонував посібник з «Історії педагогіки», виданий 1971 р., де розділ «Школа і педагогіка в період імперіалізму» підготував М. Григор'єв [7, с. 98–118]. Його зміст перегукується і концентровано відображає положення московських видань, де приділено чималу увагу теорії і практиці педагогіки прагматизму, трудової педагогіки та ін. Ідеться про праці В. Шевкіна «Педагогіка Д. Дьюї на службі сучасної американської реакції» (1952 р.), М. Бернштейна «Занепад прагматичної педагогіки» (1963 р.), Л. Гончарова «Школа та педагогіка США до другої світової війни» (1972 р.); З. Малькової і Б. Вульфсона «Сучасна школа та педагогіка в капіталістичних країнах» (1975 р.) та ін.

Уже самі назви цих репрезентативних праць відображають їх ідейну заангажованість, адже вони мали обґрунтувати наперед визначені завдання щодо критики «буржуазної педагогіки» як такої, що перебуває у стані «кризи», «занепаду». З таких позицій підходили до висвітлення її «найреакційнішого» напрямку – прагматизму, що уособлювався з Дж. Дьюї. Позитивні оцінки його творчості радянських, зокрема й українських науковців 1920-х – початку 1930-х рр., за повоєнного періоду змінилися на кардинально протилежні. Джордж Дьюї став першим західним педагогом, який 1928 р. відвідав СРСР, його захоплення діяльністю наукових та освітніх установ політичні кола США сприйняли як відвертий виклик. Однак, коли в Радянському Союзі утвердився тоталітарний режим, він гостро його засудив.

Радянська наука спотворювала суть філософсько-педагогічної концепції Дж. Дьюї. У вульгаризованому світлі представлялися її наріжні принципи спадковості (трактувався з расистських позицій); використання ручної праці (буцімто вчений заперечував продуктивну працю і всебічний інтелектуальний розвиток); трудового виховання і педоцентризму (нібито відривав трудове виховання від соціальних проблем, недооцінював роль школи і системних знань). Йому закидали зведення ролі вчителя до функціонера й консультанта. Щоправда, в окремих випадках із застереженнями визнавалися деякі «прогресивні» елементи прагматизму: відповідність шкільної освіти інтересам і запитам дитини, зв'язок школи та життя, активізація навчального процесу, освітнє значення трудового виховання тощо (Л. Гончаров [2, с. 143–154]; З. Малькова, Б. Вульфсон [18]).

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі прагматична педагогіка кінця XIX – першої третини XX ст. фігурує під назвами

---

УДК 37.015(477)

**Юрій Чопик**

## **ПРАГМАТИЗМ ЯК НАПРЯМ ЗАРУБІЖНОЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.: РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ**

Реформаторська педагогіка («педагогіка реформ») – це масштабний освітній рух кінця ХІХ – першої третини ХХ ст., що об'єднав учених, педагогів, психологів багатьох країн світу в прагненні реформувати національні освітні системи, які не відповідали вимогам часу, та оновити зміст виховання на принципах гуманізму і педоцентризму. Одним з його яскравих явищ стала педагогіка прагматизму, представники якої виступали за необхідність докорінного реформування традиційної школи на засадах її наближення до життя і врахування індивідуальних потреб дитини.

Актуальність і практична значущість заявленої в назві статті проблеми зумовлені науково-теоретичними й освітніми чинниками. Перший полягає в необхідності узагальнення доробку вітчизняної історико-педагогічної науки про розвиток прагматичної педагогіки наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст., щоб з'ясувати її здобутки, прогалини, подальші перспективи вивчення. Другий аспект детермінований інтеграцією України у європейський освітній простір, що вимагає творчого осмислення здобутків світової педагогіки, використання її досвіду в реформуванні національної системи освіти, запровадження апробованих технологій у теорію і практику виховання і навчання дітей.

Метою статті є здійснення критично-конструктивного аналізу напрацювань вітчизняних радянських та сучасних дослідників педагогіки прагматизму задля визначення ступеня дослідженості та перспектив вивчення порушеної проблеми.

Вона отримала фрагментарне відображення у вступних розділах дисертаційних і монографічних праць В. Коваленка, Н. Кравцової, І. Радіонової, інших учених, але ще не стала предметом спеціального комплексного осмислення.

Радянську літературу другої половини 40–80-х рр. ХХ ст. не варто розглядати спрощено як наскрізь «аморфне», «заполітизоване» явище, позаяк вона еволюціонувала під впливом наукових та суспільно-політичних чинників. Її представники були добре ознайомлені з надбаннями зарубіжних педагогів, які трактували в руслі чергових ідеологічних гасел на догоду партійній номенклатурі.

За вказаної доби з'явилося лише кілька виданих у Києві україномовних праць з історії педагогіки. Одна з перших належить знаному вченому М. Даденкові, який з 1944 р. очолював відділ історії педагогіки в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР. В його «Історії педагогіки» (1947 р.) простежується ледь помітна ностальгія за

XX ст., науковці в своїх дослідженнях спираються на положення з теорії менеджменту та загальну теорію управління освітою, з'являються дисертації, в яких методи управління розглядаються в контексті інших питань управління.

До зовнішніх факторів розвитку теорії методів управління можна віднести: об'єктивні потреби виховання; рівень розвитку суміжних наук; умови діяльності вчених; законодавча база системи управління. Ці фактори особливо ярко простежуються в періоди кінця 60-х, **коли особлива увага приділялася питанням наукової організації праці**, в середині 80-х, коли створилися умови для перегляду освітньої та управлінської парадигм, в 90-ті в період проголошення самостійності України та соціально-економічних і політичних змін в суспільстві.

Виявлені тенденції розвитку теорії методів управління в загальноосвітньому навчальному закладі свідчать, що в більшій мірі на розвиток теорії методів управління в загальноосвітній школі впливали внутрішні фактори. Процес розвитку іде поступово, починаючи з періоду накопичення емпіричного матеріалу (50–60-ті роки XX ст.). Далі розвиток теорії методів управління іде шляхом накопичення та узагальнення емпіричних фактів, не випереджуючи управлінську практику (70–80-ті роки XX ст.). Період теоретичного узагальнення (90-ті роки XX століття по сьогоднішній день) характеризується активним застосуванням та формуванням понятійного апарату, розробкою класифікацій, в тому числі тих, що відображають демократизацію процесу управління, інноваційний характер управління школою, методи освітнього моніторингу, методи управління в нових умовах. Виявлені тенденції та періоди розвитку теорії методів управління на основі аналізу науково-теоретичних та методичних робіт вчених і практиків створюють можливості для практичного використання накопиченого історико-педагогічного досвіду, а також визначають зміст внутрішкільного управління, їх усвідомлення повинно стати основою для вибору орієнтирів подальших досліджень, спрямованих на удосконалення теорії управління освітою.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Л. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
2. Калініна Л. М. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваціями / Л. М. Калініна, Т. Д. Капустеринська. – Х. : Основа, 2007. – 96 с. – (Б-ка журналу «Управління школою»; Вип. 4(52)).
3. Основы внутришкольного управления / под ред. П. В. Худоминского. – М. : Педагогіка, 1987. – 168 с.
4. Розгон Б. Психологічні аспекти управління навчальним закладом / Б. Розгон // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 33–36.
5. Хриков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хриков. – Луганск, 1999. – 118 с.



ванням педагогічних систем, системним проектуванням, плануванням шляхів їх реалізації, розробленням методичної інформації.

В розвитку теорії методів управління школою простежується ***тенденція підсиленої уваги науковців до факторів та умов, від яких залежить вибір методів управління.***

Характерною тенденцією сучасного менеджменту є відмова від класичних принципів менеджменту, що пов'язуються із впливом управління на внутрішні фактори організації, та збільшення уваги до проблем адаптації, гнучкості до постійно змінюваних умов зовнішнього середовища. В своїх дослідженнях теорії управління школою автори приділяють велике значення проблемі створення педагогічних умов. Вони пов'язують їх з методами управління, класифікують як методи управління для створення умов, наводять факти, які необхідно враховувати при виборі методів та алгоритми при їх виборі. Ще П. Худомінський писав, що вибір методів управління залежить від специфіки об'єкту, що управляється та закономірностей його розвитку [3, с. 60].

В різних умовах на діяльність організації впливає система взаємопов'язаних і взаємозалежних факторів, таких як: людський, інформаційний, фактор праці, група системних факторів [2, с. 18–19]. В публікаціях наведено факти, які необхідно враховувати при виборі методів управління, оскільки самі по собі методи управління не можуть бути оптимальними і неоптимальними поза конкретних умов.

Але нам цікаво, які саме фактори впливали на розвиток теорії методів управління. Спираючись на закон обумовленості розвитку педагогічної науки зовнішніми і внутрішніми факторами та з'ясовані тенденції, ми можемо проаналізувати ці фактори. До внутрішніх факторів відносимо рівень накопичених педагогічних знань, який простежується з 50-х років ХХ ст. в якості опису педагогічного досвіду аж до 80-х років з переходом до розміреного розвитку теоретичних засад управління, в тому числі і методів управління. Опора на фактор логіки розвитку педагогіки простежується в спіранні наукових досліджень на накопичені раніше знання, особливо при формуванні понятійного апарату та класифікацій методів управління. Розвиток теорії методів управління кінця ХХ – початку ХХІ ст. відповідає об'єктивним соціальним потребам практики, таким, як демократизація, зміна співвідношення між групами методів в бік непрямих методів управління, цільове та проектне управління, запровадження інноваційного підходу та інші. В період радянських часів на розвиток теорії методів управління значно впливали ідеологічні чинники, що відображалися в тотальному контролі діяльності як вчителів, так і керівників навчальних закладів та порушували логіку розвитку педагогічної науки. На активізацію наукових досліджень в напрямі теоретичних основ методів управління школою значно вплинули формування теорії управління освітніми установами, як самостійної галузі педагогічної науки, міжгалузєва структура педагогіки, наявність підготовлених науковців. Це підтверджується збільшенням публікацій, починаючи з 90-х років

---

повільно-еволюційним шляхом поступового накопичування нових знань. Посилюється увага фахівців до теоретичних засад управління починаючи з 70-х років ХХ ст. Набуває розвитку понятійно-термінологічний апарат теорії методів управління. У публікаціях починає змінюватися співвідношення представленого теоретичного та емпіричного матеріалу.

Така динаміка співвідношення теоретичних та емпіричних знань в теорії управління простежується і на початку 80-х років. Лише з кінця 90-х років ситуація дещо змінюється з появою робіт В. Григоращ, Л. Даниленко, О. Мармази, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Є. Хрикова, автори починають вивчати термінологію апарату теорії методів управління, моделювання в системі методів управління. Факти емпіричних досліджень в дисертаціях кінця 90-х свідчать про початок інноваційного характеру розвитку теорії методів управління школою. Але кількість таких досліджень в порівнянні з загальною кількістю публікацій дуже мала.

Наступною можна виділити **тенденцію до демократизації** методів управління загальноосвітнім навчальним закладом. Кінець 50-х – початок 60-х років був періодом хрущовської відлиги та розвитком демократизації суспільного управління в державі. Однак в ті часи одним із головних завдань управлінської діяльності в школі вважався контроль діяльності вчителів, а головну роль в управлінні школою відігравав директор. Ідеї єдиноначальності простежуються практично в кожній публікації стосовно внутрішкільних питань. Цей факт дає змогу зробити висновок, що в практиці управління 50–60-х років переважали методи прямого впливу на підлеглих. У 60–70-ті роки в теорії та практиці управління почався інтенсивний пошук форм і методів управління направлених на розвиток демократичних тенденцій.

В періодизації реформування шкільної освіти Л. Березівської, початок демократизації в розвитку теорії управління простежується з періоду зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої і професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984–1991) [1, с. 42]. Реформою передбачено істотну зміну стилю і методів керівництва школою, упорядкування системи інспекторського контролю за роботою шкіл, різке скорочення потоку різного роду вказівок, звітів і запитів. В цей період глибоко досліджуються соціально-психологічні проблеми управління, питання розробки психологічних методів управління. В публікаціях з'являється увага до форм та методів управління, через які можливо демократизувати процес управління школою. На початку 2000-х переважає авторитаризм, маскований під демократизм, про що свідчить велика кількість конфліктів, для розв'язання яких директорам та їх заступникам бракує психологічної компетентності [4, с. 33].

Наступна тенденція в розвитку теорії методів управління – це **зміна співвідношення між групами методів**. На сучасному етапі ці зміни простежуються в переході від методів прямого впливу на ті, що пов'язані з ефективністю роботи навчального закладу. Значне місце в діяльності керівників посідають методи, пов'язані з одержанням інформації, моделю-

вживаних термінів, які пов'язують з методами управління, активно використовується поняття, особливо якщо порівнювати з 50–70-ми роками ХХ ст. Але не дивлячись на зростання зацікавленості науковців до теоретичних проблем управління, часто об'єм змісту, який би розкривав сутність методів управління школою, складає пару сторінок, а іноді й менше, інформація дублюється. В таких випадках розвиток теорії методів управління носить компілятивний характер.

З іншого боку, при вивченні розвитку теорії методів управління в школі простежується тенденція до **різних поглядів науковців з цієї проблеми**. Існує багато вчених та практиків, позиції яких відрізняються в понятійно-категоріальному апараті, класифікаціях, номенклатурі методів управління. Вивчаючи літературу з питань управління школою та тлумачення поняття «методи управління», ми стикаємося з тим, що вітчизняні науковці не приходять до єдиної точки зору.

В теорії методів управління школою простежується позитивна **тенденція до початку формування закономірностей та принципів, які встановлюють загальні явища та необхідні зв'язки в системі методів управління**, але чітко сформованих законів чи принципів ще немає.

Вивчаючи закономірності та принципи внутрішкільного управління Є. Хриков робить висновок, що досягнутий рівень розвитку школознавства кінця ХХ ст. не дозволяє розробити цілісну систему закономірностей, що охоплює всі сторони внутрішкільного управління [5, с. 56–61]. В свою чергу методи управління виступають в якості способів реалізації принципів, відмічає П. Худоминський [3, с. 62]. Л. Калініна з Т. Капустеринською приходять до висновку, що методи базуються на законах і принципах управління, через них реалізуються управлінські функції та управлінська діяльність [2, с. 17].

Науковці в своїх дослідженнях відмічають, що методи управління базуються на певних тенденціях, відповідних закономірностям і пов'язані з принципами управління навчальними закладами. Але досі немає чіткого формулювання цих залежностей, закономірностей або принципів, які визначають функціонування методів. Це може свідчити про початкову стадію розвитку теорії методів управління.

В розвитку теорії методів управління наступною є тенденція до **описового характеру досвіду роботи шкіл, а не експериментальній перевірці** тих чи інших фактів.

Починаючи з 50-х років ХХ століття, особливе місце серед дослідників в галузі теорії управління займали керівники та працівники освіти. На сторінках науково-педагогічних журналів тих часів ми знаходимо багато статей, присвячених внутрішкільному контролю, організації праці та діловодству, роботі з кадрами, організації навчального процесу. Особливістю публікацій періоду 50–60-х років було те, що майже не зустрічаються теоретичні роботи, більшість має описовий характер досвіду.

У 60-ті роки теорія управління освітою продовжувала розвиватися

---

## ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Економічні, політичні та соціальні процеси, що відбуваються в українському суспільстві на сучасному етапі, викликають відповідні зміни в освітній галузі. Нормативно-правова база, на підставі якої будується система освіти України («Закон України про освіту», «Про загальну середню освіту» «Про загальноосвітній навчальний заклад», «Національна доктрина розвитку освіти» та інші), зводяться до оновлення змісту освіти, форм та методів управління навчальним закладом, підвищенню компетентності управлінців усіх рівнів. Необхідність розробки теорії методів управління обумовлена рівнем розвитку вітчизняної теорії внутрішкільного управління та її основних складових.

Методи управління в освіті вивчалися такими науковцями, як О. Адаменко, В. Григоращ, Л. Даниленко, Т. Десятов, Л. Калініна, С. Каркліна, В. Крижко, Е. Павлютенков, В. Пікельна, В. Сухомлинський, Є. Хриков, П. Худоминський, М. Черпинський та інші. Найчастіше авторами вивчалися поняття, класифікації, номенклатури методів управління та їх застосування. Однак спеціального дослідження проблем розвитку теорії методів управління в школі у вітчизняній педагогічній теорії у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. не проводилося.

Метою статті є визначення тенденцій розвитку теорії методів управління загальноосвітнього навчального закладу в другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

Першою тенденцією в розвитку теорії методів управління загальноосвітнім навчальним закладом можна вважати **трансформацію положень з теорії менеджменту**. При вивченні понятійного апарату методів управління, їх класифікацій, номенклатури, засобів використання, найчастіше науковці розглядають їх з позиції впливу. В своїх дослідженнях вони, як правило, переносять теорію соціального управління на теорію управління освітою. За таких умов розвиток теорії методів управління школою носить аналоговий характер, при якому науковці дублюють підхід, класифікацію, номенклатури методів управління за тим чи іншим напрямом. Значне перенесення позицій менеджменту в практику освіти не завжди є позитивним.

Другою тенденцією в розвитку теорії методів управління в школі є **збільшення кількості публікацій** за цим питанням та вживаності поняття методи управління. Починаючи з 90-х років ХХ ст. та до початку ХХІ ст. автори при вивченні окремих питань управління звертають свою увагу на методи управління, виокремлюючи параграфи або розділи в своїх публікаціях, монографіях, дисертаціях. Збільшується загальна кількість

---

поштовх інтенсивному вивченню історії вітчизняної педагогіки. Взаємозв'язки між соціальними інститутами залишалися незмінними (взаємозв'язки між сім'єю і школою; між школою і громадськістю тощо), однак змінюється змістовна наповнюваність виховного процесу. Це наслідок економічно-політичних змін, що відбулися в країні, зокрема: 1) призупинено, а подекуди ліквідовано, діяльність багатьох виробництв промислової галузі, що спричинило послаблення зв'язків школи з трудовими колективами, представниками громадськості; 2) правляча партія втратила свої повноваження, що зумовило зміну пріоритету соціалістичного виховання на українонаціональні цінності; 3) школа як представник діючої влади змінювала виховну діяльність, подекуди всупереч бажанням батьків (неприйняття української мови як державної, неоднозначне ставлення до історичних подій, персоналій тощо).

Отже, аналіз історико-педагогічної літератури та архівних джерел з проблем взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості 1945–1991 рр. дав змогу виявити аспекти проблеми, які цікавили науковців у різні роки, особливості розвитку теоретичних і практичних засад зазначеної проблеми залежно від зміни ідеології країни. Саме така позиція і становить основний предмет нашого подальшого дослідження.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калиниченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Болдырев Н. И. Марксистско-ленинское учение о морали – основа нравственного воспитания в советской школе / Болдырев Н. И. // Советская педагогика. – 1951. – № 1. – С. 97–108.
3. Ветохина В. А. Развитие общеобразовательной школы Украинской ССР в 80-е годы: опыт, проблемы : дис. ... кандидата пед. наук : 07.00.01. / Ветохина Валентина Алексеевна. – К., 1990. – 249 с.
4. Каиров И. А. Современное состояние и очередные задачи педагогической науки / И. А. Каиров // Советская педагогика. – 1945. – № 10. – С. 7–15.
5. Кобзар Б. С. Громадськість і виховання / Кобзар Б. С. – К. : Рад.школа, 1973. – 133 с.
6. Кравченко Т. В. Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей (1945–1991 гг.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кравченко Тамара Володимирівна. – К., 1993. – 152 с.
7. Обговорення актуальних проблем комуністичного виховання // Радянська школа. – 1962. – № 2. – С. 83–87.
8. Петров Н. А. Основные педагогические понятия: воспитание, образование и обучение / Н. Петров // Советская педагогика. – 1946. – № 4–5. – С. 49–58.
9. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні : тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР. – Держполітвидав, 1958. – 40 с.

моральної, ідейно-політичної, суспільно-політичної та інтернаціональної спрямованості.

Історіографічний огляд проблеми нашого дослідження протягом 1984–1990 рр. характеризувався докорінними змінами в соціально-політичній та економічній сферах суспільства, розвитку демократії та гласності. Перебудовним процесам в Українській РСР властива заміна адміністративно-командної системи на систему управління з демократичними засадами, що зумовило критику старої виховної системи і сприяло пошукам нових альтернативних шляхів взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у вихованні учнів. Педагоги почали використовувати у дослідженнях архівні матеріали та документи, які раніше були заборонені для загального користування.

Зміни в підходах до організації взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у вихованні учнів, що відбулися за часів «горбачовської» перебудови (1985), ініціювали розвиток педагогіки співробітництва. Результатом такої діяльності став новий підхід до проблем виховання підростаючого покоління в умовах співпраці вчителів та батьків, віддзеркалений у публікаціях І. Лисенко, А. Тихомирової, А. Лихачової, В. Смирнова. На їхню думку, виховні обов'язки радянської сім'ї визначаються тими самими завданнями, які стоять перед шкільною системою виховання. Взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості – один з принципів виховання цього часу, коли особливої уваги набували питання формування активної життєвої позиції учнів через їх залучення до системи трудових і громадських стосунків, до життя та діяльності колективів робітників, колгоспників та інтелігенції. Це готувало школярів до життя в радянському суспільстві, розвивало вміння не залишатися осторонь від усіх політичних, економічних та культурних галузей.

Удосконалення системи управління загальноосвітньої школи, місце і роль партійної організації в перебудові навчально-виховного процесу розглядала В. Ветохіна у своєму дослідженні «Развитие общеобразовательной школы Украинской ССР в 80-е годы: опыт, проблемы» (1990). На її думку, підвищення значення школи в соціально-економічному і духовному житті суспільства передбачало наближення школи до суспільства, розкриття творчого потенціалу вчительства [3].

Як бачимо, перебудовні процеси в розвитку вітчизняної педагогіки протягом 1984–1990 рр. у СРСР дали змогу замінити адміністративно-командну систему системою управління на демократичних засадах. Проголошення незалежності України в 1991 р. зумовило зміни в налагодженні взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у вихованні підростаючого покоління.

Опрацювання історіографічних джерел засвідчує, що проблема взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у вихованні учнів до сьогодні цікавить широке коло науковців, тому кількість досліджень з цього питання дедалі зростає. Це пов'язано з демократизацією суспільства протягом так званих років перебудови (з 1985 до 1990 рр.), яка дала

виявити цінний досвід сімейного виховання і його поширення серед інших сімей. Педагог визначає форми і методи роботи з батьками (відвідування сім'ї учня, запрошення батьків учня до школи, листування з батьками учнів, класні батьківські збори, бесіди з батьками, доповіді для них, конференції з обміну досвідом сімейного виховання, ознайомлення батьків з педагогічною літературою, робота з активом батьків), які позитивно впливають на взаємозв'язок школи із сім'єю та громадськими організаціями. Щодо залучення громадськості до виховання учнів М. Болдирєв наголошує, що іноді можна залучати актив батьків для здійснення громадського впливу на деяких батьків і матерів, які безвідповідально ставляться до виховання своїх дітей. Якщо бесіди не допомагають, можна звернутися за допомогою до громадських організацій за місцем роботи таких батьків [2, с. 196].

Тенденцію поглядів щодо важливої ролі школи у підготовці всебічно розвиненої людини в процесі побудови комуністичного суспільства спостерігав Б. Кобзар (1973). Основними рисами виховання учня науковець називав гармонійне поєднання високої ідейності, працьовитості й організованості, духовного багатства, моральної чистоти, фізичної досконалості [5, с. 12–13].

Саме у 70-ті рр. ХХ ст. відбувається становлення педагогічного зв'язку між школою і громадськістю через утворення виробничих бригад, налагодження шефських зв'язків з промисловими та сільськогосподарськими галузями, підвищення престижу робітничих професій та дослідницьких здібностей школярів. Це сприяло спрямуванню системи діяльності педагогічного колективу школи на виховання в учнів комуністичного ставлення до праці. Для реалізації цього завдання було налагоджено тісний зв'язок з громадськими представниками трудових об'єднань, домоуправлінь, налагоджувалася гурткова робота.

Актуальною проблемою названого періоду було зосередження педагогів на розвитку творчих здібностей, інтересів і нахилів учнів засобами позакласної роботи, зокрема через формування пізнавальних інтересів за допомогою роботи створених учнівських клубів, гуртків, товариств та інших об'єднань. Вагоме значення надавалося технічній та художній творчості, а також дитячому самоврядуванню. Цікавим є той факт, що за результатами республіканської конференції з питань діяльності організаторів позакласної та позашкільної виховної роботи, яка відбулася у м. Запоріжжі, не було жодного слова про важливість сім'ї в розв'язанні питань виховання учнів. У доповідях наголошувалося на «...питанні про перетворення школи на центр виховної роботи у своєму мікрорайоні, про діяльність організатора за місцем проживання дітей» [7, с. 83].

Виховання в сім'ї здійснювалося в контексті обов'язкового ідейно-політичного виховання до 1985 року ХХ століття. Основною тенденцією стосовно підростаючого покоління була заполітизована спрямованість на виховання майбутніх «будівників світлого комуністичного майбутнього». Більшість педагогічних досліджень того часу стосується саме теми ідейно-

---

революція, почалася перебудова економічної сфери країни. У виховній системі вітчизняної педагогіки також відбулися зміни: сімейне виховання стало обов'язковим, а школа не тільки контролювала батьків у вихованні дітей, а й брала зобов'язання підвищити їхню педагогічну культуру. До цього часу пріоритет у радянському суспільстві надавався суспільно-шкільному вихованню, і від його політики залежало виховання учнів у сім'ях.

