

disciplines are determined on the basis of analysis of historical and pedagogical researches, archival data, orders and instructions of the profile ministry. During this period, the curriculum plans include the topics of training sessions aimed at mastering theoretical knowledge (general-pedagogical and methodological) and supported during school practice, which had passive (observation) and active (approbation) components. Updating of curricula and programs on the basis of scientific principles and practical significance is indicated by the balance of their structure and attention to science with practical implementation in the educational process, an increase in hours for psychological and pedagogical disciplines. The conclusion was formulated: in this period the contradiction between the socially determined requirements for the teacher and the real possibilities of the system of retraining became the determining factor for the improvement of the qualification of teachers of philological disciplines.

Key words: postgraduate education, philological disciplines, teacher training system of the South of Ukraine.

Дата надходження статті: «17» квітня 2019 р.

УДК 373.3(477)(09)»1932/1958»(043.3)

Шугай Я. М.*

ВПЛИВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НА РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В 1932 – 1958 РР.

Статтю присвячено актуальній проблемі сьогодення, а саме: розвитку початкової освіти в 1932-1958 роках крізь призму вітчизняної педагогічної теорії і практики.

Проаналізовано основні зміни в освітньому процесі школи досліджуваного періоду (зокрема, початкової) шляхом вивчення поглядів та думок представників наукової та педагогічної спільноти. На підставі аналізу нормативних документів, матеріалів з'їздів, засідань, виступів встановлено, що трансформаційні процеси в системі початкової освіти відбувались під жорстким та тоталітарним контролем радянського керівництва. Головною метою розвитку освіти мала стати побудова такої системи, яка б забезпечувала виховання громадян соціалістичної країни, заснованої на постулатах марксистсько-ленінської ідеології.

На основі вивчення першоджерел визначено, що у 20-х роках ХХ століття робота педагогів і науковців була більш гнучкою, мала більше свободи й простору для експериментування та новаторства. Однак на початку 30-х років ХХ століття спостерігалися процеси «психологічного пресингу» представників наукової інтелігенції, яка змушена була змінювати власні погляди та переконання в угоду радикальним, уніфікованим постулатам радянської влади.

Зроблено висновок, що розвиток початкової освіти в 1932–1958 роках відбувався бурхливо та швидкими темпами. Рушійними силами цього розвитку було прагнення радянської влади до створення єдиної, повністю уніфікованої системи підготовки активних й відповідальних будівників комуністичного суспільства. Звісно, це потребувало зусиль педагогічної спільноти, науковців та практиків, які намагалися, певною мірою, створити комфортне освітнє середовище для дитини, у якому б розвивалися її найкращі якості. Однак прагнення педагогів-практиків суворо знецінювались, якщо вони не відповідали концепції «побудови єдиної соціалістичної держави».

Ключові слова: педагогічна теорія і практика, розвиток початкової освіти, комплексне навчання, бальне оцінювання навчальних досягнень учнів, педологія.

На сучасному етапі розбудови української держави в країні відбуваються глобальні зміни. Наразі перетворення відбуваються майже в усіх сферах суспільно-економічного життя України, зокрема здійснюється масштабне оновлення системи освіти.

*© Шугай Я. М.

Нову програму реформування освітньої системи в Україні (НУШ) реально почали впроваджувати з 2018 року. Згідно з концепцією НУШ, оновлення відбуватиметься в три фази: I – підготовча (2016 – 2018 рр.); II – формувальна (2019 – 2022 рр.); III – завершальна (2023 – 2029 рр.). Реформаційні нововведення впроваджуватимуться наскрізно з 1 по 12 клас та торкнуться всіх ступенів державної загальної освіти. Розпочалися трансформаційні заходи, як уже історично склалося, з початкової освіти.

Початкова освіта завжди була в центрі уваги наукових розвідок. Адже саме початкова школа закладає основи становлення та розвитку особистості. Питання розвитку початкової ланки освіти крізь призму історико-педагогічного досвіду розглядалися та висвітлювалися в роботах Л. Березівської, Л. Бондар, Н. Гупана, Н. Дічек, Л. Піроженко, О. Сухомлинської, О. Фізеші, С. Шевченко та ін. Однак дещо поза увагою науковців залишилося питання впливу педагогічної теорії і практики на розвиток початкової освіти.

