

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

за участю:

**ІНСТИТУТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ
ТОВАРИСТВА "ПРОСВІТА", ТОВАРИСТВА "ЗНАННЯ УКРАЇНИ"**

за сприяння:

**БЛАГОДІЙНОГО ФОНДУ ПІДТРИМКИ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ,
часописів "ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ", "ДИРЕКТОР ШКОЛИ",
газет "ОСВІТА УКРАЇНИ" ТА "ОСВІТА**

**ПЕРШІ
МІЖНАРОДНІ ДРАГОМАНОВСЬКІ ЧИТАННЯ**

Матеріали

Випуск 2

КИЇВ – 2003

Матеріали перших Міжнародних драгомановських читань:
30 вересня–2 жовтня 2003 р. / Укл. Г.І.Волинка, В.П.Сергієнко, Л.Л.Макаренко.
– К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – Випуск 2. – 274 с.

Цей випуск вміщує статті, присвячені ентополінічним, історичним та соціальним дослідженням у творчості Михайла Драгоманова; також висвітлюються проблеми української словесності у спадщині М.Драгоманова; розглядаються сучасні освітні технології в Україні.

РЕЦЕНЗЕНТИ: *В.С.Крисаченко*, доктор філософських наук;
В.І.Ярошовець, доктор філософських наук;
І.Д.Бех, доктор педагогічних наук;
О.Г.Ярошенко, доктор педагогічних наук;
О.В.Бабкіна, доктор політичних наук;
І.О.Кресіна, доктор політичних наук.

Редакційна колегія:

- Андрущенко В.П.** – академік АПН України, доктор філософських наук, професор, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (*відповідальний редактор*);
- Волинка Г.І.** – доктор філософських наук, професор, академік УАПН, проректор з наукової роботи і міжнародного співробітництва НПУ імені М.П.Драгоманова (*заступник відповідального редактора*);
- Дмитренко П.В.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Дробот І.І.** – доктор історичних наук, професор, проректор з соціально-гуманітарної політики НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Мацько Л.І.** – академік АПН України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри стилістики української мови НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Мозгова Н.Г.** – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії НПУ імені М.П.Драгоманова (*керівник групи технічних редакторів*);
- Падалка О.С.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з економіки та організації навчально-виховної роботи НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Висоцький А.В.** – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету української філології НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Онкович Г.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач відділу методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України;
- Погребенник В.Ф.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Сушко О.О.** – кандидат історичних наук, доцент, декан історичного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Сергієнко В.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Татарчук Е.В.** – директор бібліотеки НПУ імені М.П.Драгоманова.

*Рекомендовано Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
(протокол № 2 від 25 вересня 2003 р.)*

© Редакційна колегія, 2003

© НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003

СЕКЦІЯ 1. МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХІХ-ХХІ СТОЛІТТЯ

*Акусок А.М.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ПОГЛЯДИ М.П. ДРАГОМАНОВА НА ОСВІТУ В УКРАЇНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

М.П.Драгоманов – громадський діяч, історик, філософ, критик та етнограф, заслужено вважається одним з найбільших учених свого часу. Він залишив майже дві тисячі праці, опублікованих і рукописних, у яких порушував ті чи інші питання з різних галузей знань, зокрема і щодо освіти, навчання та виховання молоді, досить цікаві, оригінальні за вирішенням.

Інтерес до педагогіки М.П.Драгоманов виявив ще під час навчання на історико-філологічному факультеті Київського університету (1859—1863 рр.). Уже тоді брав активну участь у діяльності недільних шкіл, а згодом – і Тимчасової педагогічної школи. Чи не першим серед прогресивних діячів України, які співпрацювали у недільних школах, зацікавився питаннями народної освіти, її поширенням серед трудящих.

Ще наприкінці 50-х років ХІХ ст. на Україні було відкрито ряд недільних шкіл, організаторами яких стали Т.Г.Шевченко, Л.І.Глібов, П.О.Куліш та ін. Ці навчальні заклади користувалися заслуженим авторитетом серед трудящих, їх створення вітали широкі кола прогресивної громадськості. М.П.Драгоманов був душею, діяльним керівником однієї з таких шкіл, що працювала у Києві на Подолі. Він викладав там загальну історію.

Діяльність недільних шкіл поставила на порядок денний як одне з важливих питань про мову навчання в системі початкової освіти. Новим шкільним статутом 1864 р. українська мова була витіснена зі школи. Вчений-педагог справедливо називає цей акт проявом шовіністичної політики російського уряду на Україні. На його думку, народна освіта і народна школа не можуть існувати без живої народної мови. Він чітко визначив своє ставлення

до цього питання, вважаючи, що навчання дітей чужою для них мовою гальмувало б розвиток шкільництва: «...З усіх ознак національних найясніша мова. Вона має найбільше практичної ваги, бо мова є спосіб, котрим люди розуміються, через який іде до людей освіта» (Драгоманов. Чудацькі думки про українську національну справу. – Львів, 1892. – С. 282).

Свої міркування вчений виклав у статті «О педагогическом значении малорусского языка», вміщеній у «Санкт-Петербургских ведомостях» (1866. – № 93). У статті автор досліджує першочергове значення народного елемента в навчанні, порушує питання про роль народної мови, літератури, історії. Слушно пише про те, що народіві не досить однієї грамоти, йому потрібна освіта, інакше він засуджений на моральне дитинство. Педагог зобов'язаний навчити дітей не тільки писати, читати, а й думати, розуміти природу, осмислювати явища навколишньої дійсності (див.: Драгоманов М. Народні школи на Україні серед життя і письменства Росії. – Женева – Салі – Ліон, 1877. – С. 18-20).

Безпосередньо навчання передбачає розвиток розумових здібностей дітей, вироблення в них уміння орієнтуватись у суспільному житті і явищах природи, прищеплення високих моральних якостей тощо. Учений обстоює одні: з найважливіших принципів дидактики – наступність у навчанні, переконливо доводить що кожен педагог у своїй роботі повинен дотримуватися правила: рухатися від відомого до маловідомого, а потім і до невідомого (див.: Драгоманов М. Австро-руські спомини. – Львів, 1889. – Ч. I. – С. 40).

Надзвичайно важливо, підкреслював не раз М.П.Драгоманов, щоб освіта і навчання йшли в ногу з життям, щоб учителі у повсякденній роботі використовували останні досягнення науки, пов'язуючи їх з тими знаннями, яких уже набули учні. При цьому велике значення має послідовність викладу матеріалу: «На підставі найголовнішого принципу нової педагогіки добросовісний педагог мусить всяке нове поняття, новий факт прив'язувати до відомих уже понять і фактів, які знаходяться у голові учня. А через те географічні, історичні й тому подібні відомості, які передаються учням у народній школі, мусять бути зв'язані етнографічними і історичними даними. Ось вимоги розумної педагогіки» (Україна. – 1924. – Кн. 4. – с.39). Тут Михайло Петрович відстоює порівняльно-історичний метод навчання, який застосовував у своїй педагогічній практиці, працюючи викладачем історії Київського і Софійського університетів.[5, 79.].

У багатьох своїх статтях М.П.Драгоманов наголошував, що одним із найголовніших завдань сучасного українства повинна бути боротьба за

національну народну освіту. Це зумовлювалося тим, що в царській Росії народна освіта лежала в площині політичної боротьби самодержавства з прогресивними колами громадськості, а також тим, що саме освіта мала піднести рівень національної самосвідомості народу. Тому в центрі уваги вченого знаходилося велике коло освітніх проблем: наповнення української школи європейськими гуманістичними ідеями з пріоритетом загальнолюдських цінностей над національними, орієнтація школи на національну самобутність і особистість учнів (так званий "місцевий елемент" у навчанні), українська мова як обов'язкова при початковому навчанні українських дітей, деполітизація освіти, підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів тощо [2, 135.].

Ідеалом учителя, вартим наслідування, М. П. Драгоманов вважав високоосвічену особу, яка вміє дохідливо донести до свідомості учня його рідною мовою навчальний матеріал будь-якої складності. Взірцем фахівця високого рангу були для нього видатні російські педагоги К.Д. Ушинський та В.І. Водовозов. У ряді своїх праць дослідник багато місця приділяє характеристиці їхньої педагогічної діяльності, відзначає заслуги цих людей перед вітчизняною наукою, в розвитку передової педагогічної думки в Росії та на Україні.

З болем у серці писав учений про гірку долю народного учителя в царській Росії. Сільський учитель живе, як заєць серед хортів, бо він «покинутий у нас без допомоги, без ради освічених людей, без бібліотеки, а пани, поліція, попи збиткуються над ним, чіпляються до нього, шпіонять. Уряд, замість того, щоб подавати допомогу сільським учителям як носіям освіти, навпаки, всіляко старається гальмувати справу шкільну» (Драгоманов М. Народні школи на Україні... – С. 89) [4, 79].

Тим часом, принциповість самої позиції його в питаннях освіти проявилася в бажанні довести до українського вчителя, особливо сільського, розуміння того, що "добра школа не може бути серед холодного і голодного народу, поруч з тими людьми і порядками, котрі на тому стоять, щоб ооюрати та задурити народ..." Він вірив – свідомий свого обов'язку народний учитель "...заведе нові порядки" попереду в школі, виготовить таки з дітей нову, не задурену породу людей, і дасть з себе зразок нового чоловіка" (Драгоманов М. Народні школи на Україні.... – С. 25—26).

Слід зазначити, що свого часу М.П.Драгоманов звернув увагу вчених на брак шкільних підручників та іншої необхідної літератури. Ті ж, які були в ужитку, не відповідали, на його думку, вимогам часу, не відображали досягнень

науки. Вчений ставить перед педагогами завдання: дати дітям розумні наукові і водночас доступні книги про природу й людину. Особливо наголошує на значущості букварів і читанок, ставлячи за зразок «Читанку» Маркіяна Шашкевича та «Буквар» Тараса Шевченка.

Ще 1873 р. у праці «Література російська, великоруська, українська і галицька» автор писав: «Ми думаємо, що одна з перших справ української молоді мусить бути: написати популярну простолюдську енциклопедію (круг науки) по системі позитивізму: арифметику і геометрію, механіку і астрономію, фізику і хімію, геологію біологію, антропологію і соціологію, наскільки тепер її можна викласти. Цю енциклопедію треба писати тоном спокійним, об'єктивним, без демонстрації, але твердо і ясно провести скрізь методу вільного розуму... щоб таку енциклопедію описати, потрібно буде немало праці, і праці спеціальної, щоб вибрати не рутинні, самі характерні та ще й пристосовані до місцевих обставин факти, покриваючи теоретичний кістяк наукових законів» (там же, С. 141—142). Взагалі союз школи і науки – то велика, незборима сила, запорука суспільного прогресу в майбутньому.

Професорська діяльність М.П. Драгоманова у Київському та Софійському університетах засвідчує його талант фахівця, умілого вихователя. Боротьба цієї людини за єдність виховання і навчання варта вивчення й популяризації в сучасній школі. М. І. Павлик – соратник і послідовник Михайла Петровича – справедливо називав його тонким і найобдарованішим педагогом.

Так, учений розробив ряд важливих питань методики вищої школи. В цьому плані заслуговує на увагу стаття “Стан і завдання науки древньої історії”, яка була прочитана ним студентам Київського університету як вступна лекція до курсу загальної історії. Автор висловлює цінні думки щодо розуміння основ наук, зокрема соціології, історії, фізики, геології, природознавства. Наприклад, він вважає, що біологія як наука неможлива без збирання колекцій і описово-топографічного вивчення тварин і рослин, ареалу їх поширення. Стосовно соціології ставить перед дослідниками такі вимоги: по-перше, щоб ця наука давала такі ж узагальнення, як природознавчі науки, зокрема хімія, біологія, математика, фізика; по-друге, щоб робилися певні висновки, котрі мали б практичне значення, аби люди могли їх використовувати у своїй практичній діяльності.

Ще працюючи у Київському університеті, М. П. Драгоманов виступав проти самодержавства, цього Карфагена, як він висловлювався про російську деспотію, за надання університетам самоуправління, за університетську

автономію, ліквідацію чиновницького свавілля та втручання у справи вищої школи, за встановлення політичних свобод, свободу думки, науки, зборів викладачів і студентів. Вважав за необхідне створити при університетах студентські клуби, читальні, каси взаємодопомоги тощо.

Боротьбу за демократизацію школи і освіти (а він був переконаний, що трудящі всі без винятку, незважаючи на національну приналежність, віросповідання, повинні отримати необхідні знання, засвоїти основи наук) не припиняв протягом усього свого житті. Він «один з перших в Росії, – писав І.Я.Франко, – та тим більше у нас, почав голосити інакше розуміння історії, бачити в ній за царями і війнами маси народні, їх тиху і невтихаючу працю, їх невільний розвій, зріст освіти й громадського життя» (Драгоманов Михайло Петрович. Єго юбілей, смерть, автобіографія і спис творів. Зладив М. Павлик – Львів, 1896. – С. 21 – 28) [4, 79-80.]

Варто також відмітити особливу тверезість, зваженість М. Драгоманова у розумінні співвідношення перспектив віддалених і сучасних, засобів тактики й принципів стратегії у боротьбі за національну школу на Україні, національну не лише для самих українців, а й для всіх представників народів та етнічних груп (росіян, поляків, євреїв, болгар, гагаузів і т. д.), яким земні українська стала рідною матір'ю. У своїй "Громаді" він чітко відзначав право кожної національної групи на отримання освіти в своїй національній школі: початковій, середній, навіть вищій [3, 93].

Признаючи національності, їхні права, Драгоманов М.П. мріяв, що спільною працею всіх "розумних українців" налагодиться життя "нашого люду".

М.Драгоманов писав: "...довга праця над тим, щоб розбуджувати почуття народності через романтично-археологічний розворух старовини, багато уносить каліччя народному уму і чоловічому чуттю і задержує у середині народу дух поступу і самокритики, як се бачимо і в чехів, німців і самих італіянців (про поляків і говорити нічого). .. Щоб добитись чого-небудь і щоб стати у ширій пригоді народу, український напрямок мусить не тільки взятись за кріпку працю, тверезу і впрост обчислену на те, щоб одві-тити уже видній потребі народу, вийти з старих народно-патріархальних форм бити і ідей і щоб першим ділом поставити не народність для народності, а соціальний, економічний і культурний чоловічий поступ народу, для чого народна мова і форма пропаганди мусять бути тільки практичнішою одежею, а не метою. Для такої праці треба одложити на бік романтичні мрії, не так часто дивитись назад,

у психологію і етнографію, як уперед, показуючи народів з симпатією у історії більш усього то, у чому можна бачити проби проведення у побут ідей будучого, як свободи особи, совісті, проби праці економічної, а найбільш усього налягати на розвій чуття гуманності і розширення духу свободи ознайомленням народу з побутом других народів, та очистити його розум од поганського і середньовічного фанатизму...» і «в світі буде одним бездушним трупом менше, однією живою великою породою людською більше». (Драгоманов М. Антракт з історії українофільства // Драгоманов М.П. Вибране. – С.230-231). [1, 19.].

І сьогодні, коли ми відроджуємо національну українську освіту, коли вона наповнюється новим змістом і підноситься на новий рівень, творча спадщина Михайла Петровича Драгоманова є одним з невичерпних джерел, до якого варто звернутися.

Література:

1. Кармазіна М. "Михайло Драгоманов і національне питання" // Відродження. – 1998. – № 6. – С. 16 – 19.
2. Климчик Л. А. Боротьба М. Драгоманова за українську народну освіту // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – № 2. – С. 128 – 135.
3. Круглашов А. М. М. Драгоманов про історичну долю та завдання освіти на Україні // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 90-93.
4. Чернихівський Г.І. "...Тонкий і найобдарованіший педагог" (До 150-річчя з дня народження М.П. Драгоманова) // Радянська школа. – 1991. – № 9. – С. 78-79.
5. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: У 2-х т. – К., 1970.
6. Драгоманов М.П. Вибране. – К., 1991.

Безпалько Ольга
НПУ імені М.П. Драгоманова

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В статье рассмотрены различные подходы к содержанию и цели социально-педагогической деятельности, проанализированы их основные особенности и различия.

Останнє десятиріччя ХХ століття може увійти в історію педагогічної думки як період становлення та розвитку соціальної педагогіки та соціально-педагогічної діяльності як реалізації основних положень цієї науки у практичній роботі фахівців соціальної сфери.

Питанням змісту та характеристикі соціально-педагогічної діяльності в останні роки присвячено багато праць вітчизняних (Р.Х.Вайнола, І.Д.Зверєва, А.Й.Капська, Г.М.Лактіонова, А.О.Малько, Л.І.Міщик, В.М.Сидоров, С.Я.Харченко, Л.А.Штефан) та зарубіжних вчених (В.Г.Бочарова, М.А.Галагузова, Л.В.Мардахаєв, В.А.Нікітін, М.В.Шакурова та інші). Це поняття зараз є широковживаним, але відкритим залишається питання теоретичної ідентифікації терміну “соціально-педагогічна діяльність” і, відповідно, визначення індикаторів змістового наповнення цієї діяльності у соціально-педагогічній практиці.

Дефініція “соціально-педагогічна діяльність” є перш за все різновидом категорії “діяльність”, яка широко тлумачиться у філософії, соціології, психології. Поняття діяльність розглядається в цих науках як праця, поведінка, активність, робота. “Діяльність охоплює матеріальні та інтелектуальні операції; зовнішні та внутрішні процеси, діяльністю є робота думки та робота руки, процес пізнання і людська поведінка”, – таку філософську інтерпретацію діяльності дає М.С. Каган [5, 7]. У психології діяльність визначається як активна взаємодія з оточуючою дійсністю, під час якої суб’єкт цілеспрямовано впливає на об’єкт з метою задоволення певних потреб.

Соціально-педагогічна діяльність є одним з численних різновидів професійної діяльності. Тому її зміст і структура як виду професійної діяльності, з одного боку обумовлені філософським та психологічним трактуванням діяльності, а з другого, – визначаються соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища, що знаходить своє часткове відображення у соціальній політиці держави.

Саме на цьому наголошує А.Й. Капська, яка зазначає, що “соціально-педагогічна діяльність полягає у наданні допомоги людині, сім’ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки. Вона є засобом реалізації соціальної політики” [9, 15]. Ґрунтуючись на цьому визначенні А.Й.Капська визначає мету соціально-педагогічної діяльності як сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми. Засоби досягнення цієї цілі –

вивільнення і розвиток ресурсів людини, її соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін [9, 18].

Як професійну допомогу у вирішенні особистих проблем людини трактують соціально-педагогічну діяльність і інші вчені. "Коли застосовують поняття "соціально-педагогічна діяльність", то мають на увазі педагогічну діяльність за умови дефіцитів, які відбиваються на способі життя дитини, дорослого, їхній поведінці. В узагальненому вигляді соціальні дефіцити можна поділити на дві групи: дефіцити умов життя (відсутність сім'ї, батьків, які з різних причин не можуть виконувати свої функції) і дефіцити взаємодії дитини, особистості і суспільства (групи, соціальні інституції)" - вважає І.Д.Зверева [4, 77].

Відомий російський вчений М.А.Галагузова також наголошує, що основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба в ній з'являється тоді, коли в індивіда, особистості, групи виникає проблемна ситуація. Якщо педагогічна діяльність має нормативно-програмний характер, то соціально-педагогічна завжди є "адресною", спрямованою на конкретну дитину і вирішення її індивідуальних проблем шляхом вивчення особистості дитини і навколишнього середовища, пошук засобів, які допоможуть дитині вирішити її проблему. Якщо педагогічна діяльність має неперервний характер, то соціально-педагогічна скоріше локальна, обмежена тим часовим проміжком, в період якого вирішується проблема [3, 183].

Л.А.Беляєва та М.А.Беляєва, виокремлюючи ті ж основні відмінності соціально-педагогічної діяльності, розглядають її як засіб гармонізації стосунків людини, групи, середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації, що здійснюється на основі розвитку особистості з однієї сторони, та педагогічного середовища з іншого. Ключовим в цьому визначенні є поняття адаптації, оскільки, як справедливо зазначають дослідники, "в сучасних умовах людина протягом життя стикається із змінами соціального середовища. Це веде до того, що минулий досвід суб'єкта є недостатнім чи непридатним для життя в нових умовах і людина опиняється в ситуації, коли необхідно змінювати себе, або середовище, або те чи інше разом" [3, 194].

Інші вчені вважають, що соціально-педагогічна діяльність полягає у вирішенні завдань соціального виховання. Так В.О.Сластьонін підкреслює, що "призначення соціально-педагогічної діяльності полягає у підвищенні ефективності процесу соціалізації, виховання, розвитку дітей, підлітків, молоді"

[6, 265]. На нашу думку, це досить нечітке визначення, яке не деталізує її зміст, а скоріше окреслює певні завдання, які також можуть бути притаманні і педагогічній діяльності.

В.М.Шакурова вважає, що “соціально-педагогічна діяльність спрямована на вирішення завдань соціального виховання (турбота суспільства про молодше покоління; умови, які створюються суспільством, державними і приватними структурами для фізичного, психічного, соціального розвитку людини) та соціально-педагогічного захисту” [10, 5].

На безпосередній зв'язок соціально-педагогічної діяльності з процесом соціалізації особистості вказує В.А.Нікітін. На його думку “соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, в передачі індивіду (та освоєнні ним) соціального досвіду людства, набутті чи відновленні соціальної орієнтації соціального функціонування” [8, 35].

Характеризуючи соціально-педагогічну діяльність, В.Г.Бочарова детально розглядає зміст окремих складових цієї дефініції. Відповідно педагогічна складова забезпечує педагогічну місію в системі соціальних стосунків – від міжособистісних до загальнонаціональних, місію впливу на педагогічно доцільний розвиток ціннісних стосунків, розглядаючи особистість в конкретному соціумі, суспільстві. Педагогічна складова забезпечує компетентну підтримку у вирішенні різних життєвих ситуацій, які виникають в процесі дорослішання людини, розширюючи сфери його соціальних стосунків, своєчасно виправляючи різні відхилення в розвитку, поведінці, індивіда, забезпечуючи безпеку особистості [2, 14].

Соціально-педагогічна діяльність, таким чином, соціальна по сутності і педагогічна по технологічному, методичному її забезпеченню. На основі цього висновку В.Г.Бочарова стверджує, що ця діяльність є інтегративним, державно-суспільним механізмом впливу соціальної педагогіки на практику соціальної діяльності і соціальних стосунків шляхом наповнення її змістом, що відповідає як потребам, інтересам конкретного індивіда, групи, так і соціальному замовленню та забезпеченню адекватними (інтегративними, а не односторонніми – з позиції лише певного відомства чи інституту) такому завданню педагогічними технологіями.

Соціально-педагогічна діяльність, згідно цього трактування, – є явище унікальне по своїй природі: її базову основу складають загальнолюдські і в той же час соціальні цінності (бо саме в зближенні особистісної та соціальної

значимості цих цінностей полягає сутність стратегії економічної та соціальної політики).

Особистісно-орієнтований підхід у виокремленні цих ціннісних орієнтацій розглядається як основа для соціально-педагогічної практики. Якщо в ціннісних орієнтаціях “вихолощується” з цієї діяльності її педагогічне (орієнтоване на людину) ядро, вона перестає бути соціально-педагогічною, а стає соціально-технократичною, оскільки моральні, виховні орієнтації в такій діяльності відсуваються на периферію чи зовсім ігноруються.

При ігноруванні соціальної складової у визначенні набору цих цінностей створюються умови для споживацького ставлення до життя, пасивного споглядання індивідом соціальної практики [2, 15].

Проведене дослідження понятійного масиву категорії “соціально-педагогічна діяльність” дало нам можливість запропонувати своє тлумачення цього поняття. Базуючись на положеннях В.А.Нікітіна та В.Г. Бочарової ми вважаємо, що соціально-педагогічна діяльність спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини. Тому мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні оптимальних умов соціалізації особистості.

Подальша конкретизація цієї мети відбувається у завданнях. Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності можна виокремити: збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов в мікросоціумі для розвитку здібностей та реалізації можливостей особистості; надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги та підтримки; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість.

Зміст соціально-педагогічної діяльності розкривається у процесі соціальної адаптації, профілактики, реабілітації, ресоціалізації та соціально-культурної анімації в певних вікових та соціальних групах.

Висновки: 1) В сучасній науковій літературі спостерігається неоднозначне трактування терміну ”соціально-педагогічна діяльність”. 2) В переважній більшості її розглядають як допомогу особистості в складних життєвих ситуаціях, діяльність по реалізації завдань соціального виховання, діяльність по створенню сприятливих умов для соціалізації особистості.

Література:

1. Беляева Л.А., Беляева М.А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. /Отв. Ред. М.А.Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998.
2. Бочарова В.Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория. Научный доклад. – М., 2002. - 31 с.
3. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики //Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. /Отв. Ред. М.А.Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург, 1998.
4. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Монографія . – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1987. – 325 с.
- 6.Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт. – М.; Тула, 1993. – Т. 2. – С.265.
7. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: “Академия”, 2002. – 368 с.
8. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
9. Соціальна педагогіка: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
10. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: ”Академия”, 2002. – 272 с.

Богуш Алла (м. Одеса)

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статтє раскрывається проблема готовності дітей дошкільного візраста к школе, в частности преемственность и перспективность речевого развития детей и пути ее решения.

Одним із напрямків модернізації освіти визнано Національною доктриною неперервну освіту, яка забезпечується, цитую: “наступністю змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів” [5, С.7].

Відтак, у життєвому циклі розвитку і формування особистості особливої значущості набуває неперервність її освіти. Першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого навчання, є дошкілля, що сьогодні визнано всіма державними документами висхідною, початковою ланкою освіти. Отже, на теоретичному рівні державою забезпечено неперервність освіти від її першої сходинки до здобуття вищої освіти.

Реалізація парадигми неперервності освіти на практиці вимагає насамперед з'ясування феномена “неперервність”. Що ж означає цей термін? У новому тлумачному словнику української мови “неперервний” означає “суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний” [4, С.116]. Та все ж це тільки термінологічне тлумачення слова. Нас цікавить його освітянське начинення. У педагогічних словниках означений феномен відсутній. У словнику професійної освіти неперервна освіта тлумачиться як “система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації” [7, С.216]. Висловимо своє бачення сутності розглядуваної дефініції.

На нашу думку, неперервна освіта – це полікомпонентний утвір, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у процес, що триває все життя” [7, С.216]. Розкриємо сутність виокремлених нами чинників феномена “неперервність”. Ми розглядаємо наступність як вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті. Отже, це погляд зверху вниз”. Це обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей в дошкільному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи. Зауважимо, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно стало популярним на сторінках педагогічної преси

вже впродовж декількох десятиліть, і особливо актуалізувалося сьогодні, ними рясніють сторінки всіх педагогічних часописів. Щодо інших виокремлених чинників неперервної освіти, то їх сприймають ще з насторогою, подекуди ототожнюють їх, розглядають як єдиний принцип наступності. Ми дотримуємося дещо іншої позиції. Повернемося до наступності. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л.С.Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризові явища у психічному розвитку особистості.

Перспективність, за словами М.Р.Львова, це погляд знизу вгору, це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості і вихованості дитини.

Спадкоємність тлумачиться у словнику, як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій [6, С.309].

Відтак, ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку, з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься “учень”, “школяр”. І поступово підводить дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин “дитина – вихователь”, що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи “вчитель-учень”, з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні.

Розглянуті нами чинники наступність, перспективність і спадкоємність це педагогічний аспект неперервності освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до навчання в початковій школі.

Водночас не можна вести мову про ефективну, повноцінну підготовку дітей до навчання у школі, якщо не враховувати її психологічний аспект, тобто

стан внутрішньої готовності дитини до переходу в нову соціальну позицію “школяр”, в нову соціальну ситуацію розвитку “школа”. Готовність – це усвідомлений стан організму до сприйняття певної нової діяльності, нової інформації, який запобігає виникненню кризових явищ.

Психологічна готовність дітей до школи, передбачає формування у дітей певного ставлення до школи (як серйозної і соціально-значущої діяльності), тобто відповідну мотивацію навчання, або мотиваційну готовність, а також забезпечення рівня інтелектуального та емоційно-вольового розвитку дитини” [2, С.162].

Готуючи дітей до школи, слід уникати надмірного перевантаження дітей дошкільного віку інформаційними відомостями з різних освітніх галузей, які не узгоджуються з потенційними віковими можливостями їх засвоєння. Наприклад, такими, як знання з фізики, математики, грамоти, геометрії, історії, астрономії, географії, валеології, анатомії і фізіології тощо, якими начинені і сьогодні варіативні програми дошкільних закладів. Все частіше можна почути сьогодні, що наші діти акселерати, вони мають неабиякі потенційні можливості для засвоєння складного матеріалу, потрібно лише розробити відповідну методику навчання. Запереченням цієї сентенції є слова В.К.Котирло про те, що “прямої і однозначної залежності розвитку від навчання немає” [2, С.164].

Розвивальний ефект навчання залежить від його змісту і методів, тобто чого навчають і як навчають, а зміст і методи навчання обов’язково лімітуються віковими можливостями дітей, і в доборі змісту навчання ні в якому разі не можна ігнорувати вік дитини, оскільки, за образним виразом академіка О.В.Запорожця, “проблема віку, яку ми виштовхнули у двері, стукає у вікно”. Не можна навчати дітей всього, чого захочуть дорослі, і чого вони можуть навчити важливо для нас, щоб одержані знання сприяли розвитку дитини, а не були “мертвим вантажем чи механічно відтворювалися”, нам не потрібно, щоб дитина була схожою “на автоматичний устрій, який би видавав те, що в ньому було запрограмовано” [2, С.164].

Проблема інтелектуальної готовності дітей до навчання у школі у набуло надзвичайної актуальності сьогодні у зв’язку з реформуванням системи освіти в Україні, переходом на навчання з 6 років та подовження його терміну до 12 років. У цьому зв’язку надзвичайно небезпечним для здоров’я дітей є перебування в одному першому класі, дітей різної вікової категорії від 5 років 9-10 місяців до 7,5 років. З різним ступенем психологічної готовності до навчання, з різним рівнем педагогічної підготовки до школи: діти з сім’ї (що

сьогодні становить більшість – 60%), з дошкільних закладів різного типу (державних, приватних, профільних і т. ін), яких або зовсім не готували до школи, або готували за елітними програмами. За словами Ш.О.Амонашвілі, “чим менший вік, тим більшого значення у його визначенні надається місяцям і навіть тижням”. Недиференційований підхід до дітей, уніфікація їх до загальної категорії “учень”, “першокласник”, затримує адаптацію дітей до нових шкільних умов діяльності, веде до нервових зривів і кризових явищ.

Які ми вбачаємо напрямки забезпечення наступності в розвитку дитини дошкільного віку, організації її різних видів діяльності в дошкільному закладі і в початковій школі?

І насамперед це ґрунтовна обізнаність педагогів обох ланок освіти. По-перше, з якісними психологічними новоутвореннями дітей дошкільного (5 і 6 роки життя) і молодшого шкільного віку (7 і 8 роки життя); по-друге, обізнаність з державними вимогами до рівня вихованості, розвиненості і навченості дітей за вимогами Базовий компонент дошкільної освіти і Державний стандарт початкової освіти.

На цій основі повне узгодження змісту роботи між дошкільними закладами освіти і початковою школою в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують дошкільні заклади освіти, оскільки така робота за законом про дошкільну освіту є обов’язковою і буде здійснюватися дошкільними закладами, школою, центрами і т.п.

Суттєвих змін вимагає і робота з батьками щодо роз’яснення ним необхідності засвоєння дитиною вимог Базового компоненту дошкільної освіти, оскільки такого документа у нас ще не було, і зміни сутності поняття “підготовка дітей до школи”, яку вони пов’язують лише з навчанням грамоти і математики.

Розробка відповідних навчально-методичних та інструктивних матеріалів для дошкільних закладів освіти і початкової школи спільними зусиллями вихователів, вчителів і науковців обох ланок освіти щодо розуміння сутності наступності та шляхів її забезпечення;

Координація змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямів діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні у переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним, художньо-естетичним. Зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку і початкової школи, за образним виразом

академіка О.Я.Савченко “замість предметоцентризму – дитиноцентризм з урахуванням “індивідуальності кожного”.

Скоординувати в означеному напрямку навчальні плани, програми, ввести нові спецкурси для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти.

Література:

1. Калмикова Л.О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження. – Зб.: Дитинство: Наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000.
2. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. шк., 1971
3. Котырло В.К. Звтра в школу. – К.. “Рад шк.”, 1977.
4. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х томах. – К.: “Аконіт”, 1999. – Т. 2.
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К.: Шкільний світ, 2001.
6. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х т. – Т. 3. – К.: “Аконіт”, 1999
7. Професійна освіта. Словник. – К.: Вища шк., 2000.

*Борисова Зоя
НПУ імені М.П.Драгоманова
Інститут педагогіки і психології*

ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ДИТЯЧОГО САДКА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ ФЕДОРІВНИ РУСОВОЇ

В статтє раскрываються педагогические взгляды украинского педагога Софии Федоровны Русовой (1856-1940 г.г.) на общественное дошкольное воспитание в Украине, принципы построения на основах народности, гуманизации и индивидуализации педагогического процесса в детском саду. Показана актуальность прогрессивных идей педагога на современном этапе.

Розгортання в Україні в другу половину ХІХ століття громадсько-педагогічного руху спрямувало багатьох діячів, вчених, письменників, педагогів на подвижницьку діяльність за демократичні ідеали суспільства, відстоювання самобутності української системи освіти.

Серед видатних постатей цього часу – М.Драгоманов, К.Ушинський, М.Пирогов, Т.Лубенець, П.Куліш, М.Корф, Б.Грінченко, М.Коцюбинський, Х.Алчевська, І.Франко, Л.Українка та ін. Саме завдяки їх просвітницькій праці розвиваються і перетворюються у життя мрії про народну освіту засновників ідей народності в педагогіці Григорія Сковороди і Тараса Шевченка.

Значне місце в поглядах цих та інших діячів відводиться у цей час питанням початкового виховання дітей, ролі сім'ї у розвитку особистості дитини, а з виникненням перших громадських форм початкового виховання – обґрунтуванню та розробці його теоретичних засад.

В цьому напрямку особлива роль у розробці ідей національного дитячого садка в Україні належить Софії Федорівні Русовій (1856-1940 рр.). Видатний громадський діяч, письменниця, теоретик і практик у галузі суспільного дошкільного виховання кінця ХІХ-го та початку ХХ-го ст. вона пройшла складний життєвий та педагогічний шлях. На формування її світогляду та педагогічних поглядів значною мірою вплинули ідеї педагогів-демократів, в першу чергу М.Драгоманова, просвітницькі ідеї якого обговорювались у педагогічних колах, гуртках, товариствах, до яких входила Софія Русова разом зі своїм чоловіком Олександром Русовим.

Усе це спонукало її саму на педагогічну та громадську діяльність, яка охоплює різні періоди та напрями: практична робота в дитячому садку; видання «Букваря» та інших навчальних посібників для початкової народної школи; викладання у Фребелівському жіночому педагогічному інституті; керування департаментом дошкільної та позашкільної освіти при Міністерстві освіти (під час УНР); розробка перших програмних документів та написання теоретичних праць з громадського дошкільного виховання («Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «В дитячому садку» та ін.).

У своїх працях, лекціях, багаточисленних виступах перед громадськістю, педагогами, батьками вона відстоювала демократичні засади побудови навчально-виховного процесу в створюваних у той час дошкільних закладах, закликала до розробки теоретичних і практичних питань побудови українського національного дитячого садка, забезпечення виховання і навчання дітей рідною мовою, з використанням засад народної педагогіки, здійснення, в цілому, національного характеру виховання дітей вже з наймолодшого, дошкільного віку.

Разом з тим, С.Ф.Русова вважала за потрібне вивчати світовий досвід теорії і практики дошкільного виховання, використовувати його, враховуючи

національні особливості та традиції народу. У своїй праці «Дошкільне виховання» (1918 р.) С.Ф.Русова розкриває значення у розвитку світової дошкільної педагогіки педагогічних систем німецького педагога, засновника першого дитячого садка (1837 р.) Фрідріха Фребеля (1782-1852 р.р.) та італійського педагога, організатора і теоретика громадського дошкільного виховання на початку ХХ ст. Марії Монтессорі (1870-1952 р.р.). Порівнюючи ці системи вона відзначає, що вони пристосовані саме до тих країн, де вони створювалися, але розповсюдження їх по всьому світові закономірне, тому що вони побудовані на наукових засадах, на урахуванні анатоμο-фізіологічних основ розвитку дитини, вивченні психологічних особливостей дошкільника.

Проте ці педагогічні системи мають, за думкою С.Русової, й негативні сторони: деякий відрив дітей від реального життя, надмірне захоплення дидактичним матеріалом, дещо штучні підходи до організації ігор та занять дітей тощо. Використання їх в українських дитячих садках потребує урахування особливостей місцевості, рис характеру народу, його звичок, традицій, ставлення до життя та праці. Між іншим таку думку висловлювала й сама М.Монтессорі, попереджаючи, що не може бути загальносвітових норм у вихованні дітей, треба враховувати особливості кожного народу і відповідно до цього будувати ту чи іншу освітньо-виховну систему. З жалем відмічає С.Русова, що на початок ХХ ст. в Україні ще не було таких розроблених і науково обґрунтованих систем, як теорія і практика М.Монтессорі. яку вона, в цілому, оцінює високо.

З великою пошаною Софія Русова ставиться до спадщини вітчизняних педагогів-демократів. Особливо палкі слова вдячності вона відносить до постаті Григорія Сковороди – великого українського філософа і просвітителя. Саме в його творах вона знаходить шлях до створення справжньої демократичної системи освіти. Виспівування Сковородою рідної мови, краси природи в Україні, щастя життя, праці, розуму й любові робить його погляди привабливими для народу, для педагогів, для кожного з батьків, хто хоче щастя своїм дітям. Твір Г.Сковороди “Симфонія про народ”, за думкою С.Русової, є найкращим порадищем для вчителів, батьків. Завдання виховання в ньому тісно пов’язані з працею, з життям, основними законами громадського устрою.

Спираючись на ідеї народності, які розроблено К.Ушинським, М.Драгомановим, І.Франком, Л.Українкою, Б.Грінченком та іншими прогресивними діячами С.Ф.Русова розробляє чітку систему принципів та

конкретних положень, що складають теоретичні та методичні засади організації та побудови громадського дошкільного виховання в Україні.

Основними принципами системи національного дошкільного виховання за поглядами С. Русової є принцип *народності*, що передбачає організацію освітньо-виховної роботи засобами ознайомлення дітей з життям народу, освіти і виховання рідною мовою, використання народних традицій, ігор, фольклору, пісень тощо. Принцип *індивідуалізації*, за трактовкою С.Русової, передбачає організацію всього виховного процесу з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей, фізичних, розумових та духовних можливостей дитини. Принцип *демократизації* забезпечує незалежність виховного процесу від офіційних впливів та стандартів, він має бути творчим, гнучким, спрямованим на гармонійний та всебічний розвиток дитини-дошкільника. Великого значення надає С.Русова забезпеченню у виховній роботі принципу *гуманізації*, згідно з яким головне місце в українському дошкільному закладі має зайняти доброзичливий, морально-психологічний клімат, уважне ставлення до кожного з дітей, вдумливе спостереження за їх розвитком та своєчасне надання необхідної допомоги.

Треба зауважити, що саме такі підходи до побудови дошкільних навчальних закладів є актуальними у наш час, на організацію освітньо-виховної роботи в такому напрямку орієнтують основні державні та офіційні документи (Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні” та ін.), сучасні програмні документи (“Малюк”, “Дитина” та ін.).

Вимогам сьогодення відповідають і загальні положення, які висловлено в працях С.Русової, що стосуються значення дошкільного виховання, його завдань, конкретного змісту та методів освітньо-виховної роботи з дошкільниками.

На основі ідей народності С.Ф.Русова розкриває значення початкового виховання, яке повинно бути спрямоване на гармонійний розвиток дітей, фізичне, моральне, трудове, розумове, естетичне виховання. Важливу роль у здійсненні цих завдань має сім'я, в першу чергу мати, яка є природньою вихователькою своїх дітей, саме вона створює найбільш сприятливі умови для виховання дітей на рідному ґрунті, рідною мовою. Рідна мати для дитини є “найкращим керманичем”, але й вона потребує спеціальної наукової підготовки до справи виховання своїх дітей. Тому С.Русова схвально ставиться до створюваних у той час шкіл, лекторіїв для матерів, в яких вони могли одержувати необхідні педагогічні знання.

Родинне виховання має бути тісно пов'язане з суспільним, яке в свою чергу будується таким чином, щоб родинне життя дитини природньо продовжувалось і в дитячій організації – в дитячому садку. У дитячому садку усе мусить бути рідне, що нагадує дитині те, чим вона жила у родині. Сучасне дошкільне виховання, за думкою С.Русової, є “міст, що перекидається між школою і родиною, а також між селом та дитячим садком” [2, 39]. Таким чином, С.Ф.Русова простежує наступність у навчально-виховній роботі між усіма освітніми ланками.

При цьому дитячий садок займає особливе місце в освітньо-виховному процесі, він здійснює, за висловом С.Русової, “психолого-методичну реформу”, “яку дошкільне виховання приносить взагалі в усе виховання, обновляючи весь його лад, ставить на перше місце самостійність у навчанні, волю творчості в праці, пошану до дитини й до вихователя” [2, 39]. Ці гасла суспільного дошкільного виховання наповнюються Софією Русовою конкретним змістом виховного процесу в українському дитячому садку, який відповідає завданням національного виховання.

У своїй праці “В дитячому садку” (1919 р.) С.Русова накреслює основні вимоги до українського дитячого садка: він має організовуватися на підставі науки, відповідно до сучасних принципів психології і педагогіки; він має бути пройнятий національним духом народу; ідеєю праці; велике місце належить відводити природознавству та мистецтву, особливо народним творам; моральне виховання дітей повинно будуватися з урахуванням національних рис народу; виховання в дитячому садку має відповідати соціально-культурним вимогам часу, проте за характером виховної роботи дитячий садок є вільним, незалежним від тих чи інших офіційних вимог, він має бути самостійною громадсько-педагогічною організацією.

Велику роль в освітньо-виховному процесі дитячого садка відводить С.Русова педагогу, який повинен мати необхідну психолого-педагогічну підготовку, працювати творчо, враховуючи прояви дитячої психіки, спрямовуючи розвиток дітей та забезпечуючи підготовку їх до подальшого життя. Характеризуючи вимоги до підготовки кадрів саме для українських дитячих садків С.Русова підкреслює необхідність озброєння майбутніх вихователів знанням української культури, мистецтва. Рідна мова, культура, наука, духовність – все це складає загальний тип людини, яка може бути справжньою вихователькою маленької дитини.

В цілому, треба відзначити, що у своїх поглядах на національне виховання С.Русова була послідовна й вимоглива. До кінця життя, навіть в роки

еміграції (в цей час вона викладала в Українському ун-ті м. Прага, який мав ім'я М.Драгоманова), відстоювала ідеї українського національного дошкільного виховання, постійно їх пропагувала.

Вище ми зазначали, що життя і педагогічна діяльність С.Русової були складними, їй доводилося долати багато труднощів, відстоювати свої погляди, але й після уходу з життя цієї мужньої жінки доля її склалася так, що довгі роки, десятиріччя її педагогічні ідеї замовчувалися, навіть не згадувалися. В цьому, й багато в чому іншому, доля С.Русової схожа з долею М.П.Драгоманова, ідеї якого теж довгі роки замовчувалися, а з початку 90-років його демократична педагогіка, як й педагогічна система С.Русової, повертаються до української школи, українського дитячого садка, української педагогічної науки, в цілому.

Протягом останніх років педагогічні погляди С.Русової вивчаються педагогами дослідниками, втілюються у практику сучасних дошкільних закладів. У Києві та в інших містах України створюються дошкільні заклади, які працюють за методикою, яка розроблена педагогом. Усе це свідчить про те, що педагогічна система С.Русової актуальна і в наш час, коли створюється нова система дошкільних закладів, яка вимагає нових демократичних та гуманістичних підходів до виховання дітей.

Література:

1. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К., 2001. – С. 4–33.
2. Русова С.Ф. Вибрані твори / Упор. О.В.Проскура – К., 1996. – 304 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. вихов. – 1999. – С. 11-52.

*Будняк Т.Г.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М.П.ДРАГОМАНОВА

Важко назвати сферу громадського й наукового життя другої половини ХІХ ст. на Україні, де б не приклав своїх зусиль М.П.Драгоманов. Історик за фахом, просвітитель за сенсом своєї діяльності, вчений і публіцист живого

темпераменту і високої морально-етичної позиції, він являв собою довершений тип високоосвіченого українця.

Освітня та просвітницька діяльність займали у житті Михайла Драгоманова вагоме місце. Про усвідомлення цього і намагання послідовно впливати на підняття інтелектуального рівня народу через поширення освіти, знань, через залучення до цього інтелігенції, він писав у своїй “Автобіографічній записці”. В ній підкреслюється значення для формування життєвої позиції молоді людини виховного впливу сім’ї та авторитетних вчителів.

Навчаючись у Київському університеті, Михайло Драгоманов у 1859 р. разом з друзями-студентами звернувся до попечителя Київського учбового округу М.І. Пирогова з проханням дозволити відкрити недільну школу, “желая доставить мальчикам здешнего ремесленного класса средства к первоначальному образованию” [1]. Дозвіл було одержано. І в жовтні відкривається перша в Києві (і в Росії) так звана Подільська чоловіча недільна школа. Вона налічувала 110 учнів віком від 8 до 30 років, мала два класи: нижчий (перше і друге відділення) і вищий. Учні навчали грамоти й основ арифметики, заняття відбувалися щонеділі та у святкові дні з 10 до 14 год.

Через деякий час у Києві з’явилася ще одна недільна школа – Новостроєнська.

Українства ми й не думали цуратися; навпроти: перші українські таблиці для вчеників зложені були двома нашими подолянами, між іншим, одна К. Шейковським, що й тоді вже працював над українським словником” [2, 156].

Але оскільки недільні школи дедалі більше ставали центрами пропаганди революційних ідей, проти них почали виступати, місцеве дворянство й уряд, які вважали українські школи “шкідливими закладами, що загрожують громадському спокою”. 10 червня 1862 р. уряд видав розпорядження про закриття недільних шкіл.

Роботу народних шкіл він розглядав як засіб політичної пропаганди, щоб “...сміли і здолали встати за себе...” мужики. До речі, саме народниками школам безкоштовно були передані “Букварь южнорусский” Т. Шевченка та “Грамотка” П. Куліша.

Драгоманов був і серед викладачів т. зв. “Тимчасової педагогічної школи для підготовки сільських вчителів”, маючи на меті освіту народу. Як один найактивніших діячів київських освітніх закладів, він був не просто усунений од цієї справи, а й потрапив під пильний нагляд поліції.

.Оскільки коштів на оплату штатних викладачів не було, адміністрація Київського учбового округу звернулася до студентів, які працювали в недільних школах. І шість із них (серед яких був і М.Драгоманов) згодилися проводити заняття безкоштовно.

В “Автобіографічній замітці” вчений згадує, що він і його колеги вважали за необхідне вести свої заняття українською мовою: “на користь цього принципу висловилися більша частина педагогічних рад гімназій Київського округу. Принцип цей був майже прийнятий і в міністерстві” (3, 41). Київська шкільна адміністрація дозволила розпочати заняття народною, українською мовою, щоб потім перейти на загальнодержавну, російську, а далі – на церковнослов’янську. Михайло Петрович бере участь у впорядкуванні “Читальника” – спеціального підручника для здійснення такого переходу.

У 1863 році Драгоманова після захисту дисертації залишають в університеті викладати курс стародавньої історії Сходу, Греції та Риму.

У 1870 році він захистив свою працю “Вопрос об историческом значении римской империи и Тацит” як магістерську дисертацію. Того ж року був обраний на посаду приват-доцента з наданням права наукового відрядження за кордон за рахунок університету.

Із введенням на Лівобережній Україні місцевих земств почало дебатоватись про характер народних шкіл. Драгоманов раз із своїми колегами підніс голос за піднесення в цих школах рідної української мови. Цим проблемам було присвячено ряд його статей.

Вчений вважав, що освіту в народних школах слід розпочинати зрозумілою дітям материнською мовою і лише потім переходити до вивчення російської та церковнослов’янської. В часи переслідувань і заборони української культури подібна думка вже сама по собі була крामольною. Драгоманов болісно сприйняв циркуляр уряду, що “ніякої особливої малоросійської мови не було, немає і бути не може” Як високоосвічена, чесна й принципова людина, він взявся довести помилковість подібного урядового вердикту і науково обґрунтувати права українського народу на користування рідною мовою та розвиток національної культури.

В недільних школах провадив заходи, щодо підготовки популярних книжок для народу рідною мовою, складання словників та здійснення перекладу світової літератури.

Драгоманов симпатизував і став одним із провідних діячів київської “Троади”, яка на першому плані ставила прагнення розвивати національну

культуру рідною мовою, підносячи ту культуру до рівня передових, світових. Драгоманов тримався думки, що саме національне є точкою поєднання людяності окремого народу й усього людства.

У 1865—1866 рр., після того, як у 1863 р. вийшов горезвісний Валуєвський циркуляр, в якому проголошувалося, що “никакого особенного малороссийского языка не было, нет й не может быть”, і який забороняв уживати українську мову в книжках та пресі, ставити нею вистави і викладати в школі, М. Драгоманов для газети “Киевлянин” написав кілька статей на педагогічну тему (“Земство й местный элемент в народном образовании”, “О системе народного образования в юго-западном крае” та ін.). Але надруковані вони були в газеті “Санкт-Петербургские ведомости”, оскільки редактор “Киевлянина” вважав ці статті дуже відвертими, боявся невдоволення генерал-губернатора і позбавлення субсидій місцевої адміністрації. “Санкт-Петербургские ведомости” вмістили статті, змінивши назву першої на “Педагогическое значение малорусского языка”. І в 1866 р. газета “Киевлянин” все ж таки передрукувала уривки з неї.