Після змін, що відбулися в 1956 році, почався перехід до нового етапу історико-педагогічного розвитку взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості. Це відбулося після прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) [9]. Взаємозв'язок передбачав тісну співпрацю школи із батьками і громадськими організаціями, виробничими колективами, що спрямовували свою діяльність на підготовку учнів до суспільно корисної продуктивної праці. Наступним кроком взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості було залучення учнів до вивчення основ наук та їх підготовка з виробничих спеціальностей у поєднанні з виробничим навчанням. Позитивним було те, що залучення учнів до економічно-виробничих відносин дало змогу педагогам, батькам і громадськості більше часу приділяти вихованню учнів. З'явилося більше тем для розмов, для спільної практичної діяльності, для розуміння дітьми матеріально-духовних цінностей, що культивувалися в суспільстві.

На другому етапі (1958–1984 рр.) праці дослідників були ідейно-політично наповнені, через що педагогічна діяльність школи безпосередньо залежала від державної ідеології. Перевага надавалася вимогам формування і виховання всебічно розвиненої особистості в контексті комуністичного виховання.

Історіографію проблеми виховання учнів розглянуто в дослідженні А. Бондаря. Зокрема в праці «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)» учений зазначав важливість посилення ролі держави і громадських організацій у вихованні підростаючого покоління, а також наголосив на більш ефективному доповненні сімейного виховання суспільним. Однією з таких форм зв'язку між школою, сім'єю і громадськістю у вихованні учнів, на думку автора, було поширення суспільного виховання учнів у віці до 15 років у школах і групах продовженого дня. Добра організація та продуманість цієї роботи дозволяли розв'язувати три важливі проблеми:

- по-перше, викорінювати бездоглянутість учнів, яка часто спричиняла негативні наслідки;
- по-друге, значно підвищувати якість навчання і виховання учнів, зокрема менше учнів залишалося на повторний рік навчання;
- по-третє, позитивно впливати на підвищення виробничої праці батьків через забезпечення дітей усім потрібним у школі (навчання, розумно організований відпочинок, турбота, харчування) [1, с. 501].

Досліджуючи організацію роботи з батьками учнів, М. Болдирев доводив, що систематичний зв'язок школи з батьками учнів дозволяє

---



було зумовлено єдністю боротьби людей різних національностей у визвольній боротьбі з фашистськими загарбниками.

Проаналізувавши публікації видань «Советская педагогика», «Радянська школа», «Семья и школа», «Педагогика», «Радянська освіта», ми виявили, що з 1945 по 1958 рр. у статтях було викладено переважно загальний розвиток педагогіки як науки з комуністичним світоглядом. Про роботу з батьками, взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості згадувалося лише в контексті розкриття досвіду роботи тієї чи тієї школи.

Важливі завдання педагогічної науки в реальних різноманітних зв'язках та взаємодії навчання, освіти й різних видів виховання визначав Н. Петров (1946), наголошуючи на їхніх відмінних та спільних рисах. На його думку, саме єдність вимог школи, сім'ї та громадськості у виховній діяльності зумовлювала подальший розвиток радянської школи Української РСР у складі Радянського Союзу [8, с. 58].

Огляд історіографії 1945–1958 рр. засвідчив, що протягом цих років характерним є загострення суперечностей між тоталітарною педагогікою і новими підходами до системи управління державою загалом. Перед педагогічною та науковою громадськістю постало завдання не тільки повернути довоєнний стан розвитку педагогіки в країні, а й досягти більш якісного рівня залучали представників громадськості. До виховання учнів широкого розповсюдження набула робота з громадськістю, оскільки школа у повоєнний час потребувала матеріально-технічної і моральної підтримки. На добровільних засадах представники різних громадських організацій, підприємств та сільських господарств надавали допомогу в розв'язанні освітньо-виховних проблем.

Прогресивним у 1950-ті рр. можна вважати підручник «Педагогіка» (за редакцією І. Каїрова). Автори підручника дотримувалися пріоритетності державної політики у виховному процесі державних освітніх установ. Позитивним кроком у розвитку вітчизняної педагогіки стало залучення батьків до співпраці з педагогами. Зокрема було окреслено питання взаємозв'язку між соціальними інститутами в розділі «Спільна робота школи і сім'ї у вихованні учнів» (1956) [4, с. 388–405].

На думку Т. Кравченко, важливим моментом даної праці було те, що на відміну від існуючого в ті роки в педагогічній науці поняття «робота з батьками», автори запропонували поняття «спільна діяльність сім'ї і школи». Це засвідчувало формування нового підходу до розгляду взаємозв'язків сім'ї і школи у вихованні дітей: батьків можна не лише виховувати й контролювати їхню роботу (упровадження поняття «робота з батьками»), з ними можна спільно діяти, довіряючи їм деяку частину виховної роботи [6, с. 25–26].

Новий етап у розв'язанні проблем загальноосвітньої школи започаткував XX з'їзд КПРС (1956), рішення якого спрямовано на критику культу особи, ініційовану М. Хрущовим. Це справило певний позитивний вплив і на дослідження історії загальноосвітньої школи України. Зокрема спостерігалися деякі риси демократизації суспільства, відбувалася науково-технічна

---

- друківані матеріали науковців, дослідників, педагогів, державних діячів, представлені низкою праць, присвячених розв'язанню проблем взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості у вихованні учнів;
- різноманітні педагогічні, тлумачні словники, що чітко трактують основні поняття взаємозв'язку у виховному процесі.

На основі аналізу історико-педагогічної літератури було виокремлено чотири етапи дослідження названої проблеми:

– *перший етап* (1945–1958 рр.) – характеризується підвищенням інтересу в наукових працях до проблем роботи школи з батьками щодо педагогічної підготовки батьків, у цей період відбувається дослідження шляхів залучення громадськості для покращення виховного процесу в школі, надання переваги суспільному вихованню над сімейним;

– *другий етап* (1958–1984 рр.) – зосереджує увагу на вивченні загальноосвітньої школи в контексті реформування народної освіти, зокрема наголошено на тісному зв'язку школи із продуктивною діяльністю та підвищено значущість громадськості у виховному впливі на учнів;

– *третій етап* (1984–1990 рр.) – визначено шляхи виховання учнів для зміцнення виховних позицій сім'ї та уточнення наповнюваності змісту взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості з урахуванням соціально-історичних перетворень у країні;

– *четвертий етап* з 1991 р. – активізовано дослідження проблеми взаємозв'язку між школою, сім'єю та громадськістю в історії педагогіки (1945–1991 рр.), посилено увагу до сім'ї як осередку виховання учнів у досліджуваній період.

Специфіка кожного етапу вимагає детального аналізу виховної системи країни з позицій становлення й розвитку взаємозв'язку школи, сім'ї і громадськості.

Огляд історіографічних джерел показав, що на першому етапі з 1945 до другої половини 1950-х рр. суспільно-політична ситуація в країні передбачала становлення педагогіки з адміністративно-командною системою. Пріоритетними вважали ідеї комуністичного виховання учнів, а залучення батьків і громадськості до виховання було обов'язковим і підпорядкованим комуністичним принципам. Труднощі взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості виникали через значне скорочення педагогічного складу в освіті, зменшення кількості шкіл, складне економічне становище і втрату багатьма дітьми батьківського опікування. Слід звернути увагу й на те, що до навчально-виховного процесу було залучено дітей-переростків, які не відвідували школу з часів окупації. Отже, українська школа потребувала моральної та матеріальної підтримки, педагогічних кадрів та оновлення освіти.

1945 р. – це особливий рік, коли українська школа після великої руйнації почала відроджуватися та кардинально змінювати виховну спрямованість з погляду комуністичної ідейності, єдиного виховного впливу, ідей співдружності, інтернаціоналізму, дружби народів СРСР. Це

УДК 37.018+37.014.7(477)

**Наталія Тіхонова**

**ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ,  
СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ У ВИХОВАННІ УЧНІВ  
(1945–1991 рр.)**

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування й реалізацію теоретико-методологічних засад виховання у вітчизняній педагогіці. Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепцією національного виховання в умовах розвитку української державності визначено, що основою виховного впливу є дитина, майбутній громадянин незалежної України.

У сфері педагогічної освіти України відбуваються кардинальні зміни, які потребують переосмислення проблеми взаємозв'язку соціальних інститутів у вихованні підростаючого покоління. У дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених даній темі, висвітлюються різні її аспекти, зокрема: взаємодія школи і сім'ї у формуванні моральних якостей молодших школярів (О. Докукіна, О. Штихалюк), взаємодія сім'ї і школи у вихованні дітей (Т. Кравченко), педагогічна просвіта батьків у вітчизняній періодичній пресі другої половини XIX століття (І. Дубінець), взаємодія сім'ї і школи у прилученні учнівської молоді до української національної культури (на матеріалах Південного регіону України) (Я. Журецький), виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття) (О. Кірдан), родинно-шкільний простір як фактор соціального становлення особистості школяра (Л. Назаренко), соціально-педагогічні умови виховання особистості молодшого школяра у сучасній сім'ї (Н. Семенова), виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі (І. Сіданіч), виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи на родинних традиціях українського народу (В. Страшний).

У вітчизняній педагогіці проблема взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості, зокрема дослідження його теоретичних аспектів, стала предметом дослідження з середини XX століття. Огляд історико-педагогічної літератури з проблеми взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості засвідчує її важливість на всіх історичних етапах.

Метою статті є з'ясувати, на основі аналізу науково-педагогічної літератури, специфіку взаємозв'язку соціальних інститутів у вихованні учнів (1945–1991 рр.).

Основними джерелами вивчення взаємозв'язку школи, сім'ї та громадськості є:

- матеріали навчальних підручників як носії зібраної інформації, у яких викладено теоретико-методологічні основи зазначеного феномена;

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Борисенко В. Етнографічна експедиція на Полісся 1939 року / В. Борисенко // Родовід – 1992. – № 3. – С. 30–36.
2. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський. – К. : Либідь, 2006. – 256 с.
3. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу : матеріали з полудневої Київщини, зібрав Мр. Г. обробив др. Зенон Кузеля // Матеріяли до українсько-руської етнології. – Львів, 1906. – Т. VIII. – 1906. – С. 1–220.
4. Заглада Н. Побут селянської дитини : матеріали до монографії с. Старолісся / Н. Заглада. – К., 1929. – 180 с.
5. Побірченко Н. С. Етнографія дитинства як предмет наукової рефлексії 20-х років / Н. С. Побірченко // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 13–17.
6. Сявавко Є. Етнопедагогіка: сучасний стан дослідження / Є. Сявавко // Науково-методичний вісник. – 1995. – № 3. – С. 39–52.
7. Щербак І. Енциклопедія дитинства: [Про вченого-народознавця Ніну Загладу та її монографію «Побут селянської дитини»] / І. Щербак // Неопалима купина. – 1995. – № 5–6. – С. 112–114.
8. Щербак І. Етнологія українського дитинства: деякі аспекти проблеми (на матеріалах Поділля в записах П. П. Чубинського) / І. Щербак // Духовні витоки Поділля: Творча історія краю : матеріали конференції. – Хмельницький, 1994. – С. 371–372.
9. Щербак І. Символіка молодіжного віку в обрядово-звичаєвій культурі українців / І. Щербак // Етнографічна спадщина і національне відродження : тези доповідей та повідомлень міжнародної наукової конференції. – К., 1992. – С. 189–190.

над озерами, на лузі, спостерігаючи дитяче життя в хаті, на вулиці і в полі – як вони бавляться і працюють, ми стали незабаром їм близькі, як вони говорили: «наче з роду в нас жили». І вони не тільки не соромилися нашої присутності та далі робили своє діло, ба й охоче давали нам потрібні пояснення, співали пісень, розповідали, що і як вони робили та передавали нам до музею цікаве» [4, с. 12].

Провідною ідеєю в монографії було якомога ширше виявити всі явища дитячого життя, їхню матеріальну та духовну культуру, показати роль і місце дитини в родині, в громадській структурі та в господарстві досліджуваного села.

Праця складається з таких досліджень: «I. Дитяча одіж. II. Дитячий захист. III. Дитяче харчування. IV. Дитячі лови. Рибальство. Бджільництво. V. Випасання худоби. VI. Що ще діти роблять. VII. Дитячі забави та забавки. Дитячі іграшки. Інші способи розважатися. VIII. Діти й природа. IX. Діти й надприродні істоти. X. Громадське життя у дітей» [4, с. 31]. Дослідниця вважає, що «в межах цих десяти ділянок можна замкнути дані за дитяче життя, що разом повинні скласти повну картину дитячого побуту в певній місцевості» [4, с. 13].

На думку працівників етнографічної станції, результати дослідження дитячого життя можна «замкнути» в межі зазначених вище десяти пунктів, що разом складають повну картину дитячого побуту в певному регіоні.

У своїй праці Н. Заглада зробила спробу виокремити методи виховного впливу на дитину, вказуючи на те, що часто у сім'ї використовувалися репресивні методи стосовно дитини: сварка, погрози, залякування, прокльони, фізичні покарання. Починаючи з другого року життя дитини, фізичні покарання уже ставали одним із поширених методів виховання. Їх застосовували щодо дитини, яка в чомусь провинилася. Вважалося, що якщо тих не бити, «то так воно і виросте не по людськи». Часто слово «бійка» вживалося замість «наука» [4].

Загалом дослідження Н. Заглади «Побут селянської дитини» є найпершою і найбільш вдалою спробою дослідити життя українських дітей віком від 3 до 14 років з однієї місцевості. На жаль, ці дослідження довгий час не мали продовження. І сама Н. Заглада не все зі своїх праць змогла видати. Талановиту дослідницю репресували, а її книгу заборонили.

Викладене дає підстави зробити узагальнюючий висновок, що Н. Заглада зробила вагомий внесок у розвиток етнографії дитинства зокрема та народної педагогіки в цілому. Завдяки здійсненим нею описам змісту та особливостей життєдіяльності дитини 20–30-х рр. ХХ ст., оцінкам її ролі та місця у родині та громаді українська наука впритул підійшла до розуміння такої актуальної і на сьогодні проблеми як статевовікова стратифікація традиційного суспільства. А також виробленню методологічних засад для дослідження змісту та засобів етнопедагогіки. Об'єктивний аналіз етнопедагогічного доробку Н. Заглади дає підстави на заслужене пошанування і високу оцінку її праці.

---

XXII. – Ч. 1); «Систематичні дослідження над процесом змін в народному побуті» (Побут. – 1928. – № 1) та програм до збирання етнографічного матеріалу: «Жнива», «До пізнання дитячого життя» тощо. Написала багато етнографічних розвідок із проблем народного харчування, ремесла та промислів, народного мистецтва в Україні. Із життєпису Н. Заглади, що зберігся в архіві, дізнаємося: 1934 р. їй доводилося на зборах Інституту «самокритично визнавати і засуджувати свої хиби, які допустила під впливом буржуазної методології, і весь час переозброюватися, опановуючи єдино наукову марксо-ленінську ідеологію...» [1, с. 32–33].

Ніну Загладу було заарештовано 30 березня 1938 р. і за рішенням трійки УНКВС Київської області від 11 квітня 1938 р. (протокол № 215) засуджено до розстрілу. Реабілітована 8 лютого 1957 р. рішенням військового трибуналу КВО.

Етнограф виявила і описала широке коло різноманітних явищ з дитячого життя 20–30-х років ХХ ст. на Україні, показала роль і місце дітей у родині, у громадському і господарському житті, що дало їй змогу говорити про побут селянської дитини як про окрему ділянку народного побуту. На думку дослідниці, побут дитини настільки широкий і багатий, що його можна структурно виділити її як спеціальну галузь етнографії. Спираючись на етнографічні дослідження як західноєвропейських, так і українських та російських вчених, Н. Заглада прийшла до висновку, що вивчення дитячого побуту потрібно для з'ясування «яке місце і роль належить наймолодшому поколінню в загальній структурі й житті родини та громади». На її думку, дані з дитячого побуту «правитимуть також за цінні документи для науки за розвиток людської культури» [7, с. 113].

Неабиякої уваги заслуговує праця Н. Заглади «Побут селянської дитини». Її цінність відзначає відома сучасна дослідниця Є. Сявакко: «З точки зору етнопедагогіки книга Н. Заглади «Побут селянської дитини» найбільш цінна, оскільки в ній не лише відображені всі сторони життя сільської дитини, а й зафіксовані пережиткові явища народної педагогіки, що проливають світло на характер виховання в найдавніші часи» [6, с. 40].

Вона була підготовлена у відділі етнології Музею ім. Хв. Вовка при Всеукраїнській академії наук. За ініціативою А. Онищука у 1922 р. в селі Старосілля, що на Чернігівщині, було засновано першу в Україні етнографічну дослідну станцію: «З заснуванням вищезгаданої етнографічної дослідної станції в с. Старосіллі ми і маємо першу, власне, спробу на Україні поставити дослід і студії над людиною, як виробничою силою та над її побутом, як найближчим її оточенням. Тим-то ця перша в нас станція заслуговує особливої уваги та підтримання» [4, с. 12].

Повне проникнення дослідників до дитячого світу відбулося завдяки стаціонарному методу дослідження, який має найбільші можливості наблизити вчених до об'єкта своїх дослідів і дає значну кількість матеріалів, котрих за короткий час перебування на селі зібрати було б важко. «Перебуваючи з маленькими пастухами від ранку до вечора в лісі,

проблемою дитини як педагогічної категорії будуть більш ефективними, якщо враховуватиметься передовий досвід, накопичений в історії педагогіки.

Здобутки педагогічної культури нашого народу є яскравим свідченням того, що українці завжди дбали про свій родовід, нагромадили в процесі багатотисячолітньої практики величезну кількість цінних психолого-педагогічних знань про дитину, систему засобів, спрямованих на формування підростаючого покоління.

За роки незалежності України чимало віднайдено нових даних про видатні постаті в науці, культурі нашої держави. Серед них багато таких, які в радянські часи замовчувалися, писати про них було заборонено.

Звернення до педагогічної спадщини українських учених, педагогів, громадських діячів дає змогу повернути забуті та втрачені імена, більш ґрунтовно вивчити історичні закономірності становлення й розвитку української педагогіки, забезпечити єдність і наступність історико-педагогічного процесу.

У плеяді українських вчених помітною є постать Н. Заглади, чий дослідження базувались на багатолітніх спостереженнях авторки над народним вихованням у селянській родині на Поліссі. Її праця [4] є одним з перших і досі єдиним в Україні дослідженням з етнографії дитинства. Саме Н. Заглада описала явища дитячого побуту, тобто «дитячу субкультуру» і зробила це вперше в українській етнографії.

Мета статті – розкрити внесок Н. Заглади у розвиток етнографії дитинства та показати прогресивний характер її етнопедагогічного доробку.

Ніна (Леоніла) Борисівна Заглада – етнолог, видатна українська дослідниця народної культури – народилася 1896 р. в м. Києві. Працювала науковим співробітником Музею (Кабінету) антропології та етнології ім. Хв. Вовка, від січня 1934 р. – молодшим науковим співробітником Інституту матеріальної культури Всеукраїнської Академії наук. Була дійсним членом Етнографічної Комісії ВУАН, членом Всеукраїнського Етнографічного Товариства. За час роботи в цих установах Ніна Заглада збирала неоціненний фактичний матеріал з народної культури українців Чернігівщини, Київщини, Полтавщини, Волині. Здійснила низку стаціонарних досліджень у селах Жукин на Чернігівщині, Замисловичі на Волині, Пекарі, Старосілля на Київщині. Унікальне значення має її ґрунтовна рукописна монографічна праця про матеріальну культуру села Ново-Шепеличі Чорнобильського р-ну 1934 р. (фрагменти праці надруковані в журналі «Родовід». – 1992. – № 3; 1993. – № 4), яке внаслідок дезактиваційних робіт після аварії на ЧАЕС перестало існувати.

Н. Заглада – автор багатьох етнографічних праць: «Побут селянської дитини» (К., 1929); «Ярмо» (Матеріали до етнології. – К., 1929. – Ч. 2); «Коза» (Матеріали до етнології й антропології. – Львів, 1929. – Т. XXI–

## **Н. ЗАГЛАДА ЯК ЕТНОГРАФ ДИТИНСТВА**

Дитина, її проблеми та запити ставляться сьогодні в центр педагогічних досліджень. Тому й використання категорії дитини загалом як ключової у постановці і розв'язанні проблеми удосконалення системи навчання та виховання сприяє науковим пошукам щодо визначення нових цінностей, змісту, цілей освіти, а також способів їхньої реалізації.

У цих умовах пріоритетного значення набувають дослідження, які сьогодні ведуться стосовно ранніх періодів життя людини – дитинства. Акцентування уваги дослідників на дитині як людській істоті залишається в усьому світі однією з найбільш актуальних педагогічних проблем. Дитина стає центральною постаттю у всіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком.

Дослідження дитини і дитинства мають міждисциплінарний характер та здійснювалися педагогами, психологами, соціологами, правниками, політиками, етнографами тощо. В їх основі лежать підходи, які можна поділити принаймні на чотири групи. До першої належать дослідження матеріальних умов сім'ї у різні історичні періоди (Ю. Безсмертний, А. Вишневський, М. Грушевський, Н. Загладь, З. Кузеля та ін.). До другої – реконструкція емоційних та психологічних змін у вихованні дітей протягом історичного розвитку (Ф. Дольто, І. Кон, М. Костомаров та ін.). Третій підхід пов'язаний із вивченням політичної та правової політики держави і суспільства з питань охорони дитинства (О. Караман, О. Левицький, В. Охримович та ін.). І нарешті, у сучасній науці отримали поширення дослідження дитинства через постмодерністські теорії (М. Віннс, Н. Постман та ін.).

Важливе значення у поясненні суті дитинства мають дослідження Ф. Арієса з питань історії дитинства, У. Бронфенбреннера, В. Сухомлинського, О. Савченко з проблем екології дитинства, етнопсихологічні дослідження Е. Еріксона, З. Фрейда та ін.

Серед етнографічних праць з проблем дитини та дитинства на увагу заслуговують також студії М. Дерлиці, Н. Заглади, Д. Лепкого та ін. Очевидно, що праця науковців у цьому руслі була би пліднішою, якби з середини 30-х рр. ХХ ст. етнографія не була зведена до статусу допоміжної наукової дисципліни та оголошеною «буржуазною лженаукою».

Аналіз наукової літератури з проблем вивчення дитини і дитинства в Україні засвідчує, що, попри певну зацікавленість сучасної педагогічної історіографії даною проблематикою, вона все ж залишається фрагментарною.

На нашу думку, теоретико-методологічні дослідження, пов'язані з



потреби в продуктивній, соціально-схвалюваній діяльності через безпосереднє знайомство з різними видами діяльності, формування у відповідності з індивідуальними нахилами інтересу до них, необхідних умінь і навичок; вольового, етичного, емоційного компонентів світогляду, організація вільного часу. Мета, завдання та зміст позашкільної роботи визначали її функції – навчальну, виховну, розвиваючу.

На нашу думку, подальшого розгляду і дослідження потребує індивідуальна робота у елітних школах Великобританії зазначеного періоду.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ашин Г. К. Елітна освіта / Ашин Г. К. // Суспільні науки і сучасність. – 2005. – № 5. – С. 82–99.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Зотов А. Ф. Буржуазная философия XIX–XX века : учеб. пособие для филос. фак. ун-тов. / А. Ф. Зотов, Ю. К. Мельвиль. – М. : высш. шк., 1988. – 520 с.
4. Назарьева К. В. Развитие элитного школьного образования в Англии : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Назарьева Ксения Викторовна. – Архангельськ, 2007. – 207 с.
5. Колесник І. Г. Позакласна робота старшокласників / І. Г. Колесник. – К. : Знання, 1967. – 48 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студ. вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : ТДПУ, 2002. – 528 с.
7. Catton Brock, Arthur, Eton Collage, (London: George Bell & Sons, 1901), General Library – U. C. Berkeley, file: LF795/E8/E72//University of California Archives.
8. Tyerman C. A History of Harrow School 1324–1991 / Christopher Tyerman. – Oxford, 2000.
9. Charter – House. The new Student's Reference Work, 1914.
10. Dunton, Larkin The World and Its People. (Boston, MA: Silver, Burdett 1896), 41-p. Education Department Libraries, file: OCLC 4352850 / University of Toronto Arhives.
11. Howard Staunton, The Great Schools of England: an account of the foundation, endowments, and discipline, (London: Sampson Low, Son, and Marston, Milton House, Ludgate Hill.1865), 640-p.
12. John Venn, Alumni Cantabrigienses: A Biographical List of All Known Students, Graduates and Holders of Office at the University of Cambridge, from the Earliest Times to 1900. OISE file: AXT-0332/University of Toronto Arhives
13. Shrewsbury School Website [Electronic resource]. – Shrewsbury : The Schools, 2006. – URL : <http://www.shrewsbury.org.uk>

школа Ітон. Футбольна Асоціація в Ітоні була заснована в 1863 році та ввела фіксовані правила гри і форму команди. Команда школи отримала назву «The Old Etonians» і двічі виграла кубок Асоціації. Найвідомішими змаганнями досліджуваного періоду вважали щорічний матч Ітона проти Харроу з крикету 1805 р., Ітона проти Рагбі у 1899 р. та інші [9, с. 45].

До масових форм позашкільної роботи відносимо організації випускників шкіл. Їх заснування припадає на кінець XIX ст. Метою створення таких організацій було збереження контактів між старими випускниками, цим самим підтримуючи школу як єдиний організм. Перші згадки про так зване коло колишніх однокласників (old boy net) з'явилися ще у XVII столітті. Усі учні, які закінчували школу автоматично ставали членами асоціації випускників своєї школи. У Ітоні асоціацію «Старі Ітонці» (Old Etonian Association, OEA) було створено у 1897 році; у Вінчестері – «Старі Уейкемці» (Old Wykehamists), у Рагбі – «Старі Рагбінці» (Old Rugbeian) у Вестмінстрі – «Старі Вестмінстерці» (Old Westminster OW), у Шрусбері – «Старі» (Old Salopians), у Харроу – «Старі Харровці» (Old Harrovians), у Чартерхаузі – «Старі Картезіанці» (Old Charthusians) [12, с. 4]. Випускники однієї й тієї ж школи підтримували один одного, залишаючись товариством і після закінчення школи. Однак, усі вони мають особливе значення, оскільки підкреслюють єдність випускників однієї й тієї ж школи, їх готовність прийти на допомогу. Члени клубу жертвували на потреби клубу і школи, допомагали в організації і брали участь у спортивних заходах, брали участь у розширенні клубу. Зазначимо, що такі клуби були впливовими організаціями. Окрім укладання списків випускників, організації щорічних зустрічей, збору пожертвуваль, вони забезпечують школам вагому підтримку, зберігаючи «дух» школи [13].