Мета статті – проаналізувати, як впливала вітчизняна педагогічна теорія і практика на розвиток початкової освіти в 1932 – 1958 роках.

Зауважимо, що початок ХХ століття в глобальних і місцевих масштабах відзначився бурхливими, капітальними, революційними змінами, як в суспільно-державному устрої, так і в окремих галузях.

Як наслідок, провідною метою функціонування шкіл на території всього Радянського Союзу стало те, що школа повинна вчити змінювати й перебудовувати світ на новий революційний лад, щоб за той час, поки люди вчать в школі, робити з них учасників боротьби за визволення від експлуататорів. А знання потрібні для боротьби за перемогу комунізму та впровадження ідейно-політичної спрямованості освіти [3, с. 46–47]. Цю ідею підтримав А. Луначарський, який підкреслював величезну роль школи в формуванні комуністичного світогляду молоді, у вихованні активних й відповідальних будівників комуністичного суспільства [4, с. 52–53].

Стара система освіти піддавалася гострій критиці з боку керівників більшовицької влади. Засуджувався значний розрив між книгою та життям, теорією та практикою, а отже, навчальні програми потребували змін та доопрацювання. Починаючи з 1924–1925 навчального року, у школах України було запроваджено навчання за комплексними програмами й значного розповсюдження набув лабораторно-бригадний метод. Провідною ідеєю комплексних програм стало поєднання навчального матеріалу за тематичними напрямками, які мали допомогти розв’язувати життєві проблеми дитини. Перевага надавалася предметам природничо-математичного циклу, а також суспільствознавству.

Однак, проіснувавши декілька років, комплексна система не виправдала себе та стала предметом суперечок на багатьох з’їздах освітянських керівників та вчительських зборах. Зокрема, Н. Константинов визначив ряд протиріч між комплексними програмами та вимогами радянської дійсності, поміж яких:

- повний розрив між окремими предметами навчання;
- відмова від систематичності та предметності;
- неправильний шлях протиставлення науки життю;
- надання не міцних знань, а уривчастих;

– неможливість виховання комуністичного світогляду внаслідок використання комплексних програм, які стали гальмівним і перешкоджаючим фактором [3, с. 51].

Уважалось, що комплексні програми перешкождали навчальним закладам готувати людей з високим рівнем загальної освіти, з глибокими знаннями. Однак ідея комплексності програм була досить креативною та нестандартною для свого часу. Теоретично такі програми мали забезпечувати пізнання учнями навколишнього світу шляхом цілісного, комплексного пізнання дійсності. На цьому наголосив у своїй статті Л. Степашко, який відзначив, що за умов комплексного навчання матеріал для навчання береться в конкретних та природних формах з навколишньої дійсності дитини. Беруться

групи явищ та об'єднуються в комплекси («ліс, «колодязь» тощо). Вибір комплексної теми обумовлено інтересами дитини, її віком. У початковому навчанні найбільш близьким дитячим інтересам, дитячому сприйманню й мисленню є комплекс «Життя дитини в навколишньому середовищі». Чим менший вік дитини, тим зв'язки між частинами комплексу повинні бути міцнішими й поверховими [7, с. 26].

До побудови змісту програм існувало декілька підходів. Зокрема, С. Іванов та К. Соколов уважали, що весь зміст шкільної освіти повинен будуватися, як система «життєвих комплексів». М. Рубінштейн виказував свій погляд, згідно з яким у старших класах необхідні не комплекси, а навчальні предмети. Згідно з точкою зору А. Євстигнєєва–Белякова, збереження навчальних предметів є обов'язковим на всіх ступенях навчання, а комплекси треба вводити час від часу з «педагогічною метою» [7, с. 26].

Проте комплексні програми були впроваджені в життя без ретельної підготовки та розрахунків, тому при практичному їх упровадженні педагоги зіткнулись з багатьма проблемами: слабе теоретичне та методичне підґрунтя, відсутність належної підтримки з боку директорів шкіл, повна або часткова нестача обладнання в майстернях, неготовність учителів працювати за новими стандартами, непорозуміння зі сторони батьківської громадськості тощо.