Концепцію цих статей, присвячених питанням народної освіти, Михайло Петрович визначив так: “Справу шкільну я ставив у тих статтях не на національний, а на педагогічний ґрунт, на котрому її обговорювали російські педагоги в 1862 – 1863р.р. (в тім числі москалі К. Ушинський і В. Водовозов), досить прихильні до українства”.

В Женеві, змушений до еміграції, Драгоманов розгорнув видавничу й літературно-публіцистичну діяльність, залучивши до співпраці М. Павлика, С. Подолинського. Хоч педагогічної роботи в Женеві Драгоманов не вів, але виступав як лектор з рефератами, в статтях піднімав проблеми освіти, її демократизації.

Викладацьку роботу Драгоманов відновив 1889р. в Болгарії, куди був запрошений для участі в організації Вищої школи (йому пропонували навіть бути ректором цього першого в країні вищого навчального закладу). У ньому він працював професором кафедри загальної історії до кінця життя.

Його педагогічні погляди мали глибоко демократичний, гуманістичний характер, були наповнені духом народності і в той же час залишалися вільні від національної обмеженості.

Зміст навчання в школі, на думку Драгоманова, повинен відповідати найновішим досягненням світової науки. Потрібне широке ознайомлення з ними, для чого необхідне вивчення мов. Саме з міркувань про прискорення

культурного розвитку українського народу Драгоманова настоював на вивченні в школах російської та іноземних мов.

За уявленнями Драгоманова динаміка українського руху повинна мати таку черговість:

- культурно-літературна праця по розбудженню й розвитку національної самосвідомості та підвищенню культурно-освітнього рівня народу;
- боротьба за політичну свободу, введення конституції;
- боротьба за розв'язання соціальних проблем: (боротьба мирна, реформістська).

Після поживлення громадського життя на Західній Україні першочерговими для себе завданням вчений поклав широке ознайомлення галичан з українською та російською літературами, політичну освіту молоді в дусі демократизму, прагнення й готовності працювати в інтересах простого народу.

“Українське письменство й наука про Україну, – підкреслював вчений, – перли цього обновились, приставши до тих методів і напрямків, котрі тепер творять силу письменського і наукового руху в Європі й Америці й котрі найтісніше зв'язані з теперішнім всесвітнім громадським рухом: культурним, політичним і соціальним”.

Рішуче засуджуючи переслідування реакціонерами української мови, літератури, обрядів, звичаїв, культури, М.П.Драгоманов у педагогічній публіцистиці розробляв концепцію духовного розвитку української нації, національного у шкільній освіті; виступав на захист прав українського народу розвивати свою мову, літературу, навчання дітей рідною мовою. У статті “Земства й местный элемент в народном образовании” він радив створити такі підручники, в яких не було б засилля церковнослов'янщини, а слідом за українськими ішли б російські тексти. Підтримуючи ідею виховання народності К.Д.Ушинського, Михайло Петрович вимагав скласти такі читанки, в яких були б приклади українських пісень, казок, повістей, віршів, наполягав хоч би “починати в наших школах вчити по-нашому”.

Пряме відношення до проблем народної освіти мала діяльність Драгоманова в галузі фольклористики. Збірки казок, пісень, інших фольклорних матеріалів його вагомий внесок в етнопедагогіку, педагогіку народознавства, до речі, і досі як слід ще не використаний педагогічною наукою. Праця над збірками “Політичні пісні українського народу

XVIII–XIX ст.” та “Нові українські пісні про громадські справи” (Женева, 1881–1883) допомогла йому глибше пізнати душу українського народу, вникнути в його історію, розказану ним самим у у піснях, переказах, билинах, посилила його прагнення розібратися у деталях українського питання в тодішній Росії та Австро-Угорщини.

Думки вченого про необхідність глибшого знайомства молоді з історією свого та інших народів, про значення гуманітарної освіти і шкідливість догматичності, поверхового тлумачення модних, в т.ч. й соціалістичних традицій не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Вчений теоретично обґрунтовує необхідність створення навчальних і читальних книг, адресованих українському народу, наголошуючи, що йти треба знову ж таки від мови народної. У статті “Антракт з історії українофільства” він пише, що Ушинський, Венель, Водовозов, “з котрих перший і послідній зробили найлучші в Росії читанки для народних шкіл, висказали, що учити усі краї Росії по одних книгах і читанках не можна і що бодай хоч у самому елементарному знанню треба починати з народних, крайових мов”.

М. Драгоманов вважав, що виступаючи проти русифікації, за навчання рідною мовою, не можна відкидати потреби у знанні російської мови, бо без належного знання європейських мов, у тогочасних умовах читання в перекладі на неї книг світової літератури, зокрема наукових праць, – найкоротший шлях до прискорення українського народу до світової культури.

Вважаючи книги, підручники важливим джерелом знань, Драгоманов все ж таки головне місце в справі освіти, навчання відводить особі вчителя. Від його ерудиції, відданості своєму покликанню, методичної майстерності залежить те, як навчаються і виховується молодь.

Проблеми вчительства піднімалися Драгомановим не раз. Він вважав, що вчителі повинні чітко усвідомлювати мету педагогічної діяльності – виховання нової людини. Це завдання ставили перед собою різні педагогічні системи; якою вона має бути, розуміли по-різному, залежно від суспільно-політичних ідеалів, що сповідували їх творці. У Драгоманова цей ідеал спирався на демократичну, гуманістичну й патріотичну основу національної свідомості, котра поєднувалася з толерантністю у взаєминах між людьми, з правдою і справедливістю. Про соціальну спрямованість учителя, психологічні його готовність служити народу, він писав у праці “Народні школи на Україні”. При підготовці вчителів, на його думку, слід подбати про засвоєння ними сучасних принципів педагогіки, про високий рівень професійної компетентності.

У багатьох своїх статтях М.П.Драгоманов наголошував, що одним із найголовніших завдань сучасного українства повинна бути боротьба за національну народну освіту. Це зумовлювалося тим, що в царській Росії народна освіта лежала в площині політичної боротьби самодержавства з прогресивними колами громадськості, а також тим, що саме освіта мала піднести рівень національної самосвідомості народу. Тому в центрі уваги вченого знаходилося велике коло освітніх проблем: наповнення української школи європейськими гуманістичними ідеями з пріоритетом загальнолюдських цінностей над національними, орієнтація школи на національну самобутність і особистість учнів (так званий “місцевий елемент” у навчанні), українська мова як обов’язкова при початковому навчанні українських дітей, деполітизація освіти, підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів тощо.

Такими були головні ідеї щодо розвитку просвітительства на Україні Михайла Петровича Драгоманова, який помер 20 червня 1895 року в Болгарії.

Написання Драгомановим, його величезна творча спадщина – зайве свідчення тому, що за словами Цвейка “перо генія завжди більше, ніж він сам, воно не обмежене його часовими цілями, завжди спрямоване у майбутнє”.

І сьогодні, коли ми відроджуємо національну українську освіту, коли вона наповнюється новим змістом і підноситься на новий рівень, творча спадщина Михайла Петровича Драгоманова є одним з невичерпних джерел, до якого варто звернутися.

Гордієнко Леся
НПУ ім.М.П.Драгоманова

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ І МОЛОДІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

В статье проанализированы основные социально-педагогические концепции воспитания и социализации подростков и молодежи Великобритании известных зарубежных ученых.

Необхідність багатоаспектного вивчення, соціально-педагогічних концепцій виховання та соціалізації підлітків і молоді вмотивовується не лише метою прогнозування, а й запобіжною функцією, а саме – нейтралізацією негативних тенденцій у молодіжному середовищі.

Очевидність таких підходів підтверджують дослідження цієї проблеми, проведені такими вченими, як Б.М.Бім-Бад, М.А.Галагузова, Ю.І.Кривов, А.В.Мудрик, Ф.А.Мустаєва, Г.П.Орлов, М.П.Перепелиця, С.В.Толстоухова, М.В.Фірсов, Б.Ю.Шапіро. За межами СНГ це питання досліджували Д.Адамс, Дж.Х.Балантайн, А.Бандура, М.Брейк, Т.Джеферсон, С.Донован, Е.Еріксон, Р.Інглхарт, Е.Дюркгейм, Дж.Коулмен, Ч.Х.Кулі, М.Мак-Міллан, Е.Мак-Нейл, Дж.Г.Мід, М.Мід, Дж.У.Огбю, Т.Парсонс, А.Фрейд, С.Фріс, С.Холл, А.Хейпсуорт та інші відомі вчені.

Перш, ніж здійснити аналіз цих концепцій, варто, на наш погляд, приділити прискіпливу увагу таким ключовим поняттям, як “підлітки”, “молодь”, “виховання”, “соціалізація”.

Генеральна Асамблея Організації Об’єднаних Націй вперше визначила поняття “молодь” у 1985 році у зв’язку з проведенням Міжнародного Року Молоді і встановила вікову межу 15–24 років. Всесвітня Організація Охорони Здоров’я (ВООЗ) визначає поняття “юність” як 10–19 років, а “молоді люди” – як 10–24 роки. Підлітковим віком вважається період розвитку дітей від 11-12 до 15-16 років. В основі цих визначень лежать загальні фактори (біологічні, соціальні, культурні), що використовуються для визначення поняття “молодь” у всьому світі [1, 19].

Виховання розуміється вченими як процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних та суб’єктивних чинників [2, 33].

Британські вчені Джон та Ардіт Стімсон визначають *соціалізацію* як “процес засвоєння ролей, суспільних настанов та законів, що продовжується протягом усього життя індивіда” [3, 84-85]. Автори також диференціюють дитячу, підліткову, молодіжну та дорослу соціалізацію, наголошуючи, що саме у підлітковому та молодіжному віці цей процес координує напрямок подальшого життя людини, визначає її майбутнє положення у суспільстві.

З другої половини дев’ятнадцятого та на початку двадцятого століть у Великобританії з’явилася ціла низка свіжих течій у соціальній педагогіці, які не тільки висунули нові концептуальні засади виховання підростаючого покоління, а й підштовхнули до активного розвитку різні за напрямком та функціями підліткові та молодіжні організації. Серед таких підходів відомий не тільки в Україні, але й за кордоном соціолог і педагог Б.М.Бім-Бад [4] виокремив наступні: синтетично-антропологічний, природно-науковий, соціологічний, філософський, практично-педагогічний (або дослідницький),

провіденціалізм, тоталітаризм. Ми вважаємо за доцільне розкрити суть лише тих підходів, які активно використовуються в теорії та практиці соціальної роботи Об'єднаного Королівства.

Представники *синтетично-антропологічного підходу* вважали саме виховання вирішальним фактором розвитку особистості. Маргарет Мак-Міллан (1871-1938) була переконана, що соціальне середовище є відповідальним за недостатній розвиток творчих сил розуму, потенцій, задатків та здібностей людини. Вона звертала увагу педагогів на принципову відмінність природи людини від тварин, суть якої полягає в суспільному житті людини від народження. Дитина відчуває дуже ранній та дуже сильний вплив і тому розвиток її здібностей не можна пояснити без виховуючих впливів, без ранніх соціальних зв'язків та відносин [4, 10-11].

Інший англійський представник цього підходу Джон Адамс (1857-1934) підкреслював пластичність людської психіки, що дозволяє засобами виховання багато що змінити в природі індивіда, отже, серед трьох факторів розвитку – спадковості, впливу соціального середовища та виховання, – останнє, на думку педагога, є найістотнішим. Згідно концепції Адамса, соціальний фактор є сильнішим за біологічний, зокрема, тому, що людське мислення утворилося за допомогою мови, а мова створена суспільством.

Досить впливовою течією у світоглядному плані, *природно-наукова*. Вона так само, як і попередня, орієнтована на науку, в соціально-політичному плані – ліберально-демократична, у філософському – механічно-матеріалістична і позитивістська. Головна відмінність цього підходу від синтетично-антропологічного полягає у відносному звуженні світоглядної орієнтації за всіма параметрами теоретичної парадигми. У Великобританії до числа відомих діячів природно-наукового підходу належать Джеймс Саллі (1842-1923) та Чарльз Спірмен (1863-1945).

Носії природно-наукового світогляду в педагогіці того часу відрізнялися від прихильників синтетично-антропологічної течії, тим, що заперечували провідний соціальний фактор формування особистості, наполягаючи на рівності внутрішніх та зовнішніх чинників соціалізації людини: “виховання може лише дати поштовх до розвитку вроджених нахилів, покликать, талантів” (5, 315). Це надзвичайно цікава і, безперечно, свіжа думка, яка пояснює багато підходів щодо соціалізації особистості.

Третій науковий підхід – *соціологічний*. До нього належали соціологи, які писали про виховання та освіту, а також педагоги, які професійно займалися

соціологією. Вони заперечували саму можливість вирішити проблеми вихованості та індивідуальних особливостей, виходячи лише з механізмів психічної діяльності або з фізіології вищої нервової системи. Вони шукали відповіді на питання про природу людини як суб'єкта та об'єкта виховання у взаємодії індивіда та соціуму. Серед яскравих представників цього напрямку можна виділити Ч.Джарда, У. Мак-Дугалла (1871-1938), останній з яких вивчав природу малих груп у суспільстві. Компаративісти Майкл Седлер (1861-1943) та Джошуа Фітч (1824-1903) вивчали сучасні системи народної освіти та педагогічних вчень у різних країнах світу, окремо та зіставляючи їх. Водночас вчених цікавив також американський досвід комплексного підходу у соціально-виховній діяльності американських молодіжних організацій [5, 435-439].

Педагогічно-філософський підхід або педагогіка, як життя ідей завоювала велику кількість прихильників у Великобританії завдяки поєднанню ідеї ідеалістичного виховання з досить конкретним теоретичним фундаментом. Одним із найвідоміших представників даного підходу у Великобританії був Герберт Спенсер (1820-1903), філософія якого звернена до проблем виховання. Головну мету виховання він виводить із ідеї про людське призначення, суть якого – “жити повноцінним життям”. Це означає, що людину потрібно підготувати до виконання різних видів діяльності, адже “загальне завдання, в якому зливається решта інших спеціальних завдань, полягає в тому, щоб людина могла керувати своїми вчинками в усіх сферах діяльності та за всіх можливих обставин... (...) Зробити людину здатною жити повним життям – ось обов'язок кожного вихователя” [6, 435-437]. Соціально-педагогічною метою виховання в даній концепції є: навчання самозбереженню, готувати дітей до того, щоб з часом вони заробляли собі на харчування, підготувати людину до служіння сім'ї, до виконання суспільних та політичних обов'язків, до занять літературою, мистецтвом [6, 23].

Орієнтація на філософію як на єдину базу педагогіки обумовила відповіді представників ідеалістичної течії на питання щодо предмета та завдання педагогіки, її зв'язку з іншими галузями знання про людину та про співвідношення теорії з практикою [4, 51].

Практично-педагогічний підхід обумовлював ідею що всі особистісні якості закладено в дитині Богом або природою, і що життя людини є процесом спонтанного розкриття цих якостей завдяки їхньому взаємозв'язку з навколишнім середовищем та завдяки досвіду, накопиченому людиною у ході її активної діяльності. Френсіс Гальтон (1822–1911), найяскравіший представник

цієї течії, намагався довести, що діти високообдарованих, геніальних людей, зазвичай, швидше та краще розвиваються як розумово, так і соціально, ніж діти “звичайних” батьків. Він настоював на теорії біологічного наслідування психіки.

Б.М.Бім-Бад, вивчаючи особливості різних соціально-педагогічних підходів та течій, визначив ще одну концепцію – *педагоги-тоталитаристи*, які розглядали виховання як підготовку до “вічного бою”. Процес виховання, згідно цього підходу, повинен містити військову підготовку та одночасно зрощувати бойовий дух, спрямовувати на боротьбу з ворогом. Виховання мас націлювалось на добровільне підкорення волі вождів, колективістський дух, конформність (приспосованість), упевненість у своїй правоті [5, 77-84]. Усі ці принципи, на думку вченого, лягли в основу скаутингу (від слова scout – розвідник), основні принципи, форми та методи котрого вперше були визначені у книзі “Інструкція для скаутів” у 1898 році генералом британської армії Р. Баден-Пауелом. Але тут ми змушені не погодитися з твердженням Б.М.Бім-Бада щодо тоталітаристського спрямування організації скаутів, адже Р.Баден-Пауел, навпаки, проголошував незалежність членів організації від будь-яких політичних організацій, течій та лідерів [7, 20-22]. Табірне життя, ініціатива та сміливість, спритність і вміння робити все самостійно привертало та привертають дітей, роблять скаутинг престижним та популярним навіть сьогодні.

Багато загальноприйнятих у педагогіці ідей на момент своєї появи були революційними. Це стосується методу навчання через діяльність, конкретний досвід та виховання індивіда на власних помилках. Опублікована на початку століття книга Баден-Пауела “Скаутинг для хлопчиків” стала своєрідною енциклопедією педагогічних концепцій, технологій методів групової роботи з молоддю не тільки у Великобританії, а й у більшості країн Європи та Америки.

Отже, аналіз соціально-педагогічних концепцій виховання і соціалізації молоді та підлітків, дозволяє висловити думку про те, що ці два феномени у працях англійських та інших зарубіжних вчених розглядаються як нерозривні взаємодоповнюючі поняття. Виховання детермінується як засіб спрямованої соціалізації особистості, який найефективніше діє у колективі. Існує чимало визначень поняття соціалізації, але усі вони, так чи інакше, наближаються до одного з двох основних підходів: перший з яких передбачає пасивну позицію людини у процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, а в основі другого підходу лежить думка, що людина

активно бере участь у процесі соціалізації і не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на свої життєві обставини та на себе саму.

Література:

1. Молодежь и наркотики: глобальный обзор. Доклад секретариата ООН. Комиссия по наркотическим средствам, 42-я сессия, Вена, 16-25 марта 1999.
2. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг.ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
3. Sociology: contemporary readings/ ed. by John Stimson & Ardyth Stimson. – 2-nd ed. – Itasca: Peacock, 1988 – 402p. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: лекции про педагогической антропологии и философии образования. – М., 1998. – 113 с.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: лекции про педагогической антропологии и философии образования. – М., 1998. – 113 с.
5. Brown J.R. The Historical Evolution of Pedagogical Doctrine. London, 2001. – 574p.
6. Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1940. – Т.2. – Ч. 2. – С. 435-470.
7. Hapeswarth, A Fighting for challenge. – London, 2000. – 83p.
8. Abercrombie N., Hill S, Turner B.S. The Penguin Dictionary of Sociology (Penguin Books). – London, 1988.
9. Sociology: contemporary readings/ ed. by John Stimson & Ardyth Stimson. – 2-nd ed. – Itasca: Peacock, 1988. – 402p.

*Гордійчук М.С., Князева Т.Ю., Панченко Г.Д.
НПУ імені М.П. Драгоманова*

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ – ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

В матеріалах статті речь идет о проблемах оптимизации процесса обучения и, прежде всего, через улучшение структуры учебного материала при построении учебников и учебных пособий, об управлении процессом усвоения знаний, о новых методах интенсивного обучения школьников.

М.П.Драгоманов в своїх публічних педагогічних виступах вимагав “справжньої освіти для народу”. Ця проблема і сьогодні вельми актуальна, бо як відзначається в численних науково-педагогічних дослідженнях (Ю.К.Бабанський, П.Я.Гальперін, І.І.Дяченко), процес навчання, його ефективність в повній мірі поставлені в залежність від якості управління ним і міри відповідності завдань процесу навчання процесу управління. Зокрема О.М.Сохор в своїх дослідженнях відзначає, що управління процесом навчання здійснюється багатьма способами, але найважливіший серед них – певна послідовність введення тих чи інших розділів навчального матеріалу, певний зв’язок між цими розділами, оскільки структуруючи певним чином інформацію, що вводиться, можна створити належні умови для оптимального протікання розумових дій. Аналогічні думки знаходимо в дослідженнях О.А. Матюшкіна-Герке, Г.С.Котлубухатової, В.В.Репкіна та ін.

Таким чином, можна зробити висновок, що одним з можливих шляхів підвищення ефективності і якості процесу навчання є удосконалення структури навчальних посібників, яка являє собою сприятливі можливості для формування тих чи інших розумових дій.

В наш час проблема удосконалення діючих і конструювання нових підручників, що відповідають вимогам сучасної парадигми освіти, є надзвичайно актуальною. Великої уваги сьогодні приділяється структурі навчального матеріалу, питанням про логічні, психологічні, дидактичні аспекти удосконалення навчальних посібників. Проблема змісту освіти висунута сьогодні на одне з провідних місць в дидактиці.

Роль підручника як засобу управління діяльністю учнів підкреслюють у своїх роботах Є.М.Кабанова-Меллер, В.В.Репкін, В.І.Лозова та ін., розглядаючи підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів і в той же час підкреслюють, що цього можна досягнути лише за відповідного способу організації дидактичного матеріалу, з урахування його авторами останніх досягнень психологічної і педагогічної науки з питань удосконалення методів навчання.

Проте, було б неправильним рахувати, що особливості структури навчального матеріалу, самі собою, уже визначають весь характер пізнавальної діяльності учнів. І все ж таки роль структури навчального матеріалу в навчанні досить велика, і заслуговує спеціального вивчення.

В численних дослідженнях автори притримуються думки про залежність між структурою навчального матеріалу і мірою його засвоєності.

Як справедливо відзначає М.В.Ричик, в методиці навчання добре відомі різноманітні залежності між конкретною формою навчального матеріалу і швидкістю, міцністю і систематичністю засвоєння знань, а також інтенсивністю формування і розвитку мислення учнів.

На думку Г.А.Китайгородської, успішність педагогічного процесу знаходиться в безпосередній залежності від відбору, об'єму, розподілу і організації навчального матеріалу, котрі створюють можливість управляти педагогічним процесом через засоби навчання.

В наш час широко ставиться питання про логічні удосконалення навчальних посібників. Дослідники виходять з того, що індивідуальні логіки різних людей ніколи не бувають тотожними. Їх можливо піддати градуванню (мислення логічне, нелогічне, в більшій чи меншій мірі логічне), а отже, не виключається можливість їх зміни під дією цілеспрямованого педагогічного впливу. В усякому підручнику міститься не тільки певна інформація, але й певний спосіб її логічної організації. Зважаючи на це, при побудові конкретної конструкції змісту велику роль відіграє вибір логічно оптимальних варіантів його побудови.

Проте і організація переважно логічної обробки засвоєваних знань не забезпечує необхідної ефективності навчання.

В сучасній психологічній науці широко обговорюються проблеми впливу структури і змісту навчання на характер процесів засвоєння. Дослідники виходять з того, що в тих випадках, коли навчальна інформація не засвоюється, а механічно запам'ятовується, вона не стає справжнім надбанням особистості, а тому і не впливає на характер її пізнавальної діяльності, на розширення її творчих можливостей. Адже одну й ту саму систему знань можна упорядкувати різними способами. Рядом досліджень доведено, що досягнення високих рівнів засвоєння можливе дякуючи такій організації навчального матеріалу, коли його пред'явлення забезпечує найкраще розуміння і засвоєння.

Очевидно, що принципи побудови навчального матеріалу повинні розроблятися на основі результатів вивчення психологічних механізмів засвоєння теоретичного матеріалу і оволодіння практичними вміннями.

На думку І.А. Зимньої, в процесі навчання механічне запам'ятовування навчального матеріалу має бути зведено до нуля. Необхідно організувати запам'ятовування інформації з урахуванням того, що емоційно-забарвлене запам'ятовування краще, що вища ефективність запам'ятовування досягається

за поєднанням наочно-чуттєвого і абстрактно-логічного компонента в презентації.

Функції підручника різноманітні. Одна із головних функцій – інформативна. Для її реалізації розроблені принципи побудови підручника, що забезпечують науковість, системність, доступність, наочність викладеного матеріалу. Та окрім інформативної функції підручник має виконувати і функцію забезпечення пізнавальної активності, без якої неможливе засвоєння знань. Реалізація розвиваючої функції підручника вимагає спеціальної організації навчального матеріалу з урахуванням психолого-дидактичних закономірностей пізнавальної діяльності. Поєднання цих двох функцій передбачає серйозну спільну роботу дидактів, логіків, психологів: вимагається інше структурування матеріалу підручника, ніж те, що прийняте існуючого логікою його викладу в системі наукових знань.

Як відзначає з приводу цього Н.Ф.Тализіна, серед методистів все ще превалює погляд на те, що процес засвоєння, а разом з цим і методи навчання визначаються специфікою предмета, що вивчається. Ця думка в корені є неправильною: загальні закони засвоєння не залежать від специфіки предмета, вони діють при вивченні всякої науки. А тому відбір і структура змісту, що включається в підручники і підлягає засвоєнню, вимагає цілого ряду даних, відкритих психологічною теорією засвоєння.

При структуруванні навчальних посібників необхідно використовувати всю сукупність психологічних знань про інтелектуальний розвиток людини. Сучасна вікова психологія накопичила достатню кількість експериментальних даних про цей розвиток, вона володіє ретельно обґрунтованими теоретичними концепціями психологічного розвитку, які необхідно використати в структурі навчального матеріалу.

Таким чином, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що на сучасному етапі одним із способів оптимізації процесу навчання є вирішення питання структури навчального матеріалу. Пошук оптимальної моделі підручника обумовлений, з одного боку, все зростаючими вимогами, що пред'являються до підручника сучасною системою освіти, а з іншого – посиленням навчаючого функціонального навантаження самого підручника. Тому-то проблема аналізу структури навчального матеріалу і його вплив на формування і розвиток мислення учнів набуває особливої актуальності. Тим більше, що в наш час існуюча система освіти в Україні вступає в якісно новий період свого розвитку. Необхідність організувати матеріал таким чином, щоб

його пред'явлення учням забезпечувало найкраще сприйняття і засвоєння виучуваного, призводить до перегляду структури змісту навчальних посібників і їх перебудови на основі останніх досягнень дидактики, логіки, психології.

За останні роки української незалежності в умовах, коли інтенсифікація процесів передачі і засвоєння знань розглядаються як одне з кардинальних завдань розвитку всієї системи освіти, розвиваються і запроваджуються нові методичні системи, котрі дозволяють озброювати учнів за менш короткий термін більшим обсягом знань, розробляються дидактичні прийоми, котрі включаються в навчальний процес і роблять його більш плідним. Мова йде передусім про ті методи інтенсивного навчання, котрі спрямовані на стимулювання інтересу учнів, інтенсифікацію засвоєння навчального матеріалу, оптимальну активізацію і мобілізацію всіх можливостей як учителів так і учнів.

Говорячи про місце інтенсивних методів навчання О.О. Леонт'єв наголошує, що вони є новим, прогресивним кроком на шляху удосконалення процесу навчання; саме в них зараз реалізується найбільш перспективні тенденції, хоча, з другого боку, їх не можна назвати бездоганними за результатами, що досягаються. Учений відзначає, що успішне використання методів інтенсивного навчання необхідне для удосконалення процесу навчання.

Помітне місце в дидактиці в цьому плані (удосконаленні процесу учіння) відводиться такій організації процесу навчання, основа якої характеризується створенням в навчальному процесі проблемних ситуацій, виділенням і вирішенням школярами навчальних проблем. Мова йде про проблемність в навчанні.

Проблемна ситуація – це пізнавальна задача, що характеризується суперечністю між наявними в учня знаннями, вміннями, ставленнями і породжує активність школярів. В проблемній ситуації суттєвим є сам факт її бачення учнями.

Проблемне навчання сприяє розвитку розумових здібностей, самостійності і творчого мислення учнів, воно забезпечує міцність і дійовість знань, оскільки емоційне за своєю природою, викликає почуття задоволення від пізнання.

Таким чином, проведений аналіз теорії і практики навчання показує, що пізнавальний процес, його результати в значній мірі визначаються змістом навчального матеріалу і його логікою. А це означає, що для розвитку творчого мислення, вміння самостійно здобувати знання настійно висувається

необхідність встановлення логіки наукового і навчального матеріалу і ліквідація розриву між пізнавальним процесом в науці і в навчанні.

Структурування навчального матеріалу найдоцільніше здійснювати на основі інформаційного аналізу.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общий дидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977.
2. Дяченко И.И. Оптимизация управления учебным процессом. Автореферат дис. ... к.п.н. – Ленинград, 1970.
3. Китайгородская Г.А. Метод активизации резервных возможностей обучаемого – методическая система интенсивного направления в обучении иностранных языков. – М.: МГУ, 1982.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977.
5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища ш кола, 1877.

*Долинська Л.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДРАГОМАНІВСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ

В статье рассмотрены психологические аспекты в концепции развития М. Драгоманова: роль объективных и субъективных факторов развития, роль интересов и потребностей как двигательных сил развития, самореализация личности в процессе общественной эволюции.

Відомо, що психологія – це наука ХХ століття, однак її ідеї зароджувались і дозрівали в поглядах мислителів, філософів, педагогів від античності до її відокремлення в самостійну науку й стали підґрунтям різних психологічних напрямків і концепцій. Вивчення психологічних ідей мислителів-попередників має не лише самостійне історичне значення, а й допомагає простежити становлення психологічних феноменів в їх розвитку.

Соціально-психологічний аспект поглядів М.Драгоманова ще не одержав належного осмислення.

У структурі світоглядних принципів М. Драгоманова вирішальне значення мало його ставлення до концепцій еволюції, революції та прогресу і саме при їх аналізі ми знаходимо ряд ідей, які співзвучні сучасному баченню психологами соціально-психологічного розвитку особистості, груп, націй, суспільства, людства.

Ідейними орієнтирами у теоретичній та організаційній діяльності М. Драгоманова були відповіді на питання: яким чином відбувається розвиток людства? Чи підпорядковуються суспільні зміни певним закономірностям? Людська історія – це гра випадковостей чи прогресивний рух людських спільнот до нового, більш високого рівня розвитку? Яку роль на цій історичній арені відіграє особистість з її почуттями, потребами, розумом та діяльністю пасивного спостерігача чи творця?

Співвідношення природного й соціального в розвитку як особистості, так і суспільства є наріжним каменем багатьох соціально-психологічних і психологічних концепцій. М. Драгоманов, приймаючи теорію еволюції як одне з найвизначніших відкриттів XIX століття, прагнув визначити природні й соціальні чинники суспільної еволюції в їх взаємодії, врахувати, які саме фактори є впливовими, що в їх дії є позитивного для суспільної еволюції, а що може визначитись як привнесене, другорядне, випадкове. Особливо його цікавили такі проблеми, які мають психологічний зміст і є актуальними і для сьогоденної психологічної науки: це проблеми рушійних сил розвитку суспільства, свободи вибору людини в межах історичних обставин, відповідальність окремої людини та народу за свій вибір тощо.

“Драгоманівська версія теорії суспільного прогресу, – як зазначає А. Круглатов, – була виразно підпорядкована завданням утворення цілісної, несуперечливої картини історичного розвитку” [5; 229]. У ній, поруч із зовнішніми, об’єктивними чинниками, тенденціями та закономірностями важливе місце посідали суб’єктивні фактори: історія набувала гуманістичного сенсу й людського, особистісного виміру. Поява нового, за М. Драгомановим, є результатом важкого пошуку, боротьби і помилкових спроб, де врешті-решт особистість використовує свій шанс на самореалізацію. Ідеї М. Драгоманова про необхідність самоактуалізації та самореалізації особистості є провідними у гуманістичного напрямку психології та знаходять на сьогодні своє втілення в національній доктрині освіти і виховання української молоді.

Слід зазначити, що еволюціоністська концепція М. Драгоманова була не просто теоретичною рефлексією, вона ставала системою світобачення, в межах

якої він формулював відповідні пропозиції щодо зміни існуючих відносин між людьми, між людиною і суспільством, між націями та державами. Учений усвідомлював визначальну роль таких психологічних феноменів, як інтереси та потреби окремих індивідів, суспільних груп, народів в цілому як рушійних сил суспільства. Він підкреслював, що “Будь-яке суспільство, у всякий час, прагне до можливого задоволення потреб всякого члена. Таке чи інакше поняття про потреби, такі чи інші обставини, що заповіло минуле, дають такий чи інший склад суспільного життя” [1; 36]. Прагнучи окреслити об’єктивні закономірності суспільного розвитку, М. Драгоманов особливу увагу приділяє суб’єктивним чинникам, які можуть сприяти “досягненню можливого щастя життя для кожної особи” [1; 36], вводить у науковий обіг психологічне поняття “щастя”. У подальшому М. Драгоманов неодноразово повертається до проблеми про роль об’єктивних і суб’єктивних чинників у розвитку людства і особистості [3], прагнучи віднайти дійсну міру можливого, максимальну межу впливу людських прагнень і дій на природу суспільства, на творення історії та мінімальний вплив об’єктивних, деперсоналізованих тенденцій і впливів. Враховуючи те, що за часів життя вченого саму ідею розвитку (“поступу”), ставили під сумнів, його погляди були безперечно прогресивними і є цінними для осмислення історії становлення психологічних аспектів проблеми. Він визначав, що зміст суспільного розвитку полягає у “варіаціях зросту і розуміння індивідуалізму і акомодатії індивіда і колективності, котра все більше розширяється від роду до людськості” [4; 9].

Зазначимо, що М. Драгоманова захоплювали не лише світоглядне значення розуміння розвитку людської історії, але й спонукальні творчі імпульси, конструктивний потенціал ідеалів, що зумовлюють прогрес, роль свідомої творчої суспільної діяльності особистості в розвитку суспільства. Ідея поступу, – наголошував вчений, – дає “міцний ґрунт для праці кожної людини і навчає людей ніколи не тратити надії на ліпші часи і лучитись до можливого поліпшення свого життя тепер і на далі. Сим думка про поступ корисна для людей безмірно більше ніж усякі віри в рай на землі, котрій не залежить від людей, або на небі, для котрого люде зневажають життє на землі” [2; 62].

Ідеї про можливість особистісного зростання, актуалізацію особистісного потенціалу, які стали основоположними в гуманістичній психології К. Роджерса та А. Маслоу другої половини ХХ століття, яскраво висвітлюються в М. Драгоманова “Рай і поступ”. “Нова ж наука про поступ власне звертає увагу на громадські порядки, змагаючи переіменити їх так, аби недобрій людині тіжко

було робити щось лихе, а добрій легко було робити добро для всієї громади, а через те й для самої себе, та аби так помалу і недобрі люде відвикали від злих думок і звичаїв” [2; 62].

І хоча увага М. Драгоманова й не була спрямована на з’ясування психологічних механізмів особистісного зростання, він вірив у силу “поступу” як надсуспільної сили, як потуги, що “денно й нічно” рухає людину й суспільство до нових звершень та пошуків. Звичайно, психологічний аспект поглядів М. Драгоманова ще вимагає свого осмислення, однак очевидна їх прогресивність та актуальність для розв’язання освітньо-виховних завдань в Україні, в тому числі й становлення майбутнього вчителя.

Література:

1. Драгоманов М. Император Тиберий. Разсуждение. – К., 1864.
2. Драгоманов М. Рай і поступ. – Б/б, 1915.
3. Драгоманов М. Шевченко, українофіли, соціалізм // Громада. – Женева, 1879. – № 4.
4. Драгоманов М. Царство Божіє внаутрі вас Л. Толстого. – К., 1907.
5. Круглатов А. Драгоманівська концепція поступу. – Науковий вісник Чернівецького університету, 2000. Вип. 73-74. Історія. – С. 227-241.

*Дубрівна Г.М.
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ІДЕЯ НАРОДНОСТІ ОСВІТИ В ПОГЛЯДАХ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Освітня, просвітницька діяльність займали в житті М. Драгоманова вагоме місце. Протягом усього життя він відстоював ідею національної народної освіти, просвіти народу. Послідовно впливав на підняття інтелектуального рівня народу через поширення знань, освіти. В центрі уваги вченого орієнтація школи на національному самобутність, українську мову як обов’язкову при початковому навчанні, деполітизацію освіти, розповсюдження європейських гуманістичних ідей.

Ставлення Михайла Петровича Драгоманова до проблеми української національної освіти формувалось, як в процесі безпосередньої педагогічної діяльності, так і в численних наукових розвідках цієї проблеми.

У педагогічну діяльність М. Драгоманов включився з юності, з початку навчання в університеті святого Володимира у Києві. Він був членом гуртка київських студентів, що заснували першу в країні недільну школу. Це була Подільська чоловіча школа, яка налічувала 110 учнів віком від 8 до 30 років. Учні навчали грамоти і основ арифметики, заняття відбувалися щонеділі та у святкові дні.

Актуалізувалось питання мови викладання у школі. Як згадував М. Драгоманов, вирішили вчити двома – “на російській і на українській, тільки, звісно, більше на першій, бо на ній було більше книг.” “Українства ми й не думали цуратися”, – підкреслював М. Драгоманов, – “напроти: перші українські таблиці для вчеників заложені були двома нашими подолянами, між іншим, одна К. Шейковським, що й тоді вже працював над українським словником”.

Після закриття за розпорядженням царського уряду недільних шкіл студент Драгоманов охоче відгукнувся на прохання безкоштовно працювати у Тимчасовій педагогічній школі, яка готувала вчителів для сільських шкіл. За дозволом Київського навчального округу на початковому етапі навчання в цій школі здійснювалось українською мовою. Для цього було запропоновано скласти книгу для читання – “Читальник”. З “Автобіографічної записки” ми дізнаємось, що Михайло Петрович брав участь у створенні цієї книги – підручника, яким передбачалось забезпечити поступовий перехід від народної української мови до загальнодержавної російської, а далі до церковнослов’янської. Зрозуміло, все це викликало незадоволення реакційного київського духовенства, яке звинуватило адміністрацію школи у тому, що вона допустила до викладання “нігілістів” та “українських сепаратистів”. Навчальні заклади закрили, а студентів, навіть з правом викладання у гімназіях, було звільнено. Серед них був і М. Драгоманов. Однак ці перші спроби викладацької діяльності не були даремними. Як пише М. Драгоманов у “Австро-руських споминах”: “Робота у недільних школах, а потім як їх уряд закрив, у Тимчасовій педагогічній школі... все більше затягувала мене в одну з практично культурних справ, з котрих складається реальний бік українства, – у справу народної освіти, і я почав як міг, пильно студіювати теорію народного елемента в педагогіці, народну мову, словесність, історію”.

Боротьба за право навчатися рідною мовою, творити нею всупереч положення Валуєвського циркуляру стала лейтмотивом статей М. П. Драгоманова в газетах “Киевский телеграф” і “Санкт-Петербургские ведомости”. Вони стали помітним явищем у формуванні громадянської позиції

української та російської інтелегенції. В статтях «Земство и местный элемент в народном образовании» та «О системе народного образования в юго-западном крае» («Педагогическое знания малорусского языка») звучить заклик до освіченної української та російської громадянськості об'єднатися задля проведення радикальних реформ у галузі освіти: елементарної, спеціальної і вищої. В них М. Драгоманов прагнув довести, що навіть із суто педагогічних, а не власне національних інтересів справа освіти в Україні повинна вестися через українську мову та культуру: "... мова не тільки відіграє важливу роль при самому першопочатковому навчанні..., мова, що відбиває життя та побут народу, сама по собі слугує засобом освіти".

М. Драгоманов зберігав реалізм щодо можливості в умовах русифікації використання народної української мови, насамперед у галузі освіти. Він вважав за необхідне введення української мови в школу поряд з російською при одночасному всебічному сприянні розвитку української наукової та художньої літератури: "Далі зріст української літератури впливав би на школу і, нарешті, земська автономія давала б можливість розширити вживання народної мови до обов'язковості, а з другого боку, автономія професорська давала б можливість й по вищих школах завести українські курси, котрі б привчали б громаду вживати українську мову й для вищої науки."

Цікава думка М. Драгоманова про вплив мови на різнобічний розвиток особистості. Він пише, що мова як ознака нації – це спосіб морального зв'язку між людьми. Тому вона не повинна бути лише засобом навчання, вона є змістом його, матеріалом для розумового, морального та естетичного розвитку.

Специфічність розуміння Драгомановим національного аспекту освіти виявилось у ставленні до популярних праць К. Ушинського. Він добре знав і підтримував ідею народності освіти в інтерпретації таких педагогів, як Ушинський, Водовозов, Вессель. Проте вважав, що впровадження на Україні книги К. Ушинського "Родное слово" педагогічно недоцільне. "'Рідна мова", Рідний світ" – добрі слова! Та кому рідні? Московцям чи українцям? Що одному рідне, другому чуже!". Але за М. Драгомановим, початкова освіта рідною мовою є органічною основою для збагачення знань учнів іншими мовами та іншими культурами, без чого не може бути освіченної нації. Саме з міркувань прискорення культурного розвитку українського народу Драгоманов настоював на вивченні в школі російської та іноземних мов. Виступючи проти русифікації, ратуючи за навчання рідною мовою, неможна відкидати потреби у знанні російської мови, бо без знання європейських мов у тогочасних умовах

володіння російською – найкоротший шлях до прилучення українського народу до світової культури. Думки про це звучать в його праці “Чудацькі думки про українську національну справу” та в інших статтях. “Народові недостатньо однієї грамотності, – народу потрібна освіта, інакше він приречений залишитися моральним немовлям”.

Освіта повинна здійснюватися за допомогою народної словесності, що віддзеркалює історію народу, його життя, побут, народний дух. М. Драгоманов намагався пізнати душу українського народу, вникнути в його історію, народну пісню, перекази, билини. Він вважав, що українцям “... треба було... конче як найбільш політичної освіти: більше знайомства із західноєвропейською політичною наукою, а також з історією і станом своєї батьківщини.”

У вихованні людини, на думку М. Драгоманова значну роль відіграє взаємодія національного і космополітичного. Національне є виявом загальнолюдського. “Самий ідеал людини ми складаємо, відбираючи тільки найбільш симпатичні ознаки індивідуумів і націй, – а отже прагнучи до того, щоб розвивати індивідуум і націю до ідеалу людини, ми повинні виходити з існуючих індивідуальних національних ознак, інакше виховання перетворюється у вдавлення живих людей у форму пустого ідолу, який не може принести їм нічого, крім страждання”. Але основою духовного розвитку народу може бути тільки національна культура.

Ставлення вченого до освіти як процесу подвійного – національного за формою й характером та загальноєвропейського за своїм змістом і науково-культурним спрямуванням – достойно відокремлює М. Драгоманова з широкого кола його земляків-сучасників. Сенс буття не в боротьбі та руйнуванні, а в постійному творінні.

Підводячи підсумки, підкреслюємо, що творча спадщина М. Драгоманова залишається невичерпним джерелом для об’єктивної оцінки процесів, що відбуваються в освіті незалежної України, використання надбання Великого Патріота для розбудови освіти на національних засадах в інших історичних умовах. Особливо в сучасних умовах глобалізації соціально-економічних та освітніх процесів. Ці процеси не можуть знизити інтересу та потреби до розбудови національної системи освіти, її специфічних особливостей.

Література:

1. Драгоманов М. Літературно-публіцистичні праці. В 2-х томах. – К., 1970. – Т. 2. – С. 156.

2. Драгоманов М. Австро-руські спомини. – Львів, 1889.
3. Драгоманов М. Вибране. – К., 1991. – С. 138.
4. Драгоманов М. Народні школи на Україні. – Женева, 1847. – С. 39-40.
5. Драгоманов М. Народні школи в Південно-Західному краю. – Санкт-Петербург, 1865.
6. Драгоманов М. Вибране. – К., 1991. – С. 448.

*Жадько Катерина
Центральний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Просветительская деятельность М. Драгоманова представляет интерес с позиций толкования смысла этого понятия, т.е. не просто популяризация знаний, а поиск национальной идеи, истины и свободы. Этой теме вкратце и посвящен этот материал.

Драгоманов Михайло Петрович (1841-1895) – публіцист, історик, літературознавець, фольклорист, економіст, філософ, громадський діяч.

Історико-філологічна освіта, отримана в Київському університеті та вчителювання в 2-ій Київській гімназії дало змогу написати і захистити дисертацію на тему “Імператор Тіберій” (1884р.) Це вже був осмислений пошук відповідей на питання, пов’язані з свободою особистості, інтелекту-альним потенціалом країни.

Співробітництво в російській періодиці, в “Санкт-Петербургских ведомостях”, де він фактично стає оглядачем слов’янських проблем, ознайомлення за кордоном з історичними концепціями державних та недержавних націй, політичними програмами різних партій, зі специфікою вирішення соціальних і національних питань приводять його до необхідності наукового дослідження всіх цих питань.

Починаючи з 1869 року, коли він захистив магістерську дисертацію на тему “Питання про історичне значення римської історії і Тацит”, Драгоманов розробляє певну систему філософсько-історичних програм. В цілому, стоячи на позиціях позитивізму, він обґрунтовує ідею прогресу, пов’язаного не лише з

розвитком продуктивних сил, засобів виробництва, виробничих відносин, але й з виявленням цінності людської особистості, міри її свободи.

Великого значення з огляду на історичну перспективу і розвиток нинішньої суспільно – політичної ситуації у світі набуває уявлення М. Драгоманова про визначальний критерій і мету всіх різноманітних суспільних відносин: “ Основними для формування тих відносин.. по винні бути поперед усього основні права чоловіка – свобода думки й слова, зборів та коаліцій, толеранція політичних та релігійних переконань віри й безвірства “.

Виваженим, діалектично та історично обґрунтованим було переконання вченого, що попри все ті відносини “ніколи в цілім світі не будь шанобливо однакові...”. Драгоманов чітко окреслив і можливості загальних революційних процесів. Він був упевнений, що будь-яка революція має в основі своїй політичний характер, міняє політичні форми панування, але “... не має сили сотворити новий лад суспільного життя, бо сей мусить органічно і звільна виростати з попередніх, як дерево з даного ґрунту, а продиктувати його ніякими едиктами не можна”. Послідовно і твердо він відстоював еволюційну правоту будь-якого розвитку, вважаючи революції явищами спонтанними й коротко часовими, хоча все в тому ж загальному тоні історичного поступу, Як точно і правильно підмітив І. Франко, “ Драгоманов-еволюціоніст, вірив у ненастанний органічний розвій не лише в сфері матеріальних явищ, але також у сфері духу, літератури й етики. Властивим плодючим елементом у тій еволюції вважав людське-індивідуум, його душу, волю й інтелігенцію (розум) ”.

Сила історичного методу М. Драгоманова в тому, що вчений і публіцист умів органічно сприймати в єдності конкретного історичного процесу загальне й особне, національне і вселюдське, індивідуальне й суспільне у їх найтіснішому взаємозв`язку.

Драгоманов як просвітитель сповідував будівничу силу розуму. Інтелектуальний потенціал країни мав виробити й принести людині будь-якої національності вселенську істину і свободу. Михайло любив цитувати слова Шевченка – просвітителя:

І день їде, і ніч їде.

І, голову схопивши в руки,

Дивуєшся, чому не їде

Апостол правди і науки.

Драгоманов протиставляв пошукам “ своєї правди” пізнання всезагальної істини.

Через драгомановські праці питання питань – про свободу людини – стало наріжним каменем демократичних концепцій таких велетнів політичної думки України, як І. Франко, М. Грушевський, С. Єфремов, Д. Чижевський та ін.

Перші серйозні проби публічної риторики Драгоманова, власне, були присвячені проблемам гуманізму. Навіть вільну особу імперія намагалася зламати, позбавити почуття власної гідності, незалежного способу мислення і життя. Все починалося з освітніх закладів. Виховання базувалося на різці. Виступаючи за скасування тілесних покарань, герценівський “Колокол” виступав на захист не лише кріпака, а й школяра, гімназиста – майбутнього громадянина.

Михайлові були відомі випадки такого самодурства різного роду педагогічних начальників, коли вони накидалися на учнів і били не лише кулаками, а навіть полінами. Пирогов, безперечно, хотів би заборонити побої взагалі, але у варварській країні до цього треба йти поступово. Адже самодержавне ієрархія узаконила фізичну розправу з людиною (учень так, власне, не вважався) і відмовився від педагогіки деспотизму ніяк не бажала. Пирогов зробив вагомий крок уперед, запровадивши порядок покарання гімназиста. Тепер його провину треба було довести педраді, а вона вже (таємним голосуванням!) мала визначити міру покарання. В результаті в Київському навчальному окрузі число застосування різки скоротилося з сотень до лічених випадків по кожній гімназії.

Драгоманов не міг миритися з системою, в якій ігнорувалися природні слова права особливості. Він незворушно стояв до кінця днів своїх що людині як повітря потрібні гарантії забезпечення честі, гідності, незалежності. Без них людина неспроможна самовизначитися, самовиявитися, самореалізуватися.

Творча особливість має бути незалежною від влади і церкви, від державної і світської цензури. Ніхто не маже диктувати їй свою волю, змушувати писати вірш чи картину супроти внутрішнього бажання, крім того Бога, що зветься натхненням. Драгоманов не вважав нетактовним висловлювати серйозні зауваження навіть метрові європейської культури І.Тургенєву. Український публіцист був повік вдячний йому за популяризацію творчості М.Вовчка, Т.Шевченка в Росії, на Заході, а проте не міг не розкритикувати за самоцензурування. Як об'єктивний поцінувач літератури він “дозволив собі висловити, що такий письменник, як Тургенєв, мав був би цілком ясно і рішуче зайняти становище, зовсім незалежне і від молодих

революціонерів, і від уряду й заради нього, якщо треба, друкуватися за кордоном без цензури, як то робили свого часу Вольтер, Гюго” і т.п.

Висновки:

1. Громадська діяльність і творча спадщина Драгоманова забезпечили йому особливе місце в історії суспільно-політичної і правової думки не тільки України. Його можна назвати творцем своєрідної конституціоналістичної теорії, палки прихильником збагачення вітчизняної політики.

2. Своєрідність М. Драгоманова як прогресивного політичного і громадського діяча криється перш за все в його підході до такого важливого поняття як “конституціоналізм”, яке і нерідко доповнював, збагачував.

3. Його можна вважати засновником національної політології, істориком політичних учень.

Література:

1. Грушевський М. З починів українського соціалістичного руху. – Відень, 1922.

2. Вернадський В. Українське питання і російська громадськість // Вітчизна. – 1988. – № 6.

3. Драгоманов М.П. Собр. полит. Соч. – Париж, 1906.

Капська Алла
НПУ імені М. П. Драгоманова

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

В статье представлены главные подходы в решении проблемы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями, обозначены пути и механизмы оптимизации этого процесса, раскрываются сферы жизнедеятельности влияющие на социально-педагогическую реабилитацию.