Таким чином, у елітній школі Великобританії на період XIX – поч. XX ст. використовували індивідуальні, групові та масові форми позашкільної роботи. Така діяльність будувалась на основних засадах виховання, проте вона мала і свої специфічні принципи: добровільний характер участі, суспільна спрямованість діяльності, розвиток ініціативи та винахідливості, зв'язок з навчальною роботою. Зміст позашкільної роботи – це адаптований соціальний досвід, емоційно пережиті і реалізовані на власних прикладах аспекти учнівського життя: в літературі, мистецтві; взаємодії між людьми, мораль та ін. Специфіка змісту характеризувалася вдосконаленням найрізноманітніших умінь та навичок та емоційним аспектом. Звідси впливає мета позашкільної роботи – це засвоєння учнем необхідного для життя в суспільстві соціального досвіду, формування системи лідерства та системи цінностей, що приймалися суспільством а основне – вміння застосувати його на практиці. Позашкільну роботу націлювали на вирішення наступних завдань: формування в учнів позитивної Я-концепції; створення умов для накопичення досвіду колективного життя, навичок співпраці; формування

---

сторони. Діяльність батьківського комітету обмежувалася лише фінансовою стороною стосунків, які виступали спонсорами для школи. Традиційно, вони самі були випускниками шкіл. У школах існували каталоги-реєстри, в які батьки записували імена ще маленьких хлопчиків (бронювали місця) [10, с. 38].

Відпустка (leave) – це термін, на який учні мали право покинути школу. Розрізняли короткотривалі відпустки (Short leave): коли учень покидає школу після уроків та повертається у той же день ввечері, в зазначений час. Право отримати таку відпустку мали лише ті учні, які гарно навчалися і мали гарну поведінку. Період довготривалих відпусток (Long leave) – до двох діб: учні покидали школу у суботу та поверталися до занять у понеділок. Оформляли такі відпустки Майстер будинку та тьютор [10, с. 224–226].

До групових форм позашкільної роботи відносимо спортивні змагання. Даючи характеристику, зазначаємо, що це захід, який проводив директор школи за організацією тьютора-тренера з метою порівняння досягнень учнів, які відвідували спортивні секції, метою якого було визначення переможців відповідно до правил спортивних змагань з видів спорту. Таку форму позаурочної роботи можна назвати і позакласною (внутрішні змагання), і позашкільною (зовнішні змагання). У «паблік скулз» існували секції з крикету, греблі, футболу, рагбі, тенісу, хокею, легкої атлетики. Кожна школа забезпечувала усі умови для тренувань: обладнані тренувальні зали, ігрові поля. Для занять учні використовували змінну форму [7, с. 200–220]. Тренер-тьютор кожної спортивної секції формував команди з учнів старших класів кожного «будинку» (окрім крикета, де мали право брати участь учні молодших класів), які проводили між собою внутрішні змагання з відповідного виду спорту. У кожній команді обирали капітана. Це фактично були змагання між «будинками» [9, с. 23]. За результатами змагань визначалася команда-переможець, яка мала право на зовнішні змагання з аналогічною командою з іншої школи. У кожній школі призначали капітана команди. Склад команди міг бути до 30 осіб. Педагоги разом з учнями продумували організацію змагань, визначали їх спрямованість та завдання, що призводило до ефективності проведення заходу. Для зовнішніх змагань використовували традиційний графік. Зазвичай під час Михайлових свят переважали змагання з футболу та рагбі [13, с. 55].

Під час Великого посту учні не брали участі в змаганнях. Наприклад в Ітоні, протягом цього півріччя стипендіати грали в гру «Стіна Ітона». Під час літніх канікул влаштовували змагання з крикету, греблі, тенісу та легкої атлетики [10]. Культ спорту став відмінною рисою «великих» шкіл. Спорт взагалі, і командні види спорту зокрема, поступово стали найбільш дієвим методом формування характеру, ініціативності та відповідальності. Ще в XVIII–XIX ст. футбол вважали однією з найпопулярніших ігор в англійських «паблік скулз». Велику роль у популяризації футболу зіграла

---

(1440 р.), Харроу (1571 р.), Вестмінстр (1560 р.), Шрусбері (1552 р.), Чартерхауз (1555 р.), Рагбі (1567 р.), які вважають найбільшими та найстарішими. На період заснування «паблік скулз» були відкритими для всіх. Зважаючи на те, що ми будемо розглядати тільки найстаріші школи, які за природою та за назвою елітні, будемо вживати початкову назву [3, с. 49]. Відомо, що «паблік скулз» не вважаються суспільними у прямому значенні цього слова, тому що вони не належать державі, але ці школи не сповна приватні, так як не належать одній особі. Отже, елітними школами типу «паблік скулз» у Великобританії є найстаріші недержавні закриті учбові заклади, як правило школи-пансіони.

Для уточнення терміну «позашкільна робота» звертаємося до вітчизняної літератури, так як у зарубіжній літературі поняття позаурочної роботи у «паблік скулз» не використовували, а розглядали цілісний процес виховання. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «позакласна робота у школі – це одна із форм організації дозвілля учнів, яка організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактичному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи [2, с. 112]. Аналогічним є визначення Т. Ільїної та М. Фіцули [6, с. 354]. І. Колесник позашкільною роботою вважає «таку діяльність, яка за своїм змістом виходить за межі обов'язкових навчальних програм, здійснюється у вільний від навчання час, організується на началах добровільності, самодіяльності і самоврядування учнів за межами школи» [5, с. 11].

Аналізуючи наукову педагогічну літературу, ми зазначаємо, що основна відмінність між поняттями «позакласна робота» та «позашкільна робота» (діяльність) полягає у місці проведення роботи: школа (позакласна) – за межами школи (позашкільна). Обидва види роботи мають спільні завдання і передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання.

Позашкільну діяльність у елітній школі типу «паблік скулз» вважаємо складовою системи навчально-виховної роботи, що охоплює процеси виховання та навчання учнів у позаурочний час за межами школи. У вітчизняній методичній літературі та на практиці школи традиційно розрізняють три форми позаурочної роботи: індивідуальну, групову та масову. В основу такого розподілу покладена ознака кількісного охоплення учасників [6, с. 85].

До індивідуальних форм позашкільної роботи відносимо роботу з батьками. Батьки обирали школу самі, без згоди дітей. Вона складалася із зустрічі з директором та вибором тьютора, який кожний триместр мав відписати батькам листа про стан навчання та здоров'я учня. Батьки вносили оплату за навчання. Слід виокремити групу активних батьків – батьківський комітет, який в своїй діяльності виражав думку батьківської

---

**УДК 374(09)(410)**

**Тетяна Коляда**

## **ПОЗАШКІЛЬНА РОБОТА В ЕЛІТНІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ. ДИСКУРС ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.**

В умовах освітнього процесу сучасної школи важливо створювати умови, які дозволяють формувати в учнях особистісні та творчі здібності і вміння застосувати отримані на уроках знання на практиці, зберігаючи при цьому індивідуальність вибору. На разі, вагомою складовою освітнього процесу є позашкільна діяльність. Останнім часом, в умовах, коли істотно змінюються і зростають вимоги до обсягу і характеру освіти особливо підвищилася актуальність до досвіду елітної шкільної освіти зарубіжжя. В аспекті проблеми дослідження значну цінність має досвід позаурочної роботи в елітних школах Великобританії у ХІХ – поч. ХХ ст., зокрема у «публік скулз», які є найвідомішими школами у світі. Досліджуваний період охоплює часи промислового та соціального перевороту у Великобританії та характеризується новими реформами в елітних школах. Актуальним є те, що утримання освіти перестало відповідати рівню розвитку промисловості, а розширена імперія відчувала потребу в кваліфікованих елітних кадрах для управління колоніями (Індія, Канада, Австралія, Нова Зеландія, Південна Африка [2, с. 130].

Проблеми елітної школи Великобританії вивчали вітчизняні дослідники: О. Локшина, А. Сбруєва, Н. Яременко та ін.; російські педагогидослідники: І. Абакумова, Н. Винокурова, С. Кодрле, К. Назарьєва та ін., британські – Е. Батлер (E. Butler), Е. Коулсон (A. Coulson), Дж. Тулі (J. Tooley) та ін. На нашу думку, позашкільну роботу було розглянуто недостатньо, особливо це стосується зазначеного періоду, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета нашого дослідження: охарактеризувати форми та визначити принципи, зміст і мету та завдання позашкільної роботи в елітній школі типу «публік скулз» Великобританії у ХІХ – поч. ХХ ст.

Перш за все, даємо характеристику середньої елітної (елітарної) школи типу «публік скулз». Прихильники англійської освіти вважають, що справжній британський характер протягом століть виховувався саме у «публік скулз», які зробили Британію могутньою державою. Про це свідчить кількість відомих випускників, яка щороку поповнюється. Термін «публік» (public – суспільний) використовувався спочатку в прямому значенні, для того щоб відрізнити благодійні граматичні школи від місцевих шкіл та домашніх вчителів. На сьогоднішній день школи такого типу називають «незалежними» (independent) та елітарними, так як вони не є доступними для усіх соціальних прошарків населення. Але все ж багато хто вживає старий термін, зокрема до семи шкіл: Вінчестр (1382 р.), Ітон

---

Отже, у 60–70-ті рр. ХХ ст. зміст шкільних підручників із суспільствознавчих предметів зазнав змін. Вони обумовлювалися потребами науково-технічної революції та прагненням суспільства посилювати зв'язки школи із життям. Ознакою якісних зрушень у змісті навчальних книг стали диференційні процеси. Домінуючою була зовнішня диференціація, яка проявлялась в упорядкуванні ідеологічних структурних складових змісту підручників (народні маси – рушійна сила історичного процесу, три складові частини марксизму тощо). Водночас у структуруванні змісту спостерігалася й внутрішня диференціація (рангування історичних персоналій, контрверсійність підходів до класифікації форм державного устрою та ін.). Важливим напрямом внутрішньої диференціації стало функціонування факультативів з розробленими відповідно до них посібниками, зміст яких не дублював шкільні підручники, а доповнював та поглиблював їх. Відмінністю цих зрушень від змін у змісті навчальних предметів попередніх часів полягало в оновленні діючої системи яку не планувалося докорінно змінювати.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексеев С. П. Історія СРСР : навч. книга для 4-го класу / С. П. Алексеев, В. Г. Карцов. – К. : Рад. шк., 1965. – 147 с.
2. Дядиченко В. А. Історія Української РСР : підручник для 7–8 класів восьмирічної школи / В. А. Дядиченко, Ф. Є. Лось, В. І. Спицький. – К. : Рад. шк., 1962. – 147 с.
3. Методика обучения истории в средней школе : пособие для учителей : в 2-х ч. / отв. ред. Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1978. – Ч. 2. – 239 с.
4. Пінчук А. С. Методичні засади висвітлення історичних постатей у шкільних курсах історії (30–80-ті рр. ХХ ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Пінчук Анатолій Сергійович. – Луганськ, 2006. – 200 с.
5. «Основы политических знаний» в средних школах и средних учебных заведениях и о подготовке ученика по этому курсу / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
6. Про організацію факультативних занять учнів 7–10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році. Постанова ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1966. – № 8. – С. 20–22.
7. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смагін Ігор Іванович. – К., 2011. – 569 с.
8. Суспільствознавство : [підручник для випускного класу середньої школи і середніх спеціальних навчальних закладів / О. Д. Боборик, Ю. А. Красін, О. М. Лушников та ін.] ; під ред. Г. Х. Шахназарова. – К. : Політвидав України, 1978. – 360 с.

ційовано на протиставленні здобутків соціалізму і негативу капіталізму. Відповідно, комуністична ідеологія вважалася прогресивною, а буржуазна консервативною.

Водночас з утвердженням у радянській школі предмета «Суспільствознавство» здійснювалася й розбудова змісту правової освіти. У 1962–1975 рр. вона функціонувала як складова змісту курсу «Суспільствознавство». Але, зростання актуальності правових знань у суспільстві, мотивувало педагогів до виокремлення правознавства в окремий шкільний предмет. Спробою реалізувати цей задум стало введення у восьмих класах (з 1965 р.) курсу «Бесіди про наше суспільство». Через п'ять років його замінили елементарним курсом – «Радянське суспільство». Зрештою у 1975 р. в останньому класі неповної середньої школи з'явився предмет «Основи радянської держави і права» до якого авторський колектив на чолі з П. П. Гурєєвим розробив посібник з ідентичною назвою.

Проте, прийняття у 1977 р. нової Конституції СРСР змусило авторів внести зміни до змісту посібника. Доопрацьоване (четверте) видання «Основ радянської держави і права» вийшло з друку 1978 р. Головною відмінністю книги (від попередніх видань) стало те, що близько половини її обсягу присвячувалося проблемам конституційного права.

Наприкінці 70-х років в учнів 8-х класів з'явився ще один новий посібник під назвою «Правознавство». Він був підготовлений авторським колективом у складі: А. О. Безуглова, В. С. Шевцова, Е. В. Спіріної. На думку дослідників, така назва книги більше відповідала завданням шкільної освіти [7, с. 288]. Автори здійснили спробу змінити концепцію підручника. Вони відійшли від структурування змісту за галузями права і запропонували дуалістичні назви змістовим одиницям ідентифікованими правом. Наприклад: «Праця і право»; «Сім'я і право», «Майно і право» та ін. Таке структурування дозволяло використовувати декілька галузей права у висвітленні конкретної життєвої проблеми. Зокрема, тема «Праця і право» тепер вивчалася із застосуванням норм трудового і колгоспного права. Головним напрямом удосконалення змісту нового посібника стало посилення «правознавчої» складової на противагу «законодавчій».

Зрушення у змісті навчальних книг із зазначеного предмету диференціювався у напрямі пошуків балансу між необхідним обсягом «правознавчої» та «законодавчої» освіти.

Диференціація змісту шкільного правознавства пов'язувалася й з уведенням факультативного курсу «Основи радянського законодавства» для 9–10 класів. Він був забезпечений посібником підготовленим авторським колективом на чолі з М. В. Червоноголовкіним, що вийшов друком у 1974 р. Факультатив складався з двох частин – загальна і особлива. У першій частині розглядалися поняття і особливості розвитку радянського законодавства, а в другій частині висвітлювався зміст окремих галузей законодавства. Відкриття такого факультативу доцільно розглядати як прояв внутрішньої диференціації змісту шкільного правознавчого предмету, оскільки він не дублював базовий курс, а лише доповнював його.

---

Починаючи з шостого видання книги (вона перевидавалася щороку), до 12 видання включно (1974 р.), зміст підручника суттєво не змінювався [7, с. 225].

Диференціація змісту підручника, що трансформувалася з книги «Основи політичних знань» у «Суспільствознавство», супроводжувалася посиленням філософської та політекономічної складової. Проте, розширення змісту підручника принципово не змінило його концепції, а тільки надало їй більшої упорядкованості. Домінуючою складовою навчальної книги залишалася теорія та практика комуністичного будівництва. Зміст навчального матеріалу диференціювався не лише за трьома частинами марксизму-ленінізму, а й протиставлявся аксіологічними судженнями відносно розвитку суспільства. Такий підхід став характерним для авторів навчальної книги «Суспільствознавство», починаючи із першого варіанту її тексту і до усталеного – складеного у 70-ті роки. Наприклад, у підручнику 1978 р. перший розділ «Філософські уявлення про світ і його пізнання» містив параграф «Матеріалізм та ідеалізм – дві лінії у філософії», який ряснів політико-ідеологічною контроверсійністю. У параграфі наголошувалося: «Матеріалізм – філософія передових прогресивних класів суспільства. Він являє собою провідну, прогресивну лінію у філософії».

На відміну від матеріалізму, ідеалізм виражає інтереси консервативних класів, які намагаються зберегти порядки, що відживають» [8, с. 46, 49].

Диференційовано (в контексті трьох складових марксизму, котрі доцільно вважати ознаками зовнішнього структурування) розглядалася у змісті підручника і й та частина, що пов'язувалася з політичною економією. Вона представлена у розділі «Економічний лад соціалізму», де окремі теми та їх складові висвітлювалися з позицій внутрішнього змістового протиставлення, або навіть й контроверсійності. Наприклад, у «§ 20. Суспільна власність і мета виробництва», автори виокремили текст під заголовком «Дві форми соціалістичної власності». У цьому фрагменті автори описували державну (загальнонародну) і колгоспно-кооперативну форми власності, котрі домінували у господарстві СРСР. Висвітлюючи це питання крізь призму політичної економії, автори акцентували увагу школярів на тім, що: «З двома формами соціалістичної власності пов'язані деякі відмінності в оплаті праці. Працівники державних підприємств і установ одержують заробітну плату, яка виплачується грошима. Праця колгоспників оплачується грошима і продуктами залежно від їх вкладу в громадське господарство і у відповідності з доходами колгоспу» [8, с. 175–176].

Аналогічно була представлена й третя складова марксизму-ленінізму – науковий комунізм, що становила зміст розділу «7. Шлях до комунізму». Тут формування змісту з позицій контроверсійності спостерігалась у структурних текстових фрагментах під заголовками: «Місто і село»; «Право і мораль»; «Дві умови переходу до основного принципу комунізму» та ін.

Зміст навчального курсу «Суспільствознавство» будувався диферен-

---



«Вивчення трудового героїзму народних мас на уроках історії СРСР (1926–1941 рр.)» (1963); М. С. Сугоняко «Питання економіки в шкільному курсі історії СРСР та УРСР» (1968) та ін.

Запровадження елементів диференціації у змісті шкільного навчання відповідало науковим потребам та демократичним устремлінням радянського суспільства. Аналізуючи якісні зрушення у шкільній історичній освіті наприкінці 70-х років, відомий вітчизняний методист Н. Г. Дайрі наголошував: «Факультативні заняття з історії стали якісно новою формою масової диференціації навчання, в якій зберігаються всі переваги єдиної політехнічної загальноосвітньої школи. У той же час вони підвищують рівень освіти, більш повно відображають сучасні досягнення науки, створюють ефективні умови для індивідуалізації навчання і творчої самостійної роботи. Факультативи готують школярів до подальшої освіти і самоосвіти, до свідомого вибору професії відповідно до потреб суспільства та особистими даними кожного учня» [3, с. 174–175].

Процес диференціації здійснювався і в змісті шкільного предмету «Суспільствознавство», котрий спочатку розроблявся як «Основи політичних знань». Створенням шкільного підручника з цього предмету опікувався ЦК КПРС [5, с. 210–211]. В ухваленій вищим партійним керівництвом постанові давалися вказівки авторам, що необхідно висвітлювати у підручнику «Основи політичних знань». Зокрема, у книзі передбачалося викласти у доступній для старшокласників формі інформацію про марксизм-ленінізм як світогляд трудящих, науку про закони розвитку природи й суспільства; охарактеризувати філософські й економічні засади комуністичного світогляду; розкрити теоретичні основи комунізму тощо.

Водночас, у постанові наголошувалося на доцільності розгорнутої характеристики радянського суспільства з акцентуванням уваги на основних рисах соціалістичного способу виробництва, на його єдності, на дружбі народів СРСР, на керівній ролі у розбудові радянського суспільства КПРС. Фактично в основу структури змісту підручника закладалися усі три складові марксизму-ленінізму: марксистсько-ленінська філософія, політична економія і науковий комунізм.

Окрім того, до підручника пропонувалося включити питання, пов'язані з Конституцією СРСР. Втілити поставлені завдання у змісті шкільного підручника виявилось дуже складно. Зваживши на усі обставини, було оголошено в «Учительській газеті» конкурс рукописів, на основі яких вдалося розробити єдиний варіант підручника (оприлюднений у листопаді 1962 р.). Проте згодом він вийшов з друку вже під новою назвою – «Суспільствознавство», що демонструвала розширення диференціаційних складових змісту порівняно з попереднім варіантом задумів шкільного підручника. Колектив авторів цієї книги формувався із представників творчих груп відзначених журі конкурсу. Перше видання вийшло частинами у 1962 та 1963 рр. До п'ятого видання включно (1967 р.) текст постійно доповнювався та удосконалювався його зміст.

---

методикою навчання.

В середині 60-х років під впливом науково-технічної революції постало питання про посилення зв'язків школи з життям суспільства. При АПН РРФСР були створені спеціальні комісії з розробки змісту загальної середньої освіти. Результатом їхньої роботи стало оновлення змісту шкільної історичної освіти, орієнтоване на збільшення теоретичної складової (особливо у підручниках для старших класів). Акцентувалася увага на доцільності ґрунтовного вивчення старшокласниками першоджерел (історичних документів, творів класиків марксизму-ленінізму, постанов радянського уряду та комуністичної партії). Відповідно головними пріоритетами модернізованої концепції шкільної історичної освіти продовжували залишатися партійно-класовий підхід до оцінки подій суспільного життя і діяльності персоналій, переваги соціалізму над капіталізмом, пролетарський інтернаціоналізм тощо. Відмінність цієї концепції від попередніх полягала у тім, що оновлення змісту історичної шкільної освіти здійснювалося вперше за радянської доби на основі раніше розробленої та діючої системи, яку не планувалося докорінно змінювати. Модернізаційний процес передбачав диференційний підхід до змісту шкільного курсу історії. Він полягав у тім, що зміст історії, як навчального предмету в основній школі, розширювався шляхом введення факультативів.

Офіційне впровадження елементів диференціації та профілізації було започатковане Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.). Згодом, цей документ продублювало й керівництво України ухваливши постанову «Про організацію факультативних занять учнів 7–10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році» [6, с. 20–22]. Вибір факультативу здійснювався учнями особисто у відповідності з їхніми індивідуальними інтересами та схильностями. Новостворені факультативи з історії мали доповнювати основний зміст шкільних підручників, уникати його дублювання та орієнтувати дітей на дослідництво і творчі завдання. Поширення набули факультативи з наступною тематикою: «Актуальні проблеми міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР на сучасному етапі»; «Сторінки бойового минулого нашої країни»; «З історії вітчизняної культури» та ін.

У диференційованому навчанні факультативи забезпечували старшокласникам вищий рівень вивчення історії на основі їхньої самостійної роботи з різними джерелами. Усе це сприяло розвитку індивідуальності дітей, мотивувало їх до творчості, адаптувало в реальному житті суспільства. Тематика факультативних курсів з історії постійно розширювалася. Вона визначалася школами з урахуванням потреб освітньої політики держави, можливостей педагогічних колективів та інтересів дітей. Залучилися до цієї роботи й українські науковці. Вони видавали книги, орієнтовані на шкільні факультативи: І. Д. Золотоверхий «Становлення української радянської культури (1917–1920)» (1961); І. М. Скрипкін

---

Пушкін характеризувався, як «чесний і сміливий» (бо він протистояв «знатним дворянам»). Український поет Тарас Шевченко «з дитинства був кріпаком та пас худобу», але «завжди вірив у те, що український та російський народи будуть разом битися проти своїх гнобителів і безстрашно закликав їх до боротьби у своїх віршах» [1, с. 65–66].

Дещо повніше, за інших, висвітлювалася персоналія Михайла Ломоносова. У підручнику йому присвячено окремих параграф де представлено життєвий шлях вченого.

Особливе ставлення мала тільки історична постать В. Леніна. Автори підручника детально висвітлювали всі етапи його життя та діяльності. Автори підручника прагнули формувати у дітей образи особистостей гідних наслідування. Підхід до відбору історичних персоналій був диференційований і ґрунтувався на контроверсійності оціночних суджень. Зокрема, майже усі монархи висвітлювалися як негативні особи (за виключенням окремих давньоруських князів та Петра I). Особливій критиці підлягали діячі, котрі уславилися антиросійською діяльністю. Наприклад у підручнику «Історія Української РСР» для 7–8 класів (автори В. Дядиченко, Ф. Лось, В. Спицький) характеризували гетьмана І. Мазепу так: «Він ненавидів російський та український народи... За допомогою значного хабара російським чиновникам (близько 10 тисяч рублів), І. Мазепі вдалося стати гетьманом» [2, с. 46]. З негативних позицій (через свою антиросійську діяльність) висвітлювалися у підручнику й лідери Української Центральної Ради: М. Грушевський, В. Винниченко, С. Петлюра. Водночас автори навчальної книги з пієтетом згадували вождів світового пролетаріату – К. Маркса і Ф. Енгельса, які мали опосередковане відношення до України.

Проте й серед відібраних до підручників позитивних історичних діячів теж спостерігався диференційований підхід. Переважна більшість з них отримувала стислу оцінку із декількох слів («народний герой», «сміливий революціонер») до окремих додавалися портрети. У значно меншій кількості, видатним персоналіям автори давали більш розлогі характеристики. Розповідаючи про їхнє життя та діяльність, автори акцентували увагу школярів на соціальному походженні представленої у книзі постаті, ставленні її до класової боротьби тощо.

Виокремлено (з поміж усіх особистостей) у підручниках з вітчизняної історії, висвітлювався пролетарський вождь – В. Ленін. Для підсилення значущості його діяльності, автори систематично використовували дієслова «очолював», «керував», «організовував», «учив». Вождь виділявся, як особа з неперевершеними позитивними якостями, котра позбавлена недоліків. Фактично учням пропонувався ідеал людини у міфологізованому образі В. Леніна.