Беручи до уваги вищезазначене, ЦК ВКП(б) видав такі постанови: «О начальной и средней школе» від 25 серпня 1931 року та «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» від 25 серпня 1932 року.

У постанові 1931 року вказано на корінний недолік школи, а саме: навчання в школі не надає достатнього обсягу загальноосвітніх знань й не готує випускників, які добре володіють основами наук. Пропонувалося організувати науково-марксистське опрацювання навчальних програм, ужити заходів щодо покращення викладання за оновленими програмами, а педагогам у своїй роботі використовувати нові методи роботи з дітьми.

У постанові 1932 року підкреслювалися недоліки чинних навчальних програм; незадовільність методів шкільної роботи й слабкість методичного керівництва; слабка дисципліна в школі або повна її відсутність. Для подолання цих недоліків пропонувалося провести такі заходи:

- установити урок основною формою організації навчального процесу за чітко визначеним розкладом занять та зі сталим складом учнів;
- послідовно впроваджувати та зміцнювати дисципліну;
- у кінці кожної чверті складати характеристики успішності кожного учня;
- провести перерозподіл навчального програмового матеріалу для зміцнення отриманих учнями знань.

Ще одним важливим моментом стало те, що в зазначених постановах були відображені завдання політехнічного навчання й трудової підготовки. Однак з часом окреслені питання були відкинуті на другий план та замінені іншими першочерговими завданнями. А повернулися до них аж в 50-ті роки ХХ століття.

Відомо, що учні початкових класів найбільш емоційно вразливі через нестабільність психічних процесів та активне становлення емоційно-вольової сфери. Дітям молодшого шкільного віку в процесі навчання вкрай важливо відчувати підтримку та схвалення своїх успіхів. Водночас вони гостро реагують на критику в разі помилок. У сучасній школі (НУШ) проблема вирішується шляхом упровадження формульовального оцінювання. А в досліджуваній період процес визначення якості засвоєння учнями навчального матеріалу у своєму становленні пройшов декілька етапів (від вербального оцінювання до бальної системи).

У 1933 році вчителям було запропоновано оцінювати знання учнів згідно з чотирибальною системою оцінювання: «незадовільно», «задовільно», «добре», «дуже добре». Саме в такому формулюванні оцінювання навчальних досягнень учнів

відображалось тоді в шкільному свідоцтві про отримання освіти. У 1944 році запровадили звичну для багатьох сучасників цифрову п'ятибальну систему оцінювання знань учнів, починаючи з 1-го класу.

Нововведення були сприйняті вчителями по-різному. Були прихильники, які уважали, що така система значно спростить оцінювання накопичених учнем знань. Інші були категорично проти такої системи, оскільки були переконані, що вона є лише формою формального обліку.

Зокрема, викладач М. Іванов у своїй статті «Про облік успішності в початковій школі» (1958 р.) окреслив коло невідповідностей між нормами оцінювання учнів, затверджених Міністерством освіти СРСР, та реальністю щоденної роботи вчителів початкових класів. Наприклад:

- вимога щоденного оцінювання кожного учня (при кількості учнів 40 осіб це стає неможливим, а тому оцінка може ставитись формально);
- виставлення всієї шкали оцінювання з 1-го класу, з перших днів навчання;
- значна щоденна кількість оцінок у зошитах (надлишок негативних оцінок провокує байдужість учнів до них й викликає небажання вчитися) [2, с. 104–105].

М. Іванов висловив низку пропозицій, які, на його думку, могли покращити ефективність роботи вчителів та підняти мотивацію до навчання учнів початкових класів, а саме:

- скасувати цифрові оцінки при усному опитуванні учнів 1–2 класів;
- приділяти більше уваги спостереженню за роботою учня, коротко фіксуючи його результати в зошиті;
- спростити норми оцінювання (відмінити поділ помилок на менш грубі і більш грубі, установити основні вимоги до знань у кожному класі, відмовитись від норми оцінювання комбінованих робіт).