Розкриття змісту базисної моделі-концепції, це по суті виявлення головної стратегічної діяльності у сфері реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Це, перш за все, пов'язано з моделями інвалідності, в яких сьогодні вміщується вся система роботи з даною категорією дітей. При цьому акцент робиться не на соціальну реабілітацію особистості і розкриття її внутрішнього потенціалу, а на певне пристосування до соціальної проблеми за рахунок посиленої уваги до певного аспекту проблеми.

Сьогодні в Україні існує чотири моделі інвалідності.

Медична модель, вона визначає інвалідність як медичну патологію. Згідно з цією моделлю людина вважається “в нормі”, якщо вона не має за медичними показниками відхилень. Медична модель, яка наявна в нашій країні, привела до медикалізації соціальних програм, спрямованих на надання допомоги особам з обмеженими можливостями. Її головний недолік полягає в тому, що всі розроблені програми мають спеціалізований характер. Особливо це помітно в більшості шкіл-інтернатів, коли дитина вилучається із середовища сім'ї і вже не має сімейної підтримки. А це сприяє тому, що дитина ізолюється від суспільства, що відбивається на їх соціальному статусі.

Впровадження медичної моделі мало і свою ідеологічну основу – вплив на законотворчість, соціальну політику і специфіку організації соціальних служб.

Соціальна модель передбачає, перш за все, можливість для індивіда соціально функціонувати. З цією метою різними державними структурами створюються соціальні служби, розробляються цілеспрямовані спеціалізовані програми, які на практиці служать швидше певними механізмами, ніж засобами соціальної реабілітації та інтеграції людей з обмеженими можливостями у суспільство.

Найбільш негативний ефект соціальної моделі інвалідності полягає в тому, що дитина, котра має інвалідність, а також члени її сім'ї стають пасивним об'єктом для патронажу і захисту. Доказом цього є діяльність організованих в Україні в останні три роки соціальних центрів, включаючи і дитячі реабілітаційні центри.

Політична модель орієнтована на те, що діти котрі мають функціональні обмеження, розглядаються як меншість, права і свободи яких незаслужено обмежуються. У цьому плані дана модель послужила поштовхом до поширення руху за права людини з обмеженими можливостями оскільки кожна людина має право на соціальну роль.

Основне положення програм, розроблених на базі політичної моделі, є твердження: людина, котра має обмежені можливості, її сім'я і родичі повинні

бути головними експертами з проблем інвалідності і мати пріоритетне право визначати соціальну політику, яка повинна відбиватися на їхніх інтересах.

Дана модель має свої позитивні сторони – об'єднання у суспільній боротьбі за свої права людей, які сьогодні розмежовані за різними видами інвалідності. Виходячи з ідеї, що суспільство сильне, коли воно єдине, слід, очевидно, подумати і про людей, які мають близькі проблеми і які спільно можуть деякі з цих долати.

Модель “культурний плюралізм” характеризує інвалідність не як медичну проблему, а як проблему нерівних можливостей людей.

Дана модель розглядає дитину з обмеженими можливостями і проблемами, які постають, з позицій громадянських прав, а не з позицій наявності патології. Вона орієнтується на всі можливості усунення фізичних і психологічних бар'єрів в соціальному середовищі шляхом створення різноманітних соціальних служб, засобів і методів.

Такі служби можуть звільнити дитину, а в майбутньому – дорослого від залежності, яка принижує гідність людини, від середовища, що оточує її, і вивільнити неоціненні людські ресурси (батьків і близьких людей) для звичайного або максимально наближеного до нього життя інших людей. Саме це, на нашу думку, сьогодні поступово реалізується в українській моделі соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Вихідною позицією в ній є гуманістичний характер ставлення до дитини з обмеженими можливостями і сім'ї яка виховує.

Можна говорити, що гуманістичне начало проявилось уже в тому, що в Україні поступово переходять від терміну “дитина-інвалід” до більш гуманного: “дитина з обмеженими функціональними можливостями” або “дитина з особливими потребами”.

Другій підхід – особистісно-діяльнісний підхід до дитини з обмеженими можливостями, який ставить її в обов'язкову діяльнісну позицію, що не дозволяє відчувати себе неповноцінним.

Третій – це соціальне бачення дитини і всебічне сприяння розкриттю її соціальної сутності. Відмова від традиційної медичної моделі інвалідності на користь моделі соціально-педагогічної реабілітації.

Що дають названі підходи в реальних умовах?

Перш за все, і, на нашу думку, це є головним: новий принциповий підхід до тріади “дитина–суспільство–держава”.

По-друге, простежуються зміна у суспільному облаштуванні дітей з обмеженими можливостями, зокрема:

основна проблема дитини з обмеженими функціональними можливостями полягає у змінах її зв'язків з зовнішнім світом;

дитина з обмеженими функціональними можливостями є рівноправним членом суспільства, тому вона повинна і може брати участь у його житті;

дитина з обмеженими функціональними можливостями має такі ж задатки і здібності як його ровесники з повноцінним здоров'ям. Наше завдання-допомогти дитині проявити ці задатки і розвивати їх на користь їй самій і для людей;

дитина з обмеженими функціональними можливостями, зокрема з психофізіологічними відхиленнями не повинна бути пасивним об'єктом соціальної допомоги. Ця допомога має бути спроектована так, щоб сприяти поступовому перетворенню дитини із об'єкта в активно дійовий суб'єкт;

з метою успішного здійснення соціально-педагогічної реабілітації дитини з обмеженими функціональними можливостями підтримується мобілізація ресурсів усіх трьох секторів: державного, приватного, громадського;

ефективність соціально-педагогічної реабілітації визначається рівнем професіоналізму кадрів, які працюють з сім'ями дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Соціально-педагогічній реабілітації, як ми уже зазначили, сприяють різні сфери життєдіяльності: загальний потенціал соціуму (держава, бізнес, громадський сектор), сфера зовнішніх умов (виховний потенціал соціальних інститутів, сфера потенційної реабілітації (розкриття потенціалу реабілітаційного), а також сфера специфічної професійної діяльності.

Можна з певністю сказати, що сьогодні сфера спільного потенціалу соціуму, зокрема, держава прагне поліпшити законодавство, щоб сприяти задоволенню потреб клієнтів через різні соціальні служби.

На сьогодні бізнесові структури досить часто виступають одним із фінансових донорів у реалізації соціальних програм.

Роль неурядових організацій особливо важлива, оскільки вони об'єднують людей, котрі є споживачами соціальної політики.

Сфера зовнішніх умов організації реабілітації вбирає в себе сукупність умов, які враховують можливість, соціальну пристосованість дитини до навколишнього середовища, а також відповідність наданої допомоги вимогам середовища.

Сфера галузей потенційної реабілітації. Вона відображує реабілітаційний потенціал дитини, ставлення до дефекту, становище в сім'ї, навички самооблаштування, рухову активність, пізнавальну активність, соціальну активність.

Сфера специфічної професійної діяльності соціального педагога чи соціального працівника уже сьогодні загально визнана. Єдине, на що варто звернути увагу, – це на їхню спеціалізацію при виконанні своїх функцій як професіоналів: освітньо-виховну, діагностичну, організаторську, прогностичну, попереджувально-профілактичну, організаційно-комунікативну, охоронно-захисну.

У процесі роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями були визначені основні завдання першого організаційного етапу:

- забезпечення всебічної поінформованості про загальні проблеми денної категорії дітей і їхніх сімей;
- вивчення і диференціація проблем дітей з обмеженими можливостями шляхом діагностики соціуму;
- виявлення сутності соціально-педагогічної реабілітації і пошук дійового механізму її проведення шляхом створення спеціалізованих центрів;
- визначення альтернативних варіантів вирішення проблем соціально-педагогічної реабілітації;
- завдяки корисній дії раніше створених соціальних служб.

На другому етапі (прогностичному) ставляться такі завдання:

- прогнозування конкретних результатів при реалізації індивідуальної програми реабілітації;
- проектування і моделювання ефективної діяльності спеціальності щодо надання допомоги дитині і сім'ї;
- проведення організаційної діагностики діяльності окремих неурядових організацій;
- вивчення власного потенціалу сім'ї в якій здійснюється реабілітація дитини з обмеженими можливостями.

На третьому етапі (підтримки і стимуляції) працівники мають сприяти появі бажання в дитини до активної діяльності з метою вдосконалення власних життєвих функцій. При цьому вирішуються такі завдання:

- розробка і впровадження методик оцінки різних сторін аспектів реабілітаційного процесу;

- надання психолого-педагогічної допомоги сім'ї шляхом залучення їх до занять з профілактики, корекції, здоров'я, до сімейної терапії;
- активне залучення дитини до посильної роботи у реабілітаційних і юнацьких організаціях у спільній співпраці, взаємодії з здоровими дітьми;
- підтримка дитячих і молодіжних громадсько-корисних соціальних ініціатив, у процесі яких відбувається соціалізація дитини з обмеженими функціональними можливостями та всіх її членів сім'ї;
- вивчення динаміки процесу, який відбувається, на індивідуальних моделях реабілітованості;
- удосконалення діяльності спеціалістів-професіоналів, активне залучення до роботи волонтерів.

На четвертому етапі – активно-реабілітаційному – розгортається інтенсивне включення дитини у процес вирішення посильних для нього проблем, розширюються міжособові контакти, стимулюється певна самостійність у прийнятті рішень, формується позиція активного суб'єкта соціальної діяльності.

У реальних умовах всі означені завдання спрямовані на дитину з обмеженими функціональними можливостями на реалізацію її внутрішнього потенціалу.

*Карпенко Олена, Опольська Марина
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТА У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В статье рассматриваются основные направления формирования гуманистической направленности личности в процессе профессиональной подготовки.

З метою вирішення завдань гуманістичної спрямованості студента ми вважали за доцільне визначити основні напрями щодо формування гуманістичної спрямованості студентів у процесі їх професійної підготовки до підприємницької діяльності.

Нова модель освіти, яка впроваджується в практику і створена на основі закону про вищу школу, національної доктрини розвитку освіти та оновленої

теорії і практики педагогіки – це модель суб'єктивно-гуманістична, яка поєднує в собі як інтереси суспільного виробництва, так і особистості, її духовні параметри. Концептуально ця модель досить прозора і зрозуміла, оскільки в ній досить чітко окреслені загальні цілі освіти, які адекватні новим реаліям. Водночас це поставило перед науковцями нові проблеми: як практично реалізувати основну ідею – гуманізацію особистості в системі вищої освіти.

При цьому, слід зазначити, що з'явилося чимало варіантів і рекомендацій: одні автори пропонують посилити мовну підготовку, кардинально змінити виробничу (фахову) практику, ввести самоуправління як засіб переведення студентів до самоосвіти, змінити зміст навчання, щоб становлення наукових теорій обґрунтовувалось потребами суспільства та характером епохи. Засобом інструменталізації нової освітньої парадигми формування у студентів потреби у неперервній освіті і розвитку загальної культури, у забезпеченні гуманітарної грамотності, у вдосконаленні суспільних відносин у навчальному закладі, які сприятимуть формуванню духовної атмосфери і адекватної соціальної позиції. Цікава в цьому плані виявилась позиція частини викладачів. Так, на запитання, “Чи маєте ви достатнє уявлення про гуманістичний потенціал навчального предмета, який Ви читаете?”, позитивно відповіли 57,3% респондентів; водночас на необхідність гуманітаризації освіти вказали 87%.

Гуманізацію вищої освіти загалом можна визначити як таке реформування, при якому система знань, що передається, орієнтована на визнання самоцінності людини, особистості, а процес передачі засвоєння цих знань побудований на принципах поваги особистості всіх учасників цього процесу. Це по-перше.

По-друге, формування гуманістичної особистості це лише складова гуманізації суспільства. Тому ми і розглядаємо цей процес у взаємозв'язку з іншими складовими в системі освіта.

Спираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, ми визначили напрямки формування гуманістичної спрямованості у вищій школі:

Філософсько-світоглядний. Адже формування гуманістичної особистості – це перш за все, формування світогляду, поглядів на світ і визначення свого місця в ньому.

Якщо вести мову про формування гуманістичного світогляду, то філософія як його ядро і фундамент для інших гуманітарних наук повинна досліджувати перш за все сутність людини, загальні закономірності її становлення і розвитку, її

цілі та ідеали. Проблема людини має бути стрижнем у філософському курсі, на який органічно нанизуються всі гуманітарні курси.

Напрямок екологічної освіти у процесі формування гуманістичної спрямованості потребує соціальних знань в галузі екології і є необхідним компонентом освіти взагалі, розуміння проблеми взаємовідносин і взаємодії людини і навколишнього середовища, що є водночас одним із показників загальнокультурного рівня.

Морально-етичний напрям у процесі формування гуманістичної спрямованості можна вважати основним і найбільш складним щодо його реалізації.

Гуманізація процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів у сфері підприємницької діяльності, яку ми розуміємо як засіб, повинна, якщо і не вирішувати остаточно, то максимально оптимізувати процес формування особистості, яка у професійній діяльності виходить із принципів реального гуманізму. Реальний гуманізм – це швидше “гуманізм дії”, ніж “гуманізм знань”, оскільки говорити про цілісну гуманістичну особистість можна лише тоді, коли моральні норми, схвалені суспільством, стають нормою поведінки, внутрішнім спонукальним мотивом окремої особистості.

Відомо, що чимало гуманістичних норм і установок закладені ще в дитинстві чи юнацько-підлітковому віці. Тому процес формування гуманістичної спрямованості у вищій школі потребує створення нових установок і корекції раніше набутих (якщо в цьому є потреба). До того ж цей процес має співпадати з основним завданням професійної підготовки студентів до підприємницької діяльності.

Зокрема, це може стосуватися введення таких навчальних курсів, як “Конфліктологія”, “Етика ділового спілкування”, “Етика підприємницької діяльності”, які мають базуватися на загальнолюдських моральних вимогах, але передбачати специфічні норми професійної діяльності.

Окрім того, враховуючи роль середовища, безпосереднього оточення у перетворення знань у переконання, необхідно, щоб навчальний процес був змодельований відповідно до етичних форм.

4. Помітне місце у формуванні гуманістичної спрямованості посідає культурологічний напрям. Не випадково деякі вчені характеризують процес дегуманізації суспільства як “кризу культури; стосовно гуманізації освіти, то ведеться мова як про “культуру управління”, “екологічної культури”,

“естетичної культури”, пов’язується з “руйнацією міри культурності” хзі створенням соціокультурного середовища”.

Враховуючи особливості вищої освіти, можна сказати, що ця особливість полягає в тому, що освіта є своєрідною зв’язуючою ланкою, що поєднує матеріальну та духовну культуру.

За таких умов студенти вбачають можливість посилити індивідуалізацію навчального процесу, про що говорять 86, 5% опитаних. Причому, на нашу думку, індивідуальний підхід, окрім оптимізації процесу передачі знань, тісно пов’язаний з гуманізацією особистості, що супроводиться налагодженням спілкування за принципом поваги, розуміння, співучасті.

Слід зазначити, що одним із важливих показників гуманізації процесу виховання студентів є право постановки студентами окремих проблем. Це, наприклад стосується права вибору студентом викладача: “за” висловили думку 79, 5%.

Аналіз оцінки студентами запропонованих професійних і особистісних якостей викладача дозволяє пояснити, чим викликана така активна їхня позиція.

Таблиця 1

<i>Якість викладача</i>	<i>Необхідна</i>	<i>Бажана</i>	<i>Не має значення</i>	<i>Місце</i>
Компетентність	77, 8	21, 0	1, 2	1
Об’єктивність	73, 7	25, 6	0, 7	2
Інтелігентність	56, 6	38, 3	5, 1	3
Доброзичливість	51, 4	40, 5	8, 1	4
Вимогливість	30, 0	51, 8	18, 2	5

Це по суті бачення студентами свого викладача в ідеалі. Проте їх цікавить і інший аспект організації навчально-виховної роботи в університеті – демократизація управління цим процесом, який має істотний вплив на відносини викладачів і студентів. Тому у практиці стиль управління і педагогічний процес не повинен розходитись. Різниця може проявлятися, наприклад, у стилі спілкування між викладачем і студентом та адміністрацією і студентом. Але і в одній, і в другій ситуації гуманізація спілкування має бути як прояв взаємодії і взаєморозуміння між його учасниками.

Відомо, що освітній процес розглядається у двох формах: навчання і виховання. На всіх рівнях проектується діяльність студентів у навчальному і виховному процесах.

Вести мову про формування гуманістичної спрямованості студентів у цих двох формах, це, по суті, визнати їх функціонування окремо. Адже навчання – це основна праця студента, і формування гуманістичної особистості здійснюється під час навчання при спільних зусиллях самого студента і педагога.

Тому, очевидно, варто вести мову про формування гуманістичної спрямованості в структурі професійної підготовки в навчальній і позанавчальній формах. У першій реалізується гуманітаризація освіти в інституті економіки та підприємництва, зміна змістового аспекту, співвіднесеність навчальних курсів. При цьому формується система відносин в академічній групі, в студентському колективі з викладачами й адміністрацією.

Що ж стосується позанавчальної форми, в якій формується гуманістична спрямованість, то вона пов'язана з навчальною формою опосередковано. Йдеться не про дозвілля студентів, хоча використання вільного часу згідно з індивідуальними потребами є незмінною потребою й умовою життя студентів. Спонування студентів зайнятися громадською роботою сприймається ними як порушення права людини на вільний від праці час, на відпочинок.

Відзначаючи необхідність корекції навчального процесу, ми не могли не звернути увагу на те, якою має бути навчальна дисципліна, щоб актуалізувати, розвивати у молоді гуманістичні якості. На нашу думку, можна погодитись з положеннями-критеріями, запропонованими російською дослідницею цього питання Р.Хусановою:

- аналіз філософських проблем, що лежать в основі навчального курсу;
- підсилення методологічного впливу у викладанні навчальних дисциплін, аналіз законів і категорій даної науки;
- збереження міжпредметного зв'язку, що дозволяє бачити фундамент даного курсу і його місце у системі наук;
- використання історії даного предмету, його залежність від епохи і потреби суспільства;
- врахування екологічного імперативу, оскільки це формує в людині ставлення до реального світу;
- виявлення соціальної й економічної значущості предмета, залежності навчальної дисципліни від соціального замовлення та соціальних потреб.

Таким чином, на думку автора, таке бачення навчально-виховного процесу дозволяє формувати усвідомлене розуміння власного “Я” як гуманістично спрямованої особистості.

Проте його вирішення не є єдиним механізмом, який може впливати на посилення гуманістичної спрямованості студентів як майбутніх фахівців у сфері підприємницької діяльності.

Підприємницька діяльність майбутніх спеціалістів повинна бути детермінована цілим рядом факторів: психологічними, педагогічними, етичними, естетичними тощо. Ми зробили спробу врахувати ці фактори у процесі проектування окремих навчальних курсів і при введенні в них соціально-педагогічних ситуацій, які дозволили “вводити” студента у різне мікросередовище, змодельоване нами, яке потребувало вирішення конкретних завдань, які мали чітку установку на формування у студентів гуманістичної спрямованості як компонента професіоналізму у підприємницькій діяльності.

Гуманізація особистості студента і гуманізація вищої освіти сьогодні – це настійна потреба, оскільки наукові знання, технічний та економічний прогрес, сама професійно-підприємницька діяльність повинні бути детермінованими і підпорядкованими гуманістичним загальнолюдським цінностям і цілям. У цьому плані соціально-педагогічні ситуації є тим оптимальним механізмом і водночас умовою, які можуть ефективно діяти у різних навчальних курсах і в різні роки навчання.

*Кот Микола
НПУ імені М.П.Драгоманова*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ ДОПОМОГИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В статье раскрываются современные подходы к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями, их права на защиту и помощь со стороны государства, определяются условия для успешного их развития, ранней диагностики и коррекции недостатков в условиях специализированных центров, специальных дошкольных и школьных учреждений.

В умовах відродження і розбудови соціального, економічного і політичного життя Української держави значні зміни відбуваються у сучасній

системі виховання підростаючого покоління, де основне місце посідають нові підходи у створенні більш досконалої системи корекційно-виховного процесу. Успіх перебудови всієї системи корекційної освіти значною мірою залежить від підвищення ефективності виховання дітей з обмеженими можливостями. В сучасну епоху соціального розвитку України відкрилися нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з обмеженими можливостями, з вирішенням питань щодо їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Розвиток системи спеціальної освіти пов'язаний з подальшою індивідуалізацією та диференціацією і вдосконаленням діючої моделі корекційних закладів, з відкриттям нових типів закладів, у яких надається комплексна допомога та підтримка дітям з обмеженими можливостями, а також інтеграція цих дітей у загальноосвітню школу.

Стали переорієнтовуватися права інвалідів, права дітей з обмеженими можливостями; почалось формування суспільством нової філософії – визнання неподільності суспільства на “повноцінних” та “неповноцінних”, визнання одного суспільства, що складається з різних людей з різними особливостями та потребами. В цьому плані різко змінилася оцінка суспільством та державою системи спеціальної освіти, перспективи її розвитку та законодавчої сфери стосовно дефектологічної науки як інтегрованої галузі знань.

З метою забезпечення розвитку спеціальної освіти в Україні здійснюються заходи, спрямовані на реформування та структурну перебудову системи спеціальної освіти, організаційно-методичного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення закладів спеціальної освіти. Прийнято національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ віку”), закон України “Про позашкільну освіту”, постанови Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року № 964 “Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад” та від 16 листопада 2000 року № 1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”.

Поліпшенню рівня педагогічної та медичної допомоги дітям з особливими потребами сприяло створення Українського медичного центру реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи Міністерства охорони здоров'я України та мережі регіональних центрів медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів (таких центрів на сьогодні існує 12).

Для підготовки дітей з обмеженими можливостями до навчання в школі створено мережу спеціальних дошкільних закладів. Вона налічує 183 спеціальних дошкільних заклади для всіх категорій дітей, а також спеціальні

групи, відкриті в 1,3 тис. дитячих садках звичайного типу. У цих закладах виховується понад 59,7 тис. дітей.

В Україні існує розгалужена мережа спеціальних шкіл-інтернатів восьми типів (402 заклади з контингентом понад 69 тис. дітей). За останні роки відкрито понад 30 навчально-реабілітаційних центрів, як державної так і комунальної форми власності (Львів, Київ, Чернігів, Вінниця, Миколаїв, Херсон та інші). Але в Україні ще залишається значним рівень інвалідності, інших вад серед дітей, що є найбільш несприятливим явищем у комплексі соціального благополуччя населення. За статистичними даними на обліку опіки в органах соціального захисту в 1999 році перебувало 151432 дитини-інваліда, у 2000 році – 154334 (до 18 років), у розрахунку на 10000 населення – відповідно 135,9 та 143,3.

Достатньо гострою залишається проблема забезпечення дітей-інвалідів і дітей з обмеженими можливостями спеціальним навчанням. Значна кількість названих дітей навчається в масовій школі, де виховання та навчання здійснюється без врахування особливостей розвитку таких дітей, не здійснюється охоронно – лікувальний та корекційно – педагогічний режим, не забезпечується відповідна корекція їх вад. Такі діти, не отримуючи індивідуальної педагогічної допомоги, стають “важкими”, а педагоги всіляко намагаються позбавитися їх. Існують також проблеми пов’язані з навчанням та підготовкою до самостійного трудового життя.

За складних соціально-економічних умов погіршується кадрове забезпечення у спецшколах-інтернатах, що викликало скасування надбавок до заробітної плати за складність роботи з цією категорією дітей. Спеціальні заклади незадовільно забезпечуються навчальною, методичною літературою, дидактичними та наочними матеріалами, спеціальним обладнанням.

У Концепції “Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями” передбачені суттєві зміни в системі спеціальної освіти, розроблено механізм реалізації прав дітей на одержання доступної освіти в різних закладах народної освіти.

В Україні ратифіковано ряд Конвенцій і Рекомендацій щодо організації праці, які зобов’язують дотримуватись і регулювати питання праці неповнолітніх: Конвенція № 10 “Про мінімальний вік допуску дітей на роботу в сільському господарстві”, Конвенція № 59 “Про мінімальний вік перебування дітей в корекційно-виховних закладах”.

Суттєво важливим в сучасній теорії і практиці дефектологічної науки та спеціальної освіти постає розробка та наукове обґрунтування понятійного апарату сучасної спеціальної корекційної педагогіки дітей з обмеженими можливостями.

Протягом останніх років в Україні відбуваються глибокі системні перетворення на ринку праці. Поширилася “тіньова” та “неформальна” діяльність. Передусім це стосується дітей з обмеженими можливостями та підлітків, задіяних трудовою діяльністю у неформальному секторі економіки, де використовується дитяча праця, у тому числі праця дітей віком до 15 років, яка заборонена законом.

Конвенцією ООН про права дитини (стаття 32) визначено право дитини на захист від економічної експлуатації та від виконання роботи, яка може становити небезпеку для її здоров'я, перешкоджати її фізичному, розумовому, духовному, моральному та соціальному розвитку. Дотримання цих прав вимагає забезпечення законодавчих, адміністративних, педагогічних і соціальних заходів з метою захисту дитини від шкідливих і небезпечних умов праці при прийомі дітей на роботу в промисловості, Конвенція № 77 “Про медичний огляд дітей і підлітків з метою застосування їх придатності до праці у промисловості”, Конвенція № 105 “Про скасування примусової праці”, Конвенція № 138 “Про мінімальний вік прийому на роботу”, Конвенція № 182 “Про заборону та негайні дії щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці” та ряд інших, що декларують, як саме повинні діяти різні організації (урядові, неурядові, засоби масової інформації, керівники різних спеціальних педагогічних закладів, приватні особи) для забезпечення прав людини по відношенню до кожної дитини. А це значить, що люди повинні бути обізнаними про права дитини (дитини з обмеженими можливостями) та нести індивідуальну відповідальність за практичне застосування положень Конвенції до кожної дитини зокрема.

Визнанням та реалізацією Україною Конвенції ООН про права дитини, збереження її фізичного і морального здоров'я, забезпечення умов для якнайповнішого розвитку і потенційних можливостей стали напрямки Національної програми “Діти України”. Виконуючи цю програму Інститут дефектології розробив Концепцію “Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в найближчі роки і перспективи” (1996р.) та Концепцію “Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями” (1998р.). Матеріали цих концепцій були запропоновані для

обговорення педагогам-практикам, вченим-дефектологам, представникам громадських організацій та центрів Соціального захисту дитини, з метою активізації соціальної політики держави, відродження духовності, посилення громадського інтересу та національної свідомості до потреб спеціальної корекційної освіти цієї категорії дітей.

Організація спеціальної освіти, зорієнтованої на ті чи інші проблеми розвитку дитини, передбачає комплексну медико-педагогічну, фізичну, трудову, соціальну реабілітацію дітей упродовж усього періоду їх навчання. Незважаючи на сучасні труднощі, охорона дитинства в Україні визначена стратегічним загальнонаціональним пріоритетом і є важливою складовою державної політики.

Національна програма “Діти України” затверджена Наказом Президента України від 18 січня 1996р., є комплексним документом, що визначає стратегічні напрямки державної політики стосовно дитинства, а реалізація програми, значною мірою, незважаючи на складні соціально-економічні умови в країні, дає можливість полегшити стан дітей з обмеженими можливостями в Україні. Тому основні зусилля держави та інших соціальних інститутів в сфері захисту прав дитини, на нашу думку, повинні бути зосереджені на таких напрямках:

- удосконалення законодавства, щодо правового і соціального захисту дітей, приведення його у відповідність з міжнародними правовими нормами;
- забезпечення відповідних умов на початковому етапі життя кожної дитини, охорона здоров'я, освіти та виховання у різних спеціальних освітніх закладах;
- створення відповідних умов оточуючого середовища, як обов'язкових передумов корекції вад, фізичного розвитку, пізнавальної активності;
- забезпечення можливостей кожної дитини з обмеженими можливостями отримати базову освіту для участі у житті суспільства;
- державна підтримка сімей, де є діти з обмеженими можливостями;
- удосконалення механізму соціальної підтримки дітей, які потребують корекції психофізичних вад і перебувають у важких чи надзвичайних умовах;
- створення і розвиток мережі спеціальних установ (центрів реабілітації, ранньої діагностики) і служб соціального захисту дітей;
- удосконалення і розвиток сімейних форм виховання дітей з обмеженими можливостями, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки;

– зниження показників дитячої інвалідності, розумової відсталості на основі використання ранньої діагностики та корекції вад у ранньому дитячому віці.

Актуальною залишається проблема охоплення дітей з обмеженими можливостями сімейним навчанням та вихованням. Внаслідок послабленого впливу сім'ї на формування особистості дитини, обмеження корекційно-виховного впливу, скорочення дозвілля підлітків, спортивних секцій, гурткової роботи, які працювали на безкоштовній основі, склалася ситуація з криміногенними проявами цих дітей. На кінець 2000 року за різні правопорушення на обліку в органах внутрішніх справ перебувало 39, 8 тис. неповнолітніх осіб, 0, 4% їх загальної кількості.

Сім'я була і лишається головним осередком, де відбувається становлення і розвиток особистості дитини. Саме батьки вводять маля в складний світ людських взаємин, навчають відрізняти добро від зла, хороше від поганого. Уроки життя, здобуті в сім'ї, мають величезну виховну силу.

Безперечно, потрібні об'єднані зусилля багатьох людей та організацій, які можуть зробити свій внесок у вирішення цієї проблеми, а саме: представників державних та громадських освітніх інститутів, влади, соціальних служб, медичних організацій. Важливо, щоб усі, хто працює в цьому напрямку, мали спільне бачення цієї проблеми, що є найвагомим для розвитку дітей з обмеженими можливостями, а також подолання стереотипів щодо їх інтеграції в суспільне оточення.

Враховуючи пріоритетність сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями вперше в історії національного законодавства (Закон України "Про охорону дитинства") введені положення, що забороняють тілесні покарання дітей у сім'ї. Передбачений захист дітей від усіх форм насильства.

Керуючись стереотипним поведженням, батьки виховують дітей, використовуючи отриману ними від предків систему покарань і заохочень. Вона привчає дітей підкорятись авторитету сили, породжуючи ланцюг непорозуміння, конфліктів, насильства. Дітям передаються негативні стереотипи, які формують конфронтаційну свідомість, що знижує корекційну спрямованість виховного впливу на дитину, відбирає сили, дитячу енергію, руйнує і калічить її майбутнє.

З метою координації дій таких сімей необхідно активізувати органи місцевого самоврядування в інтересах дітей, створювати установи соціального захисту дітей, активізувати діючі центри соціально-психологічної реабілітації, центри "Сімейний будинок", дитячі будинки змішаного типу, спеціалізовані

служби для дітей (волонтерство). Необхідно розширювати їх повноваження у вирішенні питань захисту прав дитини, визначати необхідність створення та реорганізації існуючих установ соціального захисту дітей з вадами у розвитку, корекційної спрямованості вибору навчального закладу, моральної та матеріальної підтримки, що дасть змогу розвиватися разом зі своїми ровесниками у звичайних групах і класах під керівництвом спеціаліста-дефектолога.

Вказані проблеми потребують необхідної кількості спеціалістів-дефектологів, удосконалення спеціальної освіти, її структури, мети, завдань, змісту корекційно-виховного процесу різних освітніх закладів.

На сучасному етапі підготовки спеціалістів у галузі виховання дітей з обмеженими можливостями ставиться завдання – озброєння їх відповідними знаннями, новими підходами до оновлення виховних засобів формування особистості вихованця.

Оволодіння майбутніми педагогами, студентами дефектологічних факультетів загальною та спеціальною методикою позаурочної виховної роботи, організацією групових та індивідуальних форм виховної роботи, диференційованим підходом до взаємодії з вихованцями стає необхідною умовою реалізації корекційно-виховної роботи з дітьми на сучасному етапі входження суспільства у ринкові відносини та реформування на цій основі завдань соціальної інтеграції та адаптації осіб з фізичними та психічними вадами.

Література:

1. Тематична державна доповідь про становище дітей в Україні. – Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 127 с.
2. Трубавіна І.М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками / Науково методичні матеріали для працівників соціальних служб, учителів, соціальних педагогів, студентів педагогічних вузів. – К.: УДЦССМ, 2000. – 88 с.

Кот Наталія
НПУ імені М.П.Драгоманова
Інститут педагогіки і психології

ЕКОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ – НОВИЙ НАПРЯМОК ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Два последних десятилетия – это период становления экологического образовательного пространства. Это период становления новых понятий: «экологическое мышление», «экологическая культура», «экологические технологии». Экологические технологии в дошкольном образовании – это методическое обеспечение программ, которое реализует ее главные идеи и положения.

Екологічний стан нашої планети і його тенденція до погіршення вимагає від людей, які нині живуть, розуміння ситуації і свідомого до цього всього ставлення.

Екологічні проблеми присутні зараз на всіх континентах. Є вони і в Україні. Згадайте Чорнобиль, 1986 р. і його наслідки. Не лише з книжок ми знаємо про погіршення здоров'я у дорослих і дітей. І цьому сприяють різні забруднення ґрунту, води, повітря, в результаті чого люди вживають неякісні продукти, п'ють погану воду, дихають забрудненим повітрям.

Екологічні проблеми і необхідність їх подолання порадили новий напрямок в освіті – екологічний: всім необхідно розуміти, що людина – це частина природи і залежить від неї, людям необхідно знати про закономірності в природі; і людина не має право їх ігнорувати.

Два останніх десятиріччя – це період становлення екологічного освітнього простору. Це період становлення нових понять: «екологічна свідомість», «екологічне мислення», «екологічна культура», «безперервна екологічна освіта», «екологічне виховання дошкільників».

В цей же час відбувається пошук ефективних методів екологічної освіти, створюються нові технології навчання і виховання дітей і молоді.

Основні напрямки екологічних технологій.

Що ж таке технологія в екологічному вихованні дошкільників?

Технологія – це система екологічного виховання, яка містить в собі ряд взаємопов'язаних і детально описаних заходів, спланованих на весь рік. Технологія – це методичне забезпечення програми, яке реалізує її головні ідеї і положення. В результаті застосування певної технології підвищується рівень

екологічної вихованості дітей, що можна виявити за допомогою спеціального діагностичного обстеження.

Так, наприклад, до однієї і тієї ж програми може бути розроблено декілька технологій, які розрізняються між собою набором і характером конкретних педагогічних заходів, їх поєднанням протягом навчального року, але які обов'язково реалізують провідні ідеї програми.

Так, до програми «Малятко», яка створена в Україні, створені і експериментально апробовані технології екологічного виховання дітей. Всі вони разом представляють собою методичну систему екологічного виховання дошкільників від 2 до 7 років. Це авторське бачення системи екологічної роботи в дитячому садку. Педагоги дошкільних закладів можуть створити свої технології з урахуванням специфіки конкретного дошкільного закладу (соціальні умови, природне оточення).

Розглянемо деякі авторські технології. Особливістю технології Плохій З.П. є те, що на перше місце вона ставить виховання позитивного емоційного ставлення до природи, а потім вже йде – формування екологічних знань у дошкільників і організація екологічно-доцільної поведінки в доквітлі.

Н. В. Лисенко центром своєї технології вважає дослідницьку діяльність дітей під час організації нескладних дослідів, спостережень, дидактичних ігор.

З цією метою в канву пізнавально-розвивальних завдань, що покладаються в основу пошуково-дослідницької діяльності, доцільно логічно вплітати комплекс засобів, що стимулювали б й етико-естетичні відчуття та переживання вихованців.

Н. М. Горопаха велику увагу приділяє організації умов, які необхідно створити в дошкільному закладі для реалізації завдань екологічного виховання дошкільників. Вона зуміла цікаво наповнити змістом форми і методи екологічного виховання дошкільників.

Отже, технології у авторів можуть бути різні, але існує загальна спрямованість всіх технологій як системи еколого-педагогічної роботи з дітьми в кожній віковій групі.

В чому ж вони полягають?

орієнтація на широке використання безпосереднього природного оточення дошкільників, яке створене в дошкільному закладі для поглибленого ознайомлення дітей з тими рослинами і тваринами, з якими вони знаходяться в контексті протягом всього навчального року;

організація систематичної і різноманітної діяльності дітей в зеленій зоні дошкільного закладу: пізнавальної (проведення системи спостережень), практичної (створення і підтримання необхідних умов для живих істот), природоохоронної (зимова підгодівля птахів, акції на захист природних об'єктів), діяльності спілкування (емоційно-доброзичливої взаємодії з живими об'єктами), зображувальної (ізо діяльності, гри, конструювання);

широке використання спеціально підібраної дитячої художньо-пізнавальної літератури, зміст якої поєднується із змістом інших видів діяльності; поглиблене знайомство дітей (протягом всього року) з творами окремих авторів, які яскраво відображають явища в природі, служать прикладом любові до природи, глибокого її пізнання і творчого відображення;

спільна творча діяльність вихователя з дітьми: створення і використання саморобних книжок, альбомів на основі вражень від літературних творів і спостережень за природними об'єктами;

систематичне ознайомлення дітей всіх вікових груп з сезонними явищами природи, вирощування в зимово-весняний період овочевих і квіткових культур, систематичне спостереження за ростом рослин, відображення спостережень в календарях природи;

систематичне включення ігрової діяльності, ігрових навчальних ситуацій в систему еколого-педагогічних заходів у всіх групах;

оптимальне співвідношення і поєднання педагогічних заходів в повсякденному житті, які дозволяють дітям накопичити сенсорні враження, конкретні знання про об'єкти природи з різного типу заняттями, які формують широкі і глибокі знання про залежності в природі, з довіллям, святами, екскурсіями в природу, які викликають яскравий емоційний відгук.

У виборі змісту роботи з дошкільниками з проблеми екологічного виховання склалося два підходи, які ґрунтуються на різному розумінні суті екології як науки. В одному випадку екологія розглядається як частина біології, що вивчає в специфічних аспектах проблему взаємодії організму та навколишнього середовища; такий аспект ще називають "екологією виживання", тому що значна увага тут надається аналізу пристосування живих організмів (рослин, тварин, людини) до несприятливих умов існування.

Такий підхід спрямовує екологічне виховання на навчання дітей способам захисту живого організму (й свого власного) від руйнівного впливу середовища.

В змісті екологічної освіти, за цим підходом, велике місце займає ознайомлення дітей із значенням природи для людини (чисті повітря і вода, сонце, лікарські рослини). Значна увага надається захисту живої природи, її раціональному використанню.

Увага дітей спрямовується переважно на позитивні сторони “взаємин” людини із природою, що важливо для появи у дітей оптимістичного світосприймання, віри в майбутнє Землі. Такий підхід передбачає засвоєння дітьми правил поведінки у ставленні до рослин тварин, прийомів догляду за ними. В практиці роботи дитячих садків України цей підхід може бути визначений як природничо-валеологічний, бо він поєднує в собі завдання з валеології та ознайомлення дітей з природою.

Інший підхід до вибору змісту екологічного виховання протилежний до описаного вище, він ґрунтується на теорії “екологія середовища”, тобто вивчення того, як гине та руйнується навколишнє середовище під впливом результатів діяльності людини. Цей напрямок можна було б назвати практичною екологією, яка покликана формувати у дошкільнят уявлення про охорону довкілля та озброювати правилами раціонального природокористування.

Змістом роботи у цьому підході є розкриття перед дітьми причин забруднення навколишнього середовища (повітря, води, ґрунту), зникнення рослин та тварин. При цьому інколи виникає гіперболізація щодо катастрофічного стану навколишнього середовища. Такий підхід через надзвичайну чутливість дітей може негативно вплинути на психіку дитини, викликати у неї почуття страху. А справжня екологічна поведінка має ґрунтуватися не стільки на страху за власне майбутнє, скільки на усвідомленні самоцінності природи.

Особливістю будь-якої технології є планування: заходи, які в неї включені, повинні бути сплановані на весь навчальний рік. Головним в цьому процесі є сезонні зміни в природі, які визначають зміст всіх видів діяльності і еколого-педагогічних заходів. Саме тому час проведення багатьох заходів в технологіях передбачено: так цикли спостережень за рослинами, які квітнуть на ділянці, можливі лише на початку осені, а за первоцвітами – ранньою весною, цикл спостережень за ялиною доцільний в передноворічний час в поєднанні з акцією в її захист; цикли спостережень за птахами (дикими) бажано поєднувати з зимовою підгодівлею пернатих.

Розглядання картин, читання художніх творів доцільні для збагачення і доповнення вражень дітей, які вони отримали від спостереження живої природи.

При такому плануванні і поєднанні заходів технологія будь-якої вікової групи наближається до оптимального варіанту.

Є ще одна особливість побудови технологій – детальний методичний опис більшості заходів (наприклад, до будь-якого заняття необхідно представити програмний зміст, матеріали і форми організації), які необхідні для його проведення.

Така побудова педагогічної технології забезпечує правильне розуміння її вихователями і масове відтворення в практиці дошкільних закладів, які знаходяться в різних природно-соціальних умовах.

Екологічні проблеми у роботі з дошкільнятами повинні розглядатися у руслі гуманістичного підходу, в центрі якого знаходиться сама дитина. І головним у змісті екологічної роботи виступає не розкриття проблем навколишнього середовища чи здоров'я людини, а формування внутрішнього світу дитини, її ціннісних орієнтацій в основі яких усвідомлення своєї єдності з природою.

Література:

1. Горопаха Н.М. Виховання екологічної культури дітей. – Рівне, 2001.
2. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано-Франківськ, 1999.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. – Москва: Академия, 1999.
4. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників. – К., Рад. журн. “Дошкільне виховання”, 2002.
5. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. – К.: Вища школа, 1993.

Кравчук Микола
НПУ імені М.П. Драгоманова

ДВІ ПЕДАГОГІЧНІ ШКОЛИ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА: КИЇВ – ПРАГА

В статтє анализируютя первые этапы становления двух высших педагогических учебных заведений имени М.П. Драгоманова: Высшего института народного образования в Киеве и Украинского Высшего педагогического института в Праге.

З славним іменем великого українця М.П.Драгоманова невідривно пов'язано відродження національної свідомості українського народу. “Два чільних сини України.” Так сказав про Тараса Шевченка та Михайла Драгоманова ще один великий син України Іван Франко. І не випадково його ім'я носили два вищих навчальних педагогічних заклади: Вищий інститут народної освіти в Києві та Український Високий педагогічний інститут в Празі.

Царська Росія залишила в спадок Україні 33 вищих навчальних заклади, з них – 3 університети, а протягом двох років існування української влади було відкрито ще 5 вищих навчальних закладів:

- м. Київ – Український університет, Українська академія мистецтв;
- м. Кам'янець на Поділлі – Український університет;
- м. Житомир – Український учительський інститут;
- м. Полтава – Історико-філологічний факультет.

Таким чином, після закінчення громадянської війни в Україні діяло 38 вищих навчальних закладів. Та вже з початку 1920 року Наркомос України розпочав активну роботу з їх реорганізації, в основу якої було покладено уніфікацію всіх типів навчальних закладів. Припинили свою діяльність всі університети України, зокрема і Університет Святого Володимира в м. Києві, заснований ще в 1834 році. І тільки в 1933 році він відновив свою роботу в складі 7 факультетів, а в 1939 йому було присвоєно ім'я Т.Г.Шевченка. Згорнули роботу в м. Києві ще два університети – український та російський, Фребелівський педагогічний інститут, Вищі жіночі курси, Учительський інститут.

Рішенням Вищої наукової ради при Управлінні ВШ від 20.07.1920 року на базі вищеназваних навчальних закладів м. Києва було створено Вищий інститут народної освіти імені М.П.Драгоманова. З освітянської ниви України

зникли навчальні заклади з усталеними традиціями, науковими школами, своєрідним змістом, формами і методами навчання. Новостворений інститут в своєму складі мав 3 факультети: шкільної освіти; дошкільної освіти; лікарської педагогіки.

Кожен факультет поділявся на відділи, відділи на підвідділи. Але вже новий навчальний рік (1921/22) інститут розпочинав з новими факультетами:

- основний (підготовчий) з однорічним терміном навчання;
- соціального виховання;
- професійної освіти.

І в подальшому інститут працював в умовах постійної реорганізації факультетів, відділів та їх підвідділів. В складних умовах структурних реорганізацій інституту проходила і зміна його керівництва. Перший ректор інституту Якубаніс Г.І. – професор логіки і філософії, безпартійний – працював неповний навчальний рік (1920/21), на цій посаді його змінив Лобода М.І. – професор історії соціалізму, член КП(б) У. Одночасно ректор виконував і обов'язки політкомісара інституту. У 1924 році ректором і політ комісаром був Карпенко О.О., а в 1925 році – професор Семко-Козачук С.М.

Розмаїття навчальних закладів, на базі яких було створено ВІНО імені М.П.Драгоманова негативно впливало на його становлення. Кожен з цих закладів мав певні усталені традиції, апробований і відповідний спеціальностям зміст навчання, а викладачі, які перейшли з них до ВІНО – свої наукові школи та творчий викладацький досвід.

Кількісний склад викладачів (станом на 01.06.22)

Всього	З них			
	академіків	З вченим званням	з вищою освітою, викладачі	з вищою освітою, асистенти
172	10	40	67	55

Викладання велось українською, російською та єврейською мовами. Українською ж мовою володіли лише близько 40% викладачів.

З перших днів існування ВІНО імені М.П.Драгоманова в ньому працювали академіки Іконников В.С., Кримський А.Т., професори Гіляров О.М., Грушевський О.С., Покровський О.І., Оглоблін О.П. – історики; академік Тимченко Є.К., професори Дорошевич О.К., Грунський Т.О., Лобода А.М., Марковський М.Н. – мова і література; академіки Воблий К.Г. – статистика,

Тутковський П.А., Фомін О.В., Холодний Н.Г., професори Артоболевський В.М., Реформатський С.Н., Шмальгаузен І.І. – біологія; академік Граве Д.О., майбутній академік, автор проекту першого в світі комп'ютера, а тоді 29-річний доцент Кравчук М.Ф., професори Букреєв Б.Я., Делоне Б.Н., Лебединцев К.Ф. – математика; професори Константинов С.М., Косоногов Й.Й., Оглоблін О.О. – фізика; дефектолог Соколянський І.П. Значний внесок у розвиток ВІНО зробили представники педагогічної науки: професори Ананьїн С.А., Селіханович О.Б., Чепіга Я.Ф. Протягом багатьох років Ананьїн С.А. працював деканом і завідуючим кафедрою педагогіки. Селіханович О.Б., завідуючий кафедрою педагогіки в 30-х роках, автор книг: "Очерки общей педагогики" (1912), "Философская пропедевтика в средней школе" (1913), "Психология нравственных переживаний" (1913), "История педагогики на Западе и в России" (1917) та інших, а Яків Чепіга – перший декан факультету соціального виховання – є автором першого підручника з педагогіки "Проблеми виховання і навчання в світлі науки і практики", виданого українською мовою в 1913 році. Схвальну рецензію на цю книгу помістив в газеті "Украинская жизнь" майбутній професор Високого педагогічного інституту імені М.П.Драгоманова С. Сірополко, а в той час завідувач відділу народної освіти Московської губернської земської управи.

Драгоманівське ім'я, яке мав ВІНО, притягувало до нього національно свідому інтелігенцію. З перших днів заснування в інституті працювали: видатний український диригент і композитор Кирило Стеценко, відома українська письменниця Людмила Старицька-Черняхівська, видатний театральний діяч, майбутній режисер театру "Березіль" Лесь Курбас, український фольклорист, музикознавець Климентій Квітка, філософ та історик Дмитро Чижевський.

В той же час більшість студентів мали недостатню загальноосвітню підготовку, для засвоєння складних навчальних дисциплін вищої школи. В 1922 році на основному курсі (підготовчому) вчилися близько 70% студентів, які мали початкову (нижчу) освіту. Строкатим був склад студентів за їх соціальним походженням, національністю і віком.

Дані про студентів ВІНО (на 01.10.22)

Таблиця 1

Кількість студентів	З них
---------------------	-------

	<i>партійні</i>	<i>безпарт.</i>	<i>робітники</i>	<i>селян</i>	<i>інших</i>	<i>чоловіків</i>	<i>жінок</i>
2364	79	2285	437	643	1284	1142	1222

Таблиця 2

<i>Всього</i>	<i>З них</i>			
	<i>росіяни</i>	<i>українці</i>	<i>євреї</i>	<i>інші</i>
2364	383	1056	897	27

Таблиця 3

<i>Всього</i>	<i>З них за віком</i>		
	<i>Від 17-20</i>	<i>Від 20-30</i>	<i>Від 30</i>
2364	980	1369	15

Тільки частина студентів отримувала стипендію, а значний відсоток студентів непролетарського походження вносили оплату за навчання.

Непідготовленість до засвоєння складного навчального матеріалу приводила до великої плинності студентського контингенту. Так, на 1 січня 1922 року з інституту було відраховано 384 студенти, з них: 65 – за неуспішність, 319 – за те, що не внесли плату за навчання.

У відповідності з директивами Наркомосу України у вищій школі значно зменшувалися об'єми науково-дослідної роботи, кращі науково-дослідні сили зосереджувались в науково-дослідних інститутах. До них же перейшла і частина професорів ВІНО. Одночасно звільнялись від викладацької роботи професори, які брали участь в національно-визвольних змаганнях 1917-20-х років. Вже 1922 року вибули з інституту Воблий К.В., Василенко М.П. Делоне Б.Н., Дорошенко О.І., Єфремов С.О., Кримський А.Є., Остапенко С.С., Чеховський В.М. В 1924 році якимось непомітно інститут втратив ім'я М.П.Драгоманова, а згодом перестав називатися і вищим.

В інших умовах, на теренах чужої землі створювався Високий педагогічний інститут імені М.П.Драгоманова. Після поразки національно-визвольних змагань десятки тисяч українців – військових і цивільних – опинилися за кордоном, в основному, в Польщі та Чехословаччині. Міністерство освіти в екзилі, яким керував професор Степан Сірополко проводило велику роботу з організації навчання дітей емігрантів. В трьох

містах працювали українські гімназії, в таборах для інтернованих українців було відкрито кілька середніх шкіл, різноманітні курси для дорослих (академічні, богословські, іноземних мов, українознавства, педагогічні). Гостро поставала проблема подальшої акліматизації українців в чужих землях, здобуття ними освіти (в тому числі і вищої), набуття певних спеціальностей.

Центром української наукової еміграції стала Чехословаччина. І це завдяки підтримці президента Томаша Масарика, людини глибоко освіченої і толерантної до українців, та їх видатних провідників в еміграції. В Чехії були відкриті Український вільний університет (зараз знаходиться в Мюнхені), Український Високий педагогічний інститут імені М.П.Драгоманова та інші навчальні заклади.