Висвітлення у шкільних навчальних книгах історичних персоналій вважається сферою методики, але остання, водночас, є засобом формування і диференціації змісту. Саме тому в нашому дослідженні зміст шкільних предметів інколи розглядається в безпосередній взаємодії з

---

**УДК 37.013.78**

**Нестор Гупан**

**ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ  
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ  
(60–70-ті рр. ХХ ст.)**

Впровадження в сучасній українській освіті особистісно орієнтованої парадигми навчання актуалізувало зацікавленість педагогів ідеями диференціації змісту шкільних підручників. Звернення до цих проблем пов'язується з пошуком нових підходів у розбудові вітчизняного підручникотворення. Особливої гостроти в нашій державі сьогодні набувають питання змісту суспільствознавчої освіти, трансформацію якої у шкільних підручниках прагнуть здійснити різні політичні сили. Осмислення перспектив таких зрушень неодмінно повинно ґрунтуватися на історичному досвіді педагогів попередніх часів.

Мета статті – висвітлити підходи до диференціації змісту шкільних підручників суспільствознавчих предметів у 60–70-х рр. ХХ ст. в контексті розбудови вітчизняного підручникотворення.

Лібералізація суспільно-політичного життя та науково-технічна революція сприяли оновленню змісту шкільних суспільствознавчих предметів. Навчальні книги відображали зрушення в теоретичних концепціях та диференціацію актуальних проблем історичного минулого і викликів сучасного життя радянського суспільства.

В історичних концепціях 60–70-х років утверджувалися та обґрунтовувалися поняття: «вирішальна роль народних мас в історії»; «нова історична спільність – радянський народ» та ін. Відповідно у змісті шкільних підручників ці трансформації знаходили свій відбиток. Зокрема український історик-методист А. Пінчук підкреслював, що в основу наведеного поняття покладена теза про «народ, який є справжнім творцем матеріальних цінностей, духовної культури і лише він відіграє провідну роль у класовій боротьбі, у розвитку міжнародних відносин та відверненні загрози війни. При цьому народні маси (робітники і трудове селянство) в підручниках зображувалися як щось невизначено монолітне, єдине, що не має індивідуальних інтересів» [4, с. 95–96]. У шкільних курсах наголошувалося на ключовому положенні марксизму про вирішальну роль народних мас в історії. Але поняття «народ» представлялося у підручниках звужено – виключно як трударі.

Водночас домінування «народних мас» у змісті шкільних підручників з історії диференціювалося з персоналіями. Проте висвітлювалися останні не виразно і схематично. Наприклад, автори С. Алексеєв і В. Карцов у підручнику з історії СРСР для 4-го класу (1965) лише побіжно згадують імена таких видатних осіб, як Олександр Невський, Дмитро Донської, Олександр Суворов та ін. Зокрема, про Богдана Хмельницького говорилося, що він був «хоробрий і діяльний». Російський поет Олександр

працю на Волинь, Холмщину, Полісся, Підляшшя. Окрім часописів і відозв, висилав «повчання» у справах заснування кооперативів та різних спілок, на запити селян чи громад надавав господарські поради. Також намагався налагодити стосунки з «Просвітою» і «Рідною хатою» та кооперативами, за їхнім посередництвом пропагував заснування своїх осередків. Восени 1926 р. Централь товариства «Сільський господар» у Львові відрядила до Почаєва і Кременця М. Твордила і М. Кураха для проведення господарських курсів. Ці відомі громадські діячі виступали з лекціями в довколишніх громадах, підвищували рівень сільськогосподарських знань українців краю [4, с. 20–21].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. українські громадські товариства та інституції вагомо спричинилися до підвищення господарської культури дітей та юнацтва, а також дорослого населення. Важливе місце в системі позашкільного господарського виховання посідали масові заходи: свята, урочистості, виставки, екскурсії, наради, міжнародні форуми тощо. Подальшого дослідження потребує аналіз впливу виховного потенціалу традицій українського господарювання на формування господарської культури сільських дітей на західноукраїнських землях на початку XX ст.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Боровський М. Головна садівничо-городнича секція т-ва «Сільський господар» / Михайло Боровський // Крайове господарське товариство «Сільський господар» у Львові 1899–1939. – Нью-Йорк, 1970. – С. 134–142.
2. Боровський М. Головна пасічна секція т-ва «Сільський господар» / Михайло Боровський // Крайове господарське товариство «Сільський господар» у Львові 1899–1939. – Нью-Йорк, 1970. – С. 174–193.
3. Витанович І. Історія українського кооперативного руху / І. Витанович. – Нью-Йорк, 1964. – 624 с.
4. Звідомлення з діяльності Краєвого товариства господарського «Сільський господар» у Львові за час від 24 листопада 1924 до 30 листопада 1927 р. – Львів : Сільський господар. – 1927. – 86 с.
5. Звіт краєвого товариства господарського «Сільський Господар» у Львові за рік 1911. – Львів, 1912. – С. 140.
6. Звіт сільськогосподарського краєвого товариства «Сільський господар» з діяльності за 1936 рік. – Львів : Сільський господар, 1937. – 78 с.
7. Звіт Сільськогосподарського Краєвого Товариства «Сільський господар» з діяльності за 1928 рік. – Львів : Сільський господар, 1929. – 58 с.
8. Звіт сільськогосподарського краєвого товариства «Сільський господар» з діяльності за 1938 рік. – Львів : Сільський господар, 1939. – 82 с.
9. Зуляк І. Діяльність «Просвіти» у Західній Україні в міжвоєнний період (1919–1939) / Іван Зуляк. – Тернопіль : Воля, 2005. – 946 с.
10. Павликовський Ю. Відки бере свою силу український кооперативний рух / Ю. Павликовський // Господарсько-кооперативний часопис. – 1939. – Ч. 3. – С. 3–5.

Ю. Дорош, а головні ролі виконували молоді артисти А. Полішук і М. Сафіян. Сюжет фільму простий і близький, зрозумілий селянству й міщанству, передусім молоді: під впливом коханої дівчини, що перебувала у вирі громадсько-кооперативного руху, ледачкуватий парубок стає передовим діячем кооперації. У картину вплетено багато сюжетів зі звичаїв і побуту українського села, колядки, гагілки, весільний обряд, праця в полі і в кооперативі тощо. Впродовж двох передвоєнних років її продемонстрували в сотнях українських громад [3, с. 473].

Важливий вплив на розвиток господарської культури українців на західноукраїнських землях справляли різного роду міжнародні контакти. Це знаходило прояв у різних формах і напрямках. За довоєнного періоду існувала практика направлення українських селян за кордон для проходження стажування та ознайомлення з досвідом роботи передових господарств. Так, «Сільський господар» оголошував відозви до філій про набір кандидатів на господарську практику до різних європейських країн. Лише 1912 р. товариство направило 35 молодих селян на річну «господарську практику» до Чехії. Вони надрукували чимало статей у «Господарській часописі», а десять осіб виявили бажання навчатися на піврічних зимових господарських курсах у Чехії, для чого «Сільський господар» та чеська Рада культури виділяли щомісячну допомогу. Така практика повністю себе виправдала, адже українські інституції отримали висококваліфікованих фахівців [5, с. 4, 35]. Джерела фіксують участь української Жіночої кооперативної гільдії в конгресах Міжнародної жіночої кооперативної гільдії у Відні (1930 р.) та Лондоні (1937 р.), де вітчизняне жіноцтво на виставці експонувало видання, кооперативні афіші, статті жінок-кооператорок та ін. Високу оцінку від присутніх отримав часопис «Нова хата», «карточки і візерунки», видані кооперативом «Українське народне мистецтво», світлини з праці й побуту кооперативів тощо [3, с. 457]. Аналогічний успіх мала жіноча кооператива «Українське народне мистецтво», яка брала участь у виставці на Слов'янському сокільському конгресі в Празі (1932), Міжнародній виставці в Чикаго (1935 р.) [8, с. 14].

Важливе значення для піднесення господарської культури українського юнацтва за міжвоєнного двадцятиріччя мало здобуття вищої агрономічної освіти за кордоном, здебільшого в Українській господарській академії в Подебрадах. Утім, як показують звіти товариства «Сільський господар», таку практику започаткували в 1910-х рр. [5, с. 141–142]. Варто зазначити, що направлені товариством на навчання за кордон особи здобували передові фахові знання, а з поверненням на рідні терени починали їх реалізовувати на практиці, демонструючи інновації в сільському господарстві. З 1920-х рр. «Сільський господар» ініціював акцію допомоги таким студентам, її підхопили РСУК, «Маслосоюз», «Народна торгівля», «Дністер», греко-католицька Метрополія, які утримували по одному-двох студентів, котрі навчалися за кордоном [4, с. 23].

«Сільський господар» прагнув поширити просвітньо-економічну

---

промислу, ремесел, торгівлі у Львові відвідало близько 5–6 тис. осіб, особливо юнаків та дівчат, завдяки тому, що вони відбувалися під час конгресу католицької молоді та з'їздів РСУК та інших установ [9, с. 449].

Систематичну виставкову роботу проводила жіноча кооператива «Українське народне мистецтво» (заснована 1922 р.), що займалася збутом і «модерним пристосуванням виробів народного мистецтва і домовиробництва». На базі її крамниці у Львові діяла постійна «виставка народного і прикладного мистецтва та його модерне пристосування у сучасних ужиткових виробках». Улаштовувалися покази народної ноші з нагоди проведення різних національних свят та репрезентативних громадських форумів [3, с. 472].

Важливою формою популяризації передового досвіду з-поміж дітей та юнацтва стали так звані прогульки (екскурсії), що супроводжувалися відвідинами промислових підприємств, «зразкових господарств», «дослідних полів» та інших об'єктів, що демонстрували передові технології господарсько-економічного поступу. Вони здійснювалися переважно пішки чи підводами, іноді залізницею. Поряд із переважаними одноденними, проводилися і кількаденні екскурсії. Перший досвід улаштування таких заходів дали члени «Сільського господаря» у 1912–1913 рр., а найбільшого піднесення вони зазнали в 1930-х роках. Лише 1938 р. заходами філій і кружків товариства та місцевих кооперативів улаштували 18 екскурсій до Львова, що мали 541 учасника із 72 сіл [8, с. 66]. А члени філії «Сільського господаря» у Глустім 11–14 червня того ж року здійснили екскурсію за маршрутом Заліщики – Незвисько – Товмач – Милованне – Крилос – Залуква – Станіславів – Городенка, під час якої вони відвідали поклади фосфоритів, господарські школи, приватні садівничо-городні заклади та інші виробничі об'єкти [8, с. 66]. Обмін досвідом, ознайомлення з новими методами роботи та здобутками розвитку господарської і підприємницької праці, що відбувався в ході таких заходів, стимулювали інтерес дітей та юнацтва до опанування передовими технологіями, розвивало ініціативність тощо.

Окрім преси, у другій половині 1930-х років у пропаганді господарських знань стали активно використовувати інші засоби масової інформації, зокрема радіо і кіно. Так, 1934 р. львівське радіо випустило в ефір кілька україномовних передач про пасічництво [2, с. 177]. За наступних років у них періодично транслювали передачі, присвячені різним актуальним питанням господарського життя, зокрема про розвиток садівництва, про значення і необхідність проведення меліорації і комасації ґрунтів тощо. Улаштовувалося колективне прослуховування таких недільних передач на сходинах (засіданнях) кружків «Сільського господаря», читалень «Просвіти» та інших громадських організацій.

На окреме відзначення заслуговує поява першого українського довгометражного фільму на кооперативну тематику «До добра і краси», який створили у 1936–1937 рр. на кошти РСУК (10 тис. зл.). Сценарій до нього написали В. Софронів-Левицький і Р. Купчинський, режисер

---

частину зазвичай заповнювала молодь, що таким чином долучалася та засвідчувала свою солідарність із кооперативним рухом. Масово поширювалися листівки й афіші, що пропагували гасла української кооперації та закликали до її підтримки. За подібним сценарієм у 1930-х роках відбувалися свята ощадності, які пропагували ідею дрібних заощаджень.

Популяризації агрокультурних знань з-поміж селянства сприяли господарські виставки. Як «маніфестація економічного і культурного поступу українського народу в Галичині» була оцінена організована «Просвітою» спільно з Крайовим молочарським союзом перша українська хліборобська виставка, що відбулася у вересні 1909 р. у Стрию. Понад 3 тис. представлених на ній експонатів відображали здобутки і перспективи розвитку окремих галузей господарства та поширення агрокультурних знань. Її оглянули 36 тис. відвідувачів – переважно селян та учнів фахових господарських шкіл краю [5, с. 34]. В організації таких заходів «Просвіта» брала участь і за міжвоєнного періоду, коли їх головними організаторами виступали «Сільський господар» та інші громадські й кооперативні установи. Зокрема широкого резонансу набула проведена «Просвітою» та Союзом українок виставка домашнього промислу в Рудках у липні 1927 р. Представлені на ній 260 експонатів з Галичини та Волині – здебільшого вишивок і гаптування – яскраво демонстрували етнокультурну самобутність західного українства [10].

На базі читалень «Просвіти» й первинних осередків «Сільського господаря» та інших громадських організацій улаштовувалися сільські та районні (відповідно охоплювали одну чи кілька громад) і повітові й обласні сільськогосподарські виставки, де хлібороби репрезентували результати своєї річної праці. Їх відвідували селяни з довколишніх та більш віддалених місцевостей, тож вони сприяли обміну досвідом і поширенню агрокультурних здобутків з-поміж широких верств населення.

Зростала популярність репрезентаційних заходів, що анонсували продукцію українського промислу. Ідеться про пасічницькі виставки у Стрию (1927 р.), Копичинцях (1928 р.), Сокалі (1934 р.), Старому Самборі (1935 р.), Перемишлі (1937 і 1938 рр.); садівничо-городничі виставки, які наприкінці 1930-х років відбулися в багатьох повітових містах, та ін. [1, с. 137; 2, с. 181]. З успіхом пройшли «вистави-покази», улаштовані місцевими організаціями. Лише 1936 р. філії «Сільського господаря» в Луцьку, Жидачеві, Перемишлі, Самборі, Яворові, Бірчі демонстрували здобутки секцій сільських господинь; садівничо-городничих, пасічних та ін. [6, с. 29]. Говорячи про значення таких заходів, діячі «Сільського господаря» наголошували, що вони істотно стимулювали місцеві громади до практичного розвитку цих та інших видів промислів, що проявлялося в закладанні «пробних пасік», «маточних садів» (розсадників) тощо [1, с. 137; 2, с. 181]. Цьому сприяла й організація таких заходів під час масових громадських акцій. Так, улаштовані Центросоюзом навесні 1933 р. дві виставки виробів українського приватного й кооперативного

---



М. Твордило, В. Янів та ін.).

За досліджуваного періоду в Західній Україні були вироблені оригінальні концепція й система масового національного господарсько-економічного просвітництва українського населення. Безумовно, це твердження стосується насамперед Галичини, позаяк на Буковині, Волині, Закарпатті, де суспільно-політичне життя мало свої особливості, українці зазвичай не тільки використовували досвід галичан, а й висунули чимало цінних ідей і думок у цій ділянці. Аналіз джерел уможливорює висновок про відносну цілісність позашкільної системи розвитку господарської культури, адже, хоча її складниками були різні за характером суспільні інституції, вони мали єдину мету та використовували спільні методи, засоби і форми праці.

Широкий комплекс культурно-освітніх завдань розв'язувала практика влаштування господарських і кооперативних свят, що поступово входили в народний побут і обрядовість та сприяли національній єдності західноукраїнського населення. Швидко поширилася і здобула популярності традиція відзначати свято «Сільського господаря», яке за постановою березневого 1928 р. з'їзду філій товариства влаштовували 16 травня – у день ліквідації панщини [7, с. 11–13]. Вони започатковували «тижні» «Сільського господаря», під час яких повсюдно відбувалися відчити (лекції) з історії розвитку товариства, фахові виклади з окремих галузей господарства, виставки й демонстрації сільськогосподарської продукції, стартували змагання і конкурси з вирощування різних видів рослинної і тваринної продукції тощо. У них охоче брали участь підлітки та юнаки і дівчата, які навчалися в Хліборобському вишколі молоді.

У вигляді свят обжинків відродили прадавній звичай відзначати завершення збирання врожаю. Лише у 1936–1938 рр., згідно з нашими підрахунками, відбулося 77 таких заходів за участі близько 146 тис. осіб [8, с. 33]. Продумані як повітові свята, вони перетворилися на огляди загальних здобутків господарської праці окремих округів чи районів. Їхнє виховне значення полягало в пропаганді ідей спільної праці, взаємодопомоги та доведенні взаємозв'язку між загальним економічним піднесенням та поліпшенням добробуту людей. В окремих місцевостях були популярними започатковані «Сільським господарем» свята садження фруктових дерев, що, окрім відчитів, супроводжувалися їх показовим висаджуванням, щепленням, реєстрацією садів, яким згодом надавалася допомога, тощо [1, с. 137].

Значний виховний потенціал акумулювали свята кооперації, які зазвичай відбувалися в найближчу неділю до церковного свята Софії та її доньок Віри, Надії, Любові (30 вересня). Вони швидко поширювалися краєм, так що в 1936–1937 рр. відбулося 437 таких заходів [3, с. 471]. Матеріали преси, що переповідають про їхній перебіг, дозволяють визначити типовий зміст таких урочистостей: після Богослужінь виступали відомі в окрузі кооператори; місцеві кооперативи демонстрували свої вироби та поступ у графічних діаграмах, таблицях тощо. Мистецьку

---

## СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

---

УДК 94(477)

Галина Білавич

### **ФОРМИ ПОЗАШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Сьогодні доводиться констатувати, що традиційна українська господарність істотно деформувалася. За десятиріччя панування радянського режиму в суспільній свідомості, зокрема й у всіх ланках освітньо-виховного процесу, змінилися самі поняття «господарська культура», «господарське виховання», адже в кращому випадку вони розглядалися в розрізі «поєднання навчання з продуктивною працею», «трудового навчання учнівської молоді» чи як її «економічна освіта» тощо. Пануючі соціально-класові стереотипи мислення саме слово «господар» пов'язували передусім з наявністю приватної власності, надаючи йому упереджено-негативного звучання. Тому його поступово замінили штучним терміном «господарник», що означає людину, яка керує соціалістичним підприємством і відповідає за суспільну власність. Понад те, традиційну українську господарність на задній план витіснили такі поширені нині явища, як неробство, байдужість, споживацьке ставлення до матеріальних і духовних цінностей, природи тощо. Тривожить і те, що сьогодні трудовий нігілізм дітей та юнацтва настільки ввійшов у буденну практику, що став одним з найістотніших негативних явищ. Отож, розбудовуючи українську національну школу, наріжне місце в цьому процесі педагоги мають відвести проблемі підвищення господарської культури особистості. Із цією метою доцільно ґрунтовно всебічно вивчити нагромаджений віками досвід українців щодо господарського виховання дітей. У цьому сенсі важливим є аналіз діяльності українських громадських товариств, що діяли в Західній Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Мета статті – означити форми позашкільного виховання господарської культури дітей, юнацтва на західноукраїнських землях наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Діяльність українських громадських товариств, що діяли в Західній Україні за досліджуваного періоду, достатньо глибоко висвітлена у працях Т. Вісіної, І. Зуляка, Л. Рєви-Родіонової, Б. Савчука, Г. Шайнер, Г. Шевчук, інших авторів, проте заявлена у назві статті проблема не знайшла належного відображення у вітчизняній історико-педагогічній науці. Автори публікацій, що за різного часу зверталися до проблеми висвітлення просвітницької діяльності українських організацій, розглядали її з позицій історичної науки, зокрема в контексті вивчення громадських рухів, як складник економічних відносин у краї (І. Зуляк, А. Качор, Б. Савчук,

---

дітей 8–9 років є можливим встановлення причин та джерел сучасного екологічного стану в першу чергу своєї місцевості; здатність абстрагувати поняття від дійсності в дітей розпочинається з 10–11 років, якісно і кількісно розвиваються пізнавальні інтереси. Завдяки цьому можливе встановлення наслідків антропогенного впливу на навколишнє середовище, розгляд етичного ставлення до природи та правил поведінки в процесі спілкування з нею; в період з 11 до 13 років можливе поєднання причин та наслідків екологічних ситуацій, посилення природоохоронна робота; дітей 14–15 років найкраще залучати до природоохоронних акцій, але враховується особливість наслідування дій наставників в довірливості; характерним для інтелекту старшокласника 16–18 років є розвиток творчих здібностей, що виявляється в інтелектуальній ініціативі та створенні чогось нового. Для цього вікового періоду можливим є розробка природоохоронних заходів, моделювання екологічних взаємодій, прогнозування майбутнього.

Перспективною подальших досліджень екологічної вихованості особистості є знання учителем психології особистості учня, шляхів та способів психодіагностики, самопізнання та самовдосконалення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреева Е. К. Союз с природой / Е. К. Андреева. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
2. Афанасьєва Т. М. Сім'я : навч. посібник для 10–11 класів середньої школи / Афанасьєва Т. М. ; пер. з російської. – 3-тє видання, перероб. і доповн. – К. : Радянська школа, 1990. – 254 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – К. : Видав. центр «Академія», 2001. – 576 с.
4. Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание / Гоноболин Ф. Н. – М. : Педагогика, 1972. – 160 с.
5. Горак Г. І. Філософія : курс лекцій / Горак Г. І. – К. : Вілбор, 1997. – 272 с.
6. Евсютина В. А. Совместная работа детского сада и семьи по воспитанию навыков культурного поведения у детей / В. А. Евсютина // Школа, детский сад и семья / под ред. Е. И. Волковой. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – С. 157–166.
7. Коденко Я. В. Формування особистості учня засобами екології // Біологія і хімія в школі / Коденко Я. В. – 1999. – № 6. – С. 7–11.
8. Костишина В. В. Проблема наступності в організації навчально-виховного процесу учнів (дитячий садок – початкова школа – середня ланка) / Костишина В. В. // Сільська початкова школа: стан, проблеми, перспективи : Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Знання, 1999. – С. 31–33.
9. Лаптев Н. Д. Экологические проблемы: социально-политический и идеологический аспекты / Лаптев Н. Д. – М. : Мысль, 1982. – 247 с.

підлітків більш широкого кола нахилів і здібностей велику роль починає відігравати активне випробовування сил в різних галузях трудової діяльності. Підлітки можуть брати участь у різних видах практичної природоохоронної діяльності.

Навчальна діяльність ранньої юності (15–17 років) створює сприятливі умови для переходу учнів до вищих рівнів абстрактного й узагальненого мислення. Старшокласники більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу.

Природно, що в підлітковому віці процес екологічного виховання ускладнюється, наповнюється більш високим якісним змістом, спираючись як на вихідні дані, на відчуття, сприймання, уявлення, завдяки яким учні оволодівають узагальненими поняттями і поступово приходять до широких узагальнень світоглядного характеру. Цим навчальна діяльність розширює межі життєвого світу підлітка, відкриває шлях до становлення особистості як соціальної істоти.

Тому, саме у старших класах учням доступні поняття про наукові основи і глобальний характер екологічних проблем, поглиблюються знання причинно-наслідкових зв'язків у природі, які не повинні бути випадковими і розрізненими, а бути єдиною системою відомостей про навколишній світ, і рівень їх має бути таким, що з їх допомогою можна було визначати допустиму межу і розміри використаних природних ресурсів для збереження стабільності біосфери.

Нарешті, в юнацькому віці особливо виражене естетичне, «споглядальне» сприйняття природи, ставлення до якої має об'єктивний характер, хоча і менш прагматичний, ніж у старшому підлітковому віці. Юнацький вік характеризується пошуком гармонії у світі природи, осмисленням особистої позиції у взаємовідносинах з нею. Старшокласники переходять до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення. Актуальною стає проблема в науковому обґрунтуванні, пошуку теоретичних пояснень явищ дійсності. Основна особливість розвитку логічного мислення (у віці від 13 до 18 років) полягає в новому орієнтуванні суб'єкта на співвідношення реально існуючого і потенційно можливого. Учень прагне розкрити реальне в можливому через сукупність гіпотез, які вимагають перевірки або доведення. Гіпотези, які не підтверджуються фактами, відкидаються; гіпотези, які підтверджуються, набувають статусу наукового відкриття чи наукової теорії. До тих пір, доки рішення до кінця не продумано в голові, не складений план дій, не вивірений на логічність, до практичного здійснення рішення не варто приступати.

Досліджуючи принципи наступності та неперервності в екологічному вихованні, ми опираємося на такі результати та висновки психолого-педагогічних досліджень: підвалини екологічно вихованої особистості закладаються в сім'ї; для дітей 6–7-річного віку посильним є ознайомлення із навколишнім природним середовищем як єдиною цілою системою; для

має переважати матеріал про правила поведінки в природі, проводиться посильна природоохоронна робота. Підлітки (11–13 років) вважають себе центром Всесвіту і єдиним предметом, що заслуговує на увагу, тому в навчальному матеріалі доцільно відобразити антропогенний вплив на довкілля.

Бувають властиві і лідерські захоплення, що зводяться до пошуку ситуацій, в яких можна щось організувати (саме це можна використати для проведення природоохоронних акцій). Іноді задоволення їм дають і результати природоохоронної роботи. Залучення учнів до виконання таких конкретних природоохоронних заходів, як здійснення моніторингу довкілля, екологічні конкурси, вікторини, ігри, виконання творчих завдань екологічного спрямування дозволять учителеві найкраще виявити пізнавальні екологічні інтереси школярів.

Таким чином, педагогічний процес має бути комплексним і забезпечувати адекватний розвиток ставлення особистості до світу природи разом із формуванням системи уявлень. За принципом вікової доцільності навчального предмету в учнів 5–7 класів переважає цілісне сприйняття світу. Тому поділ екологічного матеріалу, який вивчається окремими науками, на частини не доцільний.

Широкі узагальнення світоглядного характеру здійснюються в середньому і старшому шкільному віці, в якому процес формування екологічної свідомості, наукових ідей і переконань відрізняється особливим динамізмом, а емпіричний досвід проходить суттєву апробацію шляхом порівняння і зіставлення його результатів зі змістом наукових ідей, поглядів, теорій.