Однак пропозиції М. Іванова не були враховані, а цифрове п'ятибальне оцінювання залишилося головним і єдиним показником успішності або неуспішності учнів на довгий час. У 2000 році систему оцінювання реорганізували у 12-бальну, а нині успіхи учнів 1–2 класів НУШ відстежують згідно з принципами формуального оцінювання.

Питанню реалізації творчого та інтелектуального потенціалу дитини вчені здавна приділяли достатньо велику увагу. Кожна дитина є особистістю, яка має певний набір якостей та рис характеру, притаманних лише їй. Саме тому в роботі з дітьми неабияке значення має індивідуальний підхід до дитини та вивчення різних зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на соціалізацію та подальшу долю дитини в суспільстві. Сьогодні це називають індивідуальною траєкторією розвитку дитини.

А в кінці ХІХ – на початку ХХ століття вивченням сукупності спадкових та соціалізаційних факторів, що впливають на становлення дитини, займалася наука педологія. Згідно з визначенням А. Москаленко, «педологія – наука про виховання дітей, що базується на визнанні залежності долі дитини від біологічних і соціальних факторів, впливу спадковості, а також незмінного середовища. Уперше термін «педологія» увів Оскар Хрисман у 1893 р.» [5]. Тобто це наука, яка вивчала закономірності прогресування дитини та залежність визначальних факторів від різних складових компонентів, адже всі діти різні, зі власними приманними лише їм особливостями, перевагами та недоліками.

Початок ХХ століття відзначився появою великої кількості «важковиховуваних» дітей. Така тенденція була зумовлена низкою соціально-економічних проблем (війни, революція, скасування царської влади, утворення нової держави тощо) й залишила свій відбиток на дітях молодшого віку та підлітках.

У ті часи вчитель мав докласти багато зусиль задля вивчення учнів класу та підібрати дієві засоби організації учнівського колективу, особливо в початкових класах. А мета педології полягала в «дослідженні соціально-класового середовища, організації та діяльності дитячого колективу, питань дитячої праці, класової

дисципліни, дитячого й молодіжного руху. Відбувалося оформлення біоенетичного й соціоенетичного напрямів у педології» [5].

Яскравими представниками українських учених-педологів можна назвати С. Ананьїна, О. Залужного, К. Лебединцева, В. Протопопова, І. Соколянського, Я. Чепігу та ін. Ці дослідники мали власні погляди на розвиток науки, а головною метою їхніх розвідок стало визначення індивідуальних особливостей дитини з урахуванням впливу навколишнього середовища задля успішної реалізації в суспільстві.

Однак у 30-ті роки ХХ століття педологія як наука піддалась гострій критиці з боку вчених та представників радянської влади. Головною причиною був потужний розвиток та індустріалізація країни, а також посилення ідеологічного впливу на особистість. Країні були потрібні люди для побудови соціалістичної держави, а також певні психологічні важелі та прийоми впливу на людську свідомість. Радянська влада чекала від педології та вчених-педологів швидких результатів та конкретного плану дій. Але ця наука не виправдала очікувань, адже в межах педології неможливо винайти універсальну схему дій та впливу на кожну людину. Такий запит йшов усупереч класичним постулатам педологічної науки, тому на першому Всесоюзному з'їзді з питань вивчення поведінки людини (1931 р.) були озвучені думки щодо недоцільності існування такої науки, як педологія. Зокрема, М. Басов виказав думку, що «світогляд дитини є центральним моментом для характеристики її особистості та розвитку» [8, с. 325]. Як зазначає Т. Янченко, «українські вчені на чолі з О. Залужним у якості основи своїх досліджень розглядали вивчення соціальної спрямованості особистості (ставлення дітей до радянської влади і партії, до товаришів, до своїх обов'язків, до приватної і державної власності, до релігії, до представників різних національностей). Співробітники Інституту методів шкільної роботи (м. Москва) С. Ривес і А. Гельмонт зосередили увагу на вивченні ідеології та класової свідомості дітей, зокрема за допомогою методу тестів-колізій» [8, с. 328].