Український Високий педагогічний інститут імені М.П.Драгоманова був відкритий 7 липня 1923 року. Цьому передувала велика робота українських педагогів-науковців по створенню належної навчально-матеріальної бази, навчальних планів і програм, навчальних підручників та посібників. Інститут складався з 4 факультетів:

- літературно-історичний;
- природничо-географічний;
- фізико-математичний;
- музично-педагогічний.

Роботу факультетів забезпечували 33 фахових та 6 загальних кафедр. На кафедрах працювали визначні українські вчені: Л. Білецький, Д. Дорошенко, С. Наріжний, – історія; С. Русова і С. Сірополко – педагогіка; В. Барвінський, Н. Нижниківський – музика; І. Мірний – право; І. Горбачевський – хімія та інші.

Ректором інституту був Леонід Білецький – професор історії та української літератури, брат відомого українського радянського літературознавця Олександра Білецького. Згодом ректором став професор української мови Василь Сімович.

Крім навчальної роботи з студентами, які готувались для педагогічної роботи в Карпатській Україні, викладачі університету проводили велику наукову роботу. В інституті діяло видавниче товариство “Сіяч”, що сприяло виданню українських наукових праць, протягом 10 років існування інституту було видано три наукові збірники та тематичний збірник, присвячений М.П.Драгоманову, низку монографій, навчальних посібників та підручників.

Інститут забезпечував роботу власної гімназії, частина випускників якої навчались потім на різних його факультетах.

Виступаючи на міжнародній конференції в Празі, присвяченій 75-річчю з дня заснування Високого педагогічного інституту імені М.П.Драгоманова, академік АПН М.І. Шкіль відзначив, що і в наш час досвід обох самобутніх навчальних закладів необхідний для сучасників, оскільки цей досвід, творений великими людьми, потребує вивчення, глибокого аналізу і порівняння.

Література:

1. Архів МОН України, фонд 166.
2. Беднаржова Т. Степан Сірополко – подвижник українського шкільництва. – Л., “Вільна Україна”, 1998.
3. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К., “Наукова думка”, 2001.
4. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія Української педагогіки та освіти. – К., “Знання”, 2003.

Кузьменко Віра
НПУ імені М.П.Драгоманова

УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

В статтє раскрываються основные теоретические подходы к проблеме развития индивидуальности ребенка 3-7 лет, этапы индивидуализации учебно-воспитательной работы, приводится ориентировочный перечень необходимых для изучения индивидуальных отличий, определяются особенности психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие ребенка.

Розвиток індивідуальності малюків починається ще в ранньому віці, продовжується в дошкільному та молодшому шкільному. Процес становлення індивідуальності людини триває все життя і визначну роль в цьому відіграють ті умови, в яких вона перебуває. У формуванні індивідуальності, розвитку або нівелюванні індивідуальних відмінностей дитини дошкільного віку великого значення набуває організація та зміст навчально-виховної роботи в освітніх закладах, стиль спілкування педагогів з дітьми, характер взаємодії освітян з родинами малюків, наявність та вміле використання варіативного облаштування, а також узгодженість педагогічних впливів з боку вихователів та вчителів початкових класів, системність в роботі дошкільних закладів та шкіл.

Об'єктивна необхідність здійснення ґрунтового дослідження проблеми розвитку індивідуальності дитини 3-7 років викликана державними та суспільними запитами щодо реформування дошкільної освіти в напрямі гуманізації та демократизації, замовленнями батьків, педагогічних колективів, практичних психологів, реальними потребами самих дітей, а також недостатньою розробленістю проблеми в психолого-педагогічній літературі. Все це обумовлює актуальність теми нашого дослідження, його своєчасність, правомірність та доцільність. Таким чином, загальною метою нашого дослідження визначено теоретичне обґрунтування та експериментальна розробка найбільш ефективної моделі розвитку індивідуальності на ранніх етапах онтогенезу. Феномен індивідуальності завжди привертав увагу вітчизняних психологів та педагогів (І.Д.Бех, Ю.З.Гільбух, Т.В.Говорун, О.Л.Кононко, С.Є.Кулачківська, Г.П.Лаврент'єва, С.О.Ладивір, Д.Ф.Ніколенко, Л.Г.Подоляк, Ю.О.Приходько, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб та ін.).

На основі вивчення наявних досліджень в галузі проблеми розвитку індивідуальності ми визначили сутність основних понять (Б.Г.Анан'єв, В.С.Мерлін, Л.М.Собчик та ін.). Узагальнення наукових досліджень даного напрямку дозволяє стверджувати, що існують два підходи при визначенні сутності індивідуальності. *Перший з них*, найбільш поширений, трактує індивідуальність як сукупність індивідуальних відмінностей біологічного та особистісного характеру. При визначенні співвідношення природних та особистісних складових віддається перевага тим чи іншим, вони ієрархізуються, замість того щоб розглядатися у рівноважному значенні. Цьому напрямку притаманна моновимірність окремих індивідуальних відмінностей та її складання у сукупність замість пошуку інтегрованих характеристик, розвиток яких був би свідченням появи нового утворення в процесі розвитку особистості. *Другий підхід* (менш поширений, але більш складний і глибокий) пропонує розглядати індивідуальність як особливе утворення в процесі розвитку особистості, "глибину особистості" (Б.Г.Анан'єв), ефект зрілої особистості.

Індивідуальність – сутнісне ядро особистості, що зумовлює її неповторну своєрідність, самоцінність та унікальність особистості. В свою чергу, індивідуальність – це самостійне поняття, яке містить в собі інтегративне цілісне об'єднання індивіда, особистості та суб'єкта діяльності, неповторний варіант реалізації людиною потенційних здібностей та можливостей (Б.Г.Анан'єв). При цьому автор зазначає, що розподіл людських властивостей

на індивідні, особистісні та суб'єктні умовний, оскільки людина одночасно є природною та соціальною істотою. Також Б.Г.Анан'єв підкреслює, що саме особистість, а не організм людини, не природний індивід – носій властивостей людини як суб'єкта. Таким чином, в структурі індивідуальності доцільно виокремити як найважливіші складові – індивідні та особистісні властивості.

Процеси індивідуації (розвитку індивідних властивостей) та індивідуалізації (розвитку особистісних якостей) розглядаємо як центральні у процесі розвитку індивідуальності дитини 3-7 років. *Індивідуалізація* навчально-виховної роботи передбачає створення найсприятливіших умов для розвитку кожної конкретної дитини як своєрідної, неповторної, унікальної індивідуальності. *Індивідуальний підхід* – більш вузьке поняття, воно є складовою індивідуалізації і, в свою чергу, передбачає використання різноманітних методів і прийомів виховання та навчання залежно від потреб та можливостей кожної дитини.

В практиці роботи дошкільного закладу, школи–дитячого саду урахування індивідуальних відмінностей дітей дошкільного віку здійснюється в декілька етапів:

1) Систематичні цілеспрямовані спостереження за індивідуальними проявами соціального, інтелектуального, мотиваційного, емоційного, творчого та інших видів розвитку дітей;

2) Створення психологічних характеристик розвитку дітей та комплектування індивідуалізованих програм розвитку для кожної дитини;

3) Реалізація індивідуальних програм в практиці роботи педагогічного колективу, використання найбільш ефективних засобів індивідуального впливу;

4) Аналіз одержаних результатів з метою удосконалення подальшої індивідуальної роботи.

При здійсненні індивідуалізованого виховання та навчання доцільно враховувати наступні складові індивідуальності та компоненти індивідуального розвитку.

Відмінності індивідного розвитку. Вік, стать, загальний фізичний розвиток, дефекти фізичного розвитку, стан здоров'я (перенесені хвороби, наявність хронічних захворювань, випадки госпіталізації, частота соматичних розладів), стан розвитку аналізаторів (зорових, слухових, кінестетичних, нюхових, тактильних), дефекти сенсорного розвитку, стан нервової системи (ситуації емоційного потрясіння, наявність невротичних проявів), темперамент

(сила, рухливість, врівноваженість), задатки і здібності (обсяг, вираженість, сталість, спрямованість).

Відмінності особистісного розвитку. *Самосвідомість* – ставлення до себе, значущість думки іншого про себе, наявність мети та реальність її досягнення, усвідомлення статевої належності себе та інших, самостійність у виборі та прийнятті рішень, самообслуговуванні, наявність прагнення до самоактуалізації, особистісного самозбереження, самоповага. *Соціально-етичний розвиток* – вміння та бажання встановлювати контакти з оточуючими. Приймати та підтримувати ініціативу інших до спілкування, знання норм і правил поведінки, їх реалізація у власній поведінці, здатність впливати на характер стосунків, засоби досягнення цього, які якості, дії, вчинки сприймає позитивно, які негативно. *Емоційно-почуттєвий розвиток* – сформованість довільності психічних процесів, вміння долати посильні труднощі, зосередитись. Можливість регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації, причини виникнення позитивних і негативних емоцій, почуттів, домінуючі почуття, динаміка їх переживання, характер вираження, наявність емоційно-почуттєвого неблагополуччя, його ознаки. *Потребово-мотиваційний розвиток* – провідні потреби та мотиви діяльності, мотиви виконання моральних норм, наявність конструктивних мотивів до пізнання оточуючого світу, спілкування, праці, готовність до майбутньої соціальної позиції – позиції школяра, прояви інтересів до діяльності, їх широта, вираженість. *Інтелектуальний розвиток* – наявність оптимального до віку кола знань, уявлень, вмінь та навичок, розвиненість пізнавальних психічних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви, сприймань), сформованість пізнавальної активності, самостійності в оволодінні інформацією.

Відмінності індивідуального стилю діяльності. *Ігрова діяльність* – схильність до певного виду ігор, тривалість гри, включеність до ігрового об'єднання, прояви творчості, враження, що відображуються в грі.

Образотворча діяльність – схильність до певного виду образотворчої діяльності. Прояви творчості, враження, що відображені в діяльності. *Учбова діяльність* – схильність до певного виду навчальних занять, співвідношення продуктивності та якості виконання завдань, прояви самостійності, творчості, можливість самооцінювання результату, його адекватність. *Трудова діяльність* – схильність до певних видів, форм праці, ставлення до процесу і результату праці, можливість планування і оцінювання своєї праці, сформованість працелюбства, його прояви, уявлення про працю дорослих, ставлення до неї.

Спілкування – використання різноманітних засобів спілкування, сформованість культури спілкування, зміст і мотиви спілкування, вибірковість спілкування.

Зупинимось на деяких аспектах побудови індивідуально-зорієнтованої моделі освіти в дошкільних закладах та школах-дитячих садках:

Комплектування груп, класів здійснюється не по віковим, інтелектуальним або соціальним ознакам, а по законах психологічної сумісності.

Провідне місце в організації навчально-виховного процесу займають індивідуальні, парні та підгрупові заняття або уроки.

Педагоги (вихователі, вчителі) окрім суто навчальних функцій виконують ще й психологічні – спостерігаючи за дітьми, з'ясовують їх індивідуальні відмінності, з урахуванням цього комплектують учбовий зміст, визначають форми і методи роботи, найбільш ефективні саме для цієї дитини.

Мета освіти полягає не стільки в передачі конкретної інформації – знань, скільки в сприянні саморозвиткові дітей, підготовці їх до майбутнього самостійного життя, активної участі в праці, реалізації своїх можливостей.

Провідними методами навчання замість словесних та наочних мають ставати практичні. Змінюється роль демонстраційного матеріалу, він перестає домінувати, диктувати усталений зразок дій, поступається перед роздатковим. Роздатковий матеріал, в свою чергу, урізноманітнюється, створюється та підбирається в залежності від потреб та можливостей кожної дитини.

Діяльність дітей стає все більш і більш самостійною, вибірковою, практичною.

Роль зовнішнього оцінювання змінюється, замість визначеної оцінки вчителя активізується самооцінювання. Тим самим вже в дошкільному або молодшому шкільному віці створюються умови для розквіту найважливішого утворення – встановлення оцінних стосунків дітей один з одним, що суттєво впливає на характер дитячих стосунків, ставлення до навчання, мотиви поведінки тощо.

Висновки. Головним завданням в роботі дошкільних закладів та шкіл з питання розвитку дитячої індивідуальності має стати не тільки прагнення до уніфікації змісту та методів навчання, а взаємне позитивне ставлення до дітей, глибоке розуміння їх потреб, мотивів поведінки, інтересів, нахилів, урахування комплексу індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного характеру. Тільки такий всебічно зважений підхід до виховання та навчання як в школі так і в дошкільному закладі забезпечить дійсно різнобічний

гармонійний розвиток дітей, стане дієвим засобом розвитку індивідуальності людини.

Початком індивідуалізації особистості є відокремлення власного досвіду від суспільного, виділення свого унікального “Я” серед безлічі інших унікальних “Я”. Продовженням цього процесу стає побудова власної моделі життя, створення власного досвіду, який базується на інтеграції суспільного досвіду, його творчій переробці та розширенні власними знахідками і відкриттями, переходу від усвідомлення цінності власного “Я” до розуміння значущості і важливості “МИ”. Подальшим етапом індивідуалізації особистості стає вироблення такого досвіду, який стає значущим для людей, тобто на цьому етапі людське “Я” позитивно впливає на “МИ”, його розвиток та удосконалення.

Література:

1. В.У.Кузьменко. Індивідуалізація виховання і навчання // Дошк.вих. – № 10. – 2000. – С. 5-8.
2. В.У.Кузьменко. Індивідуальність // Дошк. вих. – 1996. – № 12. – С. 5-8.
3. В.У.Кузьменко. Індивідуалізація виховання і навчання в дошкільних закладах (метод. реком.). – К.: КМПУВ. – 2002. – 42 с.

Куклін О.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У КОЛЕДЖІ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

В статье анализируются научно-педагогические основы подготовки будущих специалистов в условиях колледжей с учётом специфики ступенчатой системы высшего образования в Украине, рассматриваются пути обеспечения преемственности между различными ступенями в системе высшего образования, в частности между колледжами и университетами.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України відбувається природне оновлення системи національної освіти, що обумовлюється двома чинниками: інтеграцією системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти і змінами адміністративно-професійних умов функціонування закладів освіти. Наочним підтвердженням цього є низка

законодавчих актів в галузі вищої освіти, в тому числі і новий Закон України “Про вищу освіту”, які вимагають концептуальної і досвідної переорієнтації у виборі змісту навчання, моделей та умов ефективної організації навчального процесу у вищих закладах освіти. Сьогодні неможливо досягти істотних змін в економіці і соціальних сферах без піднесення рівня професійної компетентності кадрів, зокрема тих, які закінчують вищі навчальні заклади (ВНЗ) II рівня акредитації.

Система вищої освіти в Україні формується як ієрархічна багаторівнева система підготовки фахівців чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів (ОКР): молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Відповідно до існуючих напрямів освітньої діяльності діють такі типи ВНЗ: IV рівня акредитації – університет, академія; IV або III рівня акредитації – інститут, консерваторія; II рівня акредитації – коледж; I рівня акредитації – технікум (училище). Навчальний рік у 2001 р. в країні розпочали 979 вищих навчальних закладів державної та інших форм власності.

Наявність такої потужної системи вищої освіти у суспільстві виступає необхідною передумовою для його існування та розвитку. Динаміка основних показників – навчальних закладів, кількості студентів та учнів – дозволяє побачити тенденції їх змін (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Загальні показники діяльності
вищих навчальних закладів (ВНЗ) України**

Показники	Навчальні роки			2000 р. у % до 1990 р.
	1990/91	1995/96	2000/01	
Кількість закладів освіти (тис.):				
ВНЗ I-II рівнів акредитації	742	782	664	89,5
ВНЗ III-IV рівнів акредитації	149	255	315	211,4
Всього ВНЗ I-IV рівнів акредитації	891	1037	979	109,9
Кількість осіб, які навчались у навчальних закладах:				
у загальноосвітніх навчальних закладах у ВНЗ	7132	7143	6764	94, 8
I-II рівнів акредитації	757	617, 75	528	69, 7
у ВНЗ III-IV рівнів акредитації	881, 3	922, 8	1402, 9	159, 3
Всього у ВНЗ I-IV рівнів акредитації	1638, 3	1540, 55	1930, 9	117, 9

Показники	Навчальні роки			2000 р. у % до 1990 р.
	1990/91	1995/96	2000/01	
Кількість учнів або студентів у розрахунку на 10 тис. осіб населення:				
у загальноосвітніх навчальних закладах ВНЗ	1373	1391	1372	99, 9
I-II рівнів акредитації	146	120	107	73, 3
у ВНЗ III-IV рівнів акредитації	170	180	285	167, 6
Всього у ВНЗ I-IV рівнів акредитації	316	300	392	124, 1

* Розраховано за даними статистичних довідників [1], [2].

Системою вищої освіти України нагромаджено значні можливості для власного розвитку, що доповнюється появою недержавних навчальних закладів та наданими правами державним закладам освіти використовувати недержавні джерела фінансування. Виходячи з аналізу показників діяльності ВНЗ I-IV рівнів акредитації у 1990-2001 рр., можемо зробити висновок про суперечливі тенденції розвитку вищої освіти України. На рівні загальної середньої освіти відбувається поступове скорочення учнівського контингенту, основною причиною цього є зниження народжуваності та, відповідно, дітей шкільного віку – потенційних абітурієнтів (на 5,2%). Кількість ВНЗ I-II рівнів акредитації постійно скорочується (на 10,5%). Водночас катастрофічно зменшується чисельність їх студентів (на 30,3%). Зовсім інші тенденції спостерігаються на рівні ВНЗ III-IV рівнів акредитації: кількість навчальних закладів збільшується тут на 11, 4%, а чисельність студентів – на 59,3%. Відповідно змінюються і відносні показники розвитку вищої освіти України: у загальній чисельності населення зростає частка осіб, які здобувають освіту у ВНЗ III-IV рівнів акредитації (на 67, 6%), тоді як у ВНЗ I-II рівнів акредитації питома вага студентів у розрахунку на 10 тис. жителів скорочується (на 26, 7%). Підвищення рівня освіченості всього населення України, що проявляється у тенденціях до зростання чисельності студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації, – це, безумовно, позитивна тенденція. Разом з тим вона може спричинити надмірну стратифікацію українського суспільства і посилення розриву між його верствами. Брак підготовлених фахівців на рівні молодшого спеціаліста призведе до того, що на відповідних робочих місцях використовуватиметься праця фахівців вищого ОКР. Усунення цих негативних явищ, на наш погляд, може бути забезпечене шляхом організації ступеневої освіти: молодший спеціаліст – бакалавр в умовах коледжу і далі, відповідно, спеціаліст або

магістр в рамках навчально-науково-виробничого комплексу – університет – коледж. Причому випускника коледжу має бути зараховано на навчання до університету (на 3, 4 або 5-й курс залежно від спеціальності та отриманого освітньо-кваліфікаційного рівня) без додаткових іспитів відразу або через деякий проміжок часу. Також випускник повинен мати можливість обирати будь-яку форму навчання (денну, вечірню, заочну, дистанційну, екстернатну).

Коледж як нова ланка в ієрархічній структурі національної системи вищої освіти займає місце між технікумом і ВНЗ III рівня акредитації, здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами (ОПП) молодшого спеціаліста і бакалавра. Тому коледжу притаманні ознаки як закладів освіти першого, так і третього рівнів акредитації, що створює як нові можливості, так і утруднення для якісної професійної ступеневої підготовки фахівців з вищою освітою. За даними Міністерства освіти і науки на початок 2000/2001 навчального року коледжі становили майже п'яту частину (18, 6%) усіх ВНЗ України, що свідчить про зростання впливу коледжів на розподіл пріоритетів на ринку освітніх послуг країни.

Навіть без ґрунтовного теоретичного аналізу зрозуміло, що моделі функціонування коледжів розвинутих країн не можуть повною мірою слугувати підґрунтям подальшого розвитку коледжів в Україні в зв'язку з іншими першопочатковими умовами розвитку як самої системи вищої освіти, так і держави в цілому. Тому організація підготовки фахівців у коледжі, з одного боку, повинна враховувати міжнародний досвід, що сприятиме інтеграції української вищої освіти у світову спільноту, а з іншого – враховувати традиції розвитку вітчизняних ВНЗ, особливості соціально-економічного і культурного стану нашої країни.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, що розглядає проблеми вищої освіти, можемо зробити висновок, що основними напрямками удосконалення організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є оновлення змісту освіти і виховання; розробка сучасних та ефективних форм і методів навчання; розвиток творчих особистих і професійних якостей майбутнього фахівця; збільшення практично-прикладних знань і професійних навичок; пошук нових особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; адекватність діяльності викладача діяльності студентів; створення науково обґрунтованої моделі організації навчального процесу.

У навчальному посібнику Т.І.Красикової поняття “організація навчального процесу” визначається як “цілеспрямоване управління процесом

професійної підготовки фахівців за допомогою створення організаційно-дидактичних умов, спрямованих на реалізацію змісту підготовки фахівців повного освітньо-кваліфікаційного рівня відповідно до вимог державних стандартів освіти” [3]. А “стандарт вищої освіти” в редакції Закону України “Про вищу освіту” – це “сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання” [4].

Модель організації навчального процесу у коледжі, який готує фахівців двох освітньо-професійних рівнів – молодший спеціаліст, бакалавр – і працює за інтегрованими навчальними планами з університетом, повинна, на наш погляд, складатися з чотирьох компонентів: процесуально-дидактичного, організаційно-змістовного, навчально-методичного та результативного, органічне поєднання яких дозволяє комплексно вирішити проблему ефективної організації навчального процесу в коледжі відповідно до вимог системи стандартів вищої освіти (державних, галузевих, вищих навчальних закладів).

Процесуально-дидактичний компонент повинен відображати процес реалізації й адаптації до конкретних умов функціонування коледжу державних та галузевих стандартів вищої освіти (перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, освітньо-кваліфікаційними характеристиками (ОКХ), освітньо-професійними програмами (ОПП)), які регламентують і спрямовують організацію навчального процесу у коледжі.

Організаційно-змістовний компонент повинен відображати процес організації навчання студентів за двома ОКР – молодший спеціаліст, бакалавр з урахуванням стандартів вищої освіти ВНЗ; впровадження педагогічної технології їх реалізації. Це реалізується узгодженням нормативної, змістовної і методичної бази організації навчального процесу; розробкою інтегрованих з університетом навчальних програм дисциплін; забезпеченням можливості продовження освіти на ОКР бакалавра, спеціаліста або магістра в університеті.

Навчально-методичний компонент повинен відображати процес реалізації мети і завдань вивчення конкретної навчальної дисципліни в рамках інтегрованих навчальних планів. Розробка навчально-методичного комплексу дисципліни, вибір оптимальних форм і методів організації процесу навчання, контроль і корекція його результатів створюють умови для досягнення мети вивчення навчальної дисципліни. Він має складатися із робочої навчальної програми, опорного конспекту лекцій, завдань для практичних занять,

матеріалів для самостійної роботи і діагностики знань студентів, пакету аудіо-візуального супроводження.

Результативний компонент повинен відображати ефективність моделі організації навчального процесу у коледжі в умовах сучасної системи вищої освіти України, спрямованої на професійну підготовку фахівців з неповною або базовою вищою освітою та можливостями продовжити навчання і отримати повну вищу освіту в університеті.

Ефективність організації навчального процесу у коледжі визначається позитивною динамікою змін організаційно-дидактичних умов і результатів освітньої діяльності. До організаційно-дидактичних умов можна віднести розробку концепції організації навчального процесу у коледжі як ВНЗ II рівня акредитації та її виконання; реалізацію стандартів вищої освіти з урахуванням специфіки закладу освіти і професійно-педагогічної діяльності викладачів; дієвість системи профорієнтації, відбору і комплектування контингенту студентів; рівень кваліфікації викладацького складу; вдосконалення методів навчання; технічну і технологічну забезпеченість навчального процесу, в тому числі забезпеченість персональними комп'ютерами та доступом до Інтернету; конкурентоспроможність випускників коледжу на ринку праці; наявність інтегрованих робочих програм навчальних дисциплін.

Результатами освітньої діяльності можна вважати якість знань студентів із загальноосвітніх, гуманітарних і соціально-економічних та фундаментальних дисциплін; рівень фахової підготовки випускників – якість знань студентів з професійно-орієнтованих дисциплін, результати комплексних контрольних кваліфікаційних завдань та державної атестації випускників; загальна кількість випускників, що продовжили навчання в університеті; показники працевлаштування випускників.

Таким чином, на нашу думку, модель організації навчального процесу у коледжі має бути спрямована на професійну підготовку фахівців з вищою освітою за двома ОКР (молодший спеціаліст, бакалавр) і повинна забезпечувати цілісність навчального процесу як системи, наступність у підготовці фахівців вищих ОКР (спеціаліст, магістр). Не викликає сумніву, що забезпечення внутрішніх зв'язків між компонентами означеної моделі, узгодженість системи стандартів вищої освіти є необхідною умовою досягнення мети діяльності будь-якого коледжу. Тому Черкаський державний бізнес-коледж з 1 вересня 2002 року розпочинає професійну підготовку студентів за ОКР “молодший спеціаліст” за інтегрованими навчальними планами з Черкаським національним

університетом ім. Б.Хмельницького, що дозволить всім випускникам коледжу продовжити навчання на 3 або 4 курсі університету залежно від обраної спеціальності.

Література:

1. Статистичний щорічник України за 2000 рік. / За ред. О.Г. Осауленка. – К.: Техніка, 2001. – 598 с.
2. Україна у цифрах у 2000 році: Корот. стат. довід. / Держкомстат України: За ред. О.Г. Осауленка. – К.: Техніка, 2001. – 256 с.
3. Красікова Т.І. Організація навчального процесу у коледжі як педагогічна проблема: Методичний посібник. – Харків: Константа, 2001. – 71 с.
4. Закон України “Про вищу освіту” (див. <http://www.rada.kiev.ua>).

Левінець Наталія
НПУ імені М.П.Драгоманова
Інститут педагогіки і психології

**НАРОДНІ ТРАДИЦІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ
ДОШКІЛЬНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ЇХ ОСВІТНЄ ВИХОВНЕ
ЗНАЧЕННЯ**

В статтє характеризуются народные традиции в физическом воспитании детей дошкольного возраста, сложившееся в украинских семьях и направленные на приобщение детей к национальным ценностям, создание условий для полноценного физического развития детей. Показано воспитательное и образовательное значение их в современных условиях.

В освітньому процесі, орієнтованому на майбутнє, народний виховний досвід має отримати належне йому місце. Гармонійне поєднання етнопедагогіки з педагогічною теорією та збагачення сучасної практики потребує ґрунтовного дослідження та узагальнення виховних традицій українського народу, визначення матеріалу найбільш відповідного потребам і завданням сучасної освіти та можливостей його широкого впровадження в навчально-виховний процес усіх навчальних закладів, в тому числі і дошкільних.

Нові відкриття в науці, техніці вдосконалюють світ, деякою мірою полегшуючи життя людини, та дедалі все поширеною стає проблема відриву

людини від духовної єдності з природою, з віковічною мудрістю предків, що живить духовний світ особистості. Наукове знання, яким би глибоким воно не було, частково мертво для душі людини без органічного поєднання з народним досвідом, рідною мовою, звичаями, обрядовістю.

Зміст виховної системи української етнопедагогіки зосереджений в народних традиціях, що розкривають погляди народу на мету, завдання та засоби підготовки молоді до різних видів діяльності. Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони виступають засобами збереження та розвитку національної культури, результатом виховних зусиль народу, незамінним виховним засобом. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію в діях.

Однією з сприятливих галузей у вихованні дитини, і, зокрема, дитини дошкільного віку, є фізична культура, де успішно саме в сучасних умовах можливо поєднати народні традиції і останні надбання наукової теорії у вивченні фізіологічних процесів тіла людини, загартуванні, формуванні зросту нової особистості, її фізичному розвитку.

Український народ має досвід виховання дітей з раннього віку, з колиски, фізично розвинених, цілісних, готових до зустрічі з не завжди сприятливою оточуючою реальністю особистостей. Адже вміли українці виховати воїна і хлібороба, жінку і матір, господиню і робітницю, майстра і засновника роду. Про це свідчить наша історія, де завжди українцям гріх було жалітися на здоров'я.

Історико-педагогічний аналіз народних традицій фізичного виховання дає можливість усвідомити складність і своєрідність вироблення у народній свідомості уявлень про обумовленість фізичного розвитку особистості тим умовам, в яких вона існує, визначати своєрідні погляди на розвиток дитини, її місце в соціальному середовищі, засоби і форми виховання та навчання. Народна педагогіка, що акумулює всі ці знання, відображує минуле в теперішньому і виконує важливу функцію спадковості поколінь.

Національна система фізичного виховання відзначається особливим змістом та своєрідністю трансформації народних традицій у сучасну суспільну дійсність. Специфічність народної педагогіки відображується в методичних засобах свободи виховної діяльності у напрямі диференціації виховного процесу в залежності від психосоматичних особливостей кожної людини. Тому кожний конкретний засіб народної педагогіки – це складна динамічна система,

в якій закладена ідея безперервності розвитку виховання, поліморфності її втілення, що робить такий засіб об'ємним, багатовимірним.

Зміст фізичної підготовки народу був обумовлений соціальними, політичними, економічними, географічними умовами країни. Саме вони визначали, і визначають сьогодні мету, завдання і форми роботи у фізичному вихованні. В народній педагогіці завжди одним з важливих завдань було виховання і розвиток фізично здорової особистості. Тому метою фізичного виховання є сприяння гармонійному фізичному і психічному розвитку особистості, зміцненню здоров'я як сукупності моральних, психічних та соціальних складових життєдіяльності дитини, а також підготовка до продуктивної праці (3).

В галузі фізичного виховання складовими частинами народної педагогіки є: національний ідеал фізичної досконалості; народні знання про закономірності розвитку людини, сутність особистості та особливості цілеспрямованого впливу на природний розвиток людини засобами і методами, притаманними культурі, світогляду цього народу (2).

Національний ідеал фізичної досконалості формується через систему народних поглядів, знань, звичаїв, традицій. В малих жанрах українського фольклору (а саме в прислів'ях і приказках) найбільш повно відображені погляди на фізичну (тілесну) досконалість і духовну гармонію людини.

Цілеспрямований педагогічний вплив на фізичний розвиток людини потрібно розпочинати з раннього дитинства через дотримання особистої та громадської гігієни, режиму побуту, особливостей харчування, загартування організму, усталених норм поведінки, рухової активності.

За народними уявленнями на фізичний розвиток дитини також впливає здоров'я матері під час вагітності, її психічний та фізичний стан. Тому щоб не зашкодити майбутній дитині жінка мала дотримуватися багатьох заборон та пересторог, які включали в себе психологічні, морально-етичні та оздоровчо-гігієнічні [1]. Більшість з них мають раціональний характер. Наприклад, вагітній жінці не можна було вживати алкоголь, переїдати, особливо м'яса і яблук, виконувати тяжку фізичну роботу, переживати сильних емоцій: страху, переляку, а щоб дитина була гарна, потрібно спілкуватися з добрими, привітними людьми, дивитися на естетично привабливі, прекрасні речі.

Серед найпоширеніших народних засобів фізичного виховання дітей, дослідники називають ігри, забави, розваги, які були змістом не тільки повсякденного життя дитини, а також – релігійно-культових свят. Тому засоби

ігрового спрямування крім конкретного фізичного навантаження відображують в собі історико-культурну спадщину народу. Використовуючи народні рухливі ігри, забави, розваги в сучасному дошкільному навчальному закладі вихователі можуть прилучати дітей до духовної культури України через ознайомлення з історією виникнення гри, її місцем в народному календарі, характерним змістом, атрибутом, фольклором, що були під час їх проведення обов'язковим елементом.

В народній педагогіці ігрові засоби є дієвими і найбільш активними. За народними поняттями рух являє собою джерело життя, а дитина символізує цей рух. За допомогою особливих вправ, що складають зміст гри, у дітей формуються необхідні рухові уміння і навички, розвиваються м'язи, опорно-руховий апарат, тренується серцево-судинна, нервова, дихальна системи організму. Рухливі ігри вчать дітей зосередженості, розвивають волю, витривалість, силу, мужність. За їх допомогою відбувається підкорення свого тіла, контролюються ті процеси, з якими дитині ще важко впоратися. Для кожного періоду життя дитини в народній педагогіці визначені специфічні ігри. Для дітей раннього віку – ігри забавлянки, утішки, для більш старших – ігри, в яких засвоюється соціальний досвід – дитина прилучається до виконання трудових дій, засвоює моральні норми поведінки, удосконалює отримані рухові навички, вчиться змагатися.

У житті українців загартування мало важливе місце. Дія сонця, води і повітря на організм дитини надзвичайно цінувалися, а магичні обрядодії з цими силами природи виступали як своєрідні загартовуючі процедури, що були визначені самим життям, побутом, їх підказувала сама природа. Цікавою загартовуючою процедурою, до якої діти звикали з раннього дитинства, було ходіння босоніж по росі.

Існували в народі і фізичні вправи, які були спрямовані на розвиток життєвонеобхідних локомоцій (рухів), що використовуються в побуті та трудовій діяльності (ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння, плавання) та фізичних якостей (спритності, сили, витривалості, окоміру). Серед таких вправ можна назвати – стрибки через вогнище під час свят, різноманітні загальні вправи під час випасання худоби, у вуличних розвагах.

Не можемо обійти увагою найстаріший засіб фізичного виховання – народний танець. Танець як специфічна рухова діяльність має чітко виражену ритмічну структуру та музичний супровід за встановленим порядком дій, який спрямований на задоволення природної потреби людини в руховій активності.

Своє місце серед традиційних засобів народної педагогіки у фізичному вихованні посідають гігієнічні фактори. І хоча їх не можна віднести до своєрідного виду рухової активності, але було б не правильно не враховувати їхній позитивний вплив на формування особистості дитини, зміцнення її здоров'я, повноцінний фізичний розвиток. Раціональне поєднання режиму праці та відпочинку, нормоване, переважно рослинного походження харчування, дотримання особистої та громадської гігієни – все це позитивно позначалося на розвитку дитини, виробленні у неї звичок здорового способу життя, формуванні характеру.

Розглянуті традиції фізичного виховання, які склалися в Україні, слід широко впроваджувати в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів. Так народні рухливі ігри варто застосовувати не тільки на заняттях з фізичного виховання, а й на прогулянках, в щоденних забавах, самостійній руховій діяльності дітей. До сценаріїв фізкультурних свят, розваг, днів здоров'я мають включатися народні фізичні вправи, танці, нетрадиційні загартовуючі процедури, звичаї, що відображують ставлення українців до природи, місця людини в довкіллі, у всесвіті.

Сьогодення вимагає від освіти нових форм і методів роботи органічно поєднаних з народними джерелами виховного досвіду. Маючи багатий науковий доробок у галузі українознавства, етнопедагогіки, етнопсихології необхідно якнайкраще втілювати в практику всіх ланок освіти виховний досвід українців.

Власний педагогічний досвід, спостереження навчально-виховного процесу та спілкування з вихователями дають можливість припустити, що в сучасному суспільстві розповсюдження і впровадження народних традицій фізичного виховання в усі сфери людської діяльності можливе за умов раннього прилучення дітей до національної культури через використання засобів народної педагогіки. В цьому процесі вирішальну роль відіграє дорослий, а особливо педагог, який спираючись на результати наукових досліджень в галузі педагогіки і психології, зможе створити сприятливе середовище і кваліфіковано, методично грамотно здійснюватиме керівництво фізичним розвитком дітей, застосовуючи в своїй професійній діяльності найбільш актуальний, цікавий педагогічний досвід народу. Необхідно вводити народні виховні традиції в зміст фахової підготовки майбутніх вихователів, здійснити розробку методичних і практичних порад для роботи методистів, вихователів по безпосередньому втіленню і корекції запровадження знань з

фізичного виховання на засадах народної педагогіки, проводити роботу з батьками, бесіди-ознайомлення з суттєвою роллю системи гігієнічно-оздоровчих заходів народної педагогіки, доцільністю та можливостями використання загартовуючих процедур в домашніх умовах.

Потрібно формувати у дітей зацікавлене, захоплене ставлення до народних традицій у фізичному вихованні, впроваджувати народні погляди в дитяче світобачення.

Література:

1. Кліш І., Цьось А. Традиції родинного фізичного виховання в Україні // Рідна школа. – № 7. – 2001. – С. 29–32.
2. Приступа Є.Н. Становлення та розвиток педагогічних основ української народної фізичної культури. Дис. ... доктора пед. наук. – Львів, 1995. – 411 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997.

*Макаренко О.П., Макаренко Я.К. (Кременець),
Матвієнко Л.П. (Миколаїв)*

ДРАГОМАНОВ І ДОШКІЛЛЯ

В статтє рассматриваются взгляды М.П. Драгоманова на роль родного языка, украинского фольклора и личности педагога в учебно-воспитательном процессе первого звена народного образования – в детском дошкольном учреждении.

Процеси національного відродження, що відбуваються в нашій країні, повертають нас до спадщини видатних творців української духовності. Серед таких імен діячів науки і культури поважне місце займає Михайло Драгоманов, який залишив нам у спадок понад дві тисячі праць, більшість з яких не втратила свого значення і сьогодні. У центрі його уваги постійно перебувало коло освітніх проблем.

Сьогодні практично не існує праць, присвячених внеску М. Драгоманова в практику дошкільних навчально-виховних закладів. Однак до досліджень якого б напрямку ми не звернулися, пересвідчуємося, що вони знаходять своє втілення в здійсненні навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Як перша ланка освіти, дошкільний заклад покликаний забезпечувати всебічний

розвиток дітей. Підмурком цього є рідна мова, якій М. Драгоманов надавав особливої ваги як основи формування всього національного життя, як обов'язкової дисципліни на початковому етапі навчання українських дітей.

М. П. Драгоманов зазначав, що, українська мова в багатстві, витонченості, гнучкості форм не поступається жодній із сучасних літературних мов слов'янства. “Це ... мова цілої нації” [1]. Він переконував: “Не навчати народ рідної мови, значить не дозволяти розвиватися думці народній, усім духовним силам народу. Якщо ж почнемо вчити народ не його мовою, а навіть спорідненою, найближчою, то зробимо ще гірше: ми спотворимо розумовий розвиток народу ... всю духовну природу його” [2].

В іншій праці він звертає увагу на те, що “...переносючи здобутки вселюдської науки на рідний ґрунт, треба дбати, щоб з них могли скористатися рівно всі люди, а для цього треба ширить науку рідною мовою, бо з науки чужою мовою, незрозумілою для наших дітей, пуття не буде” (3). У цій же праці він зазначає, що навчання чужою мовою – це таке лихо, котре тягнеться впродовж десятків років і само по собі може віднести наш народ назад трохи не далі усіх народів в “царстві руськім”.

Розвиток мови, мовлення – складний психічний процес, який не зводиться до простого відтворення дитиною почутого. Наче продовжуючи думки М. П. Драгоманова, сучасний дослідник Т. Піроженко зазначає, що це – “процес, зумовлений розвитком діяльності спілкування з дорослими та однолітками. Розширення змісту потреб у спілкуванні спрямовує увагу дитини на пізнання нових аспектів дійсності: світу людей та їх стосунків, світу природи, предметно-практичної та художньої дійсності. З новими потребами у спілкуванні виникає необхідність у нових засобах для реалізації нових цілей... Для розвитку мовлення дитини замало тільки пропонувати їй різноманітний мовний матеріал, перед нею треба ставити нові завдання спілкування. Які потребують нових засобів реалізації цілей комунікації” (Піроженко, С. 11).

Мова не лише відіграє важливу роль у навчанні, але й відображає життя та побут народу, служить сама по собі засобом виховання, – зазначав М. П. Драгоманов. Тож і не дивно, що українська мова панує сьогодні в переважній більшості навчальних закладів дошкілля, де йдеться не лише про її велич, красу, неперевершеність, а й навчальний та виховний процес здійснюється нею.

Разом з тим, борючись послідовно і безкомпромісно за українську справу, М. Драгоманов виступив проти національної замкнутості, обмеженості,

вивчення лише рідної мови: "...коли ми поставимо думку, що національність є перше, головне діло, то ми станемо слугами того, що всилюється спинити поступ людський, і поставимо на риск, коли не на згубу й саму нашу національність. Коли ж ми станемо при думці, що головне діло – поступ людини і громади, поступ політичний, соціальний і культурний, а національність є тільки ґрунт, форма та спосіб, тоді ми певні, що послужимо добробутові й просвіті нашого народу, а в купі з ним і його національності: охороні й зростові того, що в ній є доброго" [7].

Як втілення в життя думки М. Драгоманова, в ряді дошкільних закладів нашої держави нині вивчаються (поряд з українською) російська, польська, англійська, німецька та інші мови.

Будучи істинним сином свого народу, сприймаючи історію як частину свою життя М. Драгоманов значної ваги надавав збиранню фольклору. Переймаючись цією роботою, він не просто поринав у народну творчість, а відчував своїм єством увесь емоційний світ, ті величезні прагнення, що ними сповнена народна свідомість. У своїх фольклорно-історичних працях, із властивою тільки йому манерою, М. Драгоманов звертався до порівняльного методу при характеристиці жанрів народної мудрості. Очевидно, наш інтерес полягає в тім, "щоб іти в чолі, а не в хвості, припадати до джерел народних, а не брати від передавачів", – зазначає М. П. Драгоманов.

Праці видатного вченого красномовно свідчать, що пам'ятки фольклору допомагають нам пізнати глибину людської психології, основи народного буття, важливі моменти історії, етносу. Вважаючи фольклор джерельною базою формування особисті, у праці "Народні школи на Україні" він наголошує, що слід "зложити такі читанки, де були б приміри української пісні, казки, приказки". Сам же, збираючи казки, легенди, перекази, у 1876 році видає чималий збірник "Малоруські народні перекази й оповідання" куди ввійшли також записи, здійснені С. Руданським, І. Манчжурою, М. Костомаровим, А. Димінським та іншими збирачами народної мудрості.

Студіюючи народний фольклор, М. Драгоманов – один із найавторитетніших фольклористів слов'янства – з біллю запитує: "Невже малоруські хлопчики не можуть співати в школі своїх пісень?.. Слід навчати насамперед рідних пісень" [4].

Сьогодні переконує, що використання в дошкільлі чи то народної пісні, чи забавлянки, чи казки, чи легенди є доцільним, оскільки різножанровий високо ліричний фольклор споконвіків є гордістю українців. І афористичний

вислів "Дітей виховував народ, і діти ставали народом" – свідок тому, що саме завдяки українському фольклору діти ставали українським народом. А це свідчить про те, що усна народна творчість слугує ознайомленню дітей з минувиною рідного краю та й не тільки. Вона водночас сприяє вихованню дітей гідними патріотами своєї Батьківщини, створюючи передумови для розширення лексики дитини, вміння більш розгорнуто й змістовно виражати свої думки та переживання.

Можна стверджувати, що вже одного того, що М. Драгоманов зробив для впровадження рідної мови в навчально-виховні заклади, для систематизації та популяризації фольклору, який широко використовується в дошкільній, цілком досить, щоб закарбувати його ім'я в пам'яті народній. А якщо додати ще й, те що вирішальну роль у навчальному та виховному процесі М. Драгоманов відводив вчителю народної школи, основною рисою якого повинна бути любов до учня як складова любові до всього народу, то безперечним педагогічним явищем стає постать українського діяча. "Коли вчитель дійсно здатний бути вчителем, він полюбить дітей, школу, почне думати, якби ліпше навчати дітей читати, рахувати, думати, говорити, бути добрим і правдивим серед себе. І ось уже школа для нього не привід тільки, а ціль життя і праці. Усяке діло тоді йде добре, коли чоловік йому присвячується увесь" (3).

Педагогом має бути людина, яка вмiло поєднує свої знання зі справою служіння народу, розуміє його насущні потреби і керується ними в своїй діяльності. Народний педагог, на його думку, не лише "учитель грамотності", а й високоосвічена особистість. Позиція М. Драгоманова відносно особи вчителя і його педагогічної кваліфікації, його погляди на мову навчання, ставлення до народної творчості лежать в основі сучасних вимог до вихователя дошкільного закладу, якому довірено долі майбуття України.

Сучасний дошкільний навчальний заклад у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", іншими законодавчими актами Президента України, Кабінету Міністрів, наказами МОН, інших центральних органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, Положенням про дошкільний навчальний заклад та власним статутом. Накопичено й узагальнено значний досвід. У Положенні про дошкільний навчальний заклад, зазначається, що "з метою своєчасного виявлення, підтримки та розвитку обдарованості, природних нахилів та здібностей дітей дошкільний навчальний заклад може організувати освітній процес з одним чи кількома пріоритетними напрямками

(художньо-естетичний, фізкультурно-оздоровчий, музичний гуманітарний тощо) ”; проводячи інноваційну діяльність, має право обирати програму з варіантних, затверджених МОН. Виникли освітні комплекси. Серед них – школа-сад “Гіпаніс” в Миколаєві, який діти порівнюють з рідною домівкою. Тут до дитини ставляться як до унікальної особистості, максимально враховуючи індивідуальні особливості й розвиваючи те, що закладено в неї природою. Освіта, яку діти здобувають в атмосфері психологічного комфорту й домашнього затишку, дозволяє дитині якнайкраще реалізувати себе.

У навчально-освітньому комплексі діють державні та міжнародні стандарти освіти. Навчальні плани “Гіпаніса” – це розумне поєднання традицій та новаторства. У групах дитячого садка – до 12 дітей, в шкільних класах – до 18. Протягом дня діти перебувають в атмосфері психологічного комфорту. Їм надається всебічне медичне обслуговування. Тут діють оздоровчі та культурні програми, гнучкі програми освітніх послуг відповідно до вибору та можливостей батьків. Змалечку прищеплюються навички роботи з комп’ютером, вивчається іноземна мова, проводяться консультації психолога та логопеда, додаткові індивідуальні заняття. При підготовці до якоїсь події (не заходу!) в “Гіпанісі” головна умова – зробити так, щоб дітям сподобалось. Позитивні емоції запорука того, що мети досягнуто. Враховуючи бажання й матеріальні можливості батьків, дитина може знаходитися в “Гіпанісі” півдня, повний день чи на цілодобовому пансіоні, навчатися за повною освітньою програмою або тільки поглиблено вивчати окремі дисципліни. Головне – допомогти дитині одержати задоволення від того, що вона піднялася на сходинку знань вище.

Щоп’ятниці, перед розставанням на два дні, в школі і саду – подія. Вона не прив’язна до календарної дати. Це – свято спілкування, радості, чарівності. Гостями свята може бути “пан Етикет” або “Святий Валентин”. Цього дня може відбутися презентація виставки учнів і вихованців, концерти юних музикантів. На події всі – і діти, і вихователі, і вчителі, і співробітники – разом.

У “Гіпанісі” дбають про серйозну освіту і максимальний комфорт для дітей та батьків, намагаючись при цьому просто жити інтересами дитини. І прикладів творчого й сучасного підходу на проблем навчання і виховання в дошкільних закладах можна навести багато.

Сьогодні, заново відкриваючи для себе ім’я М.Драгоманова, який вписав яскраві сторінки в педагогічний життєпис, можна з упевненістю можна

зазначити, що його ідеї знайшли своє втілення в навчальній та виховній роботі першої ланки народної освіти – дошкільному закладі.

Література:

1. Драгоманов М.П. Гете і Шекспір в українському перекладі. – Женева, 1882.
2. Драгоманов М.П., Кучинська Л.М., Народні мотиви та місцевий діалект у навчанні. – К. – С. - Петербург, 1874.
3. Драгоманов М.П. Народні школи на Україні. – Женева, 1877.
4. Драгоманов М. Педагогическое значение русского языка // Петербургские ведомости, 1866. – № 93.
5. Дмитренко М.К. Українська фольклористика. – К., 2001.
6. Золота книга казок / Упор. та вступна стаття Л.Ф.Дунаєвської. – К, 1990.
7. Піроженко Т. Чи не спрощуємо ми можливості дитини? // Дошкільне виховання. – 2003. – № 5. – С.10-11.
8. Положення про дошкільний навчальний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305.
9. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство. – Т. 1. – Львів, 1899.
10. Чернихівський Г. І. Педагогічні погляди М.П. Драгоманова // Михайло Драгоманов і українське національне відродження: Тези доповідей і повідомлень Респ. наук. конф. молодих учених, присв. 150-річчю з дня народження М.П.Драгоманова. – К. – С. 73 – 75.

*Матвієнко Л.П.
Миколаївська філія Університету “Україна”*

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ**

Мировая практика свидетельствует, что настал период в развития общества, когда его члены уже не удовлетворяются получением только общего среднего образования. Получения высшего образования разных степеней становится нормой. Тем не менее, если условия достижения данной нормы создан в больших населенных пунктах и стимулируют их развитие, то

жители сельской местности имеют значительно меньше шансов относительно удовлетворения своих образовательных потребностей.

Однак процеси духовного розвитку людини і середовища взаємопов'язані і взаємозалежні, зумовлені принциповою зміною економічних, політичних, соціальних і духовних передумов. У суспільстві реалізуються різноманітні види матеріальної та духовної діяльності людей. Реальне життя суспільства вирізняє такі його сфери, як матеріальна, соціально-політична, духовна, культурно-побутова (4, 287). Соціальне середовище – значний чинник формування духовності особи, входження її у світ осмислення себе, діяльності, спілкування. Вплив на особу і процеси – найважливіша ознака середовища, яке також є сукупністю сфер суспільного життя. Якщо професійний та інтелектуальний рівень розвитку сільського населення затримуються, то це, природно, негативно відбивається на темпах розвитку держави в цілому.

Причинами означеної ситуації, зокрема, є: відсутність (недостатня кількість) у сільській місцевості представництв вищих навчальних закладів, де мешканці села, подібно до мешканців міст, могли б отримати освіту без відриву від місця роботи та проживання; скорочення у вищих навчальних закладах кількості навчальних місць, що фінансуються державою, призвело до того, що випускники сільських шкіл виявилися не адаптованими до ринкових умов й опинилися “поза конкурсом”; недостатній рівень підготовки випускників сільських шкіл, відсутність належного бібліотечного фонду за місцем проживання; відставання рівня життя мешканців села, порівняно з рівнем життя мешканців міст, необхідність додаткових витрат на утримання студента в іншому населеному пункті зменшує шанси сільської молоді отримати вищу освіту на комерційних засадах.