Пізнавальний інтерес підлітків до світу природи починає втрачати своє першочергове значення порівняно з молодшим віком, тому акцентування уваги на різних фактах про світ природи вже неефективне. Стає можливою класифікація неоднорідних об'єктів, аналіз нових сполучень предметів і категорій, висунення різних ідей. З'являється логічна система, на основі якої пов'язуються факти життя, що дозволяє підлітку аналізувати, узагальнювати і конкретизувати ситуації, події, явища незалежно від реальних обставин. Особливим досягненням можна вважати оволодіння здатністю систематично будувати гіпотези, робити висновки і експериментально перевіряти, в разі необхідності, їх істинність.

Тут особлива педагогічна увага може бути зосереджена на залученні школярів до природоохоронної діяльності, виробленні ними стратегій і технологій взаємовідносин з довкіллям. Підлітки охоче беруть участь у різних природоохоронних акціях, що, безумовно, можна використовувати в педагогічній практиці. Вони здатні самостійно виконувати досить складні природоохоронні заходи.

Для підлітків соціальний світ, в якому вони живуть, існує апіорі (знання, незалежне від досвіду). Це природа, предмети, в яких підліток не відчуває себе діячем, здатним змінювати довкілля. Для формування в

також формування екологічно доцільної взаємодії з природою. Тому для розширення натуралістичного кругозору й екологічної ерудиції дитини використовують книжки із зображенням різних тварин і рослин, екскурсії в природу, красзнавчий музей.

У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки в природі, їм важко передбачити наслідки.

На цьому віковому етапі початкової школи навчальні предмети повинні мати інтегрований характер і давати перші загальні уявлення про природу, суспільство, людину, їх взаємодію.

На другому (5–7 кл.) і третьому (8–9 кл.) етапах навчання учні отримують знання про природні об'єкти, закономірності розвитку та функціонування біологічних систем, аналізують і прогнозують нескладні екологічні ситуації, закріплюють правила поведінки в навколишньому середовищі. Водночас поглиблюються і збагачуються відомості про явища і закони природи, розкриваються причини екологічної кризи та усвідомлюється необхідність збереження природних комплексів.

В підлітковому віці особистісний розвиток проходить багато якісних і кількісних змін. Ф. Гоноболін, С. Дерябо, В. Ясвін встановили, що в середньому підлітковому віці спостерігається зниження рівня суб'єктивного сприймання природних об'єктів, екологічних явищ, а «з'являється інтерес до суб'єктивного світу людини, до думок, переживань... Виникає внутрішня направленість уваги, яка іноді відволікає від реальної дійсності» [4, с. 67]. Ця обставина зумовлює особливе значення педагогічної організації діяльності дитини, спрямованої на побудову стосунків із природними об'єктами на суб'єктивній основі. Я. Коденко зазначає, що домінанта ставлення до природи перебуває в цьому віці на високому рівні. Діти охоче беруть участь у різних природоохоронних заходах, що, безумовно, можна використовувати в педагогічній практиці. Вони здатні самостійно виконувати досить складні технології взаємодії з природою [7, с. 8].

Підлітки прагнуть до емоційно-естетичного сприйняття світу природи, логічного осмислення явищ природи, застосовуючи порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію. Підвищується рівень абстрагування, формується система прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають більш свідомими, обґрунтованими, зростає активність і самостійність.

У цьому віці зростає значення праці в житті, розширюється участь дітей у природоохоронній діяльності в школі і поза нею. Це відповідає їх фізичним можливостям і потребам. Підлітки здатні до тривалої систематичної праці, усвідомлюють її природоохоронне значення, прагнуть до її результативності.

Саме в цей віковий період (5–7 класи) у змісті навчальних предметів

---

навколишнім середовищем, спостережливість і допитливість» [3, с. 69]. Як зазначає О. Андреева, «уміння бачити природу – перша умова виховання світовідчуття єдності з нею, перша умова виховання через природу» [1, с. 28].

На основі елементарних знань робляться перші спроби узагальнення уявлень про процеси, що відбуваються в живій і неживій природі, поєднання окремих явищ у неподільне ціле. Повідомлення цих знань має бути таким, щоб вони шляхом наочно-дійових засобів ілюстрували дітям приховані від безпосереднього сприйняття зв'язки й залежності в природі, функціонуючі закономірності, що мають своєрідні прояви.

Неперервність в екологічному вихованні може бути забезпечена оптимальною організацією наступності між дитячим садком і школою, школою і іншими навчальними закладами, що становить собою одну зі сторін цілісного процесу формування екологічного світогляду особистості.

Психолого-педагогічні засади наступності між дитячим садком і школою за окремими розділами навчально-виховної роботи були предметом низки дисертаційних досліджень (М. Бауер, К. Гуз, С. Жупанин, Т. Ковальчук, Т. Коваленко, Л. Корміна, О. Кульчицька, Н. Лисенко, А. Степанюк).

Проблема екологічного виховання дошкільників і молодших школярів у сучасних дослідженнях (О. Біда, О. Киричук, Н. Лисенко, Г. Марочко, З. Плохій, Н. Пустовіт, О. Савченко) визначається як одна із таких, що потребує нагального вирішення.

Розпочате в дошкільному віці екологічне виховання триває на всіх етапах навчання в школі. Кожен із них має свою мету, завдання, відповідну віковим особливостям школярів методичку.

В умовах навчання у початковій школі відбувається пізнання і розкриття тих часткових понять, які складають основу розуміння і налагодження своїх взаємовідносин з довкіллям на основі вже набутих теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Учні засвоюють прямі, зворотні й опосередковані зв'язки явищ природи, розуміють залежність якості життя і здоров'я від стану довкілля, прагнуть поліпшувати його.

В учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними. Активність проявляється лише тоді, коли об'єкт чи явище викликає живий, безпосередній інтерес.

Першокласники здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, якщо вони можуть безпосередньо спостерігати за зміною об'єкту. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів 2–4 класів теоретично міркувати про світ, в якому вони живуть. Саме у молодшому шкільному віці з'являються бажання і можливість самому доглядати за природними об'єктами.

Таким чином, педагогічні зусилля в роботі з молодшими школярами продовжують зосереджуватися на системі уявлень дитини, торкаючись

---

наступності як педагогічної категорії, в тому числі і в екологічному вихованні (Б. Ананьєв, Б. Юганзен, І. Зверєв, І. Суравегіна, О. Сухомлинський та ін.).

В період критичної екологічної ситуації в системі неперервного екологічного виховання важливого значення набуває забезпечення цілісного виховного процесу на всіх етапах навчання і виховання дітей з метою формування екологічного мислення, свідомості і світогляду.

На думку К. Альбуханової-Славської, зміни, що відбуваються в особистості, виявляються не шляхом порівняння теперішнього з минулими етапами, а через аналіз тих способів, якими особистість опосередковує своє минуле і майбутнє своїм теперішнім. Саме тому підвалини екологічного виховання закладаються в сім'ї, яка є першим і, в певному сенсі, найголовнішим його джерелом [5, с. 175].

Саме сім'я є природнім середовищем для дитини, джерелом знань про рідний край, навколишню природу, природоохоронні звичаї і традиції. «Поведінку, типову для родини, не можна легко змінити» [8, с. 31].

Сімейний уклад впливає на здатність дитини навчатися. Стосунки між батьками й дітьми охоплюють: обмін думками про події, що відбуваються щодня; розповіді про свої почуття, обговорення книжок, газет, журналів, телевізійних передач; сімейні візити до музеїв, зоопарків, історичних та культурних пам'яток тощо.

Педагоги Песталоцці, С. Русова, І. Огієнко та ін. відводять сім'ї особливу роль у формуванні особистості. Вони відзначають, що в сім'ї закладається духовний стрижень особистості, її світорозуміння, світогляд, ставлення до навколишнього, а «від міцності цього фундаменту, від того, з яких матеріалів його складено, і залежить, яку потім споруду можна буде на ньому збудувати, якої величини і складності» [2, с. 136].

У «тісному, діловому контакті із сім'єю» має працювати і дитячий садок, «що сприяє покращенню виховання дітей», бо «далеко не все може бути правильно пояснено дітьми при самостійному спілкуванні з природою» [6, с. 3]. Його завдання – через казки, легенди, ігри розвивати пізнавальні здібності дітей, знайомити їх з елементарними зв'язками живої і неживої природи, впливом людини на природне середовище, завдяки чому в дитини формуватиметься потреба у спілкуванні з природою.

У віці 4–7 років діти отримують перші поняття про причинно-наслідкові зв'язки в докільці, загальнолюдські норми моралі, гуманне і відповідальне ставлення до навколишньої природи, принципи рівноправності будь-якого життя, які дозволяють уникати крайностей в освоєнні і використанні природних ресурсів, що «включає перше знайомство з довкіллям, повідомлення дошкільникам елементарних знань про навколишній світ, формування деяких конкретних і узагальнених уявлень про явища і прямі та опосередковані зв'язки живої і неживої природи, виховання культури поведінки, екологічно доцільних навичок, стосунків з



УДК 37.033

Світлана Совгіра

## **ПРИНЦИПИ НАСТУПНОСТІ ТА НЕПЕРЕРВНОСТІ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ**

Основними принципами екологічного виховання є принципи наступності та неперервності. Формування екологічно орієнтованої, екологічно зрілої особистості – це складний, суперечливий, поступовий процес неперервного виховання, який реалізується до дії не лише на інтелект людини, але й на її емоції, на весь спектр її духовних здібностей у поєднанні суспільного й родинного виховання. Рівень її опанування залежить від багатьох чинників, і насамперед, від вікових особливостей особистості. В період критичної екологічної ситуації в системі неперервного екологічного виховання важливого значення набуває забезпечення цілісного виховного процесу на всіх етапах навчання і виховання молоді.

Аналіз філософської та педагогічної літератури свідчить, що теоретичні засади неперервності і наступності в екологічному вихованні склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів, учених різних епох: В. Вернадського, Я. Коменського, М. Монтессорі, І. Огієнко, І. Песталоцці, О. Сухомлинського, К. Ушинського, які розглядали природу на підставі системного наукового підходу, визначили багатогранність її впливу на особистість дитини, необхідність використання природи як засобу формування особистості ще з раннього віку та «формування у кожної людини глибокого розуміння значення природи в її особистому житті, здоров'ї, фізичному і духовному вдосконаленні» [9, с. 123].

Праці таких діячів стали тим науковим фундаментом, на базі якого науковці в наш час мають можливість удосконалювати педагогічні ідеї, створювати нові концепції і на їх основі формувати в дитини певні якості. Це в сучасний період екологічних негараздів має вагоме педагогічне значення.

Саме на проблемах здійснення екологічного виховання на основі принципів неперервності та наступності побудовано зміст задекларованої статті.

У II половині XIX ст. біля джерел розробки організаційних питань наступності в екологічному вихованні стояли прогресивні педагоги К. Ушинський, С. Шацький, котрі здійснили спробу визначити зміст і методи навчально-виховної роботи дитячого садка і школи, в якій належну увагу приділяли питанням вивчення дітьми природи і навколишнього світу.

Упродовж XX ст. вченими досліджувалися психолого-педагогічні проблеми підготовки дітей до школи, навчання їх в школі, сутність

- Nov. 2001. – Р. 3.
7. Зеленов Є. А. Педагогіка толерантності та діалог культур як основи планетарного виховання учнівської молоді [Електронний ресурс] / Є. А. Зеленов // *Духовність особистості*. – 2011. – Вип. 3. – С. 36–43. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp\\_2011\\_3\\_7.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2011_3_7.pdf)
  8. Кирьякова А. В. Аксеологический подход к формированию этнической толерантности студентов / А. Кирьякова, О. Юдина // *Вестник ОГУ*. – № 12. – 2005. – С. 31.
  9. Кошевська К. Передмова. Міжкультурна освіта : poradnik для вчителя. – Варшава : Ортдрук. – 176 с.
  10. Межуєв В. Діалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі / В. Межуєв // *Філософська думка*. – 2011. – № 4. – С. 96–97.
  11. Мосиенко Л. В. Генезис педагогического знания о диалоге / Л. В. Мосиенко // *Вестник ОГУ*. – № 11(105). – 2009. – С. 157.
  12. Черток Л. П. Діалог культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Л. П. Черток. – Ялта, 2011. – 22 с.
  13. Шимановський М. М. Виховання громадянської толерантності як цінності / М. М. Шимановський // *Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб.* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – 224 с.

уміння брати участь в педагогічному процесі, організованому як діалог носіїв різних культур в часі і просторі» [7, с. 41].

Оскільки освітній вектор сучасного суспільства спрямований на встановлення, підтримання та покращення міжнародних зв'язків, міжнародної комунікації, ми приділяємо велику увагу і відводимо вагоме місце у цих процесах саме міжкультурному вихованню, яке є запорукою їх успішності. Таким чином, зв'язок між наступними поняттями «міжкультурна взаємодія – міжкультурна комунікація – діалог культур – міжкультурне виховання» є очевидним. М. Бахтін, розвиваючи свою концепцію культурного діалогу, висловлює впевненість у тому, що «тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для самого себе» [1 с. 294].

Пріоритетним є вирішення питання спілкування та взаємин на рівні вчитель – учень. Вміння розпочати діалог на елементарному рівні є основою виховання, завдяки якому кожен може будувати взаємовідносини з іншими індивідуумами тієї ж культури чи іншої, здійснюючи тим самим перші кроки до міжкультурної комунікації. Основою таких взаємовідносин є правила, що регулюють норми поведінки, життя кожного з членів суспільства, які визначаються на основі цілей та ґрунтуються на спільних цінностях єдиної системи міжкультурного виховання.

Таким чином, педагогіка толерантності, концепція діалогу культур є педагогічними основами міжкультурного виховання. Питання діалогу культур потребує роз'яснення та вирішення не тільки на міждержавному, міжнаціональному рівні, а й на міжрегіональному та місцевому. Саме тому воно є надзвичайно актуальним у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до міжкультурного виховання і потребує подальшого вивчення.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
3. Безвершук Ж. О. Культурологія: відповіді на питання екзаменац. білетів : навч. посіб. / Ж. О. Безвершук, О. В. Щербакова. – К. : Знання, 2010. – 326 с.
4. Библер В. С. Целостная концепція школі діалога культур. Теоретические основы программы / В. С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66–73.
5. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності». – Київ : «Оранта», 2010. – 72 с.
6. Глобальная повестка дня для діалога между цивилизациями / Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей. – A/RES/56/6. – 21

основних точок здивування нашого розуму». По-третє, діалог стає постійно діючим аспектом в свідомості учня (і вчителя), виступаючи тим самим основою реального розвитку творчого (гуманітарного) мислення [4, с. 68].

У такому випадку варто розглянути діалог культур як засіб встановлення взаєморозуміння та толерантності у процесі міжкультурного виховання. Так, взаєморозуміння не передбачає «одностороннього сходження одного до логіки іншого» [11, с. 157], а пропонує компроміс ціннісних ідей, позицій. Тоді як, за В. Межуєвим, «будь-яка об'єктивація є випадінням з діалогу й, отже, зі світу людських взаємовідносин» [10, с. 95].

Потреба в толерантних відносинах з'являється тоді, коли є ймовірність виникнення найменших розходжень у культурних, релігійних чи національних цінностях, тобто майже завжди. На думку А. Кир'якової, етнічна толерантність допомагає кожному індивіду засвоїти усю систему загальнолюдських цінностей [8, с. 31]. Толерантність, яка власне корегує процес діалогу культур, є одним з фундаментальних елементів підготовки майбутніх вчителів до міжкультурного виховання. Толерантність визначається як здатність приймати ціннісну систему іншої культури, яка не є загрозовою для власної. У свідомості толерантної людини існування образу ворога є неможливим, оскільки вона сприймає іншу людину перш за все як представника людської спільноти і як на громадянина, представника власної спільноти [13]. На нашу думку, у процесі взаємодії та взаємопроникнення різних культур великого значення набуває безпосереднє взаємозбагачення духовними цінностями. За словами М. Бахтіна, «чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше й глибше. Один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і зіткнувшись з іншим, чужим змістом, між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість і односторонність цих смислів, цих культур. При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, але вони взаємно збагачуються» [2, с. 354].

Процес підготовки до міжкультурного виховання передбачає не лише детальне вивчення поняття «діалог культур», розуміння його сутності, а й усіх інших складових даного процесу. У своєму дослідженні Л. Черток акцентує увагу на тому, що в педагогічній сфері питання діалогу культур розглядається як взаємозв'язок науки, культури та освіти, а власне поняття «діалог культур» вважається одним з основних дидактичних принципів освіти [12, с. 8]. Як зазначає Є. Зеленов, в умовах полікультурності сучасного світу та українського суспільства зокрема полікультурна освіта стає невід'ємною частиною міжкультурного виховання молоді в дусі толерантності та діалогу культур, а саме «вона включає культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, уміння виділяти і вносити в зміст майбутньої професійної діяльності ідеї, що відображають культурне різноманіття світу, а також

---

культур»: «Це не тільки визнання та розвиток культурного плюралізму, забезпечення рівних прав, можливостей для всіх громадян, вільний вибір ідентичності, а й взаємодія різних культур на базі рівності, довіри та толерантності» [12, с. 8]. На нашу думку, дані визначення влучно та детально розкривають сутність поняття «діалог культур», охоплюючи внутрішні та зовнішні культуро творчі процеси, питання освіти, самопізнання та комунікації.

У Білій книзі з міжкультурного діалогу від імені урядів 47 держав-членів Ради Європи стверджується, що міжкультурний діалог дозволяє долати мовні, культурні, етнічні та релігійні бар'єри, дозволяє спільно рухатися вперед, конструктивно і демократично взаємодіяти на основі спільних універсальних цінностей. Генеральний секретар Ради Європи Тері Девіс стверджує, що «міжкультурний діалог є потребою нашого часу. У світі, дедалі більш розмаїтому й непевному, мусимо розмовляти через етнічні, релігійні, мовні та національні бар'єри, щоб досягти суспільної злагоди й запобігти конфліктам» [5, с. 5].

Проте, як зазначається у Білій книзі з міжкультурного діалогу, розвиток та існування діалогу культур можливе лише за певних умов: «необхідно запроваджувати демократичне управління культурним розмаїттям у різних формах; зміцнювати демократичне громадянське суспільство і розширювати участь громадян; навчати і засвоювати навички міжкультурного діалогу; створювати і розширювати місця для міжкультурного діалогу; виводити міжкультурний діалог на міжнародний рівень» [5, с. 4]. Виконання даних вимог зумовлює надання чи не першочергового значення та привертає увагу науковців, вчених та педагогів до питання міжкультурного виховання, яке є запорукою готовності майбутніх поколінь до міжкультурного діалогу.

Шлях до участі у європейській культурі веде через зрозуміння власної самобутності, власний розвиток, завдяки спілкуванню з іншими і, як наслідок, взаємозбагачення. Це можливо завдяки відкритості та діалогу, пізнавальній цікавості та толерантності, які, в свою чергу, є складовими елементами у процесі міжкультурного виховання.

Одним з вихідних принципів школи діалогу культур виступає усвідомлення необхідності переходу від «людини освіченої» до «людини культури», що «поєднує в своєму мисленні і діяльності різні, незводимі одна до одної культури, форми діяльності, ціннісні, смислові спектри» [4, с. 66].

Принцип діалогу починає набувати все проникаючого характеру. По-перше, діалог розглядається не тільки як прийом засвоєння монологічного знання й уміння, але й частково визначає саму суть і значення понять, що передаються та формуються у процесі взаємодії. По-друге, діалог дістає «реальне освітнє дієве значення» як діалог культур, що «спілкуються між собою – в контексті сучасної культури, – осередді основних питань буття,

проектів та програм: Проект освіти та культурного розвитку мігрантів (1981 р.); Рекомендації Кабінету міністрів Ради Європи з підготовки викладачів на засадах культурного підходу (1984 р.); Проект «Демократія, права людини, меншини; освітні та культурні аспекти» (1997 р.); «Освіта на базі принципу демократичної моральності» (2000 р.); Міжкультурна проблема в системі освіти: релігійне розмаїття, діалог у Європі (2002 р.); Декларація постійної Конференції європейських міністрів освіти: «Міжкультурна освіта; керування розмаїттям, зміцнення демократії»; матеріали міжнародного семінару з проблем міжкультурного діалогу в університетському кампусі (2008 р.), Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності» (2008 р.).

Мета написання статті – визначення суті діалогу культур у процесі міжкультурного виховання через детальне вивчення даного поняття.

Проблема діалогу культур формулюється залежно від розуміння самого феномену культури. В. Біблер тлумачить культуру як мікросоціум людей, який маніфестує у доміантному «творі» своєї епохи (наприклад, трагедія в античному світі) логіку власної культури. Діалог є діалогом логік і спілкуванням культур незалежно від історичних меж їх існування (наприклад, культурне ХХ ст. й античність, сучасність і Відродження) [3, с. 17].

Діалог культур є не просто порівнянням чи взаємодією культур, він сприяє породженню нових смислів. На сьогоднішній день культура висувається у центр людського буття, розкриваючи свій трагедійний характер. Найповніше діалог реалізується у новітню добу, коли наявна така велика різноманітність культур як рівноправних суб'єктів, чому відповідає поняття мультикультуризму. Значною мірою на цьому ґрунтується і акультурація, що в широкому значенні розуміється як взаємодія культур різного типу, у вузькому – як процес переймання повністю чи частково культурою одного народу культури іншого, зазвичай розвиненішої [3, с. 17].

Багатогранність поняття «діалог культур» або ж «міжкультурний діалог» як форм міжкультурної взаємодії засвідчує ряд визначень. Так, Рада Європи затвердила, що «міжкультурний діалог – це відкритий і шанобливий обмін думками між людьми, групами з різним етнічним, культурним, релігійним і лінгвістичним підґрунтям на підставі взаєморозуміння й поваги» [5, с. 10].

ЮНЕСКО сформувало дещо обширніше визначення: «Діалог між цивілізаціями – це процес, що відбувається усередині цивілізацій і на їхньому стику, що заснований на загальній участі й колективному бажанні вчитися, відкривати для себе й вивчати концепції, виявляти сфери загального розуміння та основні цінності й зводити різні підходи в єдине ціле за допомогою діалогу» [6, с. 3].

Дослідниця Л. Черток дає таке визначення поняттю «діалог

УДК 378.147:811.111

Тетяна Саковська

## СУТНІСТЬ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

В умовах розвитку сучасного суспільства, де нерідко трапляються непорозуміння чи й навіть конфлікти на підґрунті культурних непорозумінь, все більшого значення приділяють встановленню та підтриманні діалогу культур, а саме цілісності та взаємозв'язкам, відкритості й прозорості, толерантності у сприйнятті інших культур та народів.

На сьогоднішній день вже існує стала сформована картина культурного життя людства, яка складалася у результаті функціонування та взаємодії культур як соціальних явищ, у процесі соціального відбору, збереження своєї унікальності, цілісності, з однієї сторони, а з іншої – як результат саморозвитку культури, так і в ході міжкультурного діалогу, запозичень, взаємопроникнення та взаємозбагачення. Все це породило різноманіття культур, що саме по собі є важливим чинником життя сучасної людини.

Питання культурної самобутності людини, її місця у діалозі культур набирає фундаментального значення. Особливо це помітно у даний час європейської інтеграції. Як зазначає К. Кошевська, традиція, покоління, мова, звичаї, виховання, спільна спадщина, релігія, які є складовими елементами культури, впливають на усвідомлення національної неповторності. Це в свою чергу стає причиною уявного поділу на «своїх» та «чужих». На її думку, проблемою культурного виміру сучасного світу є проблема культурної самобутності людини, а саме «проблема ролі навчання і виховання в добу культурних різниць, проблема визначення завдань міжкультурної освіти» [9, с. 5]. Саме тому питання сутності діалогу культур у процесі міжкультурного виховання є актуальним на сьогоднішній день.

Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень та публікацій свідчить, що питання діалогу культур є надзвичайно актуальним, його детально вивчають ряд науковців та вчених: А. Абрамян, В. Бойченко, О. Бондаревська, Н. Бордовська, Г. Волков, Г. Дмитрієв, А. Кузьминський, В. Павленко, Г. Палаткіна, Л. Черток та інші. Особливу увагу діалогу культур у полікультурному освітньому просторі та міжкультурному вихованні приділяли Н. Воскресенська, Я. Гулецька, О. Гукаленко, Н. Кифоренко. У філософській парадигмі даній проблемі присвячені роботи М. Бубера, М. Бахтіна та В. Біблера.

Питанням міжкультурного діалогу, міжкультурного виховання присвячується увага не лише окремих науковців, а й відповідних організацій Ради Європи. Так, прийнято та затверджено ряд декларацій,

вихователями дошкільних навчальних закладів засвідчила їхнє неналежне ставлення до проблеми виховання у старших дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку, недосконале вміння педагогів визначати виховний потенціал різних видів діяльності та ігнорування у використанні комплексу адекватних виховній меті методів і прийомів.

Причину неналежного рівня роботи вихователів дошкільних навчальних закладів щодо виховання у старших дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку вбачаємо у їхній недостатній підготовленості до такої роботи.

Зважаючи на означене, вирішення даної проблеми ми вбачаємо у необхідності проведення пропедевтичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів через реалізацію консультативного центру «Слухай дідусів, слухай бабусь, завжди підкажуть мудрість якусь», мета якого полягатиме в усвідомленні педагогами сутності поняття «поважне ставлення до старості та людей похилого віку»; їхній підготовці до роботи за експериментальною методикою з метою виховання у старших дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку. Реалізація мети здійснюватиметься через лекції, семінари-практикуми, тренінги, методичні консультації тощо.

Зважаючи на необхідність проведення пропедевтичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів з проблеми виховання у старших дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку, перспективним, на нашу думку, буде дослідження, пов'язане з реалізацією консультативного центру «Слухай дідусів, слухай бабусь, завжди підкажуть мудрість якусь».