Підбиваючи підсумки з'їзду, його учасники виділили головну мету, а саме: зміну провідної ідеї педологічної науки, яка була озвучена в ракурсі того, що «основним моментом у вивченні індивіда, який формується, є дослідження його класової спрямованості, залежно від якої розвиваються всі інші аспекти його поведінки, а тому вивчення ідеології та світогляду сучасного дитинства стає для педології найактуальнішим завданням, зумовленим загостренням класової боротьби» [8, с. 330].

Згодом під тиском ідеологічної спрямованості змушені були змінити свою думку щодо мети та завдань педології й українські вчені, зокрема О. Залужний, І. Соколянський. Поступово педологія як наука перетворювалась в механізм розробки та втілення маніпулятивних технік серед учнів шкіл, задля укріплення позицій марксистсько-ленінської ідеології. Завершальним етапом в існуванні та функціонуванні педологічної науки стала постанова, яка була прийнята ЦК ВКП (б) 4 липня 1936 року «Про педологічні перекоєчення в системі наркомосів» [1, с. 63].

У постанові підкреслювалось, що «теорія і практика педології базується на псевдонаукових, антимарксистських положеннях та перебуває в кричущій суперечності з марксизмом і з усією практикою соціалістичного будівництва», а також недопущення «панування експлуататорських класів і «вищих рас», приреченості трудящих класів і «нижчих» рас» [1, с. 63]. Педологія як наука була визнана шкідливою для радянського суспільства й повністю вилучена із наукового та педагогічного обігу.

Таким чином, трансформаційні процеси в системі початкової освіти (перехід від комплексного до предметного навчання; уведення бального оцінювання навчальних досягнень учнів; усебічне вивчення вченими-педологами дитини та факторів, які впливають на становлення її особистості) відбувались під жорстким та тоталітарним контролем радянського керівництва. Головною метою розвитку освіти мала стати побудова такої системи, яка б забезпечувала виховання громадян соціалістичної країни, заснованої на постулатах марксистсько-ленінської ідеології.

Розвиток початкової освіти в 1932–1958 роках відбувався бурхливо та швидкими темпами. Рушійними силами цього розвитку було прагнення радянської влади до створення єдиної, повністю уніфікованої системи підготовки активних й відповідальних будівників комуністичного суспільства. Звісно, це потребувало зусиль педагогічної спільноти, науковців та практиків, які намагалися, певною мірою, створити комфортне освітнє середовище для дитини, у якому б розвивалися її найкращі якості. Однак прагнення педагогів-практиків суворо знецінювались, якщо вони не відповідали концепції «будови єдиної соціалістичної держави».

Порушена в статті проблема розвитку початкової освіти в 1932–1958 роках крізь призму вітчизняної педагогічної теорії і практики надважлива й потребує подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Грищенко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917-1957: наук. записки. Том VI. Серія педагогічна. К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1957. 447 с.
2. Иванов М. И. Об учете успеваемости в начальной школе. *Советская педагогика*. 1958. № 7. С. 104–105.
3. Константинов Н. А. Советская педагогическая наука за 30 лет. *Советская педагогика*. 1948. № 7. С. 41–62.
4. Корольов Ф. Ф. Школьная система СССР в историческом освещении. *Советская педагогика*. 1957. № 7. С. 51–73.
5. Москаленко А. М. Історія вітчизняної педагогіки: навч. посіб. Київ; Київський університет, 2015. 240 с. URL: https://pidruchniki.com/81975/pedagogika/pedologiya_nauka_predstavniki_narpyami_rozvitku_vitchiznyanoi_pedologiyi
6. Резолюция педологической секции I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека. *Педология*. 1930. № 3. С. 341–346.
7. Степашко Л. А. Вопросы теории содержания общего образования в советской педагогике (1917–1937 гг.). Челябинск: ЧГПИ, 1980. 74 с.
8. Янченко Т. В. Витоки та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 529 с.

Shuhai Ya. M.

THE INFLUENCE OF DOMESTIC PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ON THE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN 1932 –1958

The article is devoted to the urgent problem of our time, namely the development of primary education in 1932–1958 through the prism of Russian pedagogical theory and practice

The main changes in the educational process of the school of the studied period (in particular, the initial one) are analyzed by studying the views and opinions of representatives of the scientific and pedagogical community. Based on the analysis of regulatory documents, and materials of congresses, meetings, speeches, it was established that the transformation processes in the primary education system took place under the strict and totalitarian control of the Soviet leadership. The main goal of the development of education should be to build such a system that would ensure the education of citizens of a socialist country, based on the postulates of Marxist-Leninist ideology.