Наслідками означеної ситуації є: відтік талановитої сільської молоді у великі навчальні центри держави, або свідома відмова молоді людини від отримання вищої освіти. Обидві ситуації створюють умови для відставання професійного та інтелектуального розвитку населення сільської місцевості; прийняття на посади, що вимагають певного рівня фахової освіти, осіб, які її не мають і не можуть отримати за матеріальних та інших причин; скорочення можливості інтелектуального та професійного розвитку сільських молоді; непродуктивне використання її інтелектуального потенціалу; недостатні можливості підприємств та установ, які функціонують у сільській місцевості, заповнити вакансії, що потребують висококваліфікованих фахівців, при

конкурсному вирішенні даних питань у містах; зростання соціальної напруги на селі, викликаній відчуттям соціальної незахищеності у сільській молоді, порівняно з міською, у питаннях отримання вищої освіти.

Найбільш тяжким є становище інвалідів, сиріт, талановитої молоді з багатодітних та малозабезпечених сімей, що за станом здоров'я, матеріальним станом тощо обмежені у можливостях пересування.

Створення консультаційних пунктів вищих навчальних закладів у сільській місцевості є перспективною формою задоволення потреб в отриманні вищої освіти з ряду причин:

- освіта стає більш доступною з точки зору вартості навчання: студент не витрачає кошти на проїзд, проживання в іншому населеному пункті тощо;
- талановита молодь залишається у своєму населеному пункті і, таким чином, створюються умови його професійного та інтелектуального відродження;
- з'являється можливість набуття вищої освіти особами, що посідають відповідні пости, із збереженням місця роботи;
- знижується соціальна напруга, пов'язана з відсутністю можливості отримати освіту соціально незахищеними верствами сільського населення.

Миколаївська філія Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна" головним завданням організації консультаційних пунктів у сільській місцевості вважає створення умов для навчання верств населення, обмежених у можливостях пересування до інтегрованих центрів навчання, людей з вадами тощо. Консультаційні пункти у сільській місцевості як структура системи вищої освіти надають можливість молодим людям посісти таке місце у суспільстві, яке відповідає моральним та юридичним нормам розвинутих країн.

Навчальний процес вищого навчального закладу в сільській місцевості вимагає суттєвих змін в його організації, структурі, змісті. Це вочевидь. Проте кількість молоді у сільському населеному пункті, що потребує освіти за однією спеціальністю, не завжди достатня для забезпечення рентабельності навчального процесу. Без спеціально здійснених заходів освітній процес може перетворитися на процес індивідуального навчання.

Держава має досвід виходу з даної ситуації у галузі загальної освіти через створення класів малокомплектної школи, де в одному приміщенні, на одному уроці навчаються учні різних класів. Якість навчання досягається за рахунок

індивідуальної роботи з кожним учнем та чергуванням різних форм навчальної діяльності.

У Миколаївській філії Університету "Україна" проблема надання освітніх послуг молодим людям із сільської місцевості вирішується, по-перше, за рахунок об'єднання студентів різних спеціальностей у потоки для вивчення дисциплін, спільних у навчальних планах цих спеціальностей. Такий шлях є традиційним для організації навчального процесу у вищій школі, але він можливий тільки на початковому етапі, коли вивчаються загальні дисципліни гуманітарного циклу.

На етапі вивчення фундаментальних фахових дисциплін мала кількість студентів може стати серйозною перешкодою для організації навчання молоді у сільській місцевості. Однак саме за рахунок невеликої кількості студентів це питання вирішується: а) через об'єднання у групи студентів споріднених спеціальностей (наприклад, напряму "Фінанси"), але різних освітньо-кваліфікаційних рівнів (молодший спеціаліст, бакалавр) для вивчення дисциплін, що передбачають єдину кількість годин та єдиний тематичний план і вимоги відповідно до державних стандартів; б) побудовою робочих навчальних планів таким чином, що вивчення деяких дисциплін одночасно здійснюється студентами однієї спеціальності і рівнів підготовки, але сусідніх курсів, без принципового порушення структурно-логічних схем викладання дисциплін (за прикладом досвіду малокомплектних загальноосвітніх закладів).

Забезпечення студентів-заочників сільської місцевості навчальною літературою здійснюється: а) за рахунок передачі до консультаційного пункту літератури бібліотечного фонду навчального закладу та необхідних навчально-методичних матеріалів кафедр; б) за рахунок власних коштів студентів-заочників, що отримують освітні послуги за доступними цінами та умовами; в) під час занять студентів у бібліотеці головного закладу та свого населеного пункту. (Зауважимо, що, відповідно до умов угод з райдержадміністраціями, при формуванні фонду місцевих бібліотек враховуються потреби вищого навчального закладу).

Поєднання зусиль вищого навчального закладу та загальноосвітньої школи сільської місцевості в організації одночасного (паралельного) навчання за кваліфікаційним рівнем "молодший спеціаліст" осіб, що мають базову середню освіту та продовжують навчатись у школі.

Навчання (за модулями) здійснюється у вихідні дні, у межах 4-8 годин на тиждень. Таким чином, за два роки вивчається програма першого курсу, що

відводиться на відповідні дисципліни. При цьому модуль будується таким чином, що дисципліна, яка вивчалася за шкільною програмою, викладається або одразу після завершення її вивчення в школі (поглиблено), або на завершальному етапі засвоєння змісту предмету.

Після закінчення школи та першого курсу університету студент вивчає на першому курсі блок професійно-орієнтованих дисциплін і через рік після закінчення школи одержує диплом молодшого спеціаліста. Отже, має можливість на рік раніше розпочати трудову діяльність за фахом або продовжити навчання у бакалавраті.

Описана модель організації навчального процесу має ряд переваг.

По-перше, реалізація моделі дає можливість раніше розпочати трудову діяльність, що дуже важливо, оскільки: а) дозволяє частково вирішити матеріальні проблеми молодих людей, пов'язані з низьким рівнем життя у сільській місцевості; б) сприяє поповненню ринку праці кваліфікованими фахівцями, що дозволяє розв'язати проблеми, викликані тенденціями старіння продуктивних сил на селі; в) дозволяє молодим людям перевірити на практиці свій професійний вибір та, у разі необхідності, змінити його у ранньому віці.

По-друге, формування системи знань відбувається більш раціонально, а саме: а) шкільні дисципліни та курси вищої школи не дублюються; б) не витрачається час на відновлення у пам'яті знань, здобутих у школі, і які є фундаментом інтелектуальної інформації, що отримують у ВНЗ; в) дисципліни профільної підготовки є для особистості важливими, на відміну від їх цінності у загальноосвітніх закладах, де ці ж предмети вивчаються лише для загального розвитку.

Умови вивчення окремих дисциплін, що потребують спеціальної навчальної бази (комп'ютерний клас, лабораторія тощо) створюються через оренду необхідних приміщень на місцях, або проведення 1 – 2 сесій у базовому навчальному закладі, де і відбувається вивчення цих дисциплін.

Режим організації навчального процесу. Практика свідчить, що найбільш досконалою є модель організації навчання молоді у сільській місцевості, яка поєднує ознаки стаціонарного та заочного навчання.

Освітня діяльність в цьому варіанті відбувається кожного тижня у вихідні дні (по суботах та неділях), що забезпечує послідовність та безперервність освіти, дозволяє досягти більшої системи в отриманні знань, зберегти робочі місця студентів заочників.

Кадрове забезпечення навчального процесу. Освітня діяльність здійснюється виключно силами викладачів філії. В їх числі кількість осіб, що мають вчені звання та ступені, становить до 70%.

Соціальне забезпечення. Для здійснення освітньої діяльності філією укладено угоди з керівниками райдержадміністрацій області. Відповідно до угод, на 20 чоловік, що навчаються у консультаційному пункті за контрактом, філія надає місцевій адміністрації право направляти на безкоштовне навчання 3 осіб з соціально незахищених верств населення (інвалідів, сиріт, талановиту молодь із багатодітних та малозабезпечених сімей). Їх навчання здійснюється за рахунок коштів філії.

Сьогодні у Миколаївській філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна" навчають безкоштовно або на пільгових засадах: – інвалідів – 53; сиріт та напівсиріт – 27; медалістів – 23; відмінників – 31; талановитої молоді з багатодітних та малозабезпечених сімей – 57.

“Ми маємо йти на сміливі освітянські експерименти, маємо довіряти людям і вимагати від них творчого ставлення до справи й відповідальності, межі якої врегульовані чинним законодавством”, – закликав освітян В.П.Андрущенко [1]. Ми й робимо це. З думкою, що освіта – це престиж держави, показник розвитку культури нації, фундаментальний резерв наближення майбутнього, гідного людини. А оскільки навчальні заклади, що не мають бюджетного фінансування, “є більш незалежними і менш консервативними та мають вищі інноваційні можливості, ніж державні освітні заклади” [2, С.6], ми зупинилися на деяких особливостях саме експериментальної роботи в організації навчального процесу в сільській місцевості.

Література:

1. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11-17.

2. Журавський В. Два сектори освіти – одна мета Вища освіта України, 2003. – № 1. – С. 5-7.

3. Таланчук П.М. Вищий навчальний заклад нового типу (З досвіду створення Університету «Україна» Вища освіта України, 2003. – № 1. – С. 15-21.

4. Філософія: Навч. посіб. Л.В.Губерський, І.Ф.Надольний, В.П. Андрущенко та ін. – К., 2001.

Невмержицький Олександр

ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР В КОНТЕКСТІ ВИХОВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Среди последователей выдающихся украинских педагогов К.Ушинского, М. Драгоманова, С.Русовой, Г.Ващенко ярко выделяется личность педагога-гуманиста В.Сухомлинского.

Уся багатогранна педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського проникнута турботою про виховуючу функцію навчання. Не секрет, що зміст освіти кожного суспільства спрямований не тільки на засвоєння певної суми знань і професійних умінь: він передбачає, не в останню чергу, формування соціальних ідей та світоглядних переконань.

Паралельно з висновком про сутність світогляду і світоглядних переконань особистості як системи не тільки правильних уявлень людини про світ, а й суб'єктивного стану її, що проявляється в її почуттях, волі і діяльності, В.О.Сухомлинський знаходить спосіб його формування у школярів.

В цілому ряді книг і статей В.О.Сухомлинський стверджує, що виховують не самі по собі знання, а ідеї, почуття, котрі викликають знання в процесі їх сприйняття. Відомо, що одні і ті самі подекуди знання викликають різні ставлення до них людей. Отже важливо, щоб набуток людства викладався вчителем під таким кутом зору, що відповідає завданням виховання. Педагог, на думку Василя Олександровича, завжди має мати відповідь на запитання: навіщо він розповідає; до чого закликає; до кого звертається; кого хоче бачити в своєму вихованцеві, які прагнення і почуття хоче розбудити?

Виховний механізм, за В.О.Сухомлинським, базується на двох зовнішніх компонентах – знанні й цілеспрямованій діяльності вчителя з керування процесом їх засвоєння учнями, а також на внутрішньому компоненті – суб'єктивному стані переживання істини учнем, тобто його чуттєвій сфері. Основна суть його дії – забезпечення гармонії інтелектуального та емоційного, що, через необхідність, породжує вольове і практичне. Цим і пояснюється, неодноразово й за різних нагод, виявлена ним глибока зацікавленість у розвитку емоційної сфери учнів.

Кваліфікуючи чуттєву сферу як природну основу для розвитку світоглядних переконань, В.О.Сухомлинський не виступає першовідкривачем, а продовжує далі вже сформований в історичній практиці підхід до формування

переконаності. Адже людина, як правило, починає наслідувати ідею, яка глибоко її схвилювала, вразила.

Заслуга В.О.Сухомлинського в тому, що він уперше у вітчизняній педагогіці показав роль почуттів, інтелектуальних емоцій в стимулюванні навчальної діяльності школярів, довів, що їх послідовний розвиток – реальна основа формування світоглядних переконань. Для Сухомлинського-педагога знання та почуття дітей завжди виступають у нерозривній єдності, в тісній взаємодії зі способом їх життя, у всьому його розмаїтті. “Оволодіння знаннями – це ідейно багате, багатогранне, емоційно насичене життя особистості. Пізнаючи і знаючи, людина хоче, прагне, любить, співчуває, гнівається, зневажає, ненавидить” [1, Т.1, 110]. Коли процес пізнання супроводжується емоційними переживаннями і збудженням почуттів людини, тоді знання набувають особистісної значущості, стають внутрішнім регулятором поведінки. Отже, не слід відгороджувати дитину від хвилювань і тривоги, а, навпаки, створювати умови, за яких думка полонить серце, пробуджує почуття. Тільки за цієї умови, вважає В.О.Сухомлинський, “переконання здобуваються” [1, Т.1, 112].

Грунтовне дослідження проблеми Є.П. Ільїна “Емоції та почуття” [3] засвідчує, що термін “інтелектуальні емоції” виник вже в першій половині ХІХ століття в школі І.Гербарта. Однак ці почуття розглядалися представниками цієї школи або як особливості відчуттів, або як прояв динаміки уявлень, тобто інтелектуальне почуття в їхньому уявленні інше, оскільки свідома оцінка стосунків між уявленнями різниться від пізнавальних процесів. Вони як інтелектуальні виділяли почуття новизни, контрасту, зміни, подиву.

Про інтелектуальні емоції (почуття) писали Т.Рибо, Е.Титченер, У.Джемс. При цьому якщо в першого з цих авторів говориться про здивування, подив, пристрасті, які можна віднести до афективних реакцій, то в двох інших за інтелектуальні почуття приймаються когнітивні процеси: або судження як результат логічних операцій щодо інтелектуальної емоції “подиву” як побудника пізнання, то вона згадується Аристотелем, І.Кантом, Т.Рибо і ін. [3].

Глибокий аналіз емоції подиву дав К.Д.Ушинський, який стверджував, що людей, які не шукають подиву (недопитливих), справді можна зустріти як і взагалі людей, байдужих до набуття знань. Проте людей, не здатних дивуватися, немає. Ушинський пише про три типи людей, котрі рідко дивуються: по-перше, це захоплені своєю справою й мало цікавляться всім іншим; по-друге – ті, котрі володіють різноманітними знаннями і яких рідко

можна чимось здивувати; по-третє, це люди, які знають все поверхово, але які, на їхню думку, можуть все пояснити (тобто дилетанти).

До інтелектуальних емоцій переважна частина дослідників відносить подив, почуття здогаду, впевненість, сумнів [2].

В.О.Сухомлинський, власне, не вживав поняття “інтелектуальні емоції”, однак разом з тим у переважній частині творів аналізує категорії подиву, емоційного переживання успіху у навчанні, досвіду пізнання і творчої праці.

Особливий етап у творчості В.О.Сухомлинського – це кінець 60-х-початок 70-х років. У цей період виходить низка книжок і статей педагога. Серед них “Павлиська середня школа” і “Серце віддаю дітям” (1969 р.), “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” (1970 р.), “Народження громадянина” (1971 р.). Безліч статей присвячено актуальним виховним проблемам. Так, 1970 року в центральних виданнях видатний педагог опублікував 15 статей, серед яких: “Знання і переконаність”, “Загартовуйте переможців”, “Лист дочці”, “Природа, труд, світогляд”, “Гармонія трьох начал”, “Розум і руки”. В них яскраво відображено його думки про стимулювання пізнавальної праці, про технологію формування світоглядних переконань учнів у школі.

Головне, що пронизує педагогічну творчість В.О.Сухомлинського цього періоду – це занепокоєність тим, що школа все ще погано вправляєється зі своїми завданнями в змінених соціальних умовах, коли, за словами педагога, зникає потреба в знанні як могутнього “вихователя” і тим, що в умовах загальної освіти “учіння перестало бути благом”. Все це, безумовно, породжує деяку пасивність у сприйнятті знань, у прагненні до духовного збагачення. А в результаті – порок, який В.О.Сухомлинський справедливо називає “потворним” уявленням. Йдеться про хибне уявлення щодо нібито існуючої в нашому суспільстві праці “вищого” і “нижчого” гатунку, про те, що людям фізичної праці не обов’язково одержувати освіту.

У творчості В.О.Сухомлинського другої половини 60-х років все частіше стверджується думка, що у формуванні світоглядних переконань провідною ланкою виступає чуттєва сфера учнів: “Переконаність формується тоді, коли вихованець усвідомлює істину в процесі активної діяльності, проймається глибокими інтелектуальними, моральними, естетичними почуттями” [1, Т.4, 22]. “Ми добиваємось, щоб у дитини і підлітка боліло серце за те, що відбувається навколо неї, поряд з нею, щоб вона з дитинства пережила громадянські радощі і громадянські прикрощі” [1, Т.4, 560].

Перед педагогом, неодноразово підкреслював В.О.Сухомлинський, має стояти завдання: викликати здивування, захоплення учнів тими дивами, якими збагачує їх пізнання рідної природи. “Нехай дитина відчуває красу і захоплюється нею, нехай в її серці, пам’яті назавжди збережеться образ, в якому втілюється Батьківщина. Усмішка, захоплення, подив – стежка до дитячого серця”, – пише педагог [1, Т.3, 40].

У книзі “Серце віддаю дітям” та інших роботах В.О.Сухомлинський розвиває думку про те, що почуття здивування перед таємницями природи і переживання радості своєрідного їх першовідкриття стають рушійною силою, поштовхом, який збуджує і активізує дітей. Це пов’язано з тим, що “...емоційні імпульси (почуття радісної збудженості, подиву і здивування) нібито будять дрімаючі клітини кори, активізують їх діяльність” [1, Т.3, 133]. В цих умовах у дітей розвивається допитливість, інтерес до пізнання, дух дослідження, цікавості, а також, як справедливо стверджує автор, бажання працювати.

Найважливішим фактором формування пізнавального інтересу В.О.Сухомлинський називає успіх у навчанні, який надихає школяра, і тому має високу виховну цінність. Максимальне напруження духовних сил дитини можливе лише за умови, коли розумова праця приносить йому якийсь успіх. “Є успіх – є бажання вчитись”. Особливо це важливо на першому етапі навчання. Якщо ж одна невдача виникає за іншою, “дитина якийсь час глибоко страждає, потім тендітна тканина таємного куточка його душі грубішає, дерев’яніє – і йому все байдуже” [1, Т.4, 483-484].

Як досвідчений педагог, Василь Олександрович розумів, що в силу індивідуальних особливостей і здібностей дітей не всі вони можуть досягти одного рівня знань. Тому слід кожного учня підвести до максимального досягнення успіху на рівні його здібностей, щоб всі учні одержали задоволення, позитивні емоції від своєї праці. У статті “Інтерес до навчання – важливий стимул навчальної діяльності учнів” В.О.Сухомлинський підкреслює, що успіх у навчанні формує “емоційний стан”, збуджуючи бажання вчитися.

В.О.Сухомлинський неодноразово попереджує, що ідейне виховання, формування переконань відбувається на кожному кроці нашого життя, незалежно від того, чи ставить учитель перед собою мету виховати переконання чи ні, бачить чи не бачить, що відбувається в юній душі, протиставляє фальшивим правильні переконання чи не протиставляє. Ця

закономірність така ж неминуча, як і інша, котра полягає в тому, що переконаність – як якість особистості – не може з'явитися без емоційного переживання істини, без осягання фактів розумом і переживання ідеї серцем, душею. Тому, щоб виховати переконаність, слід звернутися до людської душі, до свідомості й совісті. Це – серцевина мистецтва виховання взагалі і завжди, на всіх уроках у школі.

Великого значення у формуванні переконань В.О.Сухомлинський відводить праці в широкому розумінні слова, праці, в результаті якої “розумнішає” рука, а розум стає тоншим і гнучкішим, розумнішим і працелюбнішим. Педагог прагне того, аби робота дітей на природі була тонкою, копіткою, вимагала складних, точних розумових операцій.

Завершальною умовою-закономірністю формування переконаності В.О.Сухомлинський визначає досвід діяльності школяра. Саме особистий досвід, сформований в тій або іншій сфері діяльності, створює впевненість, виробляє позицію і власно якість переконаності. Отже, послідовне сходження інтелектуальних емоцій учнів від здивування, захоплення і допитливості до радості пізнання і подолання труднощів, до переживання успіху, відчуття своєї досвідченості в інтелектуальній і практичній діяльності складає не що інше, як дію механізму формування світоглядних переконань.

Можна констатувати, що, формуючи досвід школяра в тому або іншому важливому для виховання напрямку, ми тим самим забезпечуємо формування відповідних переконань: “...саме особистий досвід породжує в людини певні почуття і переживання, ставлення до навколишнього” [7, 375]. На цій основі і формуються, відповідно, ідейні, трудові, моральні та інші переконання учнів.

У творчості В.О.Сухомлинського немає спеціального визначення структури переконання, однак її можна виявити при аналізі різноманітних трактувань педагогом цієї складової структури світогляду. Переконаннями стають, перш за все, знання (природно-наукові, гуманітарні, моральні і т.ін.), які стали надбанням учня в результаті праці з їх засвоєння. Переконання – це впевненість учня в достовірності знання, що виникла в результаті здобуття знань і накопичення практичного досвіду його реалізації. І, нарешті, переконання – духовні цінності людини, що складають його суть, якими він дорожить і які відстоює в будь-якій ситуації.

Як бачимо, наведені поняття суті переконань і переконаності в цілому підтверджують теоретичні висновки В.О.Сухомлинського про керівну роль “радості пізнання”, інтелектуальних та інших переживань у вихованні переконаності. Як підтверджує практика Василя Олександровича, формування переконаності здійснюється за трьома взаємопов’язаними напрямками. Перший: розвиток пізнавального інтересу до рівня потреби в постійному духовному збагаченні; другий: виховання творчого ставлення до трудової та суспільної діяльності; і, нарешті, третій – послідовне змінювання, удосконалення стану переконаності, коли вона стає світоглядною якістю, властивістю, мотивом діяльності людини. Всі ці три напрямки цілеспрямованого виховання у творчості В.О.Сухомлинського об’єднані й взаємообумовлені. Це дає змогу уявити схему цього процесу:



Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Вид-во Рад.школа, 1976.
2. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. – Л., 1998. – № 4. – С. 49-60.
3. Зязюн І.А., Родчанин Е.Г. Морально-естетичні погляди В.О.Сухомлинського. – К., 1980. – 48 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
5. Поплужний В.Л. Виховання соціальних почуттів у старшокласників. – К.: “Знання”, 1979. – 32 с.
6. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Онкович Г.В.
Інститут вищої освіти АПН України

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА АУРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА М.П.ДРАГОМАНОВА

Анализируя творческое наследие М.П. Драгоманова, проникая в круг его интересов, знакомясь с родными ему людьми, приходишь к выводу, что он обладал удивительной аурой...

В історії українського народу діяльність навчальних закладів завжди була важливою функцією життєдіяльності української спільноти. До ідей, виховних ідеалів, поширених через заклади освіти, прислухається суспільство. Навчання – не єдина мета освітнього закладу, вплив якого зазвичай поширюється на довкілля – родину, друзів, суспільство в цілому. Плекання особистості – це врахування особливостей того, хто навчається, й педагогічна майстерність того, хто навчає. Цим творчим процесом повинні перейматися всі – навчальний заклад, родина, суспільство, довкілля.

Як можна дізнатися з переліку тем докторських і кандидатських дисертацій, узгоджених у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (“Педагогічна газета”, № 2 (103), лютий 2003; № 3 (104), березень 2003), із 46 видрукованих затверджених тем у галузі

педагогіки слово “формування” присутнє у 13 назвах. Тобто 30 відсотків науковців-педагогів щось активно й завзято формують! Проте якщо можна погодитися з можливостями (і навіть необхідністю) формування у молодших школярів орфоепічних навичок українського мовлення у зіставленні з кримськотатарським та російським, формування знань про молекулярні основи життя у шкільному курсі загальної біології, формування німецькомовної граматичної компетенції студентів, з потребою врахування педагогічних основ формування навчально-виховних груп у вищих військових закладах освіти, то про що йдеться, коли ведуть мову про “педагогічні засади формування дітей та молоді засобами краєзнавства”?

Визначальним чинником виховання національно-свідомого громадянина стає мова. На це звертали увагу всі педагоги-гуманісти. Її слід опановувати не тільки на заняттях з мови, а й при вивченні інших дисциплін. Саме мовна особистість почуватиметься гідно в соціумі, працюватиме “на мовотворення” у різних галузях життєдіяльності. Наразі мова має бути присутньою на всіх заняттях у дошкільній школі, у вищих навчальних закладах. Мова – інструментарій творення фахівця, громадянина. Додамо: мова і культура – інструментарій творення фахівця, громадянина. Особистості.

Якщо ж вести мову про дошкільне, шкільне виховання, про плекання (не формування!) особистості засобами гуманітарних наук, то освіта і виховання тут з давніх-давен підтримують одне одного. Це – традиція української освіти, яка сповідувала філософію серця, це – особливість українського менталітету, це – виховний ідеал нашої освіти. Цим опікувалися кращі педагоги минулого й сучасності. Саме прогалини в гуманітарній освіті ставали проваллям у вихованні. І це проблема не лише української освіти.

Людина, громадянин, особистість потребують дбайливого, творчого виховання. І чим більше буде розмаїтих особистостей, тим цікавішим стане людство, тим прогресивнішим – суспільство. На часі не тільки опрацьовувати технології формування знань, умінь, навичок, про що так багато йдеться останнім часом, а й дбати про плекання особистості, про створення атмосфери особливої духовності для її зростання. Суспільство конче потребує громадян, виплеканих в аурі духовності, щирості, любові, краси. Саме так виховували в родині Драгоманових майбутню Лесю Українку.

Нині як ніколи є потреба дбати про розвиток культурної пам’яті засобами мистецтв. Культурно-мистецький комплекс навчальних дисциплін і позааудиторних заходів слід найактивніше залучати до навчально-виховного

процесу. На думку академіка АПН України В.П.Андрущенко, культурологічна аура має бути суттю вищого педагогічного навчального закладу, оточувати й пронизувати професійну підготовку майбутнього вчителя. На нашу думку, саме вона має визначати ідеологію будь-якого сучасного закладу освіти.

В Україні “сьогодні “культура” навчального змісту і культура в реальному суспільстві, її форми і прояви не відповідають одна одній в тому, щоб одна одній сприяти, допомагати визначитись і мотивувати людську доцільність [4. – С. 106]. Коли вперше кілька років тому ми ввели до навчально-методичного обігу термін “лінгвоукраїнознавство” [8], то, насамперед, прагли привернути увагу українських лінгводидактів до тих нових пошуків, що велися у світі й знаходили вияв у низці публікацій – з культурної грамотності у США, з культури та цивілізації у Франції, з лінгвоукраїнознавства на терені колишнього СРСР. Лінгвоукраїнознавча проблематика інтенсивно і зацікавлено розроблялася в Україні – у методиці викладання мови іноземним громадянам. Здобутки українських дослідників та практиків викликали неабиякий інтерес у світової освітянської спільноти, які досліджували лінгводидактичні процеси.

Термін “лінгвоукраїнознавство” був певною мірою запозиченням, калькою, однак, впроваджуючи його, ми прагли того, аби спрямувати пошук українських лінгводидактів у цьому перспективному і, як нам здавалося, актуальному напрямку. З часом прийшло розуміння, що йдеться, власне, про два методичних явища лінгводидактики – *лінгвоукраїнознавство* та *українолінгвознавство* [8]. Потреба в обох термінах, на нашу думку, визначалася розвитком методичної науки. Практика засвідчила, що ці відгалуження можуть бути окремими дидактичними напрямками.

На перший погляд може здатися повна тотожність цих понять. Проте вони, не зважаючи на спільні термінотворчі складові, відрізняються. Сьогодні вважаємо, що термін “*лінгвоукраїнознавство*” має обслуговувати насамперед дидактичні потреби української мови. Він охоплює низку понять, мовних явищ, факти з історії мови, походження слів, цікавих явищ “навколо слова” – все, що має дотичність до української мови як до світового феномена. Однак у лексичному запасі мов світу чимало таких слів, котрі стають мовними знаками певної національної культури. “В одній мові будуть образи, що відбивають наявність верб, ставів, тополь, річки чи моря: в іншій – евкالیптів, верблюдів, оазисів чи пустель: в одній пануватимуть образи безмежно високого неба, безкрайнього степу, таємничо-піднесених у височінь гір, а в іншій – стиснутість джунглями чи ущелинами, безмовність льодовиків чи тундр” [6. – С. 121], адже

мова від природи є не тільки формою буття кожного етносу (народу, нації), а й самим буттям. Мовою зафіксовано явища різних культурних стратів, різних світів. Проте кожна мова має явища національної культури, які сконденсовані у слові. Вони по-різному сприймаються у тому чи іншому віці, носієм тієї чи іншої культури. В будь-якому разі за цим словом стоїть певний “текст” – вербальний чи невербальний, знання з того чи іншого виду людської діяльності. І це – царина українолінгвознавства. Отже, на наш погляд, виникла потреба ще в одному лінгвокультурологічному терміні – “слово-тема”, якому належить чільне місце у розширенні культурної пам’яті учнів.

Ми навели тільки один приклад того, як ідеї, викладені Є.Верещагініним та В.Костомаровим на початку 70-х років у книжці “Мова та культура” [2], набували розвитку, поширення. Нині, на думку авторів, суть ідей цієї праці не застаріла, однак форма потребує модифікації. Учителеві, викладачеві доводиться розкривати значення слова, яке фіксує явища національної культури, з певною методичною метою: збагатити знання студента чи учня в царині мовної культури, розширити межі культурної пам’яті, надавши їм нових знань на кожному новому етапі становлення особистості. Це потребує створення відповідної аури при різних технологіях навчання й може відбуватися не тільки на заняттях з мови.

Ми говоримо про нове лінгводидактичне поняття “слово-тема”, розвиваючи думки дослідників-лінгвістів, культурологів. Воно відрізняється від “просто слова” тим, що, як результат компресії певних знань, потребує прийомів з розгортання цих знань у методичному полі – найперше культурологічного, професійно вартісного плану. Спрощуючи і схематизуючи ситуацію, дослідники розрізняли: а) *слово (вираз, фразу, фразеологізм)* – одиницю, значення якої є узагальнення прикладів її вживання; б) *термін* – одиницю, значення якої задано більш або менш довільною дефініцією; в) *лінгвокультурему* – одиницю, значення якої є репрезентація якогось значущого тексту [3. – С. 76]. Ми додали до цього: г) *слово-тему* – одиницю, значення якої є презентація якогось значущого знання [8].

З часом В.Г.Костомаров і Н.Д.Бурвікова дійшли висновку вважати за доцільне кожній з одиниць семіотичної системи мови, за якою стоїть певний когнітивний смисл, певне знання, певна інформація (інколи навіть оформлена в текст), дати загальне ім’я, назвавши їх *логоепістемами* (з грецької: *логос* – слово, *епістема* – знання), тобто знання, котре зберігається в одиниці мови. Логоепістемі функціонують у текстах як голос минулого і часто

використовується при поясненні сучасних проблем. Джерелом логоепістими може бути: 1) народна поетична творчість; 2) пам'ятки історії та суспільної думки, а також спеціальні дослідження з різних галузей знання; 3) висловлювання видатних діячів науки, мистецтва та літератури, 4) літературні твори як вторинні змодельовані системи; 5) видатні особистості як модель національної особистості; 6) думки та судження іноземців про націю та культуру як зіставний фон.

Отже, маємо різні назви, породжені одним і тим самим мовно-культурним явищем. Нас у будь-якому разі заспокоює те, що в нашому терміні *слово-тема* є особлива необхідність. Адже за ним – не просто зафіксовані знання, не просто “згорнутий текст”, а розмаїття технологій розгортання культурологічних знань – у різних аудиторіях, з урахуванням розмаїття психолого-педагогічних чинників... А це вже – поле творчості, де комфортно займатися плеканням особистості, навчаючи і виховуючи одночасно.

Сьогодні час вимагає відійти від потреби формувати особистість: надто багато наформували. І такого, що часто-густо не знаємо, як знайти від цього порятунк. В аурі любові й творчості плекатиметься духовна особистість. Саме переосмислення того, що слід передати збагачує людину знаннями, а навчителя робить творчою особистістю. І вчитель має завдячувати учням, котрі спонукали його до потреби творити, “трансплантувати” знання, і цим посередництвом сприяли творенню особливої педагогічної аури, зробили її життєвою необхідністю, змістом життя.

Прагнення не владарювати, не керувати, не управляти, а допомогти людині піднятися на сходинку вище, збагатити на часточку розуміння світу, викликати бажання поділитися власним досвідом – от на що зорієнтована педагогіка гуманізму, педагогіка серця, педагогіки добра, педагогіка плекання особистості... Педагогіка *т в о р е н н я* *духовної аури*. Бо ж говоримо ми про творчість у педагогічній діяльності, схиляємось перед творчими викладачами та вчителями, щораз наголошуємо на педагогічній майстерності. І так звично порівнюємо педагогіку з мистецтвом...

Культура і по вертикалі (освіта від дошкілля – впродовж життя), і по горизонталі (через усі дисципліни і всі освітньо-виховні заходи) має бути визначальним чинником плекання особистості, громадянина. Це – святий хрест, який несе педагогіка, займаючись і навчанням, і вихованням одночасно. Можливо, цей хрест і є педагогіка.

Література:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. – М., 1999.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1973.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. – М.: Изд-во РУДН, 1997.
4. Донець З.Ф. Про засоби виховання нової людини – “культурознавство” contra “культурології”// Вища освіта України, 2002. – № 4. – С. 104 – 107.
5. Кононенко П.П. Українознавство: підручник. – К.: Либідь, 1996.
6. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Единицы семиотической системы русского языка как предмет описания и усвоения// Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ: Братислава, 1999. – М., 1999. – С. 252-260.
7. Онкович Г.В.Лінгвоукраїнознавство на заняттях з розвитку мовлення// Укр. мова та літ-ра в школі. – 1993. – № 2. – С. 7-16.
8. Онкович Г.В.Українознавство і лінгводидактика. – К., 1997.

*Руденко Юрій
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ВПЛИВ ПОЛІТИЧНИХ ІДЕЙ М.П.ДРАГОМАНОВА НА ГЕРОЇКО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ГАЛИЧИНІ, БУКОВИНІ І ЗАКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

В статтє исследуются основные политические идеи выдающегося украинского идеолога, политического деятеля М.П.Драгоманова и их роль в героико-патриотическом воспитании молодежи Галиции, Буковины и Закарпатья в конце ХІХ – в начале ХХ столетия.

Ім'я видатного українського мислителя М.П.Драгоманова навічно вписано на скрижалі історії нашого народу. Дослідження останніх років переконливо свідчать про те, що українська громадськість часто поверхово знає М.П.Драгоманова як видатного вітчизняного політика, ідеолога. Вивчення багатогранної спадщини, подвижницької діяльності визначного мислителя-патріота, впливу його ідей на зростання національно-визвольного руху українського народу дає підстави твердити, що М.П.Драгоманов був блискучим політичним теоретиком і практиком. Історичні факти свідчать, що в кінці ХІХ –

на початку ХХ ст. виховний вплив ідей М.П.Драгоманова на українську інтелігенцію, різні прошарки населення, насамперед молодь був найбільшим. У нас у той час не було іншого ідеолога і політика, якого б так глибоко знали і шанували, впроваджували його ідеї, положення в практику боротьби за волю і свободу України, у справу національного державотворення.

Закономірно, що М.П.Драгоманов мав багато почесних титулів. Його з любов'ю і повагою називали “Шевченко в політиці” (С.Русова), “духовний провідник великої нації” (І.Франко), “найбільший учитель українського народу”, “людина, яку чекали століттями”, “великий державотворчий розум”, “великий українець із уселюдськими ідеями та тенденціями”, “видатний ідеолог”, “найбільший український політик”, “видатний енциклопедист” та ін.

Глибоку рацію мають ті дослідники, які стверджують, що ідейно-політична система М.П.Драгоманова лягла в основу українського національно-визвольного руху кінця ХІХ – початку ХХ ст. Спрагла до нових ідей українська інтелігенція, особливо Галичини, Буковини і Закарпаття, глибоко сприймала основні політичні ідеї М.П.Драгоманова – здобуття волі і свободи України, рівноправність усіх народів і націй, забезпечення прав і свобод кожної людини.

У нових історичних умовах, у контексті загальноєвропейської демократизації М.П.Драгоманов надавав перевагу конституційним шляхам, формам здобуття свободи особистості і нації. Однак помиляються ті дослідники, які твердять, що М.П.Драгоманов заперечував збройну боротьбу за звільнення з-під національного гніту і відстоював лише просвітницькі, освітньо-виховні, еволюційні шляхи здобуття незалежності України. Таж, у праці “Переднє слово (до “Громади” 1878 р.) ” він обґрунтовує необхідність обороняти “здорові громадські порядки”, “старі здобутки й нові парослі тих порядків од ворогів їх усіма способами, мирними й вояцькими”¹. Лейтмотивом політичної діяльності, подвижницького життя М.П.Драгоманова були ідеї “розривати ті пута, що плели нам оці всеросійські ташкентці”, “вириватися вкупі з своїм народом з-під держави російської, також австрійської і угорської”, “розбивати кайдани, чужі державницькі пута, що плутаються на ногах українських” і будувати вільне та заможне життя.

В одному з листів до відомого вченого Пипіна він писав про власну цілеспрямовану ідейно-політичну допомогу інтелігенції, населенню Галичини: “це перша спроба втягти в активну політику саме галицьке простонароддя”. Його ідеї надихали науковців, правників, лікарів, учителів, письменників Д.Лук'яновича, Леся Мартовича, М.Павлика, С.Стефаніка, І. Франка та ін. у

боротьбі з політичними опонентами, виховній роботі з молоддю. М.П.Драгоманов ставив мету – готувати з молоді національно свідому інтелігенцію, яка стане “природним організатором всенародної боротьби”. На його кошти в Галичині були засновані радикально-демократичні часописи “Народ”, згодом “Хлібороб”. Під впливом ідей М.П.Драгоманова створювалися просвітницькі, кооперативні організації, асоціації “Гуцульська спілка”, “Народна спілка”, громади, товариства, які поширювали серед народу, молоді наукові знання, національно-визвольні ідеї.

Як видатний мислитель-патріот, він розкривав причини “упадку політикофільських ідей всередині українського руху”. Тому він твердив, що українському народу, якому не пощастило зберегти свою національну державність, “насамперед потрібна політична освіта”. Як політик-практик, він сприяє організації на українських землях Австро-Угорської і Російської імперій політичних, національно-патріотичних гуртків, товариств, партій, у яких молодь оволодівала основами політичних знань, формувала свій політичний світогляд.

Твердо відстоюючи національні інтереси рідного народу, реалізацію його визвольних ідеалів, М.Драгоманов підкреслював, що “всяка громадська праця на Україні мусить мати український одяг” і, насамперед, вітчизнознавчий зміст. Просвітницька діяльність, освіта і виховання мають бути такими, щоб зупинити “втечу наших молодих людей від України й українства, давши їм змогу пізнати свою країну і народ”. Можливо, як ніхто інший, М.П.Драгоманов усвідомлював, що тільки глибокі знання про Україну-Батьківщину, історію, культуру, духовність рідного народу, його героїчну боротьбу в минулі епохи за волю і свободу, за власну національну державу сприяють героїко-патріотичному вихованню підростаючих поколінь, їхньому лицарському загартуванню. М.П.Драгоманов справедливо вважається одним із засновників наукового українознавства як системи знань про Україну і українство, стратегію і тактику національного державотворення.

Велика заслуга М.П.Драгоманова полягає в тому, що, борячись за “європеїзацію” України, за глибоке вивчення молоддю передових західно-європейських ідей, він завжди наголошував на необхідності плекати здобутки світової цивілізації на українському ґрунті. Своїм подвижницьким життям, лицарською позицією, багатогранною творчістю він показав високий взірєць того, як треба “служити всесвітнім інтересам на українській ниві”.

М.П.Драгоманов рішуче викривав російських шовіністів, соціалістів, тих "демократів", які ідеї інтернаціоналізму, космополітизму розуміли як "обрусіння", денаціоналізацію інших, підкорених народів. Він влучно і саркастично висміював тих російських діячів, які своє гасло "Пролетарі всіх країн, єднайтеся!" трактували як "Пролетарі всіх країн, підлеглих російській державі, русифікуйтеся!".

Багато зусиль прикладав М.П.Драгоманов до того, щоб передова молодь, вихована в дусі українського патріотизму, здатна була розвінчувати "фальшивих всесвітників і противників українства", "московських інтернаціоналістів", які виступають в одних лавах із тими "народоненависниками..., хто чавить інші національності" і пригнічують "тих, хто відбивається від чавлення". Він глибоко розкриває тяжкі наслідки насильницького зросійщення українців, підкреслює, як багато втрачає наш народ у розвитку рідної мови, культури, духовності. Виступаючи проти денаціоналізації українців, він зазначає, що в частині їх "московсько-петербурзькою історією вбито твердість духа і спини". Він гостро засуджував і викривав "прихвоснів чужого", зрадників, відступників від рідної мови, культури, національних інтересів.

Високими політичними ідеалами М.П.Драгоманова були воля і свобода України, національна єдність, стійкість українського духу. Його приваблювала висока лицарська духовність українського народу, героїка і звитяга козаків, зокрема запорізьких лицарів у боротьбі з ворогами. У статті "Передне слово (до "Громади" 1878 р.)" М.Драгоманов пише, що в часи Хмельниччини "найбільше було наше мужицтво до волі, а вся наша Україна до спілки національної" і "мала найбільше ваги інтернаціональної". Він високо цінував українське козацтво, його еліту за те, що вони утверджували дві форми національного державотворення – Землі вольностей Війська Запорозького (Запорізьку Січ) і Гетьманщину. На думку М.П.Драгоманова, ідеологія і філософія українського козацтва, його демократичний лад, виборна система, лицарська мораль, високі волелюбні ідеали, приклади героїзму, вірного служіння рідному народу заслуговують творчого відродження у відповідності з потребами нової історичної доби.

Реалізація політичних заповітів М.Д.Драгоманова, зокрема в Галичині, Буковині і Закарпатті, мала велике національно-державотворче значення. Під впливом його ідей створювалися перші українські політичні партії, громадські товариства, зокрема ті, що працювали і виховували молодь на козацько-лицарських традиціях. Прибічник ідей М.Драгоманова громадський діяч, правник Кирило Трильовський заснував 5 травня 1900 р. в селі Завалля на

Львівщині першу просвітницьку, національно-патріотичну організацію "Січ". Невдовзі в Галичині, Буковині і Закарпатті було створено більше 1500 "Січей". До складу кожної "Січі" входили кошовий отаман, хорунжий, писар, обозний, скарбник, барабанщик, сурмач, четарі (охоронці, вартові) та інші члени. Кожна "Січ" мала козацькі клейноди, насамперед "прапори малинового, згодом жовто-блакитного кольору"². Січовики і січовички (так називали себе члени "Січей") глибоко вивчали національно-визвольний рух українців, заслуги козацтва в національному державотворенні. Вони виховувалися в героїко-патріотичному дусі, вчилися на численних прикладах подвижницького життя козацьких провідників І.Богуна, І.Виговського, І.Мазепи, І.Сірка, П.Сагайдачного, Б.Хмельницького та ін. вірно служити рідному народу.

Виконуючи заповіді М.П.Драгоманова і Т.Г.Шевченка, члени "Січей" проводили багатогранну національно-просвітницьку роботу. Вони організували бібліотеки і читальні, концерти і вистави, лекції і бесіди, спортивні змагання тощо. К.Трильовський, пам'ятаючи настанови свого Вчителя – М.П.Драгоманова, велику увагу приділяв політичній освіті молоді. Часто організовувалися мітинги, протести проти засилля чужоземних чиновників, загарбників. Члени "Січей" часто маніфестували свою організованість, національну єдність, лицарський вишкіл. На громадсько-політичних акціях, січових святах вони співали козацькі бойові, маршові пісні, а також нові пісні "Гей, там на горі "Січ" іде!", "На вулиці сурма грає" та інші.

Важливо, що "Січі" активно боролися з соціальною несправедливістю, свавіллям чиновників, здирством шинкарів і лихварів, з алкоголізмом, утверджували здоровий спосіб життя. Вони викривали зраду рідній мові, культурі, нації, боролися із запродавцями, які по-рабському служили владі чужинців, саркастично називали на них "хруні", "холуї" тощо.

Під керівництвом "Січей" селяни, робітники, ремісники оволодівали українською національною свідомістю, вибирали до Галицького сейму, Австро-Угорського парламенту лідерів-патріотів Л.Бачинського, М.Лагодинського, Т.Старуха, В.Стефаніка, К.Трильовського та інших.

В умовах наближення I-ої світової війни патріотичний січовий рух наростав. При "Січах" почали створюватися відділи нової організації "Українські січові стрільці". Вони стали прообразом Збройних Сил майбутньої самостійної України. Січові стрільці стали ядром Української Галицької Армії (УГА), під захистом якої 1 листопада 1918 року була проголошена Західно-Українська Народна Республіка (ЗУНР). 22 січня Українська Народна

Республіка (УНР) і Західно-Українська Народна Республіка (ЗУНР) об'єдналися в єдину соборну Українську державу. Вихованці "Січей", січові стрільці в боротьбі з польськими і російськими шовіністами, російсько-більшовицькими загарбниками вкрили себе невмирущою славою. І лише несприятлива міжнародна обстановка, агресія більшовицької Росії привели до поразки Української революції 1917-1922 років.

Як бачимо, політичні ідеї М.П.Драгоманова стали потужним джерелом, могутнім засобом загартування молоді, підготовки її до національних державотворчих процесів на початку ХХ ст.

Література:

1. Драгоманов М.П. Передне слово (до "Громади" 1878 р.). Вибране. – К.: Либідь, 1991. – С. 318.
2. Гей, там на горі "Січ" іде! – Зібрав і упорядкував Петро Трильовський. – К.: Віпол, 1993. – С. 26.

Савелюк Н.М. (м. Кременець)

ДРАГОМАНІВСЬКИЙ ІДЕАЛ ВЧИТЕЛЯ: СУЧАСНА РЕТРОСПЕКТИВА

В статтє «Драгомановский идеал учителя: современная ретроспектива» сделано попытку отобразить идеал педагога соответственно представлениям Михаила Драгоманова, а также показать этот идеал в аспекте актуальных проблем сегодняшнего дня нашего государства. В частности, рассматриваются идеи Драгоманова про возможности формирования активной гражданской позиции молодёжи с помощью правильного педагогического подхода к ней.

Новонароджений людський індивід тільки потенційно називається людиною. Перед ним – тривалий шлях формування як особистості, що пов'язане зі складними процесами соціалізації. Як відомо, одним з найбільш впливових та авторитетних учасників даних процесів у суспільстві виступає особа вчителя. І тому цілком закономірними і дуже важливими видаються намагання відшукувати і відтворювати його ідеал. Яким же повинен бути педагог насправді, щоб реально впливати на формування у молодого покоління найкращих особистісних якостей відповідно до вічних людських цінностей?

Багатогранність даної проблеми, як і полісемантичність самих вічних цінностей, завжди спонукали і надалі спонукатимуть нас до дискурсу.

Звертається до цієї теми, з-поміж багатьох інших велетнів світової думки, і наш український видатний мислитель Михайло Драгоманов. Але ж чи вдалося йому з пророцькою далекоглядністю хоча б в деяких загальних рисах відтворити ідеал педагога в аспекті одночасно трьох часових вимірів: мудрості минулого, актуальності теперішнього і цілей майбутнього? Відповідь на це запитання може дати аналіз спогадів-роздумів Драгоманова “Два учителі”, що вперше були надруковані в журналі “Народ” у 1894 році.

Як зазначає сам Драгоманов, опублікувати дану статтю його спонукала розповідь одного із співвітчизників про “зовсім холодні і навіть часто ворожі... відносини між учениками і учителями” [1, С. 575]. У свідомості вченого цей факт відбився в різкому контрасті з яскраво позитивними образами тих двох педагогів, які навчали його в Полтавській гімназії. “Прилюдно спом’янути” цих назавжди закарбованих у пам’яті людей, що вміли “так тепло жити з учениками і піднімати їх інтелект і мораль”, Михайло Драгоманов, як щиро вдячний учень, називає своїм обов’язком.

Проте не тільки особиста вдячність, а й значно ширші соціальні мотиви спонукали Драгоманова до написання згаданої статті. В ній з проникливістю думки справжнього мислителя відображено непересічну значимість постаті педагога у вирі глобальних процесів державотворення. Адже той, хто має безпосереднє відношення до формування інтелектуального потенціалу і громадянської свідомості підростаючого покоління, неодмінно причетний до майбутньої долі всього свого народу. Ця ідея стає провідною із самого початку “споминів” вченого про двох його вчителів, які “кожний по-своєму прислужились до морального виховання цілого ряду поколінь у Полтавщині, а через те й цілій нашій країні” [1, С. 575].

Проте не тільки значимість покладеної суспільсьвом ролі, а й певні особистісно зумовлені підходи до її виконання детермінують реальну вагомість внеску вчителя на благо людства. Саме тому і згадує Драгоманов з такою вдячністю двох своїх наставників, що були вони не просто вчителями, а й змогли поступово уособити собою ідеал педагога для нього.

«Спомини» Михайло Драгоманов розпочинає з опису способу життя і педагогічної діяльності Казимира Йосиповича Полевича – вчителя з латинської мови. «Суха» і нецікава для більшості підлітків дисципліна завдяки вмілому підходу Полевича, як стверджує автор статті, перетворилися на одну з двох

найулюбленіших. Деякі з можливих «рецептів» досягнення такого успіху Драгоманов помітив ще тоді і у «споминах» спробував передати своїм читачам.

Насамперед впадає у вічі щира, непідробна відданість своїй справі цього педагога: «Усе життя Полевича йшло на учеників, на те, щоб навчити їх латини» [1, С. 576]. Мабуть, саме ця відданість спричиняла виникнення справжнього фанатизму, який, у свою чергу, обумовлював неприйняття Полевичем посередніх знань зі свого предмету: «Виходило так, що латину в нас учив тільки той, хто хотів, а Полевич так поставив справу, що хто не хотів учитись добре, той зовсім кидав латину... Ні протекція, ні сльози матерів, ніщо не могло заставити Полевича перемінити бал, та й атмосфера в класах була така, що ученик або вчився з усієї сили, або втікав сам». [1, ст. 576].