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.– 344 с.
2. Бутенко О. Учть дитину шанувати маму: виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників : [навч.-метод. посіб.] / О. Бутенко. – Умань : ВПЦ «Візаві» (Видавець «Сочінський»), 2010. – 100 с.
3. Горохович А. Плекаймо в дитині і розум і душу / А. Горохович. – Дрогобич : Бескид, 1992. – 108 с.
4. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – Київ, 1993. – 240 с.
5. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / Софія Русова. – Львів-Краків-Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.
6. Щербань П. М. Педагогіка почуттів : навчальний посібник / П. М. Щербань. – Київ, 1992. – 47 с.



Вивчення та аналіз педагогічної документації дошкільних навчальних закладів дав змогу виділити позитивні й негативні моменти в роботі освітніх установ щодо виховання у дітей поваги до старості та літніх людей. Зокрема, нами було з'ясовано, що загалом у дошкільних навчальних закладах робота з морального виховання дітей носить систематичний і послідовний характер. Однак, процес виховання у дітей поважного ставлення до старості та людей похилого віку не знаходиться на достатньому рівні і носить фрагментарний характер. Вихователі у роботі з дошкільниками намагаються використовувати і прислів'я, і приказки, як під час бесід, на заняттях, так і в повсякденному житті, проте не акцентують належної уваги на тому, що саме ці засоби містять відомості про традиції українців щодо шанування літніх людей. Зовсім не проводяться дидактичні ігри чи вправи з метою ознайомлення дітей з нормами моралі щодо виховання пошани до старості та літніх людей.

Також встановлено, що дошкільний навчальний заклад традиційно зорієнтований на пізнавальний розвиток дітей і основний обсяг знань про зміст і значення моральних норм діти отримують на заняттях під час читання та обговорення казок («Червона шапочка», «Колобок», «Три дочки», «Названий батько» та ін.), в ході бесід на морально-етичні теми («Про добро та милосердя», «Слухай дідусів, слухай бабусь, завжди підкажуть мудрість якусь» та ін.), сюжетно-рольових та дидактичних ігор і вправ («Сім'я», «Добре-погано» та ін.). Як позитивне, варто відмітити, що на заняттях з мовленнєвого спілкування наголошується на нормах етичної поведінки дітей, правилах спілкування з людьми похилого віку. Періодично вихователі в індивідуальній роботі з дітьми проводять бесіди про повагу до старшого покоління. Проте втілення отриманих дітьми знань про поважне ставлення до старості та людей похилого віку на практиці у календарному плануванні роботи вихователя не передбачається.

У дошкільному навчальному закладі планується та проводиться багато свят, та, на жаль, вони носять характер розваг, а не духовно-морального збагачення.

Як засвідчили діагностичні зрізи, до найбільш вживаних методів і прийомів виховання у старших дошкільників поваги до літніх людей та старості можна віднести бесіди, читання художніх творів, розповідь. Повне ігнорування або недостатня увага приділяється створенням ситуацій морального вибору, привчанням, позитивним прикладам, схваленням, вправлінням, оцінюванням вчинків тощо.

Щодо самооцінки готовності вихователів до виховання у дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку, то лише кілька респондентів були переконані у власній готовності до даного виду діяльності. Переважна більшість вихователів мають певні сумніви щодо готовності до реалізації такого виду роботи в практику роботи дошкільного навчального закладу.

Отже, проведена на пошуково-розвідувальному етапі робота з

---

Зважаючи на те, що ключовою постаттю у вихованні дітей у період дошкільного дитинства є вихователь дошкільного навчального закладу, вбачаємо пряму залежність ефективності процесу виховання у дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку від якості підготовки до цієї роботи педагогічних кадрів дошкільної ланки освіти.

Отже, виходячи з вищезазначеного, мету публікації ми вбачали у діагностиці підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання у старших дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку.

З метою вивчення готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання у дітей 5–6 років поважного ставлення до старості та людей похилого віку, нами було розроблено методичку діагностування, що складалася з комплексу взаємодоповнюючих методів (анкетування, бесіди, вивчення та аналіз педагогічної документації, спостереження за педагогічною діяльністю). Проаналізуємо отримані результати.

З метою визначення уявлень педагогів дошкільних навчальних закладів про зміст категорії «поважне ставлення до старості та людей похилого віку» та усвідомлення необхідності її виховання у дітей старшого дошкільного віку, нами було проведено бесіди з вихователями.

З метою діагностики ступеня готовності вихователів до виховання у дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку нами були розроблені анкети, що дали змогу оцінити такі аспекти діяльності педагогів:

- компетентність із питань сутності, змісту, специфіки роботи з виховання у дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку;
- готовності до виховання у старших дошкільників поважного ставлення до старості та людей похилого віку
- сформованість практичних навичок розробки сценаріїв свят, конспектів занять та інших видів роботи з метою виховання у дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку;
- розуміння необхідності спільної роботи з сім'ями вихованців з метою надання їм допомоги у процесі виховання у дітей поважного ставлення до старості та людей похилого віку.

Узагальнення результатів бесід та анкетування засвідчили, що вихователі загалом усвідомлюють поняття «поважне ставлення до старості та людей похилого віку». Однак лише частково обізнані з особливостями формування даних якостей у дошкільників, із основними методами та формами роботи з дітьми з означеного напрямку і не в достатній мірі використовують можливості дошкільного навчального закладу для виховання у дітей пошани до старості та людей похилого віку. Також простежується недостатня робота дошкільних навчальних закладів із сім'ями з метою надання їм допомоги у процесі виховання у дітей шанобливого ставлення до старості та літніх людей.

---

підготовки кадрів для системи дошкільної освіти опікуються Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Л. Загородня, А. Залізник, І. Луценко, М. Машовець, О. Поліщук, Т. Поніманська І. Рогальська-Яблонська та ін. Аспекти морального виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вивчали І.Бех, О. Матвієнко, О. Савченко; виховання поваги до людей розглядали Д. Бакієва, Т. Голованова, Л. Повалій, Г. Прозоров та ін.

Проблема морального виховання розробляється з урахуванням творчої спадщини відомих діячів культури й освіти минулого (Г. Ващенко, С. Макаренко, М. Пирогов, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Цінним підґрунтям для розвитку дошкільної та початкової галузі освіти є праці, присвячені загальнотеоретичним основам і методам сучасної освіти і виховання (І. Бех, М. Євтух, О. Коберник, О. Кононко, В. Кравець, Г. Шевченко та ін.), основам родинного виховання (Т. Алексєєнко, Т. Жаровцева, А. Марушкевич, В. Постовий та ін.), проблемам взаємодії суспільного і родинного виховання (Л. Врочинська, А. Капська, О. Сердюк та ін.), формуванню сімейних взаємин і педагогічної культури батьків (О. Бутенко, І. Деснова, Л. Києнко-Романюк, І. Савченко, І. Трубавіна, Т. Ушеніна та ін.).

Окремі прояви моральних ставлень представлено низкою дисертаційних досліджень, які присвячені проблемам: милосердя (І. Княжева), чуйності (М. Воробйова, Т. Пономаренко), співчуття, співпереживання (Г. Кошелева, Л. Стрелкова та ін.), гуманних взаємин (В. Павленчик, Т. Поніманська, І. Сіданіч та ін.), турботливості (І. Дьоміна, М. Тимошенко та ін.), взаємодопомоги (А. Виноградова, Л. Пенъєвська, Т. Репіна та ін.).

Однак, незважаючи на численність філософських та психолого-педагогічних напрацювань із проблем морального виховання особистості, зауважимо, що залишаються недостатньо вивченими питання особливостей і основних напрямів діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів щодо виховання у дітей старшого дошкільного віку поважного ставлення до старості та людей похилого віку як важливого складника морального виховання; не розроблено методик, спрямованих на педагогічну підтримку педагогів у вихованні у дітей означеної моральної якості.

Таким чином, сучасні умови породжують низку суперечностей між:

- актуалізацією суспільної потреби у вихованні поважного ставлення до старості та людей похилого віку в дітей старшого дошкільного віку та недостатнім рівнем підготовленості педагогів до виховання у дітей цієї якості;
- об'єктивною необхідністю розробки методики виховання поважного ставлення до старості та людей похилого віку в старших дошкільників і традиційними формами та методами організації педагогічного процесу в умовах дошкільного навчального закладу.

**ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ  
ДО ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ПОВАГИ ДО СТАРОСТІ  
ТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ**

Зміни в сучасній системі дошкільної освіти потребують пошуків нових шляхів удосконалення якості підготовки фахівців для дошкільної ланки освіти. Динамічні зміни, стрімкість науково-технічного прогресу, зміни пріоритетів, що відбуваються в сучасній Україні, зумовлюють посилення вимог до виховання особистості, формування в неї ціннісного ставлення до людей, зокрема, до старості та людей похилого віку.

Проблема цінності старості, її ідеалу стає істотним елементом психологічного клімату суспільства, що створює комфорт або дискомфорт літнім людям. Проте державні програми не вирішують усіх проблем конкретної, окремо взятої літньої людини. Високий статус літніх людей у суспільстві має забезпечити, в першу чергу, ціннісне ставлення до них з боку близьких людей. Таке ставлення не може виникнути стихійно. Тому важливо, щоб у суспільному та сімейному вихованні прищеплення дітям розуміння і вшанування старших займало гідне місце.

На необхідність виховання шанобливого ставлення до старості як до самоцінного етапу життя людини вказували в своїх працях Т. Молчанова, І. Шаповаленко та ін. Т. Марцинківська, В. Мухіна, М. Нірманова та ін. неодноразово підкреслювали важливість проведення виховної, освітньої, роз'яснювальної роботи з цього напрямку серед дошкільників, школярів, учнівської молоді, людей похилого віку.

Аспекти даної проблеми вивчалися багатьма вченими в різних напрямках. Зокрема, сутність феномена «ставлення» досліджували В. Абраменкова, І. Бестужев-Лада, П. Блонський, О. Бодальов, Г. Гак, О. Дробницький, А. Здравомислов, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, О. Ухтомський та ін.; історію вшанування розглядали А. Гармаєв, В. Малахов, Г. Вашенко, С. Русова та ін. Проблемами ціннісного ставлення до людей переймалися С. Анісімов, І. Білецька, Л. Десфонтейнес, Т. Жданова, Л. Рувинський, Л. Степанович та ін.

Саме у старшому дошкільному віці формуються важливі моральні якості особистості, риси характеру, що мають винятково важливе значення для всього наступного життя й діяльності людини. Ставлення до людей похилого віку виступає також першоосновою всіх видів ставлень дитини до дійсності, початковою умовою і основою самого людського існування та шляхів розвитку дитини (Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Запорожець та ін.).

Проблеми підготовки майбутніх вчителів до морального виховання школярів висвітлювали у своїх наробках проблеми М. Гей, А. Калюжний, Ф. Лисенко та ін. Сучасними підходами до проблеми професійної

які пов'язані з формуванням і розвитком мотиваційної сфери, навичок трудової діяльності, становленням особистості. У реальній педагогічній практиці воно було покликане забезпечити:

1. Виховання інтересу до праці, бережливого ставлення до результатів праці, поваги до людини-трудівника.
2. Формування навичок трудової діяльності.
3. Опанування дітьми простих трудових умінь (розстібати і застібати гудзики, розставляти хлібниці на столи, поливати рослини), а згодом – цілісні трудові процеси (накрити стіл до сніданку чи обіду, випрасувати білизну ляльки, прибрати в куточку природи тощо).
4. Постійна участь у різних видах праці формує вміння і звичку працювати регулярно, переборювати труднощі, виховує організованість, самостійність, вольові якості особистості.
5. Організуючи трудову діяльність дітей, педагог має бути особливо уважним до їх індивідуальних особливостей, сприяти формуванню індивідуального стилю трудової діяльності, оволодінню своєрідними прийомами роботи.
6. Виховання особистості дитини у процесі її трудової діяльності.
7. Розвиток особистості дитини обумовлений такими особливостями праці:
  - результативність, яка сприяє вихованню цілеспрямованості, звички доводити почату справу до кінця, адже планування майбутнього результату, необхідність виконання запланованого, можливість використання результату спонукають дитину серйозно ставитися до роботи;
  - творчий характер, що розвиває налаштованість дитини на пошук, удосконалення своєї праці і себе у праці.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 240 с.
2. Мамонтов Я. Хрестоматія педагогических течений / Я. Мамонтов. – Харьков : Госиздат Украины, 1924. – 135 с.
3. Оуен Р. Новий погляд на суспільство, або досліди із створення людського характеру / Р. Оуен // Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. – М. : Просвещение, 1981. – 238 с.
4. Пискунов А. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогике конца XVIII – начала XIX вв. / А. Пискунов // М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 450 с.
5. Учебник педагогіки. Основания психологи и логики в святы с педагогическими применениями – М. : Изд-во К. Тихомирова, 1887. – 165 с.

суспільно корисній і продуктивній праці буде приносити їм задоволення [5, с. 37]. Їх буде радувати процес такої праці та її наслідки. Це мало велике значення для розвитку не тільки пізнавальних, а й професійних інтересів.

Філантропісти вважали, що корекція вад у розумово відсталій дитини, як і її психічний розвиток загалом, можливий за умови здійснення нею певної діяльності. Якщо в ранньому віці на психічний розвиток дитини краще впливала гра, то в дошкільний період – навчання.

Отже, трудове виховання для таких дітей здійснювалося у різних видах трудової діяльності: у навчанні, побутовій, суспільно корисній праці. Всі види праці тісно пов'язані між собою, проте кожен із названих видів мав свої відмінності. У процесі початкової праці вихованці засвоювали знання, що необхідні їм для розвитку і подальшої трудової діяльності. Побутова праця була однією з найбільш простих і обов'язкових видів, з якими діти стикалися щоденно.

Для розумово відсталій дитини навчання було зовнішньою та внутрішньою активністю, мета якої полягала у засвоєнні різних рівнів знань та відповідних способів дій.

Організуючи суспільно корисну працю для таких дітей, філантропісти намагалися раціонально розподілити фізичні навантаження, урахувати особливості розвитку таких вихованців. Для цього, чітко визначались норми праці і форми її контролю, міри стимулювання, вимагалось дотримання дисципліни праці. Цю роботу проводили для того, щоб привчати вихованців поважати працю і добросовісно ставитися до неї.

Праця мала бути планомірною, цілеспрямованою, забезпечувати участь вихованців у доступних їм видах діяльності у школі і позаурочний час. Вихованці повинні були усвідомлювати соціальну значущість своєї праці й роль у розвитку суспільства, в житті кожної людини, чим глибше вони розуміли та усвідомлювали корисність своєї праці, тим глибшими були їхні переконання про необхідність працювати у сфері матеріального виробництва.

Філантропісти вважали, що найсприятливішими умовами для оволодіння трудовою діяльністю для вихованців допоміжної школи мали бути заняття з господарсько-побутової, суспільно корисної праці [4, с. 512]. Саме тут дитина діяла в системі розгорнутих вимог: виконувала певний вид діяльності за визначеними етапами, осмислювала і розуміла сутність і значення трудової діяльності.

На думку філантропістів, важливою умовою для учнів допоміжної школи, на заняттях з трудового виховання, було керівництво процесом засвоєння кожного етапу та послідовного їх здійснення під час виконання трудових дій.

З метою піднесення ефективності трудового виховання цих дітей, філантропісти рекомендували змалку виховувати працелюбність і старанність, привчати дітей до ручної праці.

Отже, філантропісти виокремлюють завдання трудового виховання,

---

практичної діяльності в житті.

На думку педагога, діти молодшого віку заняття ручної праці повинні починати з виготовлення різних іграшок з паперу та ниток. Коли діти стають старшими, види ручної праці мають ускладнюватися: робота з картоном, вирізання іграшок з дерева, плетіння корзин, слюсарні та токарні роботи. Великого значення Х. Зальцман надавав праці на городі та в саду. Його вихованці доглядали за кроликами, розводили бджіл, рибок. Ці заняття були важливим засобом трудового виховання дітей. Х. Зальцман високо оцінював і виховне значення трудової діяльності дітей, яке сприяло вихованню поваги до простих людей, які все життя займаються тяжкою фізичною працею. Нарешті, дуже важливим Х. Зальцман вважав і те, що у дітей виховується почуття задоволення від корисних результатів зробленого.

Оцінюючи значення праці для дітей, Х. Зальцман досить яскраво демонстрував виявлення буржуазної суті свого світогляду: догляд дітей за своєю ділянкою в саду, турбота про своїх кроликів, виготовлення іграшок для себе виховували у дітей почуття власності.

На відмінну від Й. Базедова, який для навчання дітей прийомом праці пропонував використовувати заняття ремеслами, Х. Зальцман вважав, що цим повинні займатися вихователі, які самі попередньо оволоділи різними ремеслами.

З перших днів народження дитини батьки сподіваються, говорить педагог, що вона виросте гармонійно вихованою особистістю, успішним спеціалістом, продовжить їхню справу чи реалізує здібності і вміння у самостійно обраній сфері діяльності. Намагаючись виховати її цілеспрямованою, працелюбною, здатною долати труднощі на шляху до мети, вони покладають сподівання і на дошкільні установи [2, с. 5].

На думку філантропістів, розв'язання цих завдань відбувається у процесі різноманітної за змістом і формою трудової діяльності.

Філантропісти наполягали на тому, що спочатку діти мають опанувати прості трудові уміння, а згодом – цілісні трудові процеси. Оволодіння трудовими навичками розширювало можливості дітей щодо участі у простих трудових процесах удома, дитячому садку, виховувало самостійність, ініціативу, упевненість у своїх силах.

Філантропісти у своїй педагогічній концепції не залишали поза увагою і трудове виховання розумово відсталих дітей, яке здійснювалось в умовах допоміжної школи-інтернату. Завданням цих закладів було виховання позитивного ставлення до праці, виконання суспільно корисних справ, виховання відповідальності за виконану роботу, уміння працювати у колективі.

Філантропісти стверджували, що найбільш ефективною дієвою формою впливу на розумово відсталих дітей була трудова діяльність, за допомогою якої у цих дітей формувалися цілеспрямовані способи діяльності, які відігравали важливу роль у їхньому загальному розвитку.

На думку філантропістів, участь розумово відсталих дітей у

---

завданням – виховання в навчанні» [2, с. 35].

Не можна не помітити, що всі ці думки І. Хойзінгера стосовно використання ручної праці в вихованні і навчанні відрізнялись новизною. Говорячи про те, що трудове виховання ґрунтується на використанні праці та відповідає особливостям природи дитини, І. Хойзінгер указував на важливу особливість такого виховання – на відповідність потребам життя. «План трудового виховання є справжньою підготовкою до різних професій. Вихований відповідно до цього плану хлопчик, досягнувши 14 років, з однаковим успіхом зможе вступити до гімназії та підготуватися до діяльності чиновника, чи працювати в майстерні, чи навчатися в художній академії. У будь-яку професію він принесе загальні уміння та знання, а в деякі – навички ручної праці. Якщо він буде займатися ремеслом, то буде робити це достойно; якщо ж він буде займатися діяльністю вченого, він зможе відрізнити справжню потребу людства від надуманої» [1, с. 35].

Важливе значення надається ручній праці і в «Книзі методів» Й. Базедова. Він наполягав на тому, що дітей потрібно привчати до ручної праці з раннього дитинства. Робота вдома взимку, в саду та на городі влітку, на його думку, повинні привчити дітей до праці, яка приносить користь оточуючим і собі.

Й. Базедов вважав, що діти можуть і повинні самі виготовляти іграшки для своїх ігор. Дати навички такої праці повинні спеціальні місцеві столярі, ковалі. Отже, під час гри діти отримують можливість оволодіти трудовими уміннями та навичками, ознайомитися з різними професіями.

Зазначимо, що вислови Й. Базедова мали теоретичний характер: у навчально-виховному закладі в Дессау, яким керував Й. Базедов, ручна праця посідала досить важливе місце, однак мала й інші цілі. Заняття токарною та столярною справою, сільськогосподарською роботою та іншими видами праці використовувалися, переважно, як засіб розвитку фізичних сил вихованців.

На нашу думку, зі всіх педагогів-філантропістів найбільш прогресивні погляди на роль ручної праці були висловлені Х. Зальцманом.

У праці «Ще дещо про виховання» він піддає критиці сучасну практику виховання. Одним з основних недоліків трудового виховання Х. Зальцман вважав ігнорування розвитку фізичних сил дітей, зміцнення яких сприяє удосконаленню розумових здібностей. Х. Зальцман вважав: «Хіба не є найкращим інструментом людини її руки? Можливо, насправді, потрібно думати, що кращі інструменти покриваються іржею, якщо руки ні до чого не придатні? Де знайдеться такий представник, який скаже, що він ніколи не опиниться в таких обставинах, коли йому будуть потрібні власні руки? А яким жахливим повинен бути такий стан, коли людині потрібні руки, а їх у неї немає» [2, с. 5].

Отже, Х. Зальцман вважав, що зміцнення фізичних сил, уміння працювати були не тільки засобами, які сприяють кращому розумовому розвитку і моральному вихованню дітей, а й засобом підготовки до

---



досить сильного у дітей інстинкту до зайнятості», «Сімейство Вертгеймів». У цих працях І. Хойзінгер виклав свої погляди на те, як потрібно правильно організувати трудове виховання. Основним завданням такого виховання він вважав формування характеру, тобто формування у дітей «навичок виконувати те, що визнано істинним та хорошим; обов'язково закінчувати те, що вже розпочато» [3, с. 35]. Важливими засобами трудового виховання він вважав: 1) систематичне і точне виконання вибраних самими дітьми обов'язків; 2) ручна праця в різних формах.

«Філософам і всім тим, хто займається відкриттям нових знань та перевіркою старих, – часто вказують на те, що людина народжується для діяльності, а не для розумових занять, тобто занять, які спрямовані на здобування знань, які не мають відношення до діяльності» [2, с. 35]. І. Хойзінгер підкреслював, що бажання до діяльності у дітей виявляється сильніше, ніж у дорослих, і що педагогіка не використовувала в своїх цілях цей важливий дитячий інстинкт.

Використання в процесі виховання притаманного дітям бажання до діяльності, на думку І. Хойзінгера, дає три важливі переваги:

– по-перше, у цьому разі діти твердо знають, навіщо вони вивчають той чи той матеріал;

– по-друге, це дозволяє відрізнити корисне від некорисного (якщо дитина не займається жодною практичною діяльністю, то йому, сторонні поняття «корисний», «некорисний»);

– по-третє, індивідуальна трудова діяльність дітей дозволяє їм отримати знання шляхом не пасивного слухання, а в процесі активної діяльності з використанням відомої мускульної енергії. Ці знання І. Хойзінгер називав «основними». Знання про чужу діяльність, які переходили через позицію власного досвіду, були знаннями «за аналогією». Чим більше «основних» знань, тим легше і в більшій кількості засвоюються знання «за аналогією» [1, с. 35].

З погляду філантропістів, у процесі виготовлення корисних речей, діти практично засвоюють всі необхідні знання для роботи з деревом та металом, однак тільки цих знань недостатньо. І. Хойзінгер звертає увагу на той факт, що в процесі занять ручною працею діти обов'язково повинні ознайомитися з важливими хімічними процесами, пов'язаними з плавленням, паянням, розчиненням.

Досить цікавою та дуже важливою є думка І. Хойзінгера про те, що заняття працею оберігають дітей від розповсюдженої «манії вчення»: «Починаючи з 6-річного віку діти вчать по книжках. Не дивно, якщо вони усвідомлюють, що книги є важливим шляхом отримання знань, і тому кожна здібна людина, яка відчуває потребу в розширенні своїх знань, не може мати іншого бажання, ніж мати книги та навчатися за ними. Отримання знань шляхом власних спостережень, шляхом власних дослідів, у процесі своєї праці – це те, чому в процесі виховання зовсім не вчать, або в кращому разі розуміють, як дещо другорядне. Це трапляється тому, що всі дотримуються погляду шкільної навченості і вважають основним

---

картоном, за його словами, сприяла розвитку у дітей естетичного смаку, уміння користуватися інструментами [4, с. 309]. Водночас, з точки зору Б. Блаше, роботу з картоном наочністю для ознайомлення дітей з основами геометрії. Важливим в роботі з картоном було виготовлення моделей різних предметів та інструментів, які використовувалися в різних ремеслах.

Б. Блаше розробив конкретну методику підготовки дітей до такої роботи. За цією методикою починати потрібно з того, щоб викликати у них інтерес шляхом відвідування ремісничих майстерень, де діти отримують початкове уявлення про знаряддя праці та про майстерню; потім перед дітьми ставиться завдання виготовлення моделей окремих предметів і, нарешті, оформлення макету всієї майстерні [2, с. 309].

Такому виду праці Б. Блаше справедливо надавав основного значення з погляду її навчальної цінності: постановка перед дітьми певного завдання сприяє концентрації уваги, а «те, з чого хочуть виготовити модель, буде пізнаним у всіх деталях та подробицях досить глибше, ніж це можливо іншим чином і те, з чого зроблена модель, звичайно, не так легко буде забути» [2, с. 309].

Оскільки не все можна виготовити з одного картону, Б. Блаше рекомендував використовувати й інші матеріали – дерево, глину, віск, свинець, а також необхідні інструменти, зазначаючи, що таким шляхом можна легко ознайомити дитину з різними ремеслами та прийомами роботи. Різноманітна ручна праця, згідно з Б. Блаше, допоможе також виявити дітей з схильністю до «механіки» і сприяти розвитку їхніх здібностей у цьому напрямку, створюючи умови для розвитку творчої ініціативи [1, с. 309].

Важко не погодитися з більшістю думок Б. Блаше стосовно ручної праці. Можна говорити про деяку обмеженість його поглядів щодо переоцінювання можливостей картонних робіт, однак його великим досягненням, на нашу думку, слід визнати те, що він був з-поміж перших німецьких педагогів, які зрозуміли важливу навчально-виховну роль ручної праці. Він побачив у ній один із засобів підготовки дітей до практичного життя. На нашу думку, особлива заслуга Б. Блаше полягає в тому, що він уперше створив та опублікував низку спеціальних методичних посібників із ручної праці, які користувалися широкою популярністю не тільки в Німеччині, а й в інших країнах.