Based on the study of primary sources, it was determined that in the 20s of the XX-th century the work of teachers and scientists was more flexible, had more freedom and space for experimentation and innovation. However, in the early 30s of the twentieth century there were processes of «psychological pressure» of representatives of the scientific intelligentsia, which was forced to change their views and beliefs in favor of the radical, unified postulates of the Soviet government.

It is concluded that the development of primary education in 1932–1958 occurred violently and rapidly. The driving forces of this development was the desire of the Soviet government to create a unified, fully unified system of training active and responsible builders of a communist society. Of course, this required the efforts of the pedagogical community, scientists and practitioners who tried

to a certain extent to create a comfortable educational environment for the child, in which his best qualities would develop. However, the aspiration of practicing educators was severely depreciated if they did not meet the concept of «building a single socialist state».

Key words: pedagogical theory and practice, development of primary education, comprehensive education, point assessment of pupils' knowledge, pedology.

Дата надходження статті: «17» квітня 2019 р.

УДК 37.013

Яців С. О.*

МИРОСЛАВ СТЕЛЬМАХОВИЧ ЯК КЛАСИК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОРІЧЧЯ (ДО 85-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ ВЧЕНОГО)

Академік Мирослав Гнатович Стельмахович (1934–1998) зробив вагомий внесок у розвиток історико-педагогічної науки: на початку 1990-х років він один із перших почав досліджувати малознаний тоді для української науки пласт, пов'язаний із розвитком освіти й педагогічної думки України, вітчизняною етнопедогогікою. Цій проблемі вчений присвятив низку ґрунтовних наукових праць: дисертаційне дослідження, численні монографії, навчальні посібники, статті. Чи не найбільше педагог спричинився до вивчення надбань українознавства, прикладного аспекту використання народознавства в навчально-виховному процесі української школи, докладався й до розробки методичного інструментарію етнопедогогіки як науки, викладання української мови та літератури в школі тощо. Провідним напрямом наукових пошуків М. Стельмаховича є аналіз народних поглядів на освіту й виховання. Провідним мотивом у творчих надбаннях ученого проходить думка про те, що український народ із давніх-давен має самобутню систему виховання, в основі якої лежить етнопедогогіка. Стрижнем цієї системи є національні й загальнолюдські моральні цінності. Порушені М. Стельмаховичем проблеми національного виховання школярів розглядаються сьогодні в контексті державотворення України крізь призму сучасної педагогічної науки, народної автентичної педагогіки, родино-, дитинознавства, етнодидактики. Основними компонентами етнопедогогічної системи виховання є родинне й громадське виховання. Поле наукових пошуків науковця широке. Передовсім, вражають хронологічні межі та тематика досліджень. Численні статті, монографії засвідчують, що автор заглядає вглиб віків; до наукового обігу уводить комплекс питань, пов'язаних із народною педагогікою, «відкриває» сучасним дослідникам народні погляди на освіту й виховання дітей, розкриває основні риси вітчизняного шкільництва в різних історичних періодах. Заслуга М. Стельмаховича як вченого полягає ще й у тому, що він творчо використовує досвід минулого, переосмислює його до потреб сучасної української національної школи. Усе це дає підстави справедливо назвати його класиком української педагогіки кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя.

Ключові слова: Мирослав Гнатович Стельмахович, народна педагогіка, народознавство, родинна педагогіка, національне виховання.

Сьогодні українська освіта, як і загалом українська держава, переживає складні процеси національно-культурного розвитку. За сучасних викликів, які стоять перед Україною (анексія Криму Росією, військові дії на Сході України), особливо актуалізується питання духовного розвитку юного українця, формування високих громадянських цінностей, виховання особистості дитини на українознавчих засадах. Цю проблему актуалізують базові державні документи (Закон України «Про освіту»; Закон України «Про позашкільну освіту»; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді; Концепція художньо-естетичного виховання учнів

*© Яців С. О.