В наш час – час стрімкого науково-технічного прогресу і невпинної інтелектуалізації всіх виробничих процесів – дедалі актуальнішою стає проблема міри відповідності якості отримуваних молоддю знань постійно зростаючим вимогам сьогодення. При цьому варто зауважити, що реальне виконання складних завдань, поставлених перед громадянами України перипетіями її суспільно-історичних метаморфоз, передбачає уникнення нами будь-яких “посередностей”. І хоча підхід Полевича й може здатися декому проявом надмірного “чорно-білого” максималізму, проте саме такий підхід можна розглянути як образний приклад навчання підростаючого покоління без згаданих вище “посередностей”.

І повсякденний педагогічний досвід, і результати спеціальних наукових досліджень переконують в тому, що ставлення дитини до певної учбової дисципліни значною мірою залежить від міри професійної майстерності вчителя-предметника. Можна впевнено стверджувати, що досягнення належного рівня педагогічної майстерності неодмінно пов’язане з виробленням уміння знаходити правильний індивідуальний підхід до кожного учня. Помічає дану професійну якість у свого улюбленого вчителя і Михайло Драгоманов: “... кожний сідав за свій переклад, а Полевич або обходив учеників індивідуально, або сідав собі за свою роботу... Обходи учителем учеників були для їх приємністю. Полевич пізнавав природу кожного, знав, як його підопхнути до роботи, частіше всього наївно-доброю шуткою...” [1, С. 577].

З цього і багатьох інших описів виразно помітно, що “оригінальність” (за словами самого Драгоманова) і щира відданість Полевича педагогічній діяльності дозволили йому навіть уроки з “мертвої” латини перетворити для своїх учнів на свого роду оазиси серед пустелі властивих тогочасній школі

формалізму, зубріння і навіть схоластики. Отже, вже й тоді сила професійної майстерності педагога уможлиблювала формування у підростаючого покоління мотивації до вивчення навіть найменш цікавих дисциплін. Зауважимо при цьому, що хоча наше сьогодення значно оптимізувало таку можливість, проте й досі поширене явище формального засвоєння молоддю наукових знань. Тому ознайомлення з необхідними в аспекті даної проблеми педагогічними тактиками, до опису яких долучається, зокрема, і Михайло Драгоманов, може вважатися одним із дороговказів на шляху самореалізації сучасного вчителя.

Подібними, а також ще більш вагомими позитивними рисами наділяє Драгоманов ще один свій “ідеал” – Олександра Івановича Строніна, вчителя з історії. Варто зазначити, що мова йде про відомого керівника Полтавської “Тромади”, який у 1858 році побував у Лондоні, де спілкувався із О. Герценом і звідки привіз для своїх учнів “Полярну звезду”, “Колокол” та деяку іншу заборонену в ті часи літературу.

Поряд зі спогадами про Строніна, мабуть, з метою створення підсилюючого цей позитивний образ контрасту, Драгоманов описує тогочасну дисциплінарну муштру і менше ніж “посередственность” всіх інших вчителів Полтавської гімназії. Після двох своїх попередників, один з яких навчав “по методу так званому “отселе и доселе” без “усяких розмов”, а другий “часто пропускав лекції, “об’ясняв” мало”, Стронін зміг здобути справжній авторитет у гімназистів.

Як відомо, той віковий етап, який був супутнім навчанню Драгоманова та його однокласників у гімназії, виступає для молодшої людини періодом самоствердження і пошуку власних цінностей, зокрема і суспільно-політичних цінностей. Саме цю природню особливість своїх вихованців Стронін помітив і вміло використав на уроках історії: “У самого Строніна увесь курс був, коли хочете, пропагандою, та й чи може бути інакше з гуманною наукою, починаючи від теології й кінчаючи історією?” [1, ст. 593].

Проте, як можна помітити з наступного опису, подібна пропаганда ніколи не мала форми нав’язливого ідеологічного навіювання, а виступала лише як дієвий засіб пробудження громадянської свідомості підростаючого покоління: “Усе діло тільки в тому, як ведеться та пропаганда. У Строніна вона не була ніколи голою, догматичною, ненауковою, непедагогічною... Талант Строніна показувався у тому, що він переносив учеників у саму суть життя й інтересів кожної епохи і при тому, звісно, будив симпатію до передового інтересу епохи, так що ученики переживали боротьбу за волю індивідуальної совісті в періоді

Реформації, за просвіту в XVIII ст., за політичну волю, автономію націй і демократію з соціальною справою з кінця XVIII ст.” [1, С. 593 – 594].

Не менш суперечливим, порівняно із зазначеними періодами, з точки зору соціально-політичних трансформацій можна вважати і наш час. Чимала кількість різноспрямованих політичних партій і разюча різноманітність пов'язаних з ними цілей, цінностей, ідей, ідеологій – все це безперервно через різні інформаційні канали впливає на громадянське становлення недостатньо зрілої в особистісному відношенні молоді. І тільки через розвій критичної думки і вільнодоступний дискурс, а не шляхом засвоєння нав'язаних ззовні вже готових ідеологічних “норм”, вона може здійснити виважено-раціональний свій вибір. На основі ж описаного Драгомановим підходу до викладання гуманітарних дисциплін можна окреслити один з можливих оптимальних шляхів формування свідомих і активних громадян своєї держави – завдання, яке постало перед нашою школою і є одним з найбільш актуальних.

Вдало обраний Строніним спосіб педагогічного впливу на юних гімназистів позначився не тільки на зростанні їхнього потягу до ретельного вивчення історії і суспільно-політичних проблем того часу, а й взагалі на розширенні їх інтелектуальних інтересів: “ Інтерес, розбуджений у нас Строніним до історії цивілізації, ще збільшив у нас інтерес і до літератури, в тім числі і латинської... Приязнь із новим учителем натуральної історії, при новій реалістичній філософії, яку проводив нам і Стронін, притягала нас до студій природи: читання книг, вибору гербаріїв, догляду в мінералогічному кабінеті і т. д. Через це все наші останні два курси в гімназії були повні досить інтелігентної роботи” [1, С. 598].

Наслідки умілого керівництва цими заняттями молоді отримують глобальні масштаби, оскільки, як зазначає сам Драгоманов, “не безслідно пройшли ученики Строніна для поступу України” [1, С. 596]. Ймовірно, тут Михайло Драгоманов чи то свідомо, чи то підсвідомо має на увазі й свій власний непересічний внесок у суспільно-політичний розвій нашої держави. І, навіть значно перевершивши своїх вчителів, видатний мислитель звертається до їхніх образів як до справжнього ідеалу, що, як дозволяє стверджувати аналіз змісту «споминів», навіть у ретроспективні сучасності не втрачає своєї актуальності.

Література:

1. Драгоманов М.П. Вибране. – К.: Либідь, 1991. – 688 с.

2. Крип'якевич І. П. Історія України. – Львів: Світ, 1990. – 520 с.
3. Федченко П. М. Михайло Драгоманов: Життя і творчість. – К.: Дніпро, 1991. – 362 с.

Сіткар Віктор
Тернопільський державний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка.

ТВОРЧА СПАДЩИНА М. ДРАГОМАНОВА І СУЧАСНІСТЬ (ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

В творческом наследии М. Драгоманова в форме философских и психологических раздумий находим освещение национальных компонентов развития народа и формирования личности. Пророческие наставления ученого сегодня воплощаются в жизнь. Поэтому пренебрегать его советами – неправильно.

В українській суспільній думці ХІХ століття Михайла Драгоманова вважають чи не найзначнішою постаттю після Тараса Шевченка. Він був людиною з широким діапазоном наукових інтересів та практичних дій. Відмінний публіцист, фольклорист, прекрасний літературний критик та історик рідного письменства, соціолог і політолог, фахівець з історії античності та Середньовіччя, громадський діяч і кореспондент десятків періодичних органів – ось якою різноманітністю характеризується його діяльність [1; 2; 3; 4; 5; 6].

На думку І.Франка, „він не написав ані одного слова, котре б не відносилось до живих людей, до живих обставин і до тих питань, котрі так чи інакше порушують думки і чуття оточуючої його громади. Оце живе чуття, той бистрий погляд, що завсідги добачує потреби хвилі і вмiє найти для них відповідний вираз і відповідне заспокоєння – найліпше характеризує нам самого Драгоманова” [1, 605-606].

Як свого часу Т. Шевченко зробив українську літературу європейською за глибиною і новизною вираження естетичного ідеалу рідного народу, так і М. Драгоманов у 70-90 – х роках ХІХ століття підняв свої українознавчі студії до європейського рівня за методом наукового мислення, широтою аргументації та теоретичних узагальнень тощо. Власне Драгоманов-українець невіддільний від Драгоманова-європейця. Це тип українського вченого-енциклопедиста, що

знайшов своє яскраве продовження у могутніх постатях – І. Франка, М. Грушевського, В.Вернадського, А. Кримського та ін.

Журнал „Български пръгледъ» (1895, № 6. С. 67 – 72) свого часу без сумнівів писав, що в умовах народоладдя вдячні нащадки поставлять цьому мученикові „один із найвидніших пам’ятників”. Саме зараз крига починає поступово скресати. „Повільне повернення нашому народові наукової спадщини, яка гідна його великої і нелегкої історії, сьогоднішня політична ситуація змушують нас вчитуватись у слова вченого-енциклопедиста, в яких знаходимо моральні настанови: для чистої справи треба чистих засобів, любов до власного народу ніколи не служила перепоною для поважання інших народів, у будь-яких скрутних обставинах життя людині треба триматись високих переконань” [1, 618]. Ці пророчі слова сьогодні втілюються в життя. Вони реалізуються започаткованими „Драгоманівськими читаннями”.

Заслуговують уваги думки вченого, в яких прослідковується зв’язок вірувань, переказів свого народу з аналогічними віруваннями, переказами інших народів. Учений обґрунтував загальнолюдський характер багатьох таких уявлень, зрощеність історії одного народу в багатьох моментах з минулим, особливо культурним минулим, своїх близьких і далеких сусідів [1, 612].

М. Драгоманов стверджував, що „настав час, коли треба з усієї сили переносити на Україну нову європейську науку, а поряд з тим показати думки і змагання українського мужицтва європейському світові, котрий, певно, знов признає в українському народові свого брата. Між іншим голос цього європейського світа мусить пристидити і тих освічених людей на Україні, котрі, вивчившись на кошт її мужицтва, одвертаються од нього” [1, 460].

З цього огляду дивує неувага до освіти з боку держави, якій, як свідчать проблеми та вимоги до освіти ХХІ століття, нібито не потрібні спеціалісти. Розумні діти їдуть на навчання за кордон і дуже часто залишаються там. Виходить так, що Україна немовби добровільно збагачує своїм інтелектуальним потенціалом інші країни.

До тих пір, доки інтелігенція відпадає від народного тіла, не має засобів для прожиття, бере в руки злидарську палицю і йде в інші місцевості для добування хліба, вона безслідно зникає і збільшує інтелектуальний потенціал інших народів. Частина з них відправляється за океан, в Америку, Австралію тощо і стає няньками (“бебі -сітерами) ” та домашніми працівниками в сім’ях забезпечених іноземців і співвітчизників. Якщо там їм посміхнеться трохи щастя, поселяються вони на новій батьківщині назавжди і більше не

повертаються на рідну землю. Проте домашній горизонт залишається таким темним, як був перед від'їздом, де весь народний розвиток зводиться до існування мови та церковного життя.

Сьогодні Україна не може дозволити собі такої розкоші, безплатної вищої освіти, як це є в Німеччині, Франції, Швейцарії та деяких інших країнах Західної Європи. У розвинених країнах давно вже зрозуміли, що метою освіти є не підготовка фахівців, а формування повноцінних громадян своєї країни. Розрахунки показують, що дешевше фінансувати всезагальну вищу освіту, ніж платити допомогу великій кількості безробітних, що вештаються без справи, неосвічених і ні до чого не пристосованих, озлоблених молодих людей, які постійно мають потяг до криміналу, страйків, наркотиків, а також утримувати значну кількість поліцейських для їх приборкання, тюрми та лікарні для тих з них, хто не зміг пристосуватися до такого життя.

Франція практично всім молодим людям дає можливість одержати безплатну вищу освіту, і кількість студентів там удвічі більша, ніж у Росії, а порівняно з Україною це число значно більше. Наша держава право на безплатне навчання сьогодні надає лише 51% студентів вузів. Мабуть, Франція не має потреби в декількох тисячах дипломованих мистецтвознавців щорічно (майже всі вони в подальшому працюють за іншими спеціальностями), але держава дозволяє кожному одержати ту освіту, яку він вважає потрібною. Дипломований мистецтвознавець, мабуть, не піде грабувати та гвалтувати – такої поведінки насамперед слід очікувати від розлюченого на весь світ неука. Крім того, навчання привчає до постійної праці над собою.

Заслуговують уваги роздуми М. Драгоманова стосовно того, що „дехто дотримується таких думок, що або *все*, або *нічого*, що *чим гірше*, *тим ліпше*, бо тим скорше люди не стерплять і тим скорше візьмуть все, що їм слід, а як трохи полегша, то буцімто вони й тому так будуть раді, що вже й заспокояться й більшого не захотять. Тільки те, що скрізь діялось й діється на світі й не тільки між людьми, але й між звірем, не показує, щоб такі думки були правдиві, щоб вони були справними законами живих тіл і громад (законами біологічними й соціологічними). Ніяка жива тварина не витерпить, щоб не вхопити хоч ту частину, яку можна вхопити з того, що їй треба, а з другого боку, усяку можна так заморозити, що вона вже й ногою не двигне сама, а з третього, підживившись трохи, усяка забажа більшого, а далі усього, що їй треба. В Європі скрізь ведуть перед і в громадівському руху зовсім не ті з простих людей, котрим найгірше, а ті, котрим найліпше, і найдужчий той рух зовсім не

там, де найменше було малих перемін в старих порядках, а там, де їх було найбільше” [1, 299-300].

Як стверджує М. Грушевський [2, 508] саме в такому напрямі М. Драгоманов і його однодумці пробуджували українське громадянство Галичини до освідомлення народних мас і організації боротьби за свої права.

Існує думка, що тому народу передбачається блискуче майбутнє, якому Бог дарує багато великих талантів. Призначення їх стосовно складових частинок народу таке, як призначення рік, які вміщують у собі багато струмочків, потічків і річок. У їх величі зосереджується, кристалізується і зростає весь народ, вони є артеріями народного життя. У них відображається образ, сила, совість, душа народу. Вони живуть народом і в народі. І навпаки, такі люди без сумнівів складають щастя для своїх співвітчизників, але їх поява здебільшого залежить від сприятливого часу та обставин. Не потрібно забувати, що ми живемо не для одних себе, але і для майбутніх поколінь.

Передбачаючи кращі дні, ми повинні докласти всіх зусиль, щоб зробити посильний внесок у дар своєму рідному племені, тому що життя людини оцінюється принесеною користю для спільного блага. Якщо воно пройде без користі для сучасників і безслідно для нащадків, тоді воно прирівнюється до шляху перелітного птаха або човника, який курсує через річку від одного берега до іншого. На зміну тому, хто прожив свій час, з'являється хтось інший і займає його місце.

Дискусії з проблем сучасної школи тривають і після II-го Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Проте вони мало до чого призводять, тому що впоратись з таким вантажем проблем української освіти сьогодні можна лише завдяки правильній політиці держави. Саме до такого висновку і дійшли делегати останнього з'їзду.

Якщо порівняти нашу вітчизняну освіту із західною, то безумовно нам є до чого прямувати. З'їзд освітян мало що вирішив. На основі аналізу його матеріалів можна виділити лише загальні проблеми в галузі освіти. Головне питання – це фінансування, яке повинно вирішуватись на більш високому рівні, – у Верховній Раді, Кабінеті міністрів та Адміністрації Президента України. Сьогодні в Україні не вистачає близько 5000 учителів. Основна причина переходу вчителів в інші сфери – мала заробітна плата, яка нижча прожиткового мінімуму.

До тих пір, доки суспільство не усвідомить, що в освіті йому відступати далі не можна, ситуація в державі буде незмінною, а вчителі будуть нагадувати

“людей з пониклим поглядом”. Узагалі вітчизняну освіту можна сміливо назвати пріоритетом усіх пріоритетів.

Кожна нація має специфічну для неї психологію. Самобутність її зумовлена багатьма факторами: культурно-історичними обставинами, матеріальними чинниками (умови життя, економіка), природними та кліматичними особливостями тощо. У психологічній структурі душі кожного народу відбита вся його історія. Національне духовне багатство кожного народу є неоціненним надбанням і внеском у загальну людську скарбницю.

Сьогодні надзвичайно актуальною є думка М. Драгоманова, яку він висловив у відомій статті „Втрачена епоха”. Він твердив, що українці повинні зберігати вірність не „всій Русі”, а насамперед Україні: „Освічені українці, як правило, трудяться для всіх, тільки не для України і її народу... Вони повинні поклястися собі не кидати українську справу. Вони повинні усвідомити, що кожна людина, яка виїжджає з України, кожна копійка, що витрачається не на досягнення українських цілей, кожне слово, сказане не українською мовою, є марнуванням капіталу українського народу, а за даних обставин кожна втрата є безповоротною” [2, 254].

М. Драгоманов і досі сучасний. У його творчій спадщині ми знаходимо чимало відповідей на запитання, які залишились актуальними для розвитку і формування народу та особистості. Тому нехтувати його порадами – несправедливо.

Література:

1. М.П.Драгоманов Вибране. Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні / Бібліотека „Пам’ятки історичної думки України. – К., ЛИБІДЬ. – 1991. – 685 с.
2. Михайло Грушевський. Ілюстрована історія України. Репринтне відтворення видання 1913 року. – К., 1990. – 524 с.
3. Субтельний Орест. Україна: історія / Пер. З англ. Ю.І. Шевчука; Вст. ст. С.В. Кульчицького. – К.: Либідь, 1991. – 512 с.
4. М.П. Драгоманов. Літературно-публіцистичні праці. В 2-х томах. – К., Наукова думка, 1970.
5. П.М. Федченко Михайло Драгоманов: життя і творчість. – К.: Дніпро, 1991. – 362 с.

6. Р. П. Іванченко. Раби Києва не мовчали...: До 150 – річчя від дня народження М.П. Драгоманова. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1991. – 8 с. – (Сер. 6 “Світ культури”; № 3).

Слободянюк Т.Б.
НПУ імені М.П. Драгоманова

НАЙДОВША ДОРОГА ДО ПАМ’ЯТІ – ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА УКРАЇНИ: ПОГЛЯД СЬОГОДНІ

В истории педагогики Украины деятельность отечественных педагогов и общественных деятелей, которые закладывали фундамент национального образования еще недостаточно исследованы. Среди них автор многих педагогических трудов и активный общественный деятель Н.Д. Лубенец.

Наталія Дмитрівна Лубенець, увійшла в історію діячів української педагогічної думки, як активний громадський діяч, автор багатьох педагогічних праць, перший і незмінний редактор журналу “Дошкольное воспитание”, голова Товариства народних дитячих садків в місті Києві, член Фребелівського педагогічного товариства і викладач жіночого Київського Фребелівського Педагогічного Інституту (КФПІ).

Взагалі, в історії педагогіки України, ще багато недослідженого матеріалу, а це стосується саме педагогічної діяльності українських педагогів, які закладали підґрунтя національної освіти. Це стосується і автобіографічних даних Н.Д. Лубенець. Незаслужовано було викреслено її ім’я з історії освітньої справи України, зокрема, з історії громадського дошкільного виховання. Намагання багатьох дослідників в останні роки відкрити для широкого кола педагогів і вихователів ім’я Наталії Дмитрівни Лубенець залишилось майже нерозкритим.

В деяких наукових дослідженнях та педагогічних працях з історії дошкільного виховання України початку ХХ ст. розкриваються окремі аспекти педагогічної діяльності та поглядів Н.Д. Лубенець, але до цього часу були невідомі конкретні її біографічні дані і навіть роки життя. Ми в своєму дослідженні, яке було присвячено становленню педагогічної освіти в Україні, зокрема, КФПІ теж намагалися це зробити. Дещо нам вдалося, але тільки зараз ми знайшли архівні документи, які дають нам конкретну відповідь.

З персональної справи робітника установи народної освіти Лубенця Т.Г., яку він заповнив власноручно 1 січня 1926 року, ми дізнались про рік народження його дружини Наталії Лубенець – 1877 рік.

Що ми знаємо про життєвий шлях Н.Д. Лубенець? На жаль, дуже і дуже мало. З численних її публікацій в різних журналах того часу – про значну науково-педагогічну і громадську роботу в різних благодійних організаціях України, про просвітницьку діяльність, як пропогандиста дошкільного виховання і про чуйну, турботливу людину із звітів роботи Товариства народних дитячих садків.

Тимофій Григорович і Наталія Дмитрівна Лубенці являли собою приклад родини, яка присвятила своє життя служінню українському народу, справі виховання і освіти. Про великі і теплі почуття любові, співпрацю в народній освіті свідчать листи Наталії Лубенець. З легким докором вона запитує чоловіка: “Чому ти так скупий на листи? Невже і в цьому повинні курси?” Але майже увесь лист вона звітує про результати своєї роботи за кордоном, дуже детально описує обладнання і хід уроку в початковій школі та дитячих садках Швейцарії, аналізує роботу педагогів, відмічає позитив в роботі, зауважує недоліки, порівнює з роботою вітчизняних закладів освіти. Тобто, йде глибокий науково-методичний аналіз освітньої і виховної роботи з пропозиціями щодо покращення роботи народних шкіл і дитячих садків в Україні.

І все ж таки залишається питання, якою вона була? Ми можемо зазначити, що вона була наполеглива, вольова, освічена, принципова, спостережлива, активна, доводила розпочату справу до кінця, не байдужа до чужого горя. Спостерігаючи в Швейцарії урок, Наталія Дмитрівна пише: “Учителька сувора і роздратована, постійно штофхає дітей в шию або стукає по плечах і спинах квадратом, але діти перед нею не злякані. Таке ставлення мені здається незрозумілим: “Я не зможу суміщати строгість з фаміль’ярністю та простотою взаємного спілкування, а між тим це зустрічається скрізь”.

Вона веде широку громадську діяльність, друкується в журналах “Народный учитель”, “Школа и жизнь”, “Дошкольное воспитание”, “Вестник воспитания”. Відомі такі її значні праці: “Фребель и Монтессори”, “Общественное и семейное начало в дошкольном воспитании”, “Народный детский сад” та статті “У живительного источника”, “На родине Фребеля”, “К открытию общества народных детских садов в городе Киеве”, “За десять лет: Обзор деятельности Киевского общества народных детских садов”, в 1917 р. – “К переживаемому моменту”.

В них Н.Д. Лубенець обґрунтовуючи ідею народного дитячого садка, акцентує увагу на вимогах до особистісних якостей виховательок, підкреслює, що вихователя повинна характеризувати бездоганна поведінка на основі таких властивостей, як терпіння, послідовність, пунктуальність, ввічливість, охайність. І це актуально, оскільки найдрібніші негативні прояви поведінки вихователів віддзеркалюються на поведінці дітей. Особливе значення має почуття міри вихователів, яке повинно регламентувати ставлення до дітей, любов до яких має бути розумною.

“Народний дитячий садок, – пише Н.Д. Лубенець, – має бути національним, враховувати характерні особливості дітей певної національності. Тобто, наполягає вона, – необхідно прагнути до того, щоб при виборі ігор, пісень, казок, розповідей, враховувалися національні особливості дітей. В такому випадку дитячий садок, зберігаючи основну ідею, будучи загальнолюдським, пристосовується до народних вимог і буде життєздатним”.

Ця думка Н.Д. Лубенець співпадає з поглядами на організацію виховання дітей педагогів-гуманістів, незалежно від їх національності, як в Україні, так і за її межами. С.Ф. Русова в лекціях “Дошкільне виховання” надрукованих 1918 р. в місті Катеринославі писала: “Першим з інших міст відгукнувся в цій добродійній і дуже потрібній справі Київ, і тут на чолі руху стояла Н.Д. Лубенець, яка заклала для цього Товариство Народних Дитячих Садків... З того часу ідея дошкільного виховання в Росії стала на певний демократичний ґрунт і значно поширилася”.

На початку ХХ ст. Київ був регіональним педагогічним центром, де прагненнями провідних педагогів України І. Сікорського, М. Даденкова, О.Музиченко, В. Зеньківського, Т. Лубенця, І. Стешенко, Я. Чепіги, В.Роднікова, В. Фльорова та видатних жінок України – Н. Лубенець, А.Жекуліної, Х. Алчевської, О. Дараган, С. Русової, В. Гудшон, О. Іконнікової, О. Карпинської доводилась необхідність формувати в майбутній державі духовні сили народу.

І саме випускниці Фребелівського інституту несли в собі високе покликання безкорисливого служіння гуманістичним ідеям дошкільного виховання. Створена в інституті система професійної освіти сприяла формуванню “просвітницької виховательки” і одночасно дослідниці-науковця, яка постійно знаходиться в стані творчого пошуку, здатною самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливої, інтелігентної особистості.

Прикладом їм була викладач теорії і практики дошкільного виховання – Наталія Дмитрівна Лубенець.

Її заслуга – у відкритті в 1905 р. при Товаристві народних дитячих садків (де вона голова Товариства) Школи нянь-фребелівок, робота і організація педагогічних курсів, виступи з лекціями, організація двох міжнародних педагогічних виставок “Дитяча праця” та “Дошкільне виховання”, посада головного редактору журналу “Дошкольное воспитание”. А ще опікування дитячими притулками, яслями, осередками, майданчиками і дитячими народними садочками.

Київ був дійсно одним з центрів педагогічної думки не тільки України, але й Росії. Це доводиться тією кількістю навчальних закладів, які працювали в місті: одинадцять жіночих гімназій, де були 8-мі педагогічні класи, КФП, Школа нянь-фребелівок, Вищі педагогічні курси А. Жекуліної, станом на II половину 1910 року 13 дитячих садків, з них 5 безкоштовних та 4 жіночі учительські семінарії в Україні.

Педагогічна освіта виховательок для роботи в дошкільних закладах певною мірою існувала і розвивалась як “позаурядовий” напрям суспільного життя. А тому, вдавалось важливим зберігати і примножувати гуманістичне, демократичне спрямування роботи.

Н.Д. Лубенець та її сучасники – українські педагоги – були переконані, що виховати громадську свідомість, розвинути національні загальнолюдські якості зможуть лише дитячі заклади “пройняті народним духом”.

Вся педагогічна діяльність Н.Д. Лубенець була спрямована на виховання у слухачок вміння самостійно і логічно мислити, здатність до самостійного аналізу всього життєвого буття, а це пов’язується з гнучкістю інтелекту, з моральністю вчинків і вимогами свободи, відповідальності. Педагог, який працює з дітьми дошкільного віку мусить “світитися відповідальністю” (Н.Д. Лубенець).

Після жовтневих подій Н.Д. Лубенець працює в Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти, який вирішував питання соціального захисту обездолених та осиротілих дітей. На протязі 1918-1919 р.р. Наталія Дмитрівна приймає саму активну участь в облаштуванні і відкритті притулків, дитячих майданчиків (100 дітей на 3 вихователів) в таких районах міста Києва – Лук’янівському, Либідському, Плоскому, Подільському, Старокиївському, Бульварному, на Соломенці, Слободці (Труханів острів), Печерському, Деміївці, Караваєві дачи. Коло її обов’язків охоплює організація і

забезпечення дитячих майданчиків лікарським персоналом, влаштування дитячих бібліотек, проведення агітаційної роботи з батьками. Вона читає лекції, організує курси з підготовки вихователів, а також переконує активістів віддавати власні квартири для дошкільних установ, відшукує звільнені.

Тільки в Лук'янівському районі її турботами станом на 3 травня 1919 року було відкрито 5 дитячих садків, а в Єврейському народному будинку виділена кімната для влаштування національного дитячого садочка. А 6 червня 1919 року Н.Д. Лубенець виступає перед Колегією з питаннями про стан всіх працюючих дошкільних закладів, про проведення відповідної організаційно-підготовчої роботи з відкриття ще 36 дитячих садків. Турбується, що “діти приходять в більшості хворі, їх потрібно лікувати, а головне нагодувати”. Сприяє організації Секції дошкільних лікарів, дня медичного обслуговування дітей (на 1 лікаря – 1 тис. дітей).

В цей же час проводить значну організаційну роботу, встановлює зв'язки з відділами народної освіти Канівського повіту, Черкаського, Бердичівського, Уманського, Таращанського, Звенигородського та містами Сміла і Біла Церква. З протоколу Київського губвідділу: “Не дивлячись на розруху відкриваються дошкільні установи”. Згідно даних підвідділу в Україні у червні 1919 року працювали 37 українських, 22 єврейських, 4 російських, 1 польський дитячі садки. Всі завідувачі дитячими садками в місті Києві були з спеціальною освітою, або закінчили КФПІ чи Школу нянь-фребелівок, деякі отримали освіту за кордоном. Колегія організує короткочасні курси не лише в Києві, але й містах: Полтаві, Житомирі, Миколаєві, Катеринославі. І саму активну участь приймає Н.Д. Лубенець, її хвилюють питання: чим нагодувати дітей? Як їх лікувати і оздоровлювати, а значну кількість просто потрібно було спасати. В зошиті Наталії Дмитрівни записи про те, що діти гинуть “від гнилої води, від голоду та спраги, від комах і свиней, від повальних дитячих хвороб, від надзвичайної безпритульності...”

У 1924 році Н.Д. Лубенець працює в труд-школі учителькою (з 1920 по 1924 р.р. в Пущі-Водиці, де 5 років завідував школою Т.Г. Лубенець). В історичному архіві, у справі Т.Г. Лубенця зберігаються плани і програми уроків Н.Д. Лубенець, нотатки, що стосуються перевірок навчальної роботи в початкових класах шкіл Богданівського району міста Києва за 1942 рік. Також, зберігаються посвідчення з відділу культури і освіти Київської міської управи про проведення Н.Д. Лубенець інструктажів в школах (1941-1943 р.р.),

запрошення від 4 серпня 1942 року з канцелярії німецькою обербургомістра для участі в привітанні члена американського фребелівського товариства.

Серед різних нотатків Н.Д. Лубенець в зошиті є записи, що стосується безпосередньо її роботи з викладання української мови в сьомих класах Київської школи (це вже після війни). Подалі доля Наталії Дмитрівни невідома.

Тривалий час її ім'я замовчували, його намагалися викреслити з історії української педагогіки, твори її не друкувалися. Та настав час і ім'я Наталії Дмитрівни Лубенець повинно відродитися у вдячній пам'яті українського народу, за долю й щастя якого вона вболівала і для якого так багато зробила.

Примітка: підготовлено за архівними матеріалами ЦІА України

Терещенко Ю.
Інститут вищої освіти АПН України

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ВЕКТОРА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Автор привлекает внимание к вопросам философского педагогического поиска и определение вектора морально-этического воспитания молодежи. Обостряется внимание на значимости обретения личностного знания воспитанниками учебного заведения – регулятиву жизненного самовыражения.

Освітянські впливи та взаємовпливи замкнені на одному – вихованні, розвитку здібностей та обдарувань людини. А виняткову роль тут відіграють ціннісно-світоглядні орієнтації як внутрішнього структурованого освітянського середовища, так вирішального щодо нього середовища соціокультурного. Визначення вимог останнього для освітянської діяльності це справа філософії освіти. Адже ще недавні світоглядні пріоритети освіти тепер зруйновані, а нові належною мірою через безліч причин не достатньо відпрацьовані та укорінені.

Поміркуємо чому освіта позбулася світоглядних орієнтирів, а нової етико-філософської опори теорії виховання та навчання ще не набула? Відповідь на це запитання в науковій літературі подається у такий спосіб: по-перше, наша освіта повільно дистанціюється від згубного впливу марксистських ідей та пов'язаних із ними морально-етичними якостями, що мали б засвідчувати відданість людини ідеям зверхності соціально-політичних начал над індивідуальним; по-друге, нині освіта позбувається доволі не просто позбувається також вимог людини, що впливали з потреб розбудови

індустріального суспільства: спеціалізації, стандартизації, уніфікації зусиль робочої сили, а отже – від недавньої ще ставки на використання не всієї потужної спроможності людини, а тільки частини, орієнтованої на надмірну професіоналізацію.

Одним словом, крах ідей марксизму разом із неможливістю подальшого під тиском екологічних виснажень та вичерпаності енергоресурсів, розвитку індустріального суспільства – ось фактично те, що обумовлює нинішню кризу духовності; при чому не лише в нашій, але й в інших країнах світу. Фактично буття світу засвідчує досягнення точки, так би мовити, своєї стоптаності, зношеності [1, 692]. І під вибуховими суперечностями історія змитає тепер своєю ходою те, що недавно вважалося непохитно значимим та цінним. Отож суспільна думка й замислюється сьогодні над тим, що треба зробити аби змінити духовне життя людини на краще? З цього приводу опрацьовуються дві стратегії. Одна з них заснована на постулаті людської провини, за яким нинішні духовні аномалії в світі є наслідком того, що людство порушило закони природи, встановлені Богом. Тож потрібно, мовляв, повертатися до втрачених цінностей та до того стану, коли люди не знали екологічної та духовної кризи, коли були здоровими та щасливими, бо керувалися нормами християнської моралі.

Друга стратегія, яка іменується в літературі “прогресивістською”, фактично є альтернативною першій. Вона пов’язує можливість змін у духовному житті на краще зі становленням нової інформаційної цивілізації, із розвитком всесвітньої комп’ютерної мережі. І важливу роль тут, звісно, має відігравати розвиток освіти.

Яка із названих стратегій морально виправдана? Яку з них варто підтримувати? Ці питання не прості, якщо виходити з того, що не існує одного якогось світогляду, здатного охопити всі країни світу, і що різке дистанціювання від культурної традиції минулого неабияк загрожує сталості, дезорієнтує суспільне життя.

На наш погляд, нинішні філософсько-етичні пріоритети із морально-виразною забарвленістю полягають не в тому, щоб розробити проект якоїсь нової ідеальної людини, що має виходити зі стін навчальних закладів. Він полягає в іншому – у піклуванні про прищеплення людині всього того, що найвірогідніше цінуватиметься прийдешнім часом. Отож на першому місці має перебувати те, що багато разів позначено, але не розкрито в “Національній доктрині розвитку освіти” як “сучасний світогляд”, “демократичний світогляд”.

Бо сутнісне в ньому, гадаємо, – це синтез різних форм суспільної свідомості, вектором якого є мораль, філософсько-етична позиція людини з акцентом на толерантність, яка, за визначенням ЮНЕСКО, є єдністю у різноманітті, моральним обов'язком та правовою потребою людини.

Цим, власне, пояснюється чому нині ми є свідками народження багато чого нового в етиці. Адже пріоритетною для етики стає “фантазія” конкретної людини, точніше кажучи, – її здатність “читати” і розуміти думки інших, виявляючи при цьому мотиваційно-енергетичний імпульс власної культури. Останнє вимагає від людини здатності інтенсивно опрацьовувати різноманітну інформацію, враховуючи різні соціально-психологічні, політичні, моральні та інші ситуації. Це, природно, змушує її вчитися володіти собою, організовуватися і вступати в компромісно-переговорний процес при зіткненні інтересів [2, 273].

Тому-то у різних філософсько-педагогічних публікаціях все частіше порушується питання про звільнення педагогічного процесу від незаперечливих ідей і вимог, неухильного дотримання належного у будь-якій ситуації, без серйозних роз'яснень – чому саме це треба робити? Чому, приміром, людина у всьому має керуватися вищими принципами блага та справедливості, жити інтересами інших і дбати про їхнє благо тощо.

Однак якщо вона повинна це робити, то чому ж не робить? Коли це провина чи біда однієї людини, то можна говорити про недоліки її виховання. А коли розміри упущень набувають широкого масштабного соціального характеру, треба, певно, відверто говорити про неспроможність виховання як соціально-доцільної діяльності.

І далеко не риторичним тоді є питання – чи з'являється в людині під пресом такого виховання недовіра до освіти, яка керується у всьому обстоюванням належного та доцільного? Чи не варто працівникам освіти позбутися такого тягаря? І чи не тому люди часто-густо по-своєму розуміють правду? І чому так рідко йдеться про це на сторінках більшості з освітньо-виховних видань? І це тоді, коли саме молодь найбільше прагне правди в чому, до речі, її найбільша перевага над людьми з усталеними переконаннями.

Отож напрошується й таке питання, як бути освітянам із науковим світоглядом – нинішньою смисловою домінантою навчально-виховного процесу. Хіба не йому маємо завдячувати тим, що в навчальних планах освітніх закладів з'являються нові й нові дисципліни, кожна з яких, безумовно, значуща для поглибленого розуміння картини світу? Наслідки цих нововведень досить

сумні: обсяг знань і кількість дисциплін зростають набагато швидше порівняно з удосконаленням методів і змісту навчання. Звідси надмірне перевантаження, яке не може не руйнувати здоров'я молоді й не підштовхувати її всякими способами хитрувати, викручуватися, часто-густо просто імітувати своє сумління в навчанні.

Тому пекучі питання освітян не можуть обходитись без філософських осмислень, зокрема, філософського розв'язання шляхів гармонізації класичної і некласичної раціональності в напрямку опанування людиною цілісного бачення світу. Сучасна освіта пропонує людині картину світу через безліч наукових образів, коротше кажучи, картину світу урізану і таку, де немає місця ні сумнівам, ні чутливості.

А хіба могло бути інакше? Адже знання про належне, яке пропонує людині освіта, перебуває за межами критики. Людина має їх просто примати без будь-яких застережень. Додамо до цього, що об'єктивізм у науці – це розуміння світу не через людину, а через об'єктивно існуючу логіку. Тож людині немає потреби замислюватися над питаннями чому кожен має ставитися до інших як до себе; навіщо людині робити це; за яких обставин людина зможе робити це без закликів і спонукань.

Не доводиться тоді дивуватися й тому, що випускники навчальних закладів досить часто виявляються духовно не сконцентрованими, а їхні вчинки далекими від вимог моралі, включаючи її прості норми. Це, гадаємо, одна з вагомих причин, що наша світська освіта починає в деяких регіонах поступатися церкві в питаннях морального виховання, що, до речі, засвідчує й інше: нерелігійна духовність потрапила під ентропічний процес змін і руйнувань за вимірами історичного часу набагато швидше ніж духовність релігійна.

Розум людини є зорієнтованим на те, щоб свідомо керувати процесом свого власного розвитку. А думка тих чи інших спільнот нерідко починається, як відомо, із заклику визнавати верховенство влади розуму, а завершується його знищенням. Отож, гадаємо, наближається час, коли мету освіти дедалі більше виводитимемо із сенсу життя самої людини та еволюційного її призначення. Інакше кажучи, на порядку денному перед педагогічною наукою постає дедалі гостріше завдання, пов'язане із опрацюванням саме демократичного виховання та навчання молоді.

Відтак пріоритетними стають для освіти знання не позитивістського характеру, а знання дещо іншого призначення. За словами французького

філософа Ж.-Ф. Ліотара, ці знання мають бути “критичними, рефлексивними або герменевтичними і задаватимуться прямо чи побіжно питаннями про цінність або мету як протистояти будь-якому повторному використанню /3, 41/. А найістотнішим стає в такому разі пошук істини, яка належить усім водночас, і тлумачується сьогодні не лише як відтворення об’єкту взагалі, а насамперед, як характеристика способу діяльності. А це можливо, коли у навчанні й вихованні відштовхуватися від уже існуючих результатів у напрямку витоків пізнання, забезпечення порівнянь, аналогій, розмірковувань, тобто специфічного знання про світ і осмислене його розуміння.

Власне, такі знання і наближають людину до зустрічі із культурою, а отже до того, що відчиняє двері у світ трансцендентного, існуючого за межами свідомості. Вони обертаються для людини на зростання душі, бо навчають жити в умовах присутності зла, залишаючись людиною. А шлях до таких знань – невпинне підвищення моральності, зростання людської освіченості, а отже удосконалення педагогічного забезпечення розвитку в людині сутнісних її сил: проникливості, розсудливості, вдумливості, творчої фантазії, логічного мислення, здатності до аргументованого відстоювання власних суджень. Словом, головне тут – це розвиток світоглядної визначеності людини, стійкість її переконань, життєва позиція, налаштованість на саморозвиток та самореалізацію.

Література:

1. Тоффлер Є. Третья волна. – М., 1999.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 1998.
3. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. – СПб., 1998.

*Черкасов О.В.
НПУ мені М.П.Драгоманова*

МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ ЯК ІСТОРИК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ХІХ СТОЛІТТЯ

На сучасному етапі, в умовах здобуття Україною суверенітету, який надає їй можливість здійснювати реальне, а не декретоване входження у світ європейських цінностей, спадщина Михайла Драгоманова залишається одним з важливих джерел національного саморозвитку.

Характерною ознакою наукової палітри ученого була її багатогранність. В особистості М. Драгоманова поєднались політичний діяч і соціолог, дослідник зарубіжної та вітчизняної історії, фольклорист та етнограф, літературознавець та педагог.

Разом з тим певну увагу автор присвятив і дослідженню особливостей розвитку вітчизняного шкільництва на різних етапах національно-політичного життя України.

Історико-педагогічні праці науковця можна умовно розподілити на три основні групи:

дослідження з історії вітчизняної освіти у контексті історичних та літературознавчих студій (“Антракт з історії українофільства”, “Народні школи на Україні”, “Чудацькі думки про українську національну справу”, “Літературно-громадські партії у Галиції”, “Стаття про погляди на українську історію”, “Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії” та ін.);

– праці з історії розвитку освіти та виховання у країнах Західної Європи (“З історії публічного виховання у Європі”);

– історико-педагогічні мемуари (“Автобіографічна замітка”, “ Австро-руські спомини”, “Два учителі” тощо)

Всі дослідження автора ґрунтувались на багатому фактичному матеріалі, що сприяло виваженим теоретичним висновкам, які впливали з його вивчення. До кожної проблеми учений підходив комплексно, наголошуючи, що: “треба оглянути історію нашу совокупно в усі її доби... і в усяку з цих діб звернути увагу на зріст чи упадок людності, господарства, порядків і думок громадських і державних, освіту тощо...” [1-617]

М. Драгоманов був рішучим прихильником принципу системності та історизму у підході до оцінки суспільних, культурних та освітніх процесів. Конкретно-історичним підходом перейняті всі його праці.

Помітним у них є авторське прагнення простежити роль освіти у становленні української культури в умовах боротьби за власне існування, довести, що минуле країни являло собою рівень у цілому не нижчий за загальний рівень освіти та культури відповідного періоду (будь то часи Київської Русі або Литовсько-Польська доба).

Аргументовано орієнтуючись на історичні факти, М. Драгоманов переконував у споконвічному прагненні українців до науки та освіти. Навіть у найважчі часи свідомі українці розуміли значення освіти та школи. У праці “Погляди на українську історію”, аналізуючи положення Гадяцького договору

1658 року, М. Драгоманов зазначав: “були серед козаків люди, які знали ціну і гімназіям, і академіям, і типографіям, і навіть вільності викладу (подібне вбачаємо і у острозькому договорі Дорошенка, і в пактах запорожців з Карлом XII у 1710 році – отже гадяцькі культурні бажання є випадковими” [6-91].

Серед головних причин занепаду національної освіти протягом XVII – XVIII століття, учений виділяв як зовнішні (політика Росії та Польщі щодо українських земель) так і внутрішні (антинародна діяльність козацької старшини та панства, які свідомо сприяли тенденціям централізації з боку російського уряду; еміграція до Росії вітчизняних діячів науки та освіти тощо).

До оцінки витоків русифікації української культури М. Драгоманов підходив історично об’єктивно, вбачаючи у цьому процесі певну суспільно-політичну систему державної централізації, яка була обумовлена історичним розвитком Російської імперії. Учений підводив до думки про її тимчасовість, робив висновки про необхідність свідомої боротьби з “самим корінням зла” – існуванням деспотичних імперій, які є ворогами і національно пригноблених народів, і водночас “державних”, чийми руками і темнотою імперії утримуються [6-91].

Значну увагу учений присвятив характеристиці стану освіти в Україні середини XIX століття.

Так у дослідженні “Антракт з історії українофільства (1863 – 1872)” автором було подано цілісний аналіз розвитку вітчизняного шкільництва у середині XIX століття, підсумовано власні спостереження з приводу занепаду освітньої справи у Східній Україні. “Вся історія шкіл за останні сто років є не що іншим, як бійка уряду з народом та освітою”, – зазначав М. Драгоманов [5-175].

Середину XIX століття учений характеризував як етап започаткування народної педагогіки та наукової педагогічної літератури [2-20].

Вченим була подана історія недільних шкіл, проаналізований зміст навчальної літератури (зокрема букварів Т. Шевченка, М. Добровольського, “Домашньої науки” К. Шейковського, “Граматики задля українського люду” Л. Ященка, “Граматики” П. Куліша).

Вимагаючи суворої об’єктивності при вивченні культурних явищ, М. Драгоманов справедливо вбачав хибність того чи іншого висновку у суб’єктивному, упередженому підході до їх оцінки.

Так серед причин занепаду діяльності недільних шкіл М. Драгоманов виділяв:

З одного боку, інсинуацію російських та польських шовіністичних колів, які, використовуючи посилення боротьби уряду проти демократичних ідей, намагались довести прямий зв'язок національно-освітньої праці в Україні з революційним рухом або приписували українофілам політичний сепаратизм.

З іншого, нетолерантне ставлення представників українського національного руху щодо російської мови [2-211].

Учений вважав, що у конкретних історичних умовах доцільно було надати проблемі рідної школи не національний, а науково-педагогічний характер (тому що в умовах панування реакції перший був безперспективним).

На думку Драгоманова, більш практичним є поступове запровадження української мови у школі, створення належної кількості навчальної літератури. “Книгу слід вибирати не по мові, а по ціні того, що нею написано”, – зазначав педагог [2-211].

Письменник був одним з перших представників порівняльно-історичного методу в Україні. М. Драгоманов виявляв особливу увагу конкретним фактам, пояснював їх історично, робив екскурси до зарубіжних аналогів явища для їх зіставлення.

У праці “Чудацькі думки про українську національну справу” автор, характеризуючи розвиток української культури в умовах панування великоросійської ідеології, порівнював його з подібними ситуаціями у країнах Західної Європи, проводячи відповідні історичні паралелі:

Україна – Росія; Франція – Прованс, Бретань, Фландрія; Прусія – Шлезія та Познань [2-288].

При цьому на відміну від компаративістів, М. Драгоманов робив істотні доповнення до історико-порівняльного методу, наголошуючи на зв'язку суспільних і соціальних джерел культури, на відображенні в них правди життя народу.

Історико-педагогічні мемуари М. Драгоманова подають характеристику стану освітньої справи в Україні у середині XIX століття, висвітлюють історію громадсько-педагогічного руху в межах конкретних навчальних закладів, описують педагогічну діяльність професорсько-викладацького складу та студентів тощо.

У праці “Автобіографічна замітка” історію свого навчання М. Драгоманов подавав на фоні історико-педагогічної характеристики тієї епохи (40-60-ті роки XIX століття).

Автор охарактеризував зміст та методи навчання у закладах різних рівнів (Гадяцьке повітове училище, Полтавська гімназія, Київський університет), висвітлив особливості діяльності недільних шкіл. Значну увагу М. Драгоманов приділив періоду 60-х років XIX століття та характеристиці студентського та професорсько-викладацького демократичного руху.

Стимулом до створення праці “Два вчителі. Спомини” було прагнення М. Драгоманова поділитися своїми спогадами про визначних викладачів, які вплинули на формування ученого як особистості. Адже головне місце у справі освіти, М. Драгоманов відводив вчителю, від ерудиції якого, відданості своєму покликанню, методичної майстерності залежало майбутнє молоді.

У зазначеній брошурі автор колоритно охарактеризував полтавських педагогів – латиніста Полевича та історика Строніна, розкрив їх педагогічну майстерність, показавши при цьому власну компетентність у створенні персоніфікованого історико-педагогічного дослідження.

Особливістю історико-педагогічних спогадів М. Драгоманова була полемічна загостреність, ідейно-політичне розмежування, змістовна насиченість. У порівнянні з іншими історико-педагогічними мемуарами (О. Барвінського, М. Лавровського та ін.) спогади М. Драгоманова відрізняються високим археографічним рівнем, наявністю теоретичних узагальнень та коментарів.

Таким чином, наукова спадщина М. Драгоманова засвідчує про глибоку обізнаність автора у питаннях вітчизняної історії, педагогіки, культурології тощо. Кожна із праць ученого дозволяє з’ясувати підходи та теоретичні принципи, якими керувався учений, визначити характерні особливості його історико-педагогічних пошуків. Твори М. Драгоманова піднімають (у науковому, популярному або публіцистичному викладі) актуальні питання інтелектуального життя української громадськості другої половини XIX століття.

Треба сподіватись, що особистість М. Драгоманова викличе певний інтерес дослідників вітчизняної історії освіти та педагогічної думки. Адже створення історико-педагогічної бібліографії ученого та її аналіз є необхідним для усвідомлення витоків розвитку історико-педагогічного напрямку науки.

Література:

1. Драгоманов М.П. Вибране (упоряд. Р.С. Міщук). – К.: Либідь, 1991. – 688 с.

2. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: у двох томах. – К., 1970.
3. Лукеренко В.Л. Світогляд М.П. Драгоманова. – К.: Наукова думка, 1965. – 125 с.
4. Сухорський С.О. До проблеми педагогічних поглядів Михайла Драгоманова // Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова: збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1991. – С. 158–168.
5. Любар О.О. Стельмахович М.Г. Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К., 1999.
6. Круглашов А.М. Михайло Драгоманов про історичну долю та завдання освіти на Україні // Рідна школа. – 1991. – № 1. – С. 90 – 93.

Шпак В.І.
Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка.

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

В статье автор рассматривает вопросы особенностей религиозного, нравственного воспитания М. Драгоманова в семье и взаимосвязи семейного воспитания и формирования убеждений выдающегося украинского педагога и его патриотической деятельности.

Сім'я – це найдорожче, найважливіше, що є у людини. В сім'ї вона знаходить теплоту, затишок, любов, турботу. Це її фортеця, це її опора, це найбільший скарб, який є у неї.