Ще одним представником педагогіки філантропізму, який надавав великої уваги трудовому вихованню, був І. Хойзінгер. Він був глибоко переконаний у тому, що загальний прогрес людської культури нерозривно пов'язаний з прогресом техніки. З огляду на це переконання, він вважав обов'язковим трудове виховання і навчання, яке дозволить молоді осмислити всі культурні й технічні досягнення свого часу, засвоїти всі необхідні знання.

Загальні положення про необхідність використання ручної праці в навчанні та вихованні закладено у працях І. Хойзінгера «Про використання

---

- праці як до форми буття і способу самореалізації людини.
2. Формування системи знань, необхідних для трудової діяльності, вибору професії, соціального, професійного і життєвого самовизначення.
  3. Формування досвіду суспільно корисної виробничої діяльності, вміння використовувати теоретичні знання на практиці, здатності до творчості.

Філантропісти вважали, що для того, щоб праця стала засобом виховання дітей дошкільного віку, вона повинна бути змістовною, мати особистісну і суспільно корисну значущість, чітку організацію. Процес праці, на думку філантропістів, слід будувати на моральних засадах (мета, процес, результат). Моральна сутність її виявляється не лише в бажанні працювати, діяти творчо, досягати значущого для себе та інших результату, а й у колективному характері трудової діяльності, що вимагає узгодження мети і дій її учасників, взаєморозуміння і допомоги.

Будучи спрямованим на особистісний розвиток дитини, трудове виховання дітей дошкільного віку в педагогіці філантропізму пов'язане з фізичним, моральним, розумовим вихованням. Конкретні його завдання, форми організації трудової діяльності дітей зумовлені як виховними можливостями праці, так і віковими особливостями дитини.

Філантропісти вважали, що включення гри до праці дітей допомагає підвищити ефективність її виховного впливу, забезпечити основу для вироблення інтересу до праці, бажання трудитися. Однак не варто намагатися перетворити на гру трудові завдання чи якомога раніше відокремити працю від гри [3, с. 156].

На думку філантропістів одним із компонентів готовності дитини до трудової діяльності є привабливість праці. Цей своєрідний механізм формується під час усвідомлення дитиною того, що в процесі праці вона відкриває нове у собі, навколо себе, випробовує свої можливості на зовсім іншому рівні вимог, здатна досягти конкретного результату, який приносить радість їй і тим, хто вболіває за її успіхи [5, с. 156].

Найбільшу увагу вивченню питання трудового виховання дитини серед педагогів-філантропістів надавав Бернард Генріх Блаше, він був автором однієї з перших розробок теорії трудового виховання та навчання. Він висловлював думку про те, що вже в дошкільному віці діти намагаються наслідувати працю дорослих, тому необхідно допомогти їм усвідомити, що процес праці має певну послідовність операцій, потребує відповідних старань і вмінь. Застосування ручної праці пропонувалось як засіб формування у дітей навичок використання інструментів, для активно-наочного засвоєння значної частини навчального матеріалу (макетів з картону, глини, дерева тощо) [4, с. 309]. Ремесло також розглядалось засобом підготовки до життя.

Основним видом праці для дітей молодшого віку Б. Блаше вважав роботу з картоном. Вона не потребувала майстерень із дорогим обладнанням та була доступною навіть для найменших дітей. Робота з

## **ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРІВКУ ФІЛАНТРОПІСТІВ**

Суспільно-політичні та економічні процеси, що відбуваються в Україні, вимагають повного педагогічного бачення проблеми трудового виховання дитини в системі національної освіти. Тому проблема трудового виховання дитини перебуває в центрі уваги педагогічних і суспільних кіл світу. Ця проблема увійшла до золотого фонду наукової думки, дозволила усвідомити гуманістичну сутність феномену виховання, стала базовою в його теорії і практиці, метою й кінцевим результатом.

Різні аспекти розвитку ідей трудового виховання в історії педагогіки розглядаються в працях українських дослідників – О. Александрової, Л. Ваховського, А. Завальнюк, М. Лемківського, В. Литвинова, Д. Наливайка, та ін.; німецьких – К. Бурдаха, Я. Буркгардта, Е. Кассіра.

Метою трудового виховання в педагогіці філантропізму була підготовка вихованців до самостійного виконання доступної кваліфікованої праці в умовах сучасного виробництва, участі в суспільно корисній, обслуговувальній, продуктивній праці, готовності залучатися до трудової діяльності.

За твердженням філантропістів, праця є одним із провідних чинників гармонійного виховання дітей. Це положення філантропісти аргументують тим, що дитина вже наприкінці дошкільного віку прагне до самостійності, заявляючи «Хочу сам». На думку німецьких педагогів, два чинники спонукають дитину дошкільного віку до трудової діяльності: тенденція до самостійності та інтерес до всього, що стосується життя і праці дорослих [3, с. 956]. Представники течії наполягали на тому, що ці прагнення дитини можливо реалізувати не лише в трудовій, а і в інших видах діяльності, тому необхідна педагогічна організація залучення дитини до праці. «Праця мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної, природної творчості, дати вільно розвинути цільній гармонійній індивідуальності», – вважалося однією з провідних думок Е. Траппа, виокремлюючи такі характерні риси дитячої праці, як вияв активності дитини, її безпосереднього свідомого бажання (інтересу, цікавості до чогось) [2, с. 14]. Праця, на думку філантропістів, має завжди конкретне завдання і реальні наслідки (цим і відрізняється від гри). Вона буде приємною для дитини, коли дитина буде самостійно знаходити засоби для досягнення бажаної мети.

Великого значення філантропісти надавали трудовому вихованню дітей дошкільного віку, яке, на їх думку, було покликане забезпечити вирішення таких завдань:

1. Формування мотивації (потреб, інтересу, почуття обов'язку і відповідальності), позитивно-емоційного ціннісного ставлення до

Стає зрозуміло, що підготовка майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу у загальноосвітні школи України знаходиться на своїй початковій фазі й потребує подальшого вдосконалення. У перспективі, необхідно вдосконалювати та доповнювати цю модель підготовки та інтегрувати її у практику діяльності інших вищих педагогічних закладів освіти України, в тому числі педагогічних училищ та інститутів післядипломної освіти.

Інтегрувати гендерний підхід в освітньо-виховне середовище навчальних закладів означає спроектувати й реалізувати практично всі елементи нової гуманістично зорієнтованої технології організації методичної роботи педагогічних кадрів, метою якої є формування професійно важливих якостей особистості вчителів-класних керівників як нового покоління кадрів сфери освітніх послуг, здатних успішно виконувати завдання гендерної соціалізації та виховання підростаючого покоління учнів, формувати нову особистість, що комфортно й адекватно вписується в концепцію демократичного суспільства.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Коэффициент корреляции Пирсона [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met125/node35.html>.
2. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
3. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.

Для вирішення першого завдання необхідно було виявити ступінь підготовленості майбутніх педагогів-класних керівників до організації гендерного виховання школярів та порівняти отримані показники з початковим рівнем.

Для оцінки ефективності розробленої нами моделі підготовки використовувалися як безпосередні показники (результати опитування, спостережень, бесід, анкетування студентів), так і опосередковані, якими є відгуки класних керівників після проходження студентами педагогічної практики, методистів ЗОШ, батьків. Для вивчення рівня підготовленості студентів використано спеціально розроблені методики, які містили питання і твердження, що стосуються основних форм підготовки, їх ефективності та доцільності.

Результати опитування показали динаміку мотивації участі майбутніх педагогів-класних керівників в організації гендерного виховання школярів. Так, до початку реалізації програми 58 % студентів мали особистісні мотиви і тільки 36 % – професійні, наприкінці підготовки – 61 % – професійні, 37 % – особистісні. До професійних мотивів належать: можливість допомогти в гендерному розвитку школярів різного віку, усвідомлення значущості вирішення проблеми гендерного виховання та гендерного підходу в цілому, можливість надати допомогу батькам у гендерному вихованні дітей. До експерименту свою готовність до цієї діяльності виявили 31 % студентів-випускників, були не готові до такої роботи – 69 %. В кінці експерименту підготовленими до роботи вважають себе 75,9 % , швидше не готовими – 22,2 %, не готовими – 1,9 % студентів.

Процес підготовки майбутніх класних керівників до виховання школярів в рамках гендерного підходу на всіх етапах має відбуватися з урахуванням наступних умов:

- розвиток професійної мотивації студентів до організації гендерного виховання школярів;
- інтеграція всіх видів підготовки студентів: предметів загальнокультурного блоку, психолого-педагогічного циклу, педагогічної практики, спецкурсу «Гендерне виховання школярів», науково-дослідницької діяльності;
- взаємодія всіх учасників педагогічного процесу;
- встановлення взаємозв'язків між вищими педагогічними закладами освіти та загальноосвітніми школами;
- урахування новітніх досягнень у науці і практиці та досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців при підготовці педагогічних кадрів.
- різностороння допомога держави як вищим педагогічним закладам освіти, так і середнім загальноосвітнім закладам для оптимізації процесу впровадження гендерного підходу у ЗОШ України.

лярів, основними поняттями, термінами, метою та завданнями гендерного виховання, розглядали різні підходи до вирішення цієї проблеми.

Наприкінці третього курсу студенти проходили літню педагогічну практику в літніх оздоровчих центрах і таборах, де відпочивають діти різного віку та статі. Метою даної практики є формування практичних умінь і навичок при організації різних видів виховної діяльності. Студенти мали можливість через побутову діяльність, організацію етичних, спортивних, трудових заходів формувати риси мужності й жіночності, культуру взаємовідносин між статями. Під час педагогічної практики, стикаючись з дитячими проблемами, конфліктами, практиканти намагались педагогічно обґрунтовано вирішувати їх, надавати кваліфіковану допомогу у випадках відхилень від статевих норм поведінки.

82 % студентів, з якими була організована попередня робота з гендерного просвітництва, перед проходженням педагогічної практики, зазначили про доцільність такої підготовки, 13 % – відчували невпевненість у своїх знаннях і уміннях, 5 % – вважали себе компетентними без усякої попередньої підготовки.

Студенти контрольної групи, які не проходили спеціальної підготовки з гендерного виховання школярів, після проходження педагогічної практики, відзначили: 63 % – брак знань організації роботи класного керівника з гендерного виховання школярів; 81 % студентів висловили бажання попередньо ознайомитися з особливостями організації роботи класного керівника у цьому напрямі.

Під час активної педагогічної практики на четвертому курсі студенти реалізовували у ЗОШ розроблені ними програми з гендерного виховання школярів: проводили консультації для батьків, індивідуальні бесіди з дітьми, оформили батьківські куточки, ряд студентів провели відкриті заняття для класних керівників ЗОШ.

Класні керівники, аналізуючи роботу практикантів, відзначали, що багато студентів у своїй роботі намагались диференційовано, з урахуванням статі, підходити до виховання дітей, звертали увагу на культуру взаємовідносин між статями. Студенти-майбутні класні керівники змогли надати реальну допомогу в гендерному вихованні школярів та відчули значимість і необхідність впровадження гендерного підходу в ЗОШ України. Результати опитування практикантів є цьому підтвердженням: 41 % повністю задоволені своєю роботою з гендерного виховання в період педагогічної практики, 52 % – в основному, 7 % – не зовсім задоволені (з об'єктивних причин).

Третій етап дослідно-експериментальної роботи – заключний. Він передбачає вирішення наступних завдань: дати оцінку моделі підготовки і визначити ефективність педагогічних засобів підготовки студентів-майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу в ЗОШ та реалізації ефективного гендерного виховання школярів.

в умовах ЗОШ;

- ймовірно, що чим молодший вчитель-класний керівник, тим легше зацікавити його даною проблемою, тим у нього більше прагнень до практичного вирішення питання гендерного виховання школярів.

Вирішення другого завдання передбачало проведення аналізу рівня підготовленості студентів педагогічного університету до впровадження гендерного підходу у ЗОШ. На підставі визначених критеріїв і показників розроблена методика діагностики готовності майбутніх вчителів-класних керівників до роботи у цьому напрямі. Це лист питальник, що включає в себе 48 питань-тверджень. Студентам 2, 3, 4 курсів факультету іноземних мов та фізико-математичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, у кількості 96 осіб пропонувався поруч з твердженнями поставити оцінку за наступною шкалою: «повністю згодні» – 3, «швидше згодні, ніж не згодні» – 2, «швидше не згодні, ніж згодні» – 1, «не згодні» – 0. Отримані наступні результати: середні бали за чотирма критеріями підготовленості: когнітивний – 1,20; діяльнісний – 1,53; емоційно-вольовий – 2,44; мотиваційно-цільовий – 2,55 (при максимальному – 3). Ці результати свідчать про те, що за наявності у студентів потреб, бажань і особистісних якостей, необхідних майбутньому класному керівнику для успішної організації гендерного виховання школярів, рівень сформованості у них професійних знань і умінь для даного виду діяльності явно недостатній.

Другий етап – експериментальний. На цьому етапі перевірялася розроблена модель підготовки студентів до організації гендерного виховання школярів. Як зазначалось вище, підготовку студентів-майбутніх класних керівників до організації гендерного виховання школярів доцільно починати з першого курсу навчання в університеті. На цьому етапі роботи передбачався розвиток професійного інтересу до педагогічної діяльності та, перш за все, формування первинних знань, умінь, аналізу та самоаналізу організації різних видів діяльності зі школярами різного віку та статі. Під час вивчення «Введення до педагогічної професії» студентів познайомили з особливостями педагогічної професії, з тими якостями особистості вчителя-класного керівника, які необхідні для ефективної роботи з школярами. Обговорюючи вимоги до особистості вчителя, звернено увагу на те, що об'єктами педагогічної діяльності є не просто діти, а хлопчики та дівчатка. Отже, на першому курсі у студентів через навчально-пізнавальну діяльність розвивається інтерес до педагогічної діяльності, формуються уявлення про диференційований, з урахуванням статі, підхід до виховання школярів у ЗОШ.

На другому курсі навчання через загальноосвітній блок і предмети психолого-педагогічного циклу студенти продовжили знайомство, з гендерним підходом, зокрема з проблемою гендерного виховання шко-

---



– визначення рівня підготовленості студентів у цьому напрямі.

Для реалізації першого завдання проведено опитування класних керівників ЗОШ Бучацького району (чисельністю 405 класних керівників). На основі проведеної експертної оцінки визначено основні критерії і показники підготовленості студентів до вищезазначеної діяльності. Визначена залежність показників встановлених критеріїв підготовленості та перевірена їх кореляційна залежність за допомогою коефіцієнта взаємної спряженості Пірсона [1]. Якщо коефіцієнт кореляції більше або дорівнює 0, але менше 0,3 – зв'язок слабкий; більше або дорівнює 0,3, але менше 0,5 – зв'язок помірний; більше або дорівнює 0,5, але менше 0,7 – зв'язок значний; більше або дорівнює 0,7 – зв'язок сильний. Таким чином, при коефіцієнті кореляції більшому або рівному 0,5 слід говорити про наявність досить серйозних взаємозв'язків двох параметрів.

За результатами експертної оцінки у класних керівників ЗОШ значного зв'язку між критеріями не виявлено. Між когнітивним і діяльнісним, мотиваційно-цільовим і діяльнісним – зв'язок помірний (коефіцієнт кореляції дорівнює 0,4 і 0,31), між когнітивним і мотиваційно-цільовим, когнітивним і емоційно-вольовим, емоційно-вольовим і мотиваційно-цільовим – зв'язок слабкий (коефіцієнти кореляції 0,13; 0,01; 0,28), емоційно-вольовим та діяльнісним критеріями – зв'язок помірний, але зворотній (коефіцієнт кореляції – 0,3). Це говорить про те, що з ростом одного показника інший пропорційно зменшується.

Такі результати могли бути отримані з кількох причин:

- респонденти не усвідомлюють важливості диференційованого, з урахуванням статі, підходу у вихованні школярів (хоча відзначають, що знання про специфіку організації роботи з гендерного виховання школярів допоможуть цілеспрямовано вести роботу у цьому напрямі);
- респонденти не мають необхідних мотивів та потреб ефективно вирішувати поставлені перед ними завдання;
- проблема гендерного виховання школярів нова чи маловідома для них.

Для достовірності обраних критеріїв, до експертної оцінки залучено студентів університету. Аналіз результатів підтвердив доцільність виділених показників. Виявилось, що майбутні класні керівники дотримуються іншої точки зору щодо взаємозв'язку цих критеріїв. На їх думку, значний взаємозв'язок існує між когнітивним, мотиваційним і діяльнісним критеріями, між усіма іншими – зв'язок помірний. Такі результати зумовлені наступними причинами:

- навчаючись в педагогічному університеті, студенти бачать значимість даної проблеми;
- вважають, що знання особливостей виховання школярів з урахуванням статі допоможуть практично вирішити цю проблему

- університеті; організаційно-педагогічні умови підготовки;
- результативний – вивчення ефективності підготовки студентів до гендерного виховання школярів.

Модель підготовки студентів-майбутніх класних керівників до гендерного виховання школярів повинна передбачати реалізацію наступних положень: формування у студентів інтересу до професійно-творчої діяльності, зокрема з гендерного виховання в ЗОШ; ознайомлення майбутніх класних керівників з особливостями роботи у цьому напрямі; зміст підготовки визначається особливостями гендерної соціалізації та гендерного виховання школярів, корегується і доповнюється з урахуванням новітніх педагогічних досліджень. Підготовка до організації гендерного виховання може здійснюватися через психолого-педагогічний, медико-біологічний, загальнокультурний блоки та методики навчання, а також спецкурси, які піднімають гендерну проблематику.

Критеріями оцінки рівня підготовленості майбутніх вчителів-класних керівників до організації гендерного виховання школярів є:

- когнітивний (наявність системи знань про специфіку організації роботи з гендерного виховання школярів у ЗОШ);
- мотиваційно-цільовий (наявність у студентів професійної спрямованості на роботу із гендерного виховання);
- емоційно-вольовий (педагогічний такт, сумлінність, диференційований підхід з урахуванням статі та віку дитини, повага до кожної особистості);
- діяльнісний (вміння організувати роботу із гендерного виховання в умовах ЗОШ).

Процес підготовки майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу та організації гендерного виховання школярів повинен починатися з першого курсу навчання і припускати поступове ускладнення і розширення досліджуваного матеріалу за принципом «від загального до конкретного». Ефективність підготовки істотно підвищується, якщо в її основі є міждисциплінарний підхід.

На основі розробленої нами моделі складена програма підготовки майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу в загальноосвітні школи України, яка реалізована в рамках дослідно-експериментальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Мета – перевірка основних положень моделі та гіпотези дослідження. Дослідно-експериментальна робота відбувалась у три етапи: аналітичний, експериментальний і завершальний.

На першому – аналітичному етапі вирішувалися такі завдання:

- визначення критеріїв і показників підготовленості майбутніх вчителів-класних керівників до впровадження гендерного підходу у ЗОШ;

УДК 378.937

Марія Гоголь-Саврій

## **ПІДСУМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ШКОЛИ УКРАЇНИ**

Сучасний стан підготовки вчителів-класних керівників до організації гендерного виховання як за кордоном, так і в нашій країні перебуває в стані пошуку, експерименту, а підготовка майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу у загальноосвітні школи України, взагалі, знаходиться поза увагою науковців, хоча необхідність гендерного виховання та підготовки педагогічних кадрів для вирішення даної проблеми визнана в переважній більшості розвинених країн світу.

Активізації наукової думки та діяльності, спрямованих на гендерні перетворення у системі професійної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, сприяють проведені наукові дослідження з проблем: упровадження принципів гендерної рівності й демократії у сферу освітнього простору сучасної вищої школи (В. Агеев, Л. Бут, Т. Говорун, та ін.); інтеграції гендерного підходу в систему вищої професійної і педагогічної освіти (С. Вихор, І. Іванова, І. Мунтян, О. Цокур та інші); гендерної освіти та гендерного виховання (С. Вихор, О. Каменська, В. Кравець та інші). Необхідність розробки моделі підготовки майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу в загальноосвітні школи України, як обов'язкового елемента загально професійної підготовки педагогічних кадрів, визначає актуальність дослідження.

Мета статті – теоретико-практичний аналіз ефективності використання розробленої нами моделі підготовки майбутніх класних керівників до впровадження гендерного підходу у загальноосвітні школи України.

Модель підготовки студентів до організації гендерного виховання школярів охоплює чотири взаємопов'язані компоненти, виділення яких зумовлено необхідністю підвищення рівня підготовленості майбутніх вчителів-класних керівників до впровадження гендерного підходу та реалізації гендерного виховання у ЗОШ:

- цільовий – включає в себе цілі та завдання, критерії та показники готовності до організації гендерного виховання школярів;
- змістовний – теоретична, психологічна, методична підготовка, організація практичної та дослідницької діяльності, в основі яких лежить інтегративний підхід; домінантою змісту підготовки є етичний компонент, що враховує культуру людських взаємин;
- організаційний – передбачає використання традиційних і нетрадиційних форм, активних методів навчання студентів у навчальній, самостійній, практичній діяльності у педагогічному

ваних на повазі гідності дитини.

Отже, прийомні батьки, виховуючи нерідних дітей, стикаються з низкою проблем. Проте, будучи не байдужими, вони беруть у свої сім'ї вихованців з прагненням зробити їх щасливими.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення зазначеної проблеми. Воно дає можливість виокремити ряд перспективних питань для подальших розвідок: розвиток особистісних відносин у прийомних сім'ях між батьками і дітьми, детальне вивчення перебігу повного циклу функціонування прийомної сім'ї, тривале професійне функціонування сім'ї, тощо.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бевз Г. М. Складові психологічної готовності прийомних батьків до заміщувальної опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Бевз Г. М. ; [за ред. Максименко С. Д.]. – К., 2003. – Т. V, ч. 4. – С. 23–31.
2. Волканова В. В. Словник соціального педагога [Електронний ресурс] / Волканова В. В. – Режим доступу : [rochatkova8.at.ua/load/0-0-1-19-20](http://rochatkova8.at.ua/load/0-0-1-19-20)
3. Комарова Н. М. Методичні рекомендації для соціальних працівників, державних службовців щодо розвитку сімейних форм виховання / Комарова Н. М., Пеша І. В. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2006. – 92 с.
4. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / [Бевз Г. М., Бондаренко Т. В., Комарова Н. М. та ін.]. – К. : Держсоцслужба, 2006. – Кн. 2. – 180 с.
5. Технології створення та функціонування прийомних сімей та 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.

- право на створення особистого психологічного простору і організацію вільного часу.

Наступною умовою є вміння прийомних батьків зберегти традиційні родинні зв'язки, родинні стосунки, взаємну прихильність і емоційну близькість нерідної дитини. Дана майстерність здатна компенсувати втрату батьків, сприяти соціальній адаптації особистості в нових умовах, зокрема в прийомній сім'ї.

Якщо батьки не досягають позитивного результату, у родині з'являться неадекватні методи виховання, що зашкодять як самій дитині, так і її вихователям.

Виховання дітей в прийомній сім'ї вимагає особливої відповідальності та знань дорослих. У прийомних батьків, як правило, складається своє уявлення про те, якою має бути дитина. Звичайно, спочатку, через певні причини, прийомна дитина відрізнятиметься від нерідних батьків. Однак, виховуючи її, як власну, відповідально, цілеспрямовано, сердечно, дорослі сформуєть повноцінну і щасливу особу, яка залишиться вдячною за це.

Перебування дитини, яка залишилася без піклування батьків, у сім'ї прийомних батьків забезпечує їй соціальний захист, захист майнових прав, догляд, виховання, вирішення медичних проблем, подолання психологічних травм, індивідуальне задоволення щоденних потреб та ін. Обов'язковою умовою вирішення всіх питань, що виникають в прийомній сім'ї та її успішного функціонування є соціальний супровід родини фахівцями (соціальним педагогом, соціальним робітником, практичним психологом та ін). Соціальний супровід полягає в наданні соціальних послуг (правових, психологічних, соціально-педагогічних, юридичних, соціально-економічних, інформаційних, соціально-медичних, створенні належних умов для забезпечення індивідуальних потреб) всім членам. При цьому соціальний супровід таких сімей здійснюється постійно. В основу роботи покладено методи, які враховують найбільш типові помилки у вихованні прийомних дітей у родині. Саме тому, діяльність спеціалістів передбачає проведення широкої освітньої роботи серед прийомних батьків з різних питань: соціально-педагогічна і правова підготовка прийомних батьків до виховання дітей; допомога батькам у формуванні адекватної поведінки у дітей стосовно однолітків; значення особистого прикладу і авторитету батьків у вихованні дітей; формування позитивних взаємин між дорослими і дітьми; проблеми негативного впливу бездоглядності й безпритульності на психіку дитини; заохочення та покарання у процесі виховання дитини; допомога дитині у виборі професії; організація режиму праці, навчання, відпочинку дітей у родині; моральне, фізичне, естетичне, статеве виховання дітей; та ін. Супроводжуючий повинен скорегувати відношення у сім'ї так, щоб усі необхідні заходи для забезпечення в ній порядку та дисципліни підтримувалися за допомогою методів, побудо-

---

завжди володіють певними навичками. Більш того, навпаки, вони можуть мати погану спадковість, що може впливати на стосунки в родині, на розуміння, на процес виховання. І це є третьою проблемою.

Проблема номер чотири: нерозуміння прийомними дітьми меж інших дітей. Перебуваючи в державних закладах, вони мали все спільне: іграшки, книги, солодощі. І це була норма. В сім'ї такі діти не завжди розуміють, що кожен, на рівні із спільним, володіє особистим, яке без дозволу чіпати забороняється. Батьки повинні запастися терпінням і тактом (замість покарання), щоб роз'яснити і показати важливість особистого простору, особистих речей.

П'ятою проблемою виступає непорозуміння з оточуючими, зокрема педагогічно-учнівським колективом. Адже вплив на виховання соціуму перебільшити дуже важко. І за умови, що класний керівник (соціальний педагог або психолог) не поставиться до дитини з розумінням, не буде готовим до відповідальності за створення дружнього клімату в класі, то дуже швидко може трапитися, що учні та інші вчителі не сприймуть «новачка». Дитина може замкнутися, що негативно впливатиме на виховний процес, на стосунки в сім'ї.