У сім'ї закладаються основи моральності, ставлення до своїх обов'язків, праці, до свого народу, Вітчизни.

Дитячі роки мають виняткову роль у формуванні особистості. Те, що „западало в серце” дитини, згодом давало багаті сходи.

В сім'ях української інтелігенції ХІХ ст. у дітей закладалися основи світорозуміння, виховувалося ставлення до свого народу, своєї держави, участі у громадському житті.

Як правило, виховання в українських родинах було релігійним. Виховання християнське йшло в парі з національним. Зерна християнської науки, високої духовності, патріотизму, любові і пошани до батьків, до своєї

родини, віри і любові до Бога, до свого народу і до землі української дозрівали найвищими ідеалами у житті багатьох гідних синів українського народу.

Батько Михайла Драгоманова Петро Драгоманов, як сільський коваль Яків Франко, народний учитель Михайло Коновалець, як духовний пастор о. Андрій Бандера, активіст національного руху Атанас Мельник та інші патріоти подали нам яскраві приклади виховання своїх дітей на християнських і національних традиціях. Вони заклали в гени своїх дітей ідеї нації, навчили їх жертовно служити Богові та Україні. Вони показали, що найвищі цінності людини формуються саме в родині. Батьки зуміли передати дітям родинні традиції дідів і прадідів, навчили, що українська родина не може обійтися без „Святого письма”, без „Кобзаря” Тараса Шевченка, які так звеличують українську родину, виховали інтерес і бажання внести свій вклад у покращення його долі.

Формування особистості Михайла Драгоманова відбувалося в умовах родини. Сім'я, її атмосфера, зміст та характер стосунків, організація життя вплинули на становлення поглядів Михайла Петровича і визначили його ставлення до свого народу, його освіти, мови, життя.

Виховання дітей у родині Петра та Єлизавети Драгоманових ґрунтувалося на християнській моралі. Батьки були набожними і в релігійному дусі виховували своїх дітей. З ранніх років діти бачили поведінку батьків, які керувалися християнськими переконаннями, і це впливало на формування шанобливого ставлення дітей до релігії. В родині Драгоманових шанували релігійні свята і відзначали їх згідно з народними традиціями; колядки та щедрівки звучали в їх оселі, обрядові пісні, поезію знали і виконували діти. Релігійні знання, які діти одержували, були невід'ємною частиною життя і органічно входили в їх свідомість.

Не могли не вплинути на формування поглядів Михайла і Ольги (Олени Пчілки) благородні вчинки батьків: чи це була допомога хворим на холеру жителям Гадяча у 50-х роках, чи то „спокійне, лагідне слово, наставляння на добрий розум” селян, чи то мирні, добрі стосунки з рідними, челяддю, толерантність у ставленні до людей, терпіння, чемність, вміння вислухати, цінувати людину, щирість, доброта.

„Ми вирости, – писала Олена Пчілка, – не бачивши ніяких диких сцен розправи сильного з підвладними ...”.

Ці релігійні традиції, обрядові звичаї у сукупності із загальнолюдськими нормами, які були складовими релігійного вчення, виховували у дітей

Драгоманових любов до ближнього, повагу до людей, шанобу до релігії, інтерес і повагу до національних цінностей, історії.

Михайло Драгоманов відійшов від релігійних переконань своїх батьків, однак і син і батьки проявили толерантність. „Розходження думок у справі релігійній не викликало ні боротьби, ні ворожнечі в нашій сім’ї між старим і новим поколінням. Я не пам’ятаю ні жодного разу, щоб Михайло допустився різкої критики, а тим паче якогось грубого висміювання, зневажання того, що для наших старих було святим”, – писала Олена Пчілка (Олена Пчілка. Твори – К. 1971).

Останні роки життя М. Драгоманов провів у Софії, працюючи в університеті.

„Болгарія створила мені умови для повернення до педагогічної діяльності, яку я так люблю, і дала мені орган, у якому я можу друкувати свої дослідження з питань слов’янської фольклористики, включаючи українську фольклорну лірику”. Релігійне виховання знайшло відображення у дослідженні М. Драгомановим наприкінці свого життя біблійних легенд.

М. Драгоманов досліджував та давав літературне тлумачення релігійних оповідань болгарських і простежував зв’язок між народами, їх легендами, піснями на основі біблійних легенд, оповідань. Болгарія була, за визначенням М. Драгоманова, своєрідним мостом, через який велика кількість легенд зі Сходу переходила в Європу. І М. Драгоманов відзначав зближення народів болгарського, українського, сербського, російського, польського, грузинського, німецького, наявність у них біблійних легенд схожого змісту. А біблійні оповідання і в стародавні часи, і в наш час служать орієнтирами у вихованні і відіграють важливу роль у духовному житті людини.

Атмосфера батьківського дому, приклад батьків, взаємини в сім’ї позитивно виливали на дітей, їх виховання, формування свідомості та поведінки.

Стосунки батьків і дітей відзначалися щирістю, відкритістю, любов’ю та взаємоповагою, підносили гідність людини, будувалися на християнських засадах любові та добра. Михайло та Ольга дотримувалися народнорелігійних вимог у ставленні до батьків, які сформульовані у Божих заповідях: „Шануй отця свого і матір свою ...”. Приклад батьків був для дітей орієнтиром у їхній поведінці, був регулятором їх вчинків.

Нові ідеї гуманізму, поваги до прав людини визначали поведінку батьків Драгоманових: дітей в сім’ї не били і не карали іншими способами.

І як наслідок діти Михайло та Ольга вирости гуманістами, громадськими діячами, із почуттями власної гідності, з бажанням прислужити своїй Вітчизні, своєму народові.

Виховання в сім'ї Драгоманових було освітлено народністю, національним духом. Петро Драгоманов був нащадком давньої козацької старшини, кохався в усній народній творчості, записував українські пісні і легенди. Любов і захоплення літературою і фольклором прищепив синові Михайлу і молодшій доньці Ользі. Батько щиро любив усе українське, цікавився і шанобливо ставився до історичного минулого України, відзначався високою культурою, дбав, аби діти читали твори українських письменників, слухали і співали рідні пісні, знали усну народну творчість, героїчне минуле українського народу. Тому закономірно, що діти Драгоманових вирости гідними громадянами своєї країни.

Ще замолоду М. Драгоманов вирізнявся сміливим демократизмом думки і вчинків, проявом громадянського і патріотичного ставлення до суспільних подій в Україні.

У виступі на загальноуніверситетських зборах, пов'язаних із відставкою М.І.Пирогова з посади попечителя Київського навчального округу, М.Драгоманов висловив своє негативне ставлення до суспільства, яке переслідує людину за гуманність. У промові над труною Тараса Шевченка під час перевезення його праху до Канева у травні 1861 року. Михайло Драгоманов так оцінював можливість людини служити своєму народові в Україні: „Кожний, хто йде служити народові, тим самим одягає на себе терновий вінець”.

А пізніше якою глибокою за змістом та сповненою тривогою і турботою про українську державу, український народ, його мову, літературу, освіту, вчителів була його Доповідь, зачитана 1878 року на Літературному Конгресі в Парижі. М. Драгоманов зробив аналіз, як російське панування в Україні викликало руйнацію української освіти, заборону української мови, однієї з найбільш мелодійних та самобутніх у Європі.

Якби М. Драгоманов не залишив нам у спадок нічого, окрім цієї доповіді, уже за неї його потрібно шанувати як глибокого патріота.

А „історія школи за останні 100 років є нічим іншим, як бійкою уряду з наукою і освітою”, – говорив М. Драгоманов. Народ повинен мати власну школу, на рідній мові, вивчати свою історію, знати національну культуру, яка є основою духовного розвитку: „Ніколи не може бути жива наукова школа на Україні без української мови”.

Михайло Петрович глибоко вивчав історію українського народу, його творчість, особливо поетичну і пісенну, і за його словами міцно любив цей народ і всіма силами душі переживав за його долю.

Патріотична діяльність Михайла Драгоманова упродовж усього життя свідчить нам, що дійсно його душа сповнена „любові до свободи, правди і України”.

Доля відвела йому небагато часу для життя і творення, однак те, що він зробив по-своєму змістові і значенні настільки вагоме, що і через століття ми говоримо про нього про видатного вченого, педагога, борця за справжню національно-культурну самобутність України.

Вклад кожного вченого у розвиток науки чи техніки, культури потрібно оцінювати з точки зору того, що він зробив для історичного часу, в якому він жив, працював і творив. А про М. Драгоманова ми можемо говорити не лише в контексті ХІХ ст.

У вирішенні проблем освіти, мови, культури, у формуванні національно свідомих громадян нашої Вітчизни сьогодні ми можемо спиратися на думки видатного сина України Михайла Драгоманова.

Література:

1. Бартошко С. Михайло Драгоманов // Рідна школа. – № 1. – 1997.
2. Горболіс Л. Народнорелігійне виховання в сім'ї Драгоманових // Рідна школа. – № 5, 1997.
3. Квіт С. Наш Драгоманов // Дивослово. – № 1. – 2001.
4. Муравицька М. Апостол правди і науки (концепція національної освіти М.П.Драгоманов) // Рідна школа. – № 4. – 1996.
5. Українська радянська енциклопедія. – К., 1979.

Щербань Микола (м.Полтава)

ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ВИПУСКНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Основопологающими принципами независимого демократического и правового государства выступают верховенство права, права и свободы человека и гражданина. Поэтому, правовые знания и правовая культура должны стать обязательной составной подготовки будущего специалиста у высших учебных заведениях.

Поняття професійної культури тісно пов'язане з поняттям культури праці. Однак вони не ідентичні. Професійна культура невіддільна від культури особи, яку характеризує насамперед праця, діяльність, виконання службових обов'язків.

Професійно-правова культура – ґрунтується на теоретичних юридичних знаннях, практичних навичках, духовно-моральних засадах, котрі становлять основу праці спеціаліста. Професійна майстерність, яка є складовою правової культури педагога, юриста, менеджера, фінансиста, технолога – фермера визначається передусім високим рівнем теоретичної підготовленості, продуктивною діяльністю, талантом, високими моральними якостями, розвиненими соціальними почуттями. Під талантом розуміють високий рівень здібностей, нахил до цієї діяльності, вміння відчувати нове, що виявляється у результатах службової діяльності. Талант, як відомо вроджена якість. Зрозуміло, талановитим професіоналом тієї чи іншої галузі може бути не кожен. Проте, творчі інтелектуальні здібності повинні розвивати всі (1). Одним із критеріїв професіоналізму є вироблення власного почерку правової діяльності, постійна потреба продуктивно працювати, виховання необхідних умінь, навичок і звичок.

Продуктивність праці у професійно-правовій діяльності виявляється у прагненні встановити істину і прийняти правильне рішення, застосовуючи нові прогресивні засоби, уникаючи приниження честі та гідності людини.

Професійно-правову культуру спеціаліста можна розглядати як розмежовані поняття *науки* і як *професійної властивості*:

як наука, вона включає в себе, по-перше, систему знань необхідних особі для здійснення нею професійно-юридичної діяльності; по-друге, сформоване почуття професійного, юридичного обов'язку; по-третє, правничу етику.

Професійна властивість спеціаліста-юриста чи педагога характеризується:

його знаннями професійно-правових та інших соціальних норм (моральних, естетичних, корпоративних тощо);

повагою спеціаліста до права (як позитивного, так і природного), моральних норм, почуттям службового обов'язку;

вмінням і навичками реалізовувати правові, психологічні та інші норми й знання;

його готовністю виконувати свій службовий обов'язок, діяти правомірно у будь-якій ситуації;

власною правомірною поведінкою при здійсненні його професійної діяльності.

У такій же спрямованості слід розглядати поняття професійно-правової культури менеджера, фінансиста чи технолога-фермера. Багатопрофільність професійної і правової діяльності вимагає від майбутніх професіоналів, яких готують вищі навчальні заклади, оптимального вибору професійно-правових відносин з співробітниками, які зумовлені нормами поведінки, їх службовим етикетом та нормами моралі, які відрізняють їх від діяльності інших професійних груп, не допускаючи так званого „захмеління” від влади, зверхності, грубості, безтактовності, обмеження прав та свобод громадян.

Специфічна суть професійно-правової культури конкретизується у таких ознаках (функціях):

- формування почуття моральної та юридичної відповідальності;
- дотримання сформованого позитивного стереотипу поведінки;
- вироблення моральної обґрунтованості службових взаємовідносин;
- готовність бездоганно виконувати службовий обов’язок;
- вироблення культури професійних дій;
- погодження суспільних (надаючи їм перевагу) і особистих інтересів;
- недопущення професійної деформації;
- застереження від виявів бюрократизму тощо.

Отже, професійно-правова культура:

- визначає межі поширення моральних норм на службову діяльність;
- утверджує загальнолюдські цінності, українські національні традиції та звичаї і теоретично обґрунтовує їх необхідність;
- відображає норми службової поведінки працівників піддаючи критично ціннісному аналізу;
- сприяє доцільному вибору тих чи інших правил взаємовідносин та принципів професійної моралі.

Правнича етика, як юридична наука має бути властивою випускникам будь-яких спеціальностей вищих навчальних закладів.

Методологічну основу професійної культури юриста становить правнича етика, предметом дослідження якої є мораль – реальне явище, що виправдовує своє призначення тоді, коли чогось вимагає від людини, дає певний ідеальний взірець, у чомусь навіть перевершує реальний стан людської поведінки. (2)

З точки зору герменевтики поняття „правнича етика” наближене до понять „юридична етика”, „правова етика”, „професійна етика”, „етика права”. Однак між цими поняттями існують істотні відмінності.

Так, „*юридична етика*” загалом досліджує юридичний процес.

„Правова етика” властива не лише спеціалістам у галузі права, а й тим особам, які перебувають у певних відносинах. „Професійна етика” – найбільш наближена до будь-якої професійної культури. *Правнича ж етика* – це вчення про систему морально-правових випереджувальних принципів професійної поведінки юриста, які відображають фактичні знання про людину, мораль, правові явища і суспільні закони з метою їх подальшого втілення у правову діяльність. Правнича етика вивчає також суспільні та природні закони, які є предметом дослідження багатьох наук. Йдеться про розуміння цих законів і застосування їх у реалізації норм права. Правнича етика як наука виробляє методи формування носія державних ідей, активного учасника державно-національних процесів.

Етично-правова наука слугує формуванню не лише у юриста, а й у інших спеціалістів певних видів культури, серед яких *наукова, педагогічна, державна та управлінська*.

Розкриваючи науковий зміст *управлінської культури* зазначимо, що поняття „управління” ширше ніж поняття „керівництво”. Це пояснюється тим, що управління має зовнішній і внутрішній аспекти. Саме зовнішній аспект відображає в основному суть керівництва. А внутрішній аспект характеризується рівнем науки, духовності, моралі і реалізується передусім через управління особою і службовими справами, якими займається керівник. Щоб виконати функцію управління, керівник повинен відчувати свою здатність до вольової регуляції службової діяльності. Тому й існують такі поняття як управлінська етика та ін. Управлінську культуру можна розуміти як єдність духовних, моральних, педагогічних, психологічних, практичних, матеріальних надбань професіонала. Це мистецтво впливу на людей за допомогою переконання і особистого прикладу для необхідних дій у необхідному напрямі.

Зрозуміло, що випускник вищого навчального закладу повинен мати певні організаторські здібності, володіти високою правовою культурою, державно-моральною та правовою свідомістю. Отже метою і завданням правничої етики є формування морально-етичних норм та правової відповідальності майбутніх випускників вищих навчальних закладів. Норми юридичної деонтології, правничої етики та правової культури найбільш

глибоко і переконливо відображені в працях Т.Москалькової, Г.Дубова, В.Букрєєва та І. Римської, Є.Трубецького, П.Новгородцева та цілого ряду інших дослідників.

Професійно-правова культура суб'єкта права ґрунтується на морально-етичних та правових нормах. Виходячи з теорії права, Т.Москалькова, розглядає співвідношення між нормами права і нормами моралі з позиції єдності, відмінності, взаємодії, протидії [3]. Звичайно, ці позиції актуальні у тому випадку, коли за основу норм права беруться норми природного права. Між нормами природного права і нормами моралі суттєвих відмінностей немає. Найбільшу цінність у професійно-правовому процесі, мають морально-етичні норми. Йдеться про рівень усвідомлення і творче використання державних морально-етичних норм правового характеру у професійній діяльності. Проблему обґрунтування моральних норм і цінностей досліджує В.Малахов [2]. Сучасний період державотворення в Україні характеризується моральним діалогом між існуючими моральними нормами і національним правом, що формується. Отже, у дослідженні морально-етичних норм, важливу роль відіграє *філософія права* [4].

Завдання правничої етики полягає у тому, щоб наблизити професійну і юридичну діяльність до дій, за природними законами. Загалом правнича етика – це зовнішній вияв професійно-правової культури, засіб розв'язання етичних проблем юриспруденції, наслідок реалізації внутрішнього імперативу службового обов'язку.

Розглядаючи право крізь призму філософії, дослідники поділяють його на два основні рівні – природне і позитивне право.

Природне право у вузькому розумінні – вчення про правову обґрунтованість і гарантії державного й міжнародного захисту прав людини, нації та інших суб'єктів суспільного життя в існуючій політичній системі. У широкому – вчення про філософію правової культури, її онтологію та гносеологію, синергетичні процеси, правову красу для морального обґрунтування свободної волі людини у правовому просторі.

Норми позитивного права зафіксовані у нормативно-правових актах, які відображають букву закону. Дотримання цих норм формує правомірну поведінку, а також деякі аспекти правової культури особи. Норми ж природного права практично в нормативно-правових актах не зафіксовані. Саме дух позитивного права відображає багато норм природного права. Але всі норми природного права містяться у законах природи, які висвітлює

натурфілософія. Розум людини формується як під впливом природного, так і позитивного права, що в житті називається виваженістю, поміркованістю, а згодом і мудрістю. Тому під нормами природного права слід вважати ті постулати природи, які людина свідомо вибирає для своєї поведінки під контролем власної совісті.

Співвідношення юридичної деонтології (ЮД) із правничою етикою (ПЕ) та правовою культурою (ПК) умовно можна зобразити так (рис.1.):

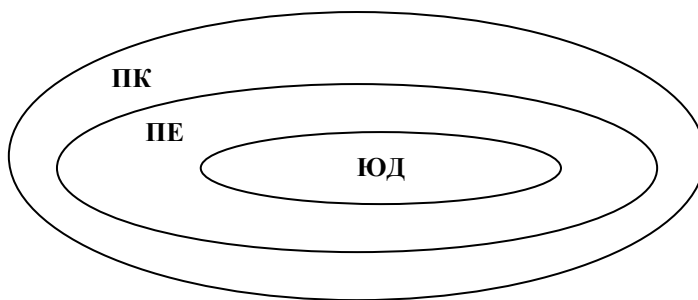


Рисунок 1

Якщо юридична деонтологія дає відповіді на запитання: *як, що, де, коли*, (в мисленні), а правнича етика дає відповідь на ті ж запитання (в діях), то правова культура – на ті ж запитання і в думках, і в діях. Таким чином правова культура виконує об'єднавчу функцію. Тому всі принципи та функції юридичної деонтології і правничої етики є обов'язковими принципами і функціями правової культури.

Висновок

Основу правової культури спеціаліста становить правнича етика, предметом якої є мораль – реальне явище, що виправдовує своє призначення тоді, коли чогось вимагає від людини, дає певний ідеальний взірець, у чомусь навіть перевершує реальний стан людської поведінки. Поняття „правнича етика” наближене до понять „етика права”, „професійна етика”. *Ключові слова:* професійно-правова культура, моральна та юридична відповідальність, професійна етика, управлінська культура, юридична деонтологія, правнича етика.

Література:

1. Сливка С.С. Юридична деонтологія. – К., 2001.
2. Малахов В.А. Етика. – К., 1996.

3. Москалькова Т.Н. Этика уголовно-процессуального доказывания (стадия предварительного расследования). – М., 1996.

4. Алексеев Н.Н. Основы философии права. – С-Пб., 1999.

СЕРІЯ 2. ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Давидюк Л.
НПУ імені М.Драгоманова

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

В докладі розглядається лінгвокультурологічний аспект преподавання російського мови в середній школі. Мета навчання мові бачиться в формуванні культурно-мовної компетенції учнів – природного володіння не тільки процесами мовотворення і мовосприяття, але і володіння установками культури.

Одне із завдань вивчення мов національних меншин в школі – прилучення до культури народу – носія мови. Виконання цього завдання можливо за умови використання лінгвокультурологічного підходу до вивчення мовного курсу.

Проблема співвідношення мови, культури, етносу не нова. Ще на початку XIX ст. її намагалися вирішити німецькі вчені – брати Грімм. Їхні думки знайшли свій розвиток в Росії в 60-70-ті роки XIX ст. в працях Ф.Буслаєва, О.Афанас'єва, О.Потебні. Найбільш широкого розголосу набули в світі ідеї В.Гумбольта. За В.Гумбольтом, мова є “народний дух”, вона є “саме буття” народу. Культура виявляється перш за все в мові. мова є дійсна реальність культури, вона здатна ввести людину в культуру. Пізніше проблему співвідношення мови і культури розглядали Е.Сепир, М.Толстой, В.Телія, Ю.Степанов, Н.Арутюнова, В.Воробйов. Саме вони висловили думку про те, що мова – це і знаряддя культури, і її частина, і умова її існування.

Лінгвокультурологія відносно нова наука. Як самостійний напрямок лінгвістики вона сформувалася у 90-ті роки XX ст., має своїм предметом мову і культуру, досліджує виявлення культури народу, що знайшло своє

відображення і закріплення в мові. Лінгвокультурологія досліджує сучасні і історичні мовні факти з точки зору духовної культури.

Відомо, що людина тільки тоді стає людиною, коли вона з дитинства засвоює мову і разом з нею культуру свого народу. Значну частину інформації людина отримує саме через лінгвістичний канал, тому людина існує більше в світі концептів, створених нею для інтелектуальних, духовних, соціальних потреб, ніж в світі предметів та речей. Успіх людини в суспільстві залежить від того, наскільки добре вона володіє словом, притому навіть не стільки в плані культури мовлення, скільки в опануванні мовою, вмінні бачити той культурний фон, що стоїть за мовною одиницею. Висока мовленнєва культура людини, його добре знання і відчуття мови, за словами В.Виноградова, – “найкраща опора, найвірніша підмога і найнадійніша рекомендація для кожної людини в її суспільному житті і творчій діяльності”.

Предметом дослідження лінгвокультурології є одиниці мови, що набули символічного, еталонного, образно-метафоричного значення у культурі. В.Маслова відносить до таких одиниць наступні: 1) предмет лінгвокраїнознавства – безеквівалентна лексика; 2) міфологізовані мовні одиниці: архетипи, міфологеми тощо; 3) пареміологічний фонд мови; 4) фразеологічний фонд мови; 5) еталони, стереотипи, символи; 6) метафори і образи мови; 7) стилістичний устрій мови; 8) мовленнєва поведінка; 9) мовленнєвий етикет.

З методичної точки зору найбільш перспективними в плані оволодіння культурою народу в процесі вивчення шкільного мовного курсу серед вищезазначених одиниць є безеквівалентна лексика, пареміологічний та фразеологічний фонди мови, стилістичний устрій мови, мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет. Розглянемо кожний з цих предметів.

Безеквівалентні мовні одиниці – це позначення специфічних для даної культури явищ (*щи, каша, баня, гармошка*), що є продуктом комулятивної функції мови і можуть розглядатися як вмістилища фонових знань. Це суто національні вирази, в яких сама реалія національна, і тому слово, що її називає, містить національно-культурний компонент.

Пареміологічний фонд мови складають прислів'я та приказки. Більшість прислів'їв – це стереотипи народної свідомості, і культурологію цікавлять перш за все саме ті прислів'я, походження і функціонування яких нерозривно пов'язано з історією народу, його культурою, побутом, мораллю тощо.

Фразеологічний фонд мови – найцінніше джерело відомостей про культуру та менталітет народу. У фразеологізмах знаходять відображення уявлення народу про міфи, ритуали, звички, мораль, поведінку тощо. Фразеологічні одиниці відображають у своїй семантиці процес розвитку культури народу, фіксують і передають від покоління до покоління культурні установки і стереотипи. Фразеологізми, за виразом Ф.Буслаєва, містять в собі “і моральний закон, і здоровий глузд, виражені в короткому вислові, що заповіли предки нащадкам”. Фразеологізми – душа будь-якої національної мови.

Предметом дослідження в лінгвокультурології є також стилістичний устрій мови. Взаємовідносини між літературною мовою і нелітературними формами її існування визначаються перебігом розвитку культурної історії суспільства: історією його писемності, школи, літератури тощо. Вплив культури народу на нормативно-стилістичний устрій мови носить досить опосередкований, хоч і глибокий характер. Відомо, що мова неоднорідна. В ній розрізняють літературну мову і діалекти, просторіччя і арго. М.Толстой розглядав культуру також в чотирьох зрізах – елітарному, селянському, міському, професійному. В.Маслова, співвідносячи різновиди існування мови і культурні зрізи, отримала наступні паралелі:

- літературна мова – елітарна культура;
- діалекти і говори – народна культура;
- просторіччя – культура для народу, так звана “третя культура”;
- арго – професійні субкультури.

Носієм літературної мови і елітарної культури є еліта суспільства – творча та науково-технічна інтелігенція. Саме їй притаманна багата лексика з логічно побудованими синтаксичними конструкціями, бездоганна вимова тощо. При чому це не тільки вільне володіння всіма можливостями мови, але й її творче, креативне використання. На літературну мову сьогодні великий вплив має розмовне мовлення, і не тільки на публіцистичне мовлення, але й на художнє і навіть наукове.

Предметом спеціального дослідження в лінгвокультурології є мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет. Важливу роль в формуванні культури спілкування відіграє мовленнєвий етикет, тобто вироблені суспільством правила мовленнєвої поведінки, обов’язкові для членів суспільства, національно специфічні, усталено закріплені в мовленнєвих формулах, але в той же час такі, що історично змінюються. За словами Ю.Рождественського, дотримання мовленнєвого етикету є показником розвитку особистості.

Як відомо, створює культуру та існує в ній людина, особистість. Категорії культури відображають специфіку існуючої системи цінностей і закладають зразки соціальної поведінки і сприйняття світу. Ця система координат формує мовну особистість. Людина виступає носієм національної ментальності, що може бути досліджена через мову, яка є найважливішим із засобів ідентифікації людини. Ю.Караулов вважає, що мовна особистість – це людина, яка має здатність створювати та сприймати тексти, що різняться: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) визначеною цільовою спрямованістю.

Ю.Караулов розробив модель мовної особистості. Мовна особистість, на його думку, має три структурних рівня: вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний. Кодування і декодування інформації відбувається при взаємодії цих трьох рівнів “комунікативного простору особистості”. Мовна особистість існує в просторі культури, що відображена в мові, в формах суспільної свідомості на різних рівнях, в стереотипах і нормах поведінки, в речах матеріальної культури тощо.

Мова втілює, зберігає і транслює культуру. Але мова лише механізм. Зберігає культуру текст. Не мова, а текст відображає духовний світ людини. Саме текст пов’язаний з культурою, бо його пронизує безліч культурних кодів. Саме текст зберігає інформацію про історію, етнографію, національну психологію, національну поведінку, про все те, що складає зміст культури. В свою чергу, правила побудови тексту залежать від контексту культури, в якому він виникає.

Тексти виступають в якості об’єкту безпосереднього спостереження в усіх лінгвістичних розвідках. Але підхід до тексту залежить від того, що вивчається – будова чи вживання мови.

При вивченні будови мови тексти виступають як “мовний матеріал”, із якого абстрагуються, або, за влучним зауваженням Л.Щерби, із якого “виводяться” мовні одиниці.

При вивченні вживання мови тексти розглядаються як самостійний об’єкт дослідження, що являє собою визначеним образом організовану послідовність мовних одиниць різних “ярусів”. Інакше кажучи, текст розглядається в аспекті “поєднання окремих членів мовної структури в єдине і якісно нове ціле”. (Г.Винокур)

В.Виноградов підкреслював, що “розуміння і тлумачення літературного тексту – основа філології і разом з тим основа дослідження духовної, а частково і матеріальної культури”. А О.Горшков, розвиваючи думку В.Виноградова,

підкреслював, що глибоке розуміння літературного тексту як феномену мовного вживання допомагає кращому практичному опануванню мовою, осягненню духовної та матеріальної культури народу – носія мови.

При вивченні вживання мови лінгвістичний та історико-культурний аспекти вивчення тексту поєднуються.

Висновки.

Кінцевою метою вивчення шкільного мовного курсу повинно бути формування мовної особистості та культурно-мовної компетенції особистості, на підставі якої втілюються в текстах і відтворюються носіями мови культурні смисли. Це можливо за умов використання в шкільній практиці досягнень лінгвокультурології.

З методичної точки зору найбільш перспективними в плані оволодіння культурою народу в процесі вивчення шкільного мовного курсу є безеквівалентна лексика, пареміологічний та фразеологічний фонди мови, стилістичний устрій мови, мовленнєва поведінка та мовленнєвий етикет.

Концепція трьохрівневого устрою мовної особистості має слугувати основою формування культурно-мовної компетенції особистості.

Основною дидактичної одиницею навчання мові повинен стати текст, бо саме текст відображає духовний світ людини і є справжнім сховищем культури, саме текст дає унікальну можливість пізнання мовної особистості, “що стоїть за ним” (Ю.Караулов).

Література:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1998.
2. Буслаев Ф.И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. – М., 1954.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.
5. Виноградов В.В. Из истории слов. – М., 1994.
6. Виноградов В.В. Проблемы литературных языков и закономерностей их развития. – М., 1967.
7. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1959.
8. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М., 1997.
9. Горшков А.И. О дисциплинах, изучающих употребление языка // Русский язык за рубежом. – 1981. – № 3.

10. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
12. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
13. Рождественский Ю.В. Общая филология. – М.; 1996.
14. Толстой Н.И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.
15. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989.
16. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.

Демченко С.
Черкаський національний університет
імені Б. Хмельницького

**ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН
ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Выделены основные функции инженерно-технической деятельности, сформулированы современные требования к выпускникам ВТУЗов, намечены пути и средства формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин как решающего фактора успешности подготовки квалифицированных инженерных кадров.

Динамічний розвиток сучасного суспільства, його культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – усе це ставить принципово нові вимоги до педагогічних працівників.

Головними чинниками нових підходів до підготовки фахівців є: соціально-економічні, пов'язані із змінами в суспільній свідомості, появою нових цінностей в освіті і виробничій сфері; практичні, що виникали внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів; теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку технічної освіти; освіта розвивається по шляху формування в майбутніх фахівців цілісного уявлення про свою професійну діяльність, професійної свідомості і поведінки, а також сприяє розвитку індивідуальності.

Увагу вчених, що вивчають діяльність фахівців інженерного профілю і займаються проблемою формування інженерного корпусу, привертають: зміст інженерної діяльності як одного з основних видів технізованої праці (В.Н.Авраменко, Д.С.Гирдєв, С.А.Нікандров, І.П.Яковлєв та ін.); професіографічні і психолого-педагогічні концепції діяльності (П.Я.Гальперін, М.А.Дмитрієв, Є.А.Клімов, Г.С.Суходольський, К.К.Платонов, В.Д.Шадріков та ін.); культура праці (В.Н.Авраменко, В.С.Семенов, Б.Д.Паригін, Є.А.Шаповалов, Р.Штольберг, Ф.Н.Щербак та ін.); соціально-психологічні аспекти керівництва виробничим колективом (Г.М.Андрєєва, В.Г.Афанасьєв, А.Г.Ковальов, Є.С.Кузьмін, Б.Д.Паригін, А.В.Петровський, А.А.Свентицький та ін.); роль людського фактора в розгортанні НТП і ряд інших, пов'язаних в першу чергу з інженерною психологією.

Частина останніх робіт [3, 4] присвячена проблемі організаційно-педагогічної діяльності в системі професійно-технічної освіти та аналізу сучасних тенденцій розвитку вищої технічної освіти у західноєвропейських країнах [5].

Діяльність сучасної вищої технічної школи і освітньої системи в цілому визначають такі соціальні орієнтири.

1. Висока компетентність особистості. Соціальний і науково-технічний прогрес для оволодіння передовими технологіями вимагають підготовки кадрів високої кваліфікації. Освіта покликана допомогти всім людям здійснити своє життєве і професійне самовизначення.

2. Соціальна і професійна мобільність особистості. В умовах конкурентної ринкової економіки зростають вимоги до соціальної і професійної мобільності особистості, здатної при необхідності змінювати професійні орієнтири, засвоювати нові соціальні ролі і функції. Школа, ВНЗ і післядипломна освіта повинні забезпечувати повноцінну професійну підготовку, формувати людину творчого характеру.

3. Морально-духовні якості: громадянськість, демократизм і гуманістична спрямованість, які становлять соціальну основу для самореалізації і розвитку особистості в суспільстві. Найважливішими із проблем, пов'язаних з пошуком шляхів реалізації “гуманістичної парадигми”, є: демократизація, гуманізація й інтеграція освіти.

Соціальною функцією викладачів спеціальних дисциплін технічного закладу є освіта і виховання майбутніх інженерів, підготовка їх до включення в наявну систему матеріального виробництва, до “входження” в систему

технізованої праці і різноманітних форм та видів суспільної діяльності. Головним на виробництві стає творче використання набутих у закладі освіти знань та умінь при прийнятті рішень в нестандартній виробничій ситуації (відхилення від нормального перебігу технологічного процесу, внесення змін з метою його удосконалення та ін.), сформованість за роки навчання у ВНЗ готовності до післявузівської самоосвіти, самостійного поповнення знань в силу виробничих потреб. Все це вказує на творчу спрямованість особистості інженера і його професійної діяльності.

У сферу сучасної інженерної освіти проникає весь спектр актуальних проблем, пов'язаних з екологією, охороною інтелектуального, морального і фізичного здоров'я людини, розвитком комп'ютеризації та інформатизації суспільства, міжнародною інтеграцією системи освіти. Необхідним компонентом освіти сучасного інженера є економічна підготовка, яка дає змогу на будь-якій стадії інженерної діяльності знаходити найбільш раціональні з економічної точки зору рішення, і, пропонуючи їх як на великих, так і на середніх і дрібних підприємствах, виявляти активність і заповзятливість. Необхідні також екологічна підготовка, яка запобігає прийняттю технічних рішень, що завдають шкоди навколишньому середовищу, і певний рівень знань у галузі технічного дизайну, основ життєдіяльності та ін.

Особливо важливою для фахівця інженерно-технічного профілю є психологічна підготовка. Швидкий розвиток мікроелектроніки, інформатики, роботизованих технологічних систем зумовлює різке зростання психічного напруження, перевантаження та стресів і вимагає від інженера високої інтелектуальної мобільності, динамічності, психічної адаптації в умовах складної трудової діяльності, а також міжособистісних та ділових стосунків. В таких умовах спостерігається невідповідність сьогоденного рівня психологічної готовності молодих фахівців до вимог, що висуваються умовами та факторами інтенсифікації науково-психічної активності інженера.

Процес підготовки майбутніх інженерів у ВНЗ будується на основі аналізу сучасного її змісту. Зміни змісту інженерної діяльності спричиняють відповідні зміни у змісті підготовки фахівців у закладах освіти, а знання перспектив розвитку інженерної праці дає можливість прогнозувати характер і спрямованість змісту професійного навчання. У процесі підготовки спеціалістів формується їх готовність до інженерної діяльності як властивість особистості.

До основних функцій інженерної діяльності відносимо: дослідницьку, проектно-конструкторську, виробничу, організаторську, педагогічну. При підготовці майбутніх інженерів врахування цих функцій необхідне.

Сьогодні інженер повинен володіти синтезом технічних, природничих і суспільних знань, уміти виконувати комплекс соціально-професійних функцій і мати високий рівень загальнокультурного розвитку.

Переконання, ідеали, ціннісні орієнтації обумовлюють його світогляд як цілісну систему поглядів на світ, природу, суспільство, людину і її місце в навколишній природній і соціальній дійсності, на відношення людини до цієї дійсності і самої себе. Світогляд акумулює систему духовних, моральних, а значить і гуманістичних цінностей. Останні виступають перед викладачами спеціальних дисциплін ВТЗО як зразки, співвідношення яких з реальністю дозволяє викладачам визначити цілі своєї діяльності і оцінити її результати. З цих позицій і соціальна сутність технічного прогресу постає дещо в іншій трактовці, ніж у І.П.Яковлева [2].

Впровадження нової техніки і нових технологій веде також до появи нових розумових, трудових операцій і викликає зовсім іншу систему взаємостосунків людини з технікою та з іншими людьми. Це породжує протиріччя між техніко-технологічними комплексами і виробничими зв'язками (щільними, чи навпаки, слабкими, тобто об'єднання чи роз'єднання людей при роботі на таких комплексах – соціальний аспект); НТП і людською індивідуальністю, самосвідомістю і моральним світом людей; практичною діяльністю інженера в умовах НТП і соціально-гуманістичною спрямованістю техніко-технологічного процесу; моральним змістом інженерної діяльності і наявним рівнем розвитку техніко-технологічного процесу; виробничо-орієнтованою і гуманістично орієнтованою освітою. Ці протиріччя накопичуються, підсилюючи тим самим соціальну, екологічну напруженість і стають одним із джерел передкризових і кризових явищ у суспільстві.

Таке розуміння соціальної сутності НТП вказує на необхідність включити у поняття “зміст інженерної діяльності” соціально-моральну функцію (поряд з функціями, які обґрунтовані в [2]). Вона пронизує всі функції технізованої праці кожного інженера тому повинна бути реалізована у процесі підготовки інженерних кадрів як через ставлення до справи, так і через взаємодію із мислячим по-сучасному викладачем.

Визначення шляхів, засобів удосконалення підготовки майбутніх інженерів у цьому плані, внесення відповідних корективів у зміст освіти,

реалізація професійної освіти залежать від професійно-педагогічної компетентності викладачів ВТЗО, тому її формування і розвиток є актуальним. У процесі керівництва навчальною діяльністю студентів викладач повинен допомогти майбутньому спеціалісту виявити сутність глобальних проблем, що стоять перед людством: охорона навколишнього середовища, раціональне використання природних ресурсів, мирне використання атомної енергії та інші, а, отже і визначити засоби та умови, що сприяють попередженню в його виробничій діяльності ситуацій кризового характеру. Якості і можливості спеціаліста повинні не тільки “відповідати зовнішнім умовам, що змінилися, але й бути стійкими, гнучкими і здатними до самооновлення, що дозволило б регулювати і спрямовувати розвиток усіх сучасних революційних процесів і змін у промисловості, соціально-політичній і науково-технічній галузях” [1, 569].

Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки:

1. Новий характер суспільних відносин, зміни потреб економіки в сучасних спеціалістах різного профілю і кон'юнктури, що складається на ринку праці, ставлять нові вимоги до випускників інженерних закладів освіти.

2. Одним з найважливіших елементів нової стратегії інженерно-технічної освіти є нова модель випускника, що інтегрує ряд складових частин. Поглиблена фундаменталізація освіти, крім розширеного вивчення фундаментальних дисциплін, опанування основ науково-технічної творчості, інтеграції процесу навчання з науково-дослідною роботою, охоплює також і гуманітарний компонент (політологічний і культурологічний цикли), що має забезпечити подолання технократичного способу мислення.

3. Професійна підготовка інженера повинна орієнтуватися на найновіші технології та їхні динамічні зміни, забезпечувати здатність випускника адаптуватися до цих змін і здійснювати самостійну інноваційну діяльність, підвищувати його конкурентну здатність на ринку праці.

4. Інженерна діяльність включає в себе дослідницьку, проектно-конструкторську, виробничу, організаторську, педагогічну і соціально-моральну функції. Остання об'єднує всі функції в одне ціле і дає можливість реалізувати соціальну сутність інженерної діяльності.

5. Вирішальним фактором успішності підготовки інженерних кадрів є викладач ВНЗ, що має високий рівень професійно-педагогічної компетентності і здатний сформував творчу особистість, діяльність якої на виробництві забезпечить розв'язання протиріч, що виникають внаслідок взаємодії НТП і суспільства, природи, людини.

Література:

1. Печчеи А. Человеческие качества // Мир философии: Человек. Общество. Культура. – М., 1991. – Ч. 2. – С. 558-586.
2. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л.: ЛГУ. 1980. – 116 с. / В надзагл.: Мин.-во высшего и среднего спец. Образования РСФСР.
3. Капченко Л.М. Моделювання організаційно-педагогічної діяльності в системі управління професійно-технічними навчальними закладами. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 20 с.
4. Брюханова Н.О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу. – Харків, 2002. – 20 с.
5. Бідюк Н.М. Развитие змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль, 2000. – 22 с.

Мельник П.
НПУ імені М.П.Драгоманова

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ РЕКЛАМИ

В статье анализируется проблема интенсификации процесса формирования социокультурной компетенции за счет использования рекламы, которая рассматривается как одна из форм объективации национальной картины мира. Делается попытка определить место рекламы в процессе становления фоновых знаний учащихся.

Яскраво виражена тенденція до соціологізації навчання іноземних мов, поява серед об'єктів уваги вчителів і методистів поруч з мовними аспектами також соціокультурної інформації зумовлені цілою низкою причин. Перш за все, це необхідність досягнення взаєморозуміння учасників міжкультурного спілкування, адже комунікація і в плані породження висловлювання, і в плані його сприйняття будується на тісній взаємодії інформації двох видів – лінгвістичної та екстралінгвістичної, в тому числі і соціокультурної [1, 2]. Крім того, соціокультурна інформація розглядається як сильний мотивуючий фактор, здатний підтримувати інтерес до занять мовою. Згадане положення набуває

особливої гостроти щодо старшого етапу навчання в школі, коли інтерес до будь-якого предмету опосередковується професійним самовизначенням, в зв'язку з яким перспективним вважається насамперед володіння англійською мовою. Що стосується французької мови, що, як правило, посідає місце другої або навіть третьої іноземної мови, то часто тільки інформаційна насиченість занять може виправдати в очах старшокласників необхідність її вивчення. Однак, якими б не були етап та умови навчання, безперечним залишається факт, що жодна сучасна система навчання не може ігнорувати соціокультурний контекст мови.

Незважаючи на те, що проблема взаємопов'язаного навчання мови і культури є однією з тих, що пріоритетно розробляються в методиці, неможливо не погодитися з думкою болгарського методиста З.Тіменової [3], яка стверджує, що наші сумніви та запитання без відповідей щодо цього аспекту навчання значно перевищують конструктивні пропозиції та рішення. Наприклад, реальну комунікативну значущість має, напевне, не тільки і не стільки об'єктивна інформація про країну (civilisation), яка виступає змістом більшості НМК, але "життя", яким "живе" в колективній свідомості народу та чи інша історична подія, персоналія, місцевість, елемент звично-повсякденного простору, витвір мистецтва тощо. Саме ця інформація складає культуру в її життєво-практичному, діалогічному розумінні [4], і, відповідно, саме вона представляє першочерговий інтерес для вивчаючого іноземну мову. Водночас, слід відмітити "важкодоступність" і "невловимість" такої культури, що заводить в глухий кут навіть досвідчених викладачів [5].

Очевидно, спроби розв'язання зазначеної проблеми знаходяться як в площині вдосконалення змістовної і процесуальної сторін діяльності учнів, так і у пошуку засобів навчання, зокрема автентичних матеріалів, здатних ліквідувати культурний вакуум на уроці іноземної мови. Так, роль "трансмідера" соціокультурної інформації може відігравати реклама, яка справедливо вважається дзеркалом культури, а принцип соціокультурної адекватності (відповідності рекламної продукції часу, етносу й етосу, культурним нормам) – одним з фундаментальних у рекламній діяльності.

Провідною тенденцією розвитку людства в наш час є інтернаціоналізація типів матеріального та культурного споживання, яка супроводжується інтенсивним нівелюванням культурних розбіжностей. Насправді, ніколи ще наша планета не здавалася такою єдиною: втрачають своє значення, стираються кордони, з'являється єдина валюта, скрізь розповсюджується єдиний стиль життя – в одязі, обладнанні оселі, їжі, проведенні вільного часу. Уніфікація

товарів та послуг має наслідком уніфікацію свідомості, отже й реклами. Проте зазначене зближення народів переплітається з іншою, з протилежним знаком, тенденцією вірності культурній ідентичності, особливому життєвому стилю, притаманному кожному етносу з його специфічними цінностями, нормами, стереотипами. Відомо багато випадків, коли відсутність належної адаптації реклами в умовах її динамічного поширення в різних країнах світу викликали протилежний очікуваному ефект. Рекламу можна визначити як особливу форму комунікації, яка намагається перекласти якість товарів та послуг мовою, зрозумілою споживачеві, тобто мовою його стереотипів, цінностей, настанов. Тож, засвоюючись як своєрідна картина світу та регулюючи так чи інакше реакції індивіда, реклама в той же час – через встановлення асоціативних зв'язків, інтерпретацію нового через уже відоме – безпосередньо співвідноситься із загальнонаціональною картиною світу і виступає як одна з найяскравіших форм її об'єктивації. Нам здається симптоматичним любовно-дбайливе відношення до реклами зокрема французів, серед числених проявів якого – створення в Парижі музею реклами, існування на телебаченні періодичних програм, присвячених рекламі (наприклад, “Culture pub” та “Images de pub”), видання великої кількості альбомів, ретроспективно систематизуючих рекламу минулих років (характерна фраза з анотації до одного з них: “Це – частина нас тодішніх”). Своєрідні осколки картини світу – зразки реклами – можуть піддаватися дидактичній трансформації та використовуватися в навчанні іноземних мов як нетрадиційний і тому цікавий для учнів спосіб залучення їх до іншої культури.

В зарубіжній методиці викладання іноземних мов накопичено певний досвід роботи з рекламою в різних її формах – в пресі, на телебаченні тощо. Ці розробки можуть вважатися продовженням традиції, що склалася у викладанні рідної літератури на Заході, коли акцент ставиться на необхідності максимально повного сприйняття авторського задуму будь-якого твору – роману, коміксів або рекламного повідомлення. Наприклад, числені підручники літератури для учнів-франкофонів пропонують для знайомства, спостереження і аналізу поруч із творами, що відносяться до традиційних літературних жанрів, також і рекламні повідомлення, які всією сукупністю своїх елементів – вербальних та наочно-образних – покликані донести певну ідею і тому можуть вважатися текстами в широкому розумінні терміну [6]. Методика роботи з рекламними текстами у випадку навчання як рідної, так і іноземної мов, представлена послідовністю дій, що ведуть до усвідомлення механізму

створення реклами, – від аналізу готових зразків до створення власних творів [7, 8, 9]. Оскільки основний інтерес становлять закономірності рекламної діяльності взагалі, соціокультурна інформація в рекламі рідко знаходиться у фокусі уваги. Проте, великий соціокультурний потенціал реклами не викликає сумнівів. Звернення до неї – аж до побудови країнознавчоорієнтованого курсу французької мови на її основі – можна розглядати як один із шляхів методу “*imprégnation et sensibilisation*” (“насичення та надання чутливості”) [10], що призводить до створення на уроці атмосфери, близької до іншокультурної, яка б замінила прямий контакт з іншокультурними реаліями. Тож, ми виходимо з можливості відтворення на уроці – через систематичне залучення матеріалів реклами – соціокультурного простору, здатного наблизити учнів до дійсності, яка виходить за межі їх повсякденного побуту.

Рекламні повідомлення рідко помічаються з першого разу, тому при зустрічі з ними людина повинна отримати такий імпульс психологічного впливу, який переборює би інерцію в прийомі інформації. Завдання дизайнера-рекламіста полягає у знаходженні яскравих, неординарних прийомів створення рекламного образу. В ідеалі, у перші секунди сприйняття реклама повинна привернути увагу, викликати зацікавленість, створити *проблемну ситуацію*. Ця безпосередня функція реклами може використовуватись при навчанні іноземних мов, в роботі з соціокультурною інформацією, особливо на етапі ознайомлення з нею та контролю її засвоєння. Ядром проблемної ситуації як основної умови в проблемному навчанні виступає особистість учня. Поза суб'єктом, особистістю, нема проблемної ситуації. Остання передбачає наявність мотивів та потреб учня як один з необхідних компонентів. При проблемному навчанні процес засвоєння перестає бути тільки інтелектуальним: він стає особистісним процесом. Знання, які людина відкриває для себе в проблемній ситуації, стають її справжнім надбанням, тому що вони пройшли крізь призму особистісного відношення [11]. Засвоїти матеріал – це поставитися до нього, адже під час навчання учень поряд з отриманням інформації ще й будує суб'єктивну модель пізнання, до якої входять не тільки логічно суттєві, але й особистісно значущі ознаки об'єктів, що пізнаються [12].

Рекламні тексти як предметні фрагменти культури здатні забезпечити перший яскравий контакт з цією культурою і слугувати відправною точкою для подальших культурологічних розшуків. Учні необов'язково мають самі віднайти відповіді на запитання, які виникають щодо часто загадкових і парадоксальних зразків реклами. Психологічно достатнім є лише імітувати

умови творчої діяльності, викликати позитивні емоції як необхідні умови такої. Іншими словами, важливо, щоб повідомлення інформації слідувало за виникненням проблемної ситуації. Таким чином, соціокультурний коментар, обсяг і детальність якого детермінуються численими факторами (рівнем мовної підготовки, умовами навчання тощо) є невід'ємною частиною роботи з рекламою.

Ми вважаємо, що систематичність використання реклами при формуванні соціокультурної компетенції учнів передбачає охоплення всіх складових навчання, в тому числі і контролю. Конструювання контрольних завдань на основі зразків реклами пов'язується нами з деякими прийомами створення рекламного образу. До таких прийомів ми відносимо метафору, навмисне викривлення дійсності та прийом інформаційних лакун. Наприклад, метафора як троп забезпечує розгляд того, що пізнається, через вже відоме. Метафора в рекламі включає об'єкт, який рекламується, в картину світу споживача через показ об'єкту, вже існуючого в ній. Тож, сприйняття метафори в рекламі буде адекватним лише за умови наявності у реципієнта відповідних фонових знань.

Висновки. 1. Рекламні тексти є новим для практики навчання іноземних мов дидактичним матеріалом взагалі та джерелом соціокультурної інформації зокрема.