Досить важливо не залишити дитину наодинці зі своїми переживаннями та негараздами. Перед батьками, з перших хвилин життя дитини в нових умовах, стоїть завдання налагодити толерантні доброзичливі взаємовідносини з нею. Це виступає шостою проблемою у питаннях виховання.

Під час виховання специфічною є проблема покарання-похвали. З одного боку, будь-яка дитина має право на помилку, на провину, з іншого боку, покарання є одним з звичних атрибутів виховної роботи. Прийомним батькам необхідно завчасно продумати систему дій щодо покарання за провину та похвалу за досягнення, оскільки вони свідомо взяли дитину в сім'ю. Талант батьків полягає в тому, що вони поступово формують у себе широкий арсенал засобів заохочення і покарання, виробляючи позитивну установку на стосунки з вихованцем.

Звичайно, можна уникнути деяких проблем під час виховного процесу, обравши вдалі умови співпраці батьків з прийомною дитиною. Основною умовою сімейного життя, за яким реалізуються виховні функції, є сфери батьківського піклування, обов'язку та любові. Відсутність змістовної життєдіяльності на цих поприщах позбавляє сім'ю можливості ефективно впливати на дитину. Вияв активності в одній із цих сфер за рахунок інших викривлює виховний процес, позбавляє його повноти, цілісності, багатогранності.

Другою важливою складовою є надання прийомним дітям «особливих» прав, якими вони не володіли в закладах інтернатного типу:

- право брати участь в питаннях життєдіяльності сім'ї;
- право на добровільну участь у спільній родинній діяльності;

опікується такими дітьми, направляючи їх у заклади інтернатного типу. Проте більше досягнення – влаштування їх у прийомні сім'ї. «Прийомна сім'я – сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання» [2].

Зі створенням прийомних сімей діти, що залишилися без батьківської опіки, отримують можливість забезпечення свого права на проживання в родинному оточенні.

Одним із важливих завдань, які повинні реалізувати прийомні батьки, постає питання виховання біологічно нерідної дитини. У кожній прийомній сім'ї складається своя, індивідуальна виховна система, яка формується емпіричним шляхом, постійно випробовується досвідом, містить багато педагогічних «знахідок», засобів і методів впливу на дитину, проте не позбавлена прорахунків та серйозних помилок. Цілі, принципи, зміст виховання у сім'ї часто носять не сформульований характер, який видозмінюється під впливом цілої низки причин (ціннісних орієнтацій, рівня освіти, загальної та педагогічної культури батьків, їх етнічної належності, міри відповідальності за майбутнє дітей тощо).

Кант говорив: «Виховуючи дітей, треба пам'ятати, що ми виховуємо їх не для життя в теперішньому, а в майбутньому, кращому стані людського роду, тобто для життя в інших, кращих, умовах життя. Виховуючи ж дітей для майбутнього, кращого устрою світу, ми цим самим покращуємо майбутній устрій світу».

При вихованні прийомних дітей батьки часто стикаються з цілим рядом проблем і потребують кваліфікованої допомоги спеціалістів (соціального педагога, психолога та ін.) для діагностики і корекції не лише індивідуальних особливостей дітей, але і внутрісімейних стосунків, функціонування прийомної сім'ї в цілому.

Перша проблема у вихованні прийомної дитини – це питання комунікації. Із появою нового члена сім'ї відбуваються зміни вже існуючих родинних стосунків. При цьому багато що у взаєминах залежить від того, наскільки легко сім'я пристосовується до нових вимог середовища; наскільки готові батьки приділяти свою увагу, віддавати свої сили і час дітям (як прийомним, так і рідним).

Другою проблемою виступають ревності між дітьми (біологічними і прийомними) стосовно дорослих. Перед батьками постає нелегке завдання, як вірно налагодити сімейний побут, щоб діти зрозуміли, що всі вони одне ціле, що їх однаково люблять і ставлять рівні вимоги до навчання, поведінки, відповідальності і т.п. Толерантні стосунки – важливий момент профілактики ревностей.

У вихованні дітей дуже важливий приклад батьків. Діти часто копіюють спосіб життя батьків: звички, манеру розмовляти, ставлення до протилежної статі та ін. Однак, потрапляючи в прийомну сім'ю, діти не

## **ВИХОВНА РОБОТА**

---

**УДК 37.018.3**

**Галина Бондаренко**

### **ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПРИЙОМНИХ СІМ'ЯХ ТА ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ**

За останні роки в нашій країні зросла кількість дітей-сиріт і дітей, що в силу різних причин залишилися без батьківської опіки. Однак, в той же час збільшуються можливості щодо опіки над такими дітьми. На рівні з традиційними формами опіки (опіка та піклування, усиновлення (удочеріння), влаштування в інтернатні заклади різного типу) все більшого значення набувають інноваційні варіанти влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, такі, як прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу.

Проблеми навчання прийомних батьків, технології створення й функціонування прийомних сімей, питання супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу були досліджували такі науковці: Г. М. Бевз, Т. В. Бондаренко, А. Й. Капська, Н. М. Комарова, І. В. Пеша та ін. [1; 3–5].

Говорячи про діяльність прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, варто зазначити, що дане питання досить насущне та багатогранне. Це – причини створення прийомних сімей, адаптація дітей та акомодация батьків у прийомних сім'ях, стосунки з родичами та знайомими; проблеми виховання та навчання, стосунки біологічних та рідних дітей і т.п.

Метою статті є аналіз проблем виховання дітей у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу.

Сім'я є головним осередком для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного та соціального розвитку особистості. Проте, за останні роки помітною є тенденція нехтування батьками своїх обов'язків. І, як наслідок, діти залишаються сиротами при живих батьках. «Діти, позбавлені батьківського піклування – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням батьківських прав, відібранням від батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісти зниклими або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження; тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки; а також викинуті діти, діти, батьки яких невідомі; діти, від яких відмовились батьки, та безпритульні діти» [2]. Держава

---



обдарованість. Вона є індивідуально-своєрідним, якісно різним поєднанням загальних (інтелектуальних і творчих) і спеціальних здібностей, що має великі можливості компенсації одних (відсутніх, але не основних – не компенсованих) компонентів іншими, залежно від вимог конкретної діяльності. Крім того, розподіл обдарованості на складові компоненти є умовним, тому що вони тісно взаємозалежні й взаємообумовлені один одним. Із цього виходить необхідність розвитку спеціальних здібностей тільки в комплексі з усіма компонентами обдарованості. Це обумовлено також тим фактом, що в дослідженнях музичної обдарованості спостерігається тенденція до її інтелектуалізації, що проявляється у включенні в її структуру інтелектуальних музичних здібностей. При цьому відзначається тісна взаємозалежність між інтелектуальними музичними й загальними здібностями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Галеев Б. Скрыбин и развитие идеи видимой музыки / Борис Галеев // Музыка и современность. – Вып. 6. – М., 1969.
2. Каткова Л. В. Проблемы воспитания одаренных детей / Л. В. Каткова, М. В. Корепанова, Б. Д. Зодбаева. – Волгоград : Перемена, 1999. – 56 с.
3. Пидкасистый П. И. Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся / П. И. Пидкасистый, В. С. Чудновский. – М. : Педагогическое об-во России, 1999. – 32 с.
4. Петровский А. В., Общая психология / А. В. Петровский, А. Б. Брушлинский, В. А. Зинченко. – М. : Академия, 1996. – 490 с.
5. Савенков А. И. Детская одаренность и школьное обучение / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 121–131.
6. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Трошина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.
7. Эфроимсон В. П. Предпосылки гениальности: биосоциальные факторы повышенной умственной активности / В. П. Эфроимсон // Человек. – 1997. – № 6. – С. 98–107; 1998. – № 1. – С. 5–20.

турній, музичній). Для них необхідні задатки особливого роду і їх розвиток.

Всі твердження сучасних дослідників про існування загальної підстави для всіх спеціальних здібностей людини базуються на двохфакторній теорії інтелекту, висунутій на початку ХХ століття (1904 р.) англійським психологом Спірменом. Зараз практично всі вчені-психологи сходяться в думці про те, що основою спеціальних здібностей є загальні здібності. Ця теорія заснована на припущенні про існування фактору загальної обдарованості (*generalability*, або «g» фактор) і фактору спеціальних здібностей (фактор «s» – *specialability*). Суть її в тому, що всі види пізнавальної діяльності мають загальний фундаментальний фактор «g». У той же час, на відміну від будь-якої іншої групи факторів, кожна з них залежить від специфічного для даної операції фактору «s», якого немає в жодній з інших операцій. Всі спеціальні здібності як би виростають із загальних здібностей і не можуть існувати без них.

Як правило, ці два фактори виявляються пов'язаними, – чим вище рівень розвитку загальних здібностей, тим частіше й сильніше проявляються здібності й до інших видів діяльності. Спеціальні здібності не можуть досягти високого розвитку на слабкій основі.

Ідея загальних здібностей допомагає зрозуміти ту відому обставину, що яскраві здібності рідко зустрічаються поодиноці. Людина не буває здібним тільки в одній області – вона завжди багатогранна.

Розходження між здібностями можуть бути кількісними і якісними. Рівною мірою важливо знати, до чого виявляє здібності учень, які індивідуально-психологічні особливості залучаються в процес діяльності, як умова її успішності (якісна характеристика здібностей), і якою мірою (наскільки швидше й легше в порівнянні з іншими) людина здібна виконувати вимоги, пропоновані діяльністю (кількісна характеристика здібностей). При цьому, проблема обдарованості – це, насамперед, проблема якісна. І кількісний підхід повинен слідувати за якісним аналізом. Головне не те, що одні люди більш, а інші менш обдаровані, а те, що різні люди мають різні обдарованість і здібності, різні не в кількісному, а в якісному відношенні.

Для розвитку здібностей велике значення має така якість як компенсація. При відсутності необхідних задатків до розвитку одних здібностей їх дефіцит може бути заповнений за рахунок більшого розвитку інших. Поєднання різних здібностей, що дає однаковий результат, може бути забезпечено різними способами. Це й відкриває важливу сторону здібностей: широкі можливості компенсації одних властивостей іншими. Психологічний механізм цього заснований на тому, що психічні функціональні системи можуть замінитися іншими, причому дана функціональна система як ціле зберігається.

Отже, основною складовою музичного розвитку особистості є

---

Творчість – це вміння відмовитися від традиційних підходів до справи, стереотипів мислення, тільки в цьому випадку можна створити щось нове. Безумовно, дитина створює суб'єктивно нове, тобто нове для неї самої, але в процесі цього проявляються й формуються її здібності.

«Креативність», по визначенню теоретиків – це якість свідомості, не тотожна інтелекту. «Креативність» і інтелект не обов'язково збігаються в тієї самої людини. «Креативність» інтелекту, на думку американських учених, не знаходиться в прямій залежності від якостей пам'яті й суми пізнань індивіда (хоча знання є основою творчості), тобто тих обставин, які визначають інтелект. Її суть – в умінні відкривати нові ідеї, шляхи, робити оригінальні висновки. Знання, уміння й навички є обов'язковою умовою для здійснення творчого акту, але суть творчості не в їх нагромадженні, а у використанні їх як засобів для відкриття нових шляхів, способів дій, що ведуть до одержання результатів, невідомих до цього. Головну роль при цьому відіграє дивергентне (що йде в різних напрямках) мислення, здатне приводити до несподіваних висновків, на відміну від конвергентного, послідовного мислення.

Дослідниками відзначається, що креативність обов'язково передбачає інтелект вище за середній рівень, тому що лише такий рівень може забезпечити основу для творчої продуктивності. Торренсом створена «Теорія інтелектуального порога»: якщо IQ нижче 115–120 – інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, при IQ вище 120 – креативність стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низкою креативністю. Але коли інтелект дуже високий (IQ 150–170), то іноді, як і у випадку його недостатнього розвитку, створюється перешкода для нормального творчого розвитку.

Проведений аналіз показує, що проблема креативності далека від однозначного трактування, але ця якість, що передбачає інтелектуальний розвиток вище за середній рівень, визначається дослідниками як важлива ланка в структурі обдарованості.

Крім інтелектуальних і творчих здібностей, що відносяться дослідниками до загальних здібностей, у структурі обдарованості виділяють здібності до якої-небудь сфери людської діяльності – спеціальні здібності. Розподіл на загальні й спеціальні здібності присутній в більшості дослідників. При цьому відзначається, що загальні здібності впливають на розвиток спеціальних.

Під загальними здібностями розуміється така система інтелектуальних властивостей особистості (вони властиві, хоча й у різному ступені, всім людям), що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями, успіхи у всіляких видах діяльності.

Під спеціальними (властиві не всім) – розуміють систему властивостей, які забезпечують, за інших рівних умов, високі досягнення в пізнанні й творчості в спеціальній сфері діяльності (наприклад, літера-

Проблема дитячої розумової обдарованості найбільш повно розроблена Н. С. Лейтесом, що вивчав індивідуально-типологічні, вікові та якісні особливості розумової обдарованості школярів на основі систематизації життєвих фактів і монографічного опису своєрідності обдарованої особистості. Він підкреслює нерозривність інтелектуального й особистісного розвитку дитини, приділяє особливу увагу ролі вікових особливостей у творчому розвитку дитини [8].

Процес розумової діяльності характеризується тим, які інтелектуальні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, класифікація та ін.), у якій комбінації, у якій якості властиві їй. Ефективність розумової діяльності визначається, насамперед, тим, на якому якісному рівні людина володіє навичками розумових операцій. Звідси стає очевидним основне значення якісних характеристик мислення для пізнавальної діяльності.

Прикладний аспект якісного розвитку розумових процесів людей ще мало досліджений. Разом з тим встановлено, що саме якісні особливості розумової діяльності впливають на її характер. У цьому зв'язку варто виділити:

- установку до вирішення проблеми (здібність бачити проблему);
- планомірність у вирішенні проблем (систематизація наявних даних);
- розумову точність у вирішенні завдань (всебічний розгляд всіх факторів, які впливають або можуть вплинути на вирішення завдання);
- здібність до оцінки шляхів вирішення й результатів мислення (швидке й правильне розуміння змісту проблеми, її об'єктивна оцінка);
- оригінальність вирішення, гнучкість розуму (здібність розглянути предмет з різних точок зору, розробити для вирішення завдання якнайбільше різноманітних ідей, які задовольняють поставленим вимогам) [1].

Якісні характеристики не існують ізольовано один від одної в нашій свідомості. Вони перебувають у тісному взаємозв'язку. Вирішення реальних проблем можливо тільки при взаємодії всіх характеристик у єдиному комплексному процесі мислення.

Спочатку обдарованість розумілася дослідниками як високий інтелект, що виражалось у великій кількості тестів, що вимірюють коефіцієнт інтелекту (IQ). Але з розвитком психологічної науки стало ясно, що обдарованість не вичерпується тільки цією якістю психіки людини. І із середини ХХ століття одним з головних напрямів у дослідженні генезису інтелектуального розвитку стало вивчення творчих здібностей. Зараз уже практично загально визнано, що творчі здібності не є синонімом здібностей до навчання.

---

У цей час у поняття «обдарованість» дослідники включають уже не тільки розумову (інтелектуальну) і художню обдарованість, але й обдарованість у сфері соціальних відносин (лідерство, організаторські здібності), психомоторну (спорт, танці), творчу (висока здатність до створення нових ідей), практичну (здатність до конкретних, практичних дій) та ін. [3].

Отже, найбільш загальний підхід до розуміння обдарованості пов'язаний з визначенням її через сполучення певних якостей особистості й сукупність здібностей, що характеризують дану особистість, її інтелектуально-творчий потенціал, і визначають успішність виконання якої-небудь діяльності.

Співвідношення здібностей і діяльності виділяється дослідниками як одна з головних проблем у психології обдарованості. При цьому відзначається, що від обдарованості, як і від здібностей, залежить не успіх у виконанні діяльності, а тільки можливості досягнення цього успіху. В. А. Петровський приводить у зв'язку із цим приклад: «Музичні здібності, що виявилися в дитини, не є гарантією того, що дитина буде музикантом. Для того, щоб це відбулося, необхідно спеціальне навчання, наполегливість педагога й дитини, гарний стан здоров'я, наявність музичного інструмента й багатьох інших умов, без яких здібності можуть стихнути, так і не розвившись» [4, с. 469].

Виникає необхідність обговорення питань про те, що розвивається як здібності і як це відбувається, тобто питань про роль біологічного й соціального компонентів у прояві й розвитку здібностей.

За словами С. Л. Рубінштейна, між задатками й здібностями існує велика різниця – між ними лежить весь шлях розвитку особистості. Задатки багатозначні. На основі тих самих задатків можуть розвиватися різні здібності залежно від вимог, пропонованих діяльністю, суспільством, епохою. Тобто задатки неспецифічні стосовно конкретного змісту й форм діяльності, вони можуть реалізовуватися в різних здібностях, але для формування певних здібностей необхідні певні задатки [3].

При розкритті сутності здібностей вводять ще одне поняття – схильність – стійке прагнення до яких-небудь видів діяльності. Схильність – щось більше, ніж інтерес до тієї або іншої діяльності, хоча нерідко розвиток схильності починається з інтересу до неї, але інтерес може й не перейти в схильність. Схильність – це прихильність до певної діяльності. Задатки, насамперед, проявляються в схильностях або в підвищеній допитливості до всього, тобто схильність свідчить про наявність певних природних передумов до формування здібностей. Схильність – це перша і найбільш рання ознака здібності, що зароджується, вона йде поперед здібності і є одним з важливих факторів розвитку.

Розумова обдарованість кардинально відрізняється від творчої.

---

## **ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

Успіх розвитку суспільства залежить від кількості обдарованих і талановитих людей, від найбільш повної реалізації ними своїх можливостей. У суспільній свідомості починає формуватися розуміння того, що перехід у епоху наукомістких технологій неможливий без актуалізації, збереження й множення інтелектуального і творчого потенціалу країни.

Проблемам розвитку музичних здібностей дітей, інтеграційному освоєнню мистецтва взагалі присвячені наукові праці таких видних педагогів та вчених як: Л. Б. Архімович, О. Г. Бенч-Шокало, С. С. Горбенко, М. М. Гордійчук, М. О. Грінченко, Е. С. Зинькевич, Н. І. Королюк, А. П. Лашенко, І. Ф. Ляшенко, А. К. Мартинюк, В. А. Петровський, О. П. Рудницька та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогіко-психологічних проблем музичного розвитку дітей.

Для того, щоб виявити педагогічні умови розвитку обдарованості взагалі й обдарованості до художніх видів діяльності, зокрема, необхідно знати природу цього явища. Тому треба з'ясувати, що таке обдарованість, які компоненти входять у її структуру, у яких взаємовпливах вони перебувають, як співвідносяться між собою загальна й спеціальна обдарованість, що є головним, а що другорядним у її структурі. Необхідно визначити, яку роль відіграють у прояві й розвитку обдарованості закладений природою потенціал і оточуюче дитину середовище, які психологічні особливості характерні для дітей. Крім того, необхідно виявити якості особистості, від яких залежить розвиток обдарованості, і, впливаючи на які, можна домогтися високого рівня прояву й розвитку потенційних можливостей дитини.

Вітчизняні дослідники, що займаються в цей час проблемою обдарованості, визначають її як індивідуально-своєрідне сполучення здібностей людини й неповторну своєрідність її особистості, що сприяє знаходженню оптимальних способів діяльності, і визначає успішність останньої. Крім того, обдарованість розуміється як системна освіта особистості, як сукупність особливих якостей, що обумовлюють індивідуальний темп розвитку людини, що триває протягом всього життя, і її рівень визначається тільки її тривалістю. Успішність і темп розвитку залежать від генотипу людини, але, у той же час, розвиток всіх характеристик особистості – продукт взаємин людини й навколишнього середовища [2].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бондаровська В. М. Людина у світі інформаційно-комунікаційних технологій / В. М. Бондаровська, Н. І. Пов'якель // Психолог. – № 25(169). – 2005. – С. 5–9.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. – К. : Освіта України. – 2006. – 390 с.
3. Лещенко Л. Комп'ютерна залежність у дітей: виникнення і запобігання / Л. Лещенко // Психолог. – № 18–19(258–259). – 2007. – С. 45–52.
4. Марченко Т. Можливі шляхи опанування педагогами інформаційно-комунікаційних технологій / Марченко Т. // Дитячий садок. – 2011. – № 3(579). – С. 17–19.
5. Олійник Ю. І. Способи використання інформаційних комп'ютерних технологій у підготовці фахівців галузі дошкільної освіти / Ю. І. Олійник // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – Вип. 51. – С. 403–408.
6. Методичні рекомендації і поради щодо організації навчання комп'ютерної грамоти дітей в дошкільному навчальному закладі [Електронний ресурс]. – режим доступу : [http://kts-osvita.org.ua/files/resomm/comp\\_in\\_dnz\\_12.doc](http://kts-osvita.org.ua/files/resomm/comp_in_dnz_12.doc)

Європи, Австралії, деяких країн Африки й Азії, приєднавши до мережі потужні ресурси своїх обчислювальних центрів, буквально на очах створили інформаційний кібер-простір з властивостями звужуватись до розміру дисплея персонального комп'ютера та поширюватись на всю планету за лічені секунди [2, с. 37].

У процесі засвоєння й використання комп'ютера в психіці дітей дошкільного віку виникає низка змін як позитивного, так і негативного характеру. Серед них найбільш істотними для дітей дошкільного віку є адинамія, порушення спілкування, формалізація знань.

Крім цих загальних наслідків є й один специфічний. Як зазначається в дослідженнях інформаційно-психологічної безпеки, за умови доступу в глобальну комп'ютерну мережу Інтернет у користувачів подекуди виникає, так званий синдром Інтернет-залежності, що виражається насамперед в абсолютній «поглиненості» інформаційним, комунікативним, ігровим видами діяльності в Мережі Інтернет.

Психологи (К. Янг та Ф. Сарасота) у 2001 році заявили, що діти дошкільного віку особливо підпадають під вплив Інтернет-залежності. І особливо насторожує те, що кількість користувачів цього віку невпинно зростає. Посилаючись на дослідження Кімберлі Янг, В. Бондаровська та Н. Пов'якель виділили такі ознаки Інтернет-залежності:

- ейфорія (піднесений стан) від перебування в Інтернеті;
- відмова від харчування та сну заради розваг в Інтернеті;
- багатогодинне просиджування в Інтернеті;
- погіршення пам'яті й уваги;
- нехтування інтересів рідних, близьких та друзів заради перебування в Інтернеті ;
- роздратованість від того, що хтось або щось не дає змоги користуватись Інтернетом [1, с. 21].

Як зауважує Л. Лещенко, відгороджувати дітей від комп'ютерних технологій – це неприпустима помилка, бо вони є частиною майбутнього. По-перше, це загальмує освіту, по-друге, знизить соціальний статус, який призведе до втрати особистісного «Я» серед однолітків [3, с. 45].

Отже, інформаційний потік здійснює вплив на формування системи знань й емоційну сферу сприйняття дитини, тому необхідно широко використовувати комп'ютерні технології в навчанні. Уміння аналізувати інформацію, виокремлювати головне в інформаційному повідомленні, розуміти спрямування комунікації, прихований зміст повідомлень є необхідними на всіх етапах навчання.

Подальше дослідження планується провести у напрямі розробки й теоретичного обґрунтування інтегрованої моделі формування інформаційної компетентності дошкільників засобами комп'ютерних технологій навчання.



- з початковими навичками роботи за комп'ютером (користуватися клавіатурою, «мишою», управляти елементами робочого столу, файловою системою), які потрібні для свідомого оволодіння основами комп'ютерної грамотності на рівні початківця [6, с. 6].

*Завдання освітньо-виховного характеру* поєднують у дітей такі можливості:

- створювати передумови елементарного усвідомлення способів дій та розв'язання завдань за допомогою комп'ютера;
- формувати елементарні математичні поняття, удосконалювати навички рахунку, вміння працювати з цифрами і геометричними фігурами, орієнтуватися на площині і у величинах;
- розвивати комунікативні здібності, розширювати словниковий запас і знання про довкілля, формувати граматичний лад мови, звукову культуру мовлення, вміння читати;
- формувати уміння оперувати символами (знаками), узагальненими образами, здійснювати аналіз, порівняння і узагальнення.
- розвивати емоційно-вольову сферу дитини (самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість), прилучати до співробітництва, формувати естетичний смак [6, с. 6].

*Завдання творчого характеру:*

- розвивати і виділяти суттєве в явищах довкілля (порівнювати, бачити схоже та відмінне, вчитись розмірковувати, знаходити причини явищ, аналізувати та робити висновки з приводу побаченого на екрані монітора);
- розвивати здатність до створення малюнку, конструкції, образу, фантазії, розповіді по картинці, звукового аналізу слів засобами комп'ютерних технологій;
- створювати умови для найшвидшого, перспективного розвитку дитини, становлення її творчих здібностей;
- вирішувати завдання конструктивної діяльності, розвивати просторові уявлення дітей [6, с. 6].

Інтернет, комп'ютерні ігри захоплюють увагу дітей, приваблюють їх динамічними сюжетами, дають змогу переживати гострі відчуття. Дедалі більше дітей просиджують за комп'ютерним екраном, який дуже часто негативно впливає на них, спричинюючи певні зміни в їхній свідомості, у взаєминах з оточенням та поглядах загалом [1, с. 16].

Слово «Internet» (походить від англійського «International Net») перекладається як Всесвітня (Міжнародна) мережа. Витоки комп'ютерних мереж можна знайти в 60-х роках минулого століття, коли американські науковці проводили експерименти з поєднання комп'ютерів між собою через телефонні лінії. Під час цих експериментів виникла необхідність створення таких протоколів зв'язку, які дозволили б з'єднувати комп'ютери між собою через складні мережі. Університети США, а згодом

---