2. Їх систематичне використання в навчальному процесі з метою створення в учнів мотиваційної готовності до іншомовленнєвої діяльності, а також вилучення та розробки соціокультурної інформації в ході виконання рецептивних і репродуктивних вправ дає можливість не тільки формувати яскраві вербально-образні уявлення про соціокультурні реалії, закладаючи тим самим основи соціокультурної компетенції, але й розвивати загальну мовленнєву спроможність учнів. Розв'язанню вищезгаданих завдань сприяє особливий характер даного виду текстів: їхня неординарність, смислова насиченість, поєднання в їхній структурі вербальних та наочних компонентів, великий проблемний потенціал.

Література:

1. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 12-14.
2. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 11-14.

3. Timenova Z. C'est toi, c'est... // Le Francais dans le Monde. – 1994. – № 267. – P. 42-44.
4. Тимченко Н.С. Культура в современном социогуманитарном знании // Социс. – 1998. – № 8. – С. 109-112.
5. Boyer H. De la compétence ethnosocioculturelle // Le Français dans le monde. – 1995. – # 272. – P. 41-44.
6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
7. Amon E., Bomati Y. Français 5^e. Littérature et Méthode. – P.: Hatier, 1991. – 319 p.
8. Biet C., Brighelli J.-P., Rispaill J.-L. Littérature 2: Techniques littéraires. – P.: Editions Magnard, 1988. – 559 p.
9. Landier J.-C., Varier M. Les 7 clés. Pour lire et pour écrire. – P.: Hatier, 1989. – 191 p.
10. Llasera J. Réalités de la culture française dans la classe de français // Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. – P.: Hachette, 1971. – P.180- 183.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
12. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-77.

*Мозговий Л., Худякова М.
Слов'янський державний педагогічний університет*

“ВІД ДЕМОКРАТИЧНОГО ФЕДЕРАЛІЗМУ ДО ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНОЇ ЄДНОСТІ НАЦІЙ”

В эпоху обострения конфронтационных процессов с одной стороны и тенденции глобализации и интеграции государств – с другой. Идеи М. Драгоманова об организации мирового сообщества «без начальства» на принципах демократического федерализма являются очень актуальными и сегодня.

У формуванні духовності українського народу з давніх-давен надзвичайно велике значення має політична думка. Політичні ідеї та політичні

погляди мають глибоке соціальне коріння. Їх появу пов'язано з формуванням свідомості і становленням людини як особи, з виробничою діяльністю, виникненням владних відносин у суспільстві.

Перед Україною М.Драгоманов ставив мету: Досягнення політичного статусу, що подібний до статусу передових європейських держав, вважаючи при цьому, що набути його можна лише тоді, коли Український рух дістане більш ширшу базу й апелюватиме до народу, порушуючи повсякденні конкретні питання.

Після Тараса Шевченка в Українській суспільній думці XIX століття найзначніша постать – Михайло Драгоманов, людина різнобічних зацікавлень, широкого діапазону практичної дії. Ставши яскравою політичною особою, Драгоманов підкреслював генетичний зв'язок своїх концепцій з ідеями українських декабристів (Товариство об'єднаних Слов'ян) і Кирило-Мефодіївців, що з ними єднав Драгоманов демократизм і федералізм. Особистий вклад вченого був у пов'язанні української визвольної програми з сучасними йому західними соціалістичними рухами і демократично-ліберальними, не нехтуючи й українськими традиціями (спадщиною свободолюбної козаччини), тим що співвідноситься духом європейського прогресу.

Драгоманов вважав, що українці багато втратили, не зберігши своєї історичної державності. У „Передньому слові / До „Громади” /” (1878 р.) він зазначив: „Ще з 50–х років почали вироблятися серед молодих письменних людей на Україні ті думки, котрі вороги їх з поляків назвали „поманією”, а з жидів і московитів – „українським сепаратизмом”, тобто думки про те, щоб підняти чорноробів, вигнати усяке панство й начальство з України й поставити на ній вільну козацько-мужицьку державу або повернути хоч таку свою волю, яку мала Україна в Московському царстві за часи гетьманів” [1; 284]. При цьому Драгоманов підкреслює, що сам народ український мусить впорядковувати свою долю, як йому потрібно, скинувши з себе будь-яке панство й державництво.

Використовуючи світовий досвід, Михайло Драгоманов довів думку про роль народу у власному самовизначенні. Навіть сьогодні актуальна думка великого українця про те, що „нашим людям найліпше: стати вільно, щоб дійти до свого, щоб жити по своїй волі на своїй землі”. Але при цьому він ніколи не відокремлював цю історію від загальноєвропейської. Український учений М.Драгоманов дає таку оцінку діяльності Б.Хмельницького в часи визвольних

воєн: „Україна була найбільш подібна до самостоячої й чималої держави”. Своїм складанням держава ця зобов'язана повстанню великої частини поспільства, козацтва, міщанства та представників панівних класів, які не втратили ще почуття патріотизму. Та сталося так, що ті, хто закладав українську державу ХУІІ ст., скидали з себе тільки чуже ярмо та те, що більше всього заважало їм, а не виривали неволі з коренем, вони залишили „людські стани”: попівство, вояцтво (шляхту й козаків); вони, хоч і казали потім, що козацька шабля скасувала колишні панські права на землю, та тільки не вміли подумати об тім, як би не заводити нових кріпаків, а всі кинулись загарбувати полі, луки, млини, а то так і zostавили старі кріпості на ґрунти православних церков і шляхти, й козаків. Великий вплив на вченого мав Прудон та радикальні представники англійського лібералізму. Тому свій кінцевий ідеал Драгоманов бачив у теоретичній концепції анархії („без начальство”), тобто у добровільній асоціації гармонійно розвинених осіб, з обмеженням до мінімуму елементів примусу у суспільному житті. Індивід з його волею має стати основою всіх можливих соціальних порядків. Порядок цей повинен утворюватися вільними асоціаціями, що їх формуватимуть самі індивіди, а зовсім не системою державного управління. Саме громада і є перед усім такою асоціацією як самостійна соціальна одиниця, яка найкраще знає потреби і здібності всіх своїх членів.

Історик вважав необхідністю створення товариства товариств, спілки громад, вільних у всіх своїх справах, інакше які-небудь громади будуть поневолені робити не те, що вони бажають, і не там, де вони сидять. Справді вільною спілкою може бути тільки спілка товариств, котра просто чи через виборних людей до кожної справи обертаються до других товариств, з котрими їм найближче, найлегше бути спільними, за потрібними їм справами. Тільки маленькі держави, або, ліпше сказати, громади товариств можуть бути справді вільними.

І тільки у федералізмі, з децентралізацією та самоуправлінням громад і областей бачив вчений шлях до свого ідеалу. Громадський соціалізм зумовлює й принципову неприйнятність для М.Драгоманова державницької ідеї. Для нього ніде не було сили чи ґрунту для політики державного відриву (сепаратизму) України від Росії. З огляду на розуміння М.Драгомановим спрямування й мети історичного поступу ідея держави взагалі йому чужа. Будь-яка держава є щось зовнішнє, накинута згори і саме тому не притаманне людині. Рано чи пізно людство має повстати як спільнота спільнот, що

утворюється знизу, з ініціативи вільних індивідуальних особистостей. Саме тому державна ідея в його концепції розходиться з ідеалом федералізму, що будується на анархістській доктрині, яка протиставляла федеративну спілку вільних самоврядуючих громад унітарній державній побудові. Він радив боротися за демократизацію та федералізацію, не заперечуючи права українського народу на самостійність, але не дуже вірячи в практичну здійснимість сепаратизму для України в ті часи. В ідеалі – щоб українці могли вільно розвиватися, адже у країнах Європи й в Америці, – підкреслює дослідник, – вже немає „самовольного царського начальства”.

Боротьба за демократизацію та федералізацію вимагала тісного союзу з прогресивними силами всіх інших народів Східної Європи, не виключаючи росіян, однак, при умові обов’язкового збереження незалежності українського духу. Драгоманов-учений писав про етнічну гомогенність українського народу на всіх землях його поселення. Драгоманов-політик ставив собі за мету не так об’єднання всіх українців в одній державі, як радше поділ ролей і систематичну взаємодопомогу між російською та австрійською Україною.

Він – прихильник федерації України з Росією; він рішуче заявляв, що не бачить реальних сил, на які зміг би спертися сепаратизм. Він передбачав скорий занепад „глупого і через те недовговічного абсолютизму” і реорганізацію російської держави на основах автономії; особливого значення надав він діяльності земств, що могли стати основою для дальшого розвитку самоврядування.

Михайло Драгоманов визначав політичну практику в боротьбі за автономію саме з таким незвичайним почуттям реалізму. Та коли довелось говорити про дальший остаточний розвиток громадських відносин, він переходив на утопічну теорію, що навіяна впливами Прудона, французького соціаліста, теоретика анархізму. Вчений уявляв, що автономні громади якось з’єднаються в одну федерацію, знищивши стару державу, – перед усім розчавлять державне військо, замість його зведуть громадську міліцію, і розпочнеться новий період громадського життя, „безначальство”.

Українське національне питання було головним у творчості Драгоманова. Добро людей і просвіта, щира правда, залучення до політики широких мас трудового народу має бути основою в національному питанні, характері і спрямованості національних рухів. Історик постійно розглядає національне питання у контексті політичних свобод, він глибоко переконаний, що доки в Росії не буде політичних свобод, до того часу воно не буде вирішене й український рух не матиме дійсної свободи під собою. Драгоманов пояснював,

що це питання українці змушені поставити на порядок денний визвольної боротьби через дві причини. Перша – це спостереження за ходом історії в Західній Європі; друга – свідомість, що політична свобода є заміна національної незалежності для тих для їхнього народу, але відсутність цієї незалежності є головна причина хвороби, яка з'їдає всі зусилля українського народу щодо своєї економічної та розумової емансипації. Чужі держави, які володіли не так давно Україною, відібрали у народної маси їх мозок, інтелігенцію, школу, науку, мистецтво. Свій досвід історик черпав з демократичних надбань держав Європи, але враховував при цьому і національні засади у розвитку людства, через які суспільство має засвоювати найпрогресивніші надбання. Він писав, що поступ ідеї людськості зовсім не вимагає нівеляції всіх якостей та відмін людського роду, лише, навпаки, постійного розвитку їх. І головний його клопіт полягає у тому, щоб наповнити ідею національності „всесвітньою правдою”, яка б допомагала кожній нації рухатися по шляху історичного поступу, бо лише одна думка про національність і про її важливість „може бути причиною насилування людей і великої неправди”. Ось чому він ставив першою вимогою у своєму часописі „Громада” „рівного права для всякої особи... І всякої поради”.

Вчений був проти „примусової національності” мешканців України і боронив право на національне самовизначення галицьких (і не лише галицьких) москвофілів: кожний з атомів, з яких складалося населення України, мав право „самовизначитися” як хоче, не журячись справою й добром цілості. Він же заперечував всяке право родини над її членами (засуджував батьків Шевченкової Катерини за їх суворість до неї), заперечував права вищого колективу нації над окремими громадами.

Він писав, що націоналісти помиляються, якщо думають, що публіка може жити щодня націоналізмом, завжди думає про „свою хату”, звичайний чоловік перш усього думає про те, яка хата, а потім уже чи своя, чи найнята. – Його погляди на національні питання, безумовно викликали й викликають різну реакцію. З чимось можна погоджуватись, щось можна заперечувати, та все-таки багато чого нам треба вчитись у М. Драгоманова.

Таким чином, вплив М. Драгоманова – незаперечний у багатьох ситуаціях української революції 1917-1920рр., наприклад, у федералістичних тенденціях центральної ради, у способах організування об'єднаного фронту народів колишньої Росії (конгрес національностей у Києві 1917року), у трактуванні проблеми національних меншин тощо. Найбільшу цінність здобули ідеї

Драгоманова сьогодні, в час національного відродження. Бажав бачити народ з його теплим та світлим християнством, який не знатиме ані розколів, ані ни ересі, байдужий до будь-якої нетерпимості та фанатизму, народ розумний та чесний, який стане оберігом зачатків високого громадянства, був щасливий.

Література:

1. Грушевський М. історія України. – К.: Ватра, 1993.
2. Драгоманов М. Вибране. – К.: Либідь, 1991.
3. Огородник І.В., Русин М.Ю. Українська філософія в іменах. – К.: Либідь, 1997.

Мудрак В.І.
Інститут вищої освіти АПН України

**ПАРАДИГМА “ІНДИВІДУАЛЬНЕ – СУСПІЛЬНЕ”
У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Историкофилософский анализ творчества М. Драгоманова показывает самобытный подход к разрешению парадигмы «индивидуальное – общественное». В такой системе приоритет отдается индивидуальности относительно общественных институтов, общественных отношений в Украине, в истории ее народа.

Самобутність українського народу відносно державної влади, інститутів суспільства й суспільного устрою, виражених у системі відносин "особистість – суспільство", відображена у творчості Михайла Драгоманова. Як зазначає В.Нестеренко, "... у працях М.Драгоманова, що витворив концепцію українців як "мужицький нарід, сільську "громаду" та "плебейську надію", уся увага зосереджена на з'ясуванні характеру українського народу, його відносинах із владою" [1, С. 193]. На думку Б.Кістяківського, "як українець, він (М.Драгоманов – В.М.) з особливою силою усвідомив непересічну цінність "особистої і суспільної свободи" [1, С. 206]. Таку свободу він розумів як можливість для народу розігнутися від гніту з боку бюрократичної держави. Витворення демократичної української держави Драгоманов пов'язував із досягненням нею статусу європейської держави, у якій вільний дух, статус спільноти є визначальним у демократичних стосунках особистості, спільноти із державою. На думку В.Могилка, "...Драгоманов гармонійно поєднував

лібералізм (європейського типу – В.М.) із збереженням індивідуальності перед державою..." [2, С. 27]. М.Драгоманов докоряв тим його сучасникам-народовцям, які зневажали роль у суспільному українському житті таких оборонців козацької волі, як І.Виговський, І.Мазепа, І.Полуботок. На думку О.Пріцака, "...Михайло Драгоманов створив собі плюралістичний світогляд, в якому збереження індивідуальності перед державою (типу Прудона) є визначальною" [3, С. 41].

Стверджуючи, що держава повинна існувати для задоволення потреб матеріального й духовного розвитку особи, М.Драгоманов вважав, що державницьке спрямування життя народу гальмувало розвиток особистості, спотворювало моральні почуття народу, не даючи змоги розвиватися засадам справедливості і тому, що зветься людяністю [4, С. 12]. Як стверджує М.Лук, "держава має для дослідника (М.Драгоманова – В.М.) другорядне значення, позаяк це лише зовнішня оболонка народу, яка покликана оберігати його від експлуатації... Держава покликана забезпечити свободу кожної особистості, проте вона, як правило, цього не робить... Він (М.Драгоманов – В.М.) схильний у послабленні державних інституцій, а надто навіть у розпаді держав, вбачати позитивний момент розвитку внутрішньої історії народу" [5, С. 12].

Лібералізм М.Драгоманова ґрунтувався на визнанні примату свободи людської особистості над будь-якими державницькими та соціальними структурами; для нього індивід є основою всіх можливих соціальних порядків. На думку В.Лісового, який аналізує історіософські погляди М.Драгоманова, "громадівський соціалізм впливає з визнання, з одного боку, фундаменту всіх соціальних і міжнародних порядків, а саме – індивідів (атома всіх соціумів), а з іншого – об'єднання цих індивідів у громади... Державницька ідея неприйнятна для Драгоманова насамперед тому, що вона розглядається як щось зовнішнє, накинуте згори, неорганічне для людини" [6, С. 29].

У своїй праці "Историческое значение Римской империи и Тацит" М.Драгоманов розглядає історію народу (навіть цивілізації етносу, як ми розуміємо, – зовнішньої по відношенню до індивіда) як соціально-культурної, причому "занепад однієї сторони не тільки не викликає занепад другої, але часто зумовлює прогрес другої" [7, С. 17]. Таке співвідношення протилежних сторін суспільного життя далі у М.Грушевського набуватиме концепційного значення, тому можна вважати, що і Драгоманов, і М.Грушевський застосовували таке співвідношення як визначальне стосовно соціального розвитку.

Для М. Драгоманова людська особистість є вищою цінністю. Він впевнений, що історія свободи є історією обмеження державної влади, а не її посилення [4, С. 21]. У діалозі Д. Донцов – М. Драгоманов, як діалозі ліберального індивідуалізму й націоналізму, Д. Донцов полемізує з М. Драгомановим відносно ліберальних цінностей: самодостатню цінність окремої людини у ліберальному індивідуалізмі він вважає невиправданою у порівнянні з нацією. Саме націю він вважає основним державотворчим чинником, різко протиставляючи індивідуальність державництву, на яку спирався М. Драгоманов. Навпаки, М. Драгоманов був прибічником пріоритету індивідуальності над "правом націй". Він доходить до плюралізму у відношенні "особистість-держава", вважаючи, що націоналізм звужує особистісне волевтілення. Та його плюралізм не є релятивізмом у такому волевиявленні – лібералізм М. Драгоманова не приймає абсолютизації волі; свобода особистості, на його думку, повинна бути узгоджена із дотриманням свободи волевиявлення іншої особистості, і у цьому сенсі для нього держава є чинником, що стримує безмежну особистісну волю. Треба тільки зрозуміти, що для нього особистісна воля має бути втілена у суспільній організації індивідів, спільноті – громаді.

М. Драгоманов визнає "державний інтерес" надбанням вищого начальства і не відносить до його реалізації простий народ", – зазначає І. Бойко [8, С. 43]. Він вважає можливим наблизити такий народ через громади – громадські спільноти до державотворення. У цьому розумінні його можна вважати послідовним народником. Рівновага індивідуального й суспільного виявляється у М. Драгоманова в якості громадівського соціалізму, у якому не громадськість існує для держави, а держава стає засобом, умовою існування нації [8, С. 40]. Таку децентралізовану громадськість М. Драгоманов протиставляє національному державному центрові, в якому загальне як національно-особливе замінюється одинично-груповим, яке часто концентрується в безпосередній волі диктатора чи самодержця. У такому ракурсі для Драгоманова держава є однобічним диктуванням суб'єктивної волі. В імперській державі, на його думку, немає місця вільному індивідові. Йї Драгоманов протиставляє конфедерацію.

На думку Драгоманова, повнота розкриття особистісних цінностей залежить від ступеня розвиненості громадянського суспільства, в якому інтереси індивіда врівноважені із державними: "Держава, яка репрезентує єдність нації як політичного організму, лише інструментально завершує ту рівновагу суспільних сил, яка свідчить про зрілість нації, сформованість не

лише її політичної еліти, готової поступитися власними груповими інтересами задля єдності і блага нації, а й наявності такої громадянської структури, такої суспільної рівноваги сил, які зацікавлені в збереженні саме цієї рівноваги" [8, С.44]. Таку рівновагу М.Драгоманов вважає базою існування громадянського суспільства, у якому індивід є вільним. Причому таке волевиявлення він виражає через спільноту: " ...Справді вільними можуть бути тільки маленькі держави, або ліпше сказати, громади, товариства" [8, С. 47]. Цими представницькими громадами в Україні були земства, які репрезентували традицію козацького самоврядування. Такі представницькі спільноти, на думку М.Драгоманова, могли б найліпшим чином сприяти реалізації класократичної державної влади, яка протистояла як імперській підпорядкованості індивідів, так і охлократичній "демократії". На терені такої влади, за уявленнями М.Драгоманова, могла вирости урівноваженість суспільних сил, яка б протистояла насиллю над особистістю, з одного боку, й імперським амбіціям державних еліт, окремих особистостей – з іншого. Держава у такому випадку із інституції, що стоїть над нацією, стає внутрішньою структурованістю самої нації, що надає їй як зовнішньої визначеності, так і внутрішньої динамічності [8, С. 49]. Так досягається врівноваженість індивідуального життя й життя спільноти – від громади, індивідів до держави в цілому.

На думку О.Корха, М.Драгоманов виходив із свободи особистості – основи розвитку суспільства: "... Суть прогресу (суспільного – В.М.) ... вбачалася у визнанні чимраз ширшим загалом індивіда як вищої цінності... Основний шлях прогресу (у М.Драгоманова – В.М.) пов'язується з максимально можливим обмеженням усілякого свавілля та приниження особи з боку держави, а також іншими соціальними інститутами та спільнотами. Основою всього соціального ладу повинен стати вільний індивід – атом усіх соціумів" [9, С. 139].

Висновки: 1. Творчість Михайла Драгоманова відображає суспільно – історичний розвиток України. 2. У такому розвитку з точки зору історіософії пріоритет Михайло Драгоманов віддав індивідуальності, її обороні перед суспільними інститутами, відносинами. 3. У якості засадничого начала розвитку такої індивідуальності в історії Михайло Драгоманов передбачав громадську сутність суспільних відносин. Саме спирання на громаду, її інтереси, на думку М.Драгоманова, відображало, з одного боку генезу суспільних підстав соціуму як специфіки розвитку України, а з іншого, показувало особливості індивідуального суспільного ототожнення.

Література:

1. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів. – К.: “Абрис”, 1995. – 336 с.
2. Могилко О. Історичні ідеї М. Грушевського в контексті сучасних проблем національного відродження // Розбудова держави. – 1996. – № 12. – С.26–28.
3. Пріцак О. Історіософія та історіографія Михайла Грушевського / НАН України, Археографічна комісія Інституту української археографії. – К., Кембрідж, 1991. – 80 с.
4. Соціально-філософські ідеї Михайла Драгоманова. Збірник наукових праць / Національна Академія наук України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди / Відп. ред. Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 11 – 34.
5. Лук М.І. Історіософія М. Драгоманова. Соціально-філософські ідеї Михайла Драгоманова: Збірник наукових праць / Національна Академія наук України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди / Відп. ред. Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 3-18.
6. Лісовий В.С. М. Драгоманов у контексті діалогу ідеологій лібералізму та націоналізму / Збірник наукових праць / Національна Академія наук України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди / Відп. ред. Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 18–33.
7. Драгоманов М. Историческое значение Римской империи и Тацит. – Известия. – 1869. – № 11. – 40 с.
8. Бойко І.М. М. Драгоманов і В. Липинський: роль держави в житті нації / Соціально-філософські ідеї Михайла Драгоманова. Збірник наукових праць. – Національна Академія наук України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. / Відп. редактор Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 33 – 50.
9. Корх О.М. Індивідуалістична традиція у західній та вітчизняній філософській думці. – Дніпропетровськ: Академія митної служби України, 2000. – 185 с.

Мудрак В.,
Інститут вищої освіти АПН України

ПАРАДИГМА “ІНДИВІДУАЛЬНЕ – СУСПІЛЬНЕ” У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Самобутність українського народу відносно державної влади, інститутів суспільства й суспільного устрою, виражених у системі відносин "особистість-суспільство", відображена у творчості М.Драгоманова. Як зазначає В.Нестеренко, "...у працях М.Драгоманова, що витворив концепцію українців як "мужицький нарід, сільську "громаду" та "плебейську надію", уся увага зосереджена на з'ясуванні характеру українського народу, його відносинах із владою" [1, С. 193]. На думку Б.Кістяківського, "як українець, він (М.Драгоманов – В.М.) з особливою силою усвідомив непересічну цінність "особистої і суспільної свободи" [1, С. 206]. Таку свободу він розумів як можливість для народу розігнутися від гніту з боку бюрократичної держави. Витворення демократичної української держави він пов'язував з досягненням нею статусу європейської держави, у якій вільний дух, статус спільноти є визначальним у демократичних стосунках особистості, спільноти, з державою.

На думку В.Могилка, "...Драгоманов гармонійно поєднував лібералізм (європейського типу – В.М.) із збереженням індивідуальності перед державою..." [2, С. 27]. М.Драгоманов докоряв тим його сучасникам-народовцям, які зневажали роль у суспільному українському житті таких оборонців козацької волі, як І.Виговський, І.Мазепа, І.Полуботок. На думку О.Пріцака, "...Михайло Драгоманов створив собі плюралістичний світогляд, в якому збереження індивідуальності перед державою (типу Прудона) є визначальною" [3, С. 41].

Стверджуючи, що держава повинна існувати для задоволення потреб матеріального й духовного розвитку особи, М.Драгоманов вважав, що державницьке спрямування життя народу гальмувало розвиток особистості, спотворювало моральні почуття народу, не даючи змоги розвиватися засадам справедливості і тому, що зветься людяністю [4, С. 12]. Як стверджує М.Лук, "держава має для дослідника (М.Драгоманова – В.М.) другорядне значення, позаяк це лише зовнішня оболонка народу, яка покликана оберігати його від експлуатації... Держава покликана забезпечити свободу кожної особистості, проте вона, як правило, цього не робить... Він (М.Драгоманов – В.М.) схильний

у послабленні державних інституцій, а надто навіть у розпаді держав, вбачати позитивний момент розвитку внутрішньої історії народу" [5, С. 12].

Лібералізм М.Драгоманова ґрунтувався на визнанні примату свободи людської особистості над будь-якими державницькими та соціальними структурами; для нього індивід є основою всіх можливих соціальних порядків. На думку В.Лісового, який аналізує історіософські погляди М.Драгоманова, "громадівський соціалізм випливає з визнання, з одного боку, фундаменту всіх соціальних і міжнародних порядків, а саме – індивідів (атома всіх соціумів), а з іншого – об'єднання цих індивідів у громади... Державницька ідея неприйнятна для Драгоманова насамперед тому, що вона розглядається як щось зовнішнє, накинута згори..., неорганічне для людини" [6, С. 29].

У своїй праці "Историческое значение Римской империи и Тацит" М.Драгоманов розглядає історію народу (навіть цивілізації певного етносу, як ми розуміємо – зовнішньої по відношенню до індивіда) як соціально-культурної, причому "занепад однієї сторони не тільки не завжди викликає занепад другої, але часто зумовлює прогрес другої" [7, С. 17]. Таке співвідношення цих протилежних сторін суспільного життя далі у М.Грушевського набуватиме концепційного значення, тому можна вважати, що і Драгоманов, і М.Грушевський застосовувати таке співвідношення як визначальне стосовно суспільного розвитку.

Для М.Драгоманова людська особистість є вищою цінністю. Драгоманов стверджує, що історія свободи є історією обмеження державної влади, а не її посилення [4, С. 21]. У діалозі Донцов – Драгоманов, як діалозі ліберального індивідуалізму й націоналізму, Д.Донцов полемізує з Драгомановим відносно ліберальних цінностей – самодостатню цінність окремої людини у ліберальному індивідуалізмові він вважає невиправданою у порівнянні з нацією. Націю ж він вважає основним державотворчим чинником, різко протиставляючи індивідуальність державництву, на яку спирався М.Драгоманов. Навпаки, М.Драгоманов був прибічником пріоритету індивідуальності над "правом націй". Він доходить до плюралізму у відношенні "особистість-держава", вважаючи, що націоналізм звужує особистісне волевтілення. Та його плюралізм не є релятивізмом у такому волевиявленні – лібералізм М.Драгоманова не приймає абсолютизації волі; свобода особистості, на його думку, повинна бути узгоджена із дотриманням свободи волевиявлення іншої особистості, і у цьому сенсі для нього держава є чинником, що стримує

безмежну особистісну волю. Треба тільки зрозуміти, що для нього особистісна воля має бути втілена у суспільній організації індивідів.

М. Драгоманов визнає "державний інтерес" надбанням вищого начальства і не відносить до його реалізації простий народ", – зазначає І. Бойко [8, С. 43]. Він вважає можливим наблизити такий народ через громади – громадські спільноти, до державотворення. У цьому розумінні його можна вважати послідовним народником. Рівновага індивідуального й суспільного виявляється у М. Драгоманова в якості громадівського соціалізму, у якому не громадськість існує для держави, а держава стає засобом, умовою існування нації [8, С. 40]. Таку децентралізовану громадськість М. Драгоманов протиставляє національному державному центрові, в якому загальне як національно-особливе замінюється одинично-груповим, яке часто концентрується в безпосередній волі диктатора чи самодержця. У такому ракурсі для Драгоманова держава є однобічним диктуванням суб'єктивної волі. В імперській державі, на його думку, немає місця вільному індивідові. Йї Драгоманов протиставляє конфедерацію.

На думку Драгоманова, повнота розкриття особистісних цінностей залежить від ступеня розвиненості громадянського суспільства, у якому інтереси індивіда врівноважені з державними: "Держава, яка репрезентує єдність нації як політичного організму, лише інструментально завершує ту рівновагу суспільних сил, яка свідчить про зрілість нації, сформованість не лише її політичної еліти, готової поступитися власними груповими інтересами задля єдності і блага нації, а й наявності такої громадянської структури, такої суспільної рівноваги сил, які зацікавлені в збереженні саме цієї рівноваги" [8, С. 44]. Таку рівновагу М. Драгоманов вважає базою існування громадянського суспільства, у якому індивід є вільним. Причому таке волевиявлення він виражає через спільноту: " ...Справді вільними можуть бути тільки маленькі держави, або ліпше сказати, громади, товариства" [8, С. 47]. Такими представницькими громадами в Україні були земства, які певним чином репрезентували традицію козацького самоврядування. Ці представницькі спільноти, на думку М. Драгоманова, могли б найліпшим чином сприяти реалізації класократичної державної влади, яка б протистояла як імперській підпорядкованості індивідів, так і охлократичній "демократії". На терені такої влади, за уявленнями М. Драгоманова, могла вирости урівноваженість суспільних сил, яка б протистояла насиллю над особистістю, з одного боку, й імперським амбіціям державних еліт, окремих особистостей – з іншого.

Держава у такому випадку із інституції, що стоїть над нацією, стає внутрішньою структурованістю самої нації, що надає їй як зовнішньої визначеності, так і внутрішньої динамічності [8, С. 49]. Так досягається врівноваженість індивідуального життя й життя спільноти – від громади індивідів до держави в цілому.

На думку О.Корха, М.Драгоманов виходив із свободи особистості – основи розвитку суспільства: "... Суть прогресу (суспільного – В.М.) при цьому вбачалася у визнанні чимраз ширшим загалом індивіда як вищої цінності... Основний шлях прогресу (у М.Драгоманова – В.М.) пов'язується з максимально можливим обмеженням усілякого свавілля та приниження особи з боку держави, а також іншими соціальними інститутами та спільнотами. Основою всього соціального ладу повинен стати вільний індивід – атом усіх соціумів" [9, С. 139].

Література:

1. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів. – К.: "Абрис", 1995. – 36 с.
2. Могилко О. Історичні ідеї М. Грушевського в контексті сучасних проблем національного відродження // Розбудова держави. – 1996. – № 12. – С. 26–28.
3. Прицак О. Історіософія та історіографія Михайла Грушевського / НАН України, Археографічна комісія Інституту української археографії. – К., Кембрідж, 1991. – 80 с.
4. Соціально-філософські ідеї Михайла Драгоманова. Збірник наукових праць // Національна Академія наук України, Ін -т філософії ім. Г.С. Сковороди. / Відп. ред. Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 11-34.
5. Лук М.І. Історіософія М.Драгоманова / Соціально-філософські ідеї Михайла Драгоманова. Збірник наукових праць // Національна Академія наук України, Ін -т філософії ім. Г.С. Сковороди. / Відп. ред. Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 3-18.
6. Лісовий В.С. М.Драгоманов у контексті діалогу ідеологій лібералізму та націоналізму / Збірник наукових праць / Національна Академія наук України, Ін -т філософії ім. Г.С. Сковороди. / Відп. ред. Лук М.І. – К.: Наукова думка, 1995. – С. 18–33.
7. Драгоманов М. Историческое значение Римской империи и Тацит. – Известия. – 1869. – № 11. – 40 с.
8. Бойко І.М. М.Драгоманов і В.Липинський: роль держави в житті нації / Соціально-філософські ідеї Михайла Драгоманова. Збірник наукових праць

// Національна Академія наук України, Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди / Відп. редактор М.І. Лук – К.: Наукова думка, 1995. – С. 33-50.

9. Корх О.М. Індивідуалістична традиція у західній та вітчизняній філософській думці. – Дніпропетровськ: Академія митної служби України, 2000. – 185 с.

*Нікітіна В.В.
Харківський державний університет
харчування та торгівлі*

“НАЦІОНАЛЬНИЙ КОСМОПОЛІТИЗМ” М.П.ДРАГОМАНОВА ЯК ЗАСАДА АНАЛІЗУ СОЦІАЛЬНОСТІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Анализируется идея М.П. Драгоманова о необходимости синтеза диалектических противоположностей, которые обнаруживаются как общечеловеческое и национально-самобытное, в создании человеческого сосуществования и приходится ее теоретико-методологическое значение для выявления тенденций проявления социальности в ХХІ столетии.

В сучасному світі, де відбувається глобалізація й “віртуалізація” соціального буття на тлі технічних винаходів щодо тоталітаризації контролю за життєдіяльністю окремої особи, змінюються умови збереження соціального цілого як органічного сполучення окремих індивідів, що прагнуть самореалізуватися. Тому постає питання про специфіку такої базової засади суспільного життя, як *соціальність*, що виявляється під час сумісності буття людей як *взаємозумовленість і взаємозалежність їхньої життєдіяльності*, або, за Ф. Тьоннісом, як “безперервний обмін взаємною діяльністю й взаємною допомогою” [1, С. 212].

Важливою ознакою прояву соціальності як засади сумісного людського буття є обумовленість життєдіяльності окремої особи емоційно-ціннісною, предметно-діяльнісною й інституційною системою, що склалася внаслідок розвитку певного етносу (зокрема певної нації) та функціонує як механізм сполучення людей цієї етнічної групи (певної національності). У зв’язку з цим навіть розповсюдження глобалізаційних процесів не зводить нанівець тенденцію збереження національної самобутності, котра реалізується, в тому числі, через створення національної державності.

Проте з ускладненням організації сумісної життєдіяльності суб'єктів етнічної спільноти посилюється їхня взаємозалежність відносно інших етнічних груп, внаслідок чого деякі цінності, форми предметної діяльності та риси соціальних інститутів усвідомлюються як загальнолюдські. А це, своєю чергою, на певному історичному етапі зумовлює виникнення проблеми співвідношення загальнолюдського й національно-самобутнього в суспільному житті. Її актуалізація в сьогоденному світі свідчить про посилення взаємозаперечення загальнолюдського й національно-самобутнього у творенні людського співіснування як діалектичних протилежностей та потребує пошуку механізму їхнього синтезу, що є доцільним з точки зору збереження прогресивних тенденцій соціального розвитку в ХХІ столітті. Теоретичною засадою такого пошуку може бути аналіз творчості видатного українського діяча М.П.Драгоманова.

У сучасній науковій літературі міститься аналіз поглядів М.Драгоманова на співвідношення космополітизму й націоналізму, доводиться думка мислителя про необхідність їхнього поєднання у житті як окремої особи, так і держави, зокрема під час розвитку українського національного руху [див.: 2, С.75-76]. Разом з тим, існує потреба у застосуванні ідей мислителя ХІХ ст. до аналізу прояву соціальності в ХХІ ст. з метою визначення тенденцій, що можуть забезпечити подальший прогресивний розвиток суспільства.

Розмежуючи поняття “етнос” і “нація” за критерієм природничого / усвідомленого долучення індивідів до відповідних соціальних спільнот, М.Драгоманов визнає географічні, історичні й біологічні витоки формування націй та поєднання осіб у національну спільноту. Разом з цим, національність як “сукупність ознак індивідуумів, що населяють певну вітчизну й складають певну націю” [3, С. 448], на його думку, “не може бути примусово обов’язкова для індивідууму, а підлежить його вибору” [4, С. 309]. Але цей вибір здійснюється не у вигляді якогось свавілля, а під час залучення особи до громадських справ, що передбачає необхідність “застосуватись до краєвих обставин, в тім числі й до національних”, хоча людина “зовсім не обов’язана бути рабом (підкреслено мною – В.Н.) тих обставин як яких-небудь святощів, а мусить навіть перероблювати (підкреслено мною – В.Н.) їх відповідно до свого ідеалу, котрий давно вже на світі став виробляється процесом інтернаціональним, космополітичним” [4, С. 310]. Інакше кажучи, свобода вибору індивідом національності полягає у творчому своєрідному поєднанні

національно-краєвих традицій, культурних форм буття із загальнолюдськими цінностями, принципами і способами діяльності.

Коли ж людину примушують “держатися звисних почуть і думок (політичних і культурних) по тій причині, що вони національні або (частіше) вважаються за такі”, а також визнавати культ національних святощів, це є, за М.Драгомановим “примусове національство”, націоналізм, “обов’язковий націоналізм”, якому він, за його словами, протривився, не заперечуючи цінності національних прав і національного розвитку [див.: 5, С. 326, 352, 358].

Визнання свободи вибору особою національності зумовлює розмежування М.Драгомановим “національності самої по собі” та “державної єдноти національності” [див.: 5, С. 320]. Держава, в тому числі органи місцевої влади, вважає М.Драгоманов, має забезпечити особисті права й свободи індивіда, серед яких важливе місце посідає недоторканість національності [див.: 3, С. 452]. Фактично серед ознак права на вибір особою національності український мислитель називає свободу спілкуватися будь-якою мовою, бо “мова все-таки слуга людини”, і тому людина за необхідності повинна мати можливість вчити і уживати як національну, так і інші (чужі) мови [див.: 5, С. 363].

Висловлюючись щодо важливості створення всесвітньої мови, М.Драгоманов наголошує значення для вирішенні цього питання свободної солідаризації націй, яку він розуміє як процес досягнення зовнішнього об’єднання націй за умов збереження внутрішніх зв’язків [див.: 3, С. 441]. Він підкреслює, що кожна нація вільна тільки тоді, коли вона не неволить іншу націю [див.: 5, С. 324]. Об’єднаною основою солідарності націй має бути, на думку М.Драгоманова, “всесвітня правда, котрабулаб спільною в сімнаціональностям”, що містить у собі “людськість” [5, С. 322, 324]. У межах цього об’єднання національність постає тільки ґрунтом і формою варіацій вирішення політичних, культурних соціальних питань, бо саме політичний, соціальний і культурний поступ громади є найважливішим за національну справу саму по собі [див.: 5, С. 338-339, 367].

Таким чином, якщо узагальнити погляди М.Драгоманова на проблему співвідношення загальнолюдського (в термінології мислителя – загальноєвропейського, космополітичного, спільного всім націям) і національно-самобутнього в людському співіснуванні, можна сформулювати такі твердження:

Нація, котра як і будь-яка етнічна спільнота має природні (біологічні і географічні) та історичні витoki, є соціокультурною спільнотою, а національність людини – *способом самоусвідомлення* нею своєї приналежності до певної *національної культури*, яка забезпечує *найдоцільніший для життєдіяльності цієї людини шлях до реалізації загальнолюдського гуманістичного ідеалу* в межах певної територіальної громади;

Держава, зокрема через органи влади, що функціонують у межах територіальної громади, повинна створити умови для того, щоб людина могла вільно робити вибір національності й задовольняти національні інтереси, в тому числі вживати ту мову, яка відповідає її культурним потребам;

Солідаризація націй має бути таким інтеграційним процесом, який не просто забезпечує взаємообмін матеріальними і духовними благами, а перш за все сприяє створенню спільних соціальних, політичних і культурних засад співіснування народів. Цей процес має базуватися на принципах гуманізму (“людськості”) та збереження національної самобутності, яка полегшить вирішення кожним народом питань соціально-політичного й культурного характеру, що є важливішими за національне питання.

Загалом вказані твердження свідчать про намагання М. Драгоманова поєднати діалектичні протилежності загальнолюдського і національно-самобутнього таким чином, щоб національна культура збагачувалася загальнолюдськими цінностями, які відбивали б дещо спільне усім націям і усвідомлювалися б обов’язково у вигляді гуманістичного ідеалу (тому що спільним для різних націй може бути егоїзм, прагнення відстоювати свої національні інтереси будь-якими засобами, нетерпимість до чужинців тощо). Причому до загальнолюдського ідеалу, вважав мислитель, нації слід долучатися, вирішуючи в першу чергу проблеми соціально-політичного й культурного характеру на противагу проблемам суто національним. У зв’язку з тим, що М. Драгоманов для позначення реалізації окремою особою загальнолюдського гуманістичного ідеалу на підставі вільного вибору національності вживав термін “космополітизм”, протиставляючи йому “націоналізм” як негативне явище примусу включення індивіда у функціонування певної нації, і разом з цим підкреслював необхідність використання національних форм у загальнолюдському соціальному поступі, його теоретичні міркування щодо загальнолюдського й національного можна, на наш погляд, умовно назвати внутрішньо суперечливим поняттям “національний космополітизм”.

“Національно-космополітичні” погляди М. Драгоманова мають теоретико-методологічне значення для аналізу прояву соціальності в ХХІ столітті. Підкреслюючи роль нації саме як соціокультурної спільноти на противагу природничим засадам функціонування інших (до національних) етнічних об’єднань, український мислитель передбачив розвиток в сучасному світі *соціокультурізації етнічних спільнот* як тенденції, яка розповсюджується внаслідок збільшення іміграційних потоків, а отже розповсюдження національних діаспор, створення суперетносів (наприклад, американського, австралійського), віртуалізації людського спілкування. Ця тенденція свідчить про *посилення значення ціннісної та інституційної взаємозумовленість* соціальних суб’єктів етнічного типу порівняно з предметно-діяльнісною взаємозалежністю.

Як відомо, у формуванні, розповсюдженні духовних цінностей та інституційних норм, а також у підтримці щодо їх практичної реалізації як чинників взаємопов’язаності соціальних груп і індивідів, активну роль відіграють *територіальні громади і національні держави*. Саме вони є осередками, з одного боку охорони місцевої (в тому числі національної) самобутності та її врахування у зовнішніх зв’язках, а з іншого, гарантування загальнолюдських прав і свобод особистості. Тому, незважаючи на глобалізаційні процеси, їхня участь у забезпеченні поєднання загальнолюдського й національного у житті індивідів і соціальних груп на певній території має зберігатися і надалі, про що говорив і М. Драгоманов.

Під час глобалізації та загострення глобальних проблем важливою передумовою прогресивного соціального розвитку стає, як і передбачав М. Драгоманов, *солідаризація націй* як механізм *узвишшя* загальнолюдського гуманізму і гуманістичних засад національної культури над національно-територіальними і національно-релігійними чварами і розбратом. Саме таке узвишшя гуманізму в загальнолюдському й національно-самобутньому прояві тільки і може стати підвалиною запобігання національних суперечок, а під час виникнення неминучих у сучасному світі конфліктів – і примирення націй.

Отже, М. П. Драгоманов у своєму соціальному ідеалі намагався поєднати загальнолюдське й національно-самобутнє як зміст і форму людського співіснування, що базується на засадах гуманізму і політичного лібералізму, першочергового вирішення соціальних питань порівняно з питаннями суто національними. Духовна спадщина видатного українського діяча допомагає

зрозуміти, які прогресивні тенденції прояву соціальності в ХХІ столітті слід всіляко підтримувати націям під час їхнього розвитку та взаємодії.

Література:

1. Тённис Ф. *Общность и общество* // Социологический журнал. – 1998. – № 3/4. – С. 207-229.
2. Ситник О. Становлення української ідеї в політичній філософії М. Драгоманова // Науковий вісник ВДУ. – 1998. – № 10: Філософські науки. – С. 72-76.
3. Драгоманов М. П. *Что такое украинофильство?* // *Вибране ... мій задум* зложити очерк історії цивілізації на Україні. – К.: Либідь, 1991. – С. 420-455.
4. Драгоманов М. П. *“Над Чорним морем”*. Повість Івана Левицького // Літературно-публіцистичні праці. У двох томах. – Т. 2. – К.: Вид-во “Наук. думка”, 1970. – С. 306-311.
5. Драгоманов М. П. *Чудацькі думки про українську національну справу* // Там само. – С. 312-367.

**Радченко В.
НПУ імені М.П. Драгоманова**

ЗАВДАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ЗВ'ЯЗКУ ЗІ ЗМІНОЮ МОДЕЛІ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

Украина может утвердить институционную модель трансформационных преобразований. Это предопределяет новые задачи в области экономического образования: во-первых, обеспечение понимания сути и объективной потребности перехода к новой модели развития; во-вторых, учет требований институционной модели при складывании государственного стандарта образования; в-третьих, формирование материально-технической базы образования при активной роли государства.

Аналіз всіх сфер розвитку українського суспільства в останні роки свідчить про те, що воно почало входити в новий етап трансформаційних перетворень, у зв'язку з чим перед ним виникли нові завдання. У Посланні Президента України до Верховної Ради України “Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002-2011 роки” попередній етап трансформаційних перетворень названий

стартовим. В цей час Україна утвердила себе як незалежна держава. В подальшому завдання полягає в тому, “щоб остаточно облаштувати споруджену будівлю по суті нового суспільства...”. Глава держави відзначив, що на попередньому етапі здійснювався демонтаж державно-адміністративної системи управління через механізм лібералізації. Однак “наявний інструментарій економічної політики, який сформовано в попередній період, не націлений на забезпечення якісних перетворень інноваційного розвитку, оновлення структури виробництва, подолання глибокої диференціації доходів та ін. У межах нинішньої моделі розвитку широкомасштабна модернізація національної економіки просто неможлива. Потрібні суттєві зміни в механізмах трансформаційних процесів, їх системне оновлення – тобто осмислений перехід до інституційної моделі ринкових перетворень, поєднаних з елементами ефективного державного регулювання”.

Отже, перехід України від ліберальної до інституційної моделі трансформаційних перетворень передбачає формування сильної держави, активізацію її регулюючої функції. Це також повинно істотно поліпшити ринковий вектор розвитку, надати йому більшої орієнтації на кінцевий результат.

Перехід України до нової моделі трансформаційних перетворень повному визначає завдання економічної освіти і насамперед у вищих навчальних закладах, які безпосередньо займаються підготовкою кадрового потенціалу країни. Ці завдання можна об’єднати в такі групи.

Завдання, що торкаються з’ясування суті нової моделі та нових пріоритетів ринкових перетворень, обґрунтування шляхів їх забезпечення.

Завдання в частині створення відповідної нормативної бази та відповідної переорієнтації вищих навчальних закладів в напрямках підготовки і перепідготовки кадрів, створення в цілому чіткої демократичної системи економічної освіти під егідою держави.

Завдання зміцнення матеріально-технічної бази економічної освіти.

Названі групи завдань взаємопов’язані, розв’язувати їх потрібно комплексно і одночасно. Відзначимо також, що кожна із груп завдань має своєрідну і значну складність, а тому має бути як об’єктом економічної науки та освіти (і не тільки економічної), так і економічної політики держави.

З’ясуємо зміст окремих завдань.

Серед проблем першої групи завдань першорядним є забезпечення економічною освітою глибоких наукових знань спеціалістів про необхідність та

сутність інституційної моделі трансформаційних перетворень. Адже за попередні роки так звані реформатори вдалося зробити непопулярною ідею сильної держави в ринкових перетвореннях України. Переваги ліберальної економіки настільки абсолютизувалися, що з ними поєднувалося все: як ліквідація адміністративно-командної економічної системи, так і утворення нової та її характерні риси. З позиції лібералізму оцінювалася лояльність вчених і політиків до ринкових перетворень, при цьому прихильники збереження необхідної економічної ролі держави звинувачувалися в консерватизмі і в не підтримці реформ.

Помилки реформаторів-лібералів, на нашу думку, зумовлювалися двома обставинами. Перша з них – це недостатність знань особливостей перехідної економіки, в тому числі і української. Реформатори не враховували історичні та соціально-економічні гени вітчизняної економіки і суспільства в цілому, об'єктивні фактори, які характеризували нашу країну напередодні реформ. Зокрема те, що в Україні попередніми поколіннями створені могутні продуктивні сили, які знаходяться в стадії індустріального розвитку (навіпаки, розповсюджувався стереотип нашої “відсталості” і т.п.); що Україна має значні природні і людські ресурси, вигідне географічне положення; що виробництво в Україні досягло досить високого рівня усупільнення і макроекономічної цілісності, вимагає здійснення сильних макроекономічних дій держави; що в Україні історично склалися міцні традиції колективістських форм організації власності і виробництва, які беруть початок ще із селянської общини; що в Україні за попередні роки склалася загальнодержавна система соціальних гарантій всього населення, особливе значення в якій мало забезпечення права на працю.

Об'єктивні соціально-економічні умови в Україні, які існували на старті соціально-економічних перетворень, з самого початку не сприймали метод “шокової терапії” як метод реформ. Цей метод відображував сутність ліберальної моделі перетворень, “виганяв” державу з економіки саме в той час, коли вона повинна була б забезпечувати і гарантувати соціальну якість реформ, робити їх творчими, а не руйнівними, спрямовувати економічний розвиток в напрямку соціального і технологічного прогресу, упереджуючи економічний колапс. В нашій історії вийшов найгірший варіант реформ: відбулася руйнація продуктивних сил суспільства, пограбування країни, катастрофічне зниження життєвого рівня населення, перехід значної частини економіки (понад половини) в розряд “тіньової”.

Друга обставина, яка зумовила помилки наших реформаторів, – це бездумне (по іншому назвати важко) перенесення іноземного досвіду на ґрунт нашої країни, чому також допомагали багатоманітні “поради” іноземних експертів, включаючи і експертів впливових міжнародних фінансово-валютних організацій. З цього приводу Президент України Л.Д.Кучма підкреслив: “У багатьох випадках неадекватними були і рекомендації міжнародних фінансових інституцій та зарубіжних експертів, які часто зводилися до застосування штучно сконструйованих стандартних стереотипів, були механічною калькою з чужого досвіду, не враховували специфіку нашої держави. Ці рекомендації ми сприймали некритично”.

В руслі проблеми, що розглядається, є потреба повернутися до визначення економічних функцій держави в ринковій економіці. Принцип природної економічної свободи – *laissez faire* (невтручання держави в економіку), який був сформульований А.Смітом, відображав умови функціонування такої економіки на перших порах капіталізму. В подальшому дія цього принципу обмежується і поєднується з економічними функціями держави. Еволюція розвитку економічної системи ринкової економіки здійснюється в напрямку від моделі “домогосподарства – підприємства” до моделі “домогосподарства – підприємства – держава”. Філософія сучасного ринку – це філософія, що поєднує саморегулювання і регулювання з боку держави в один механізм “регульованої ринкової економіки”. Підкреслимо, що сказане – не продукт логіки, а результат реальних змін в продуктивних силах і економічних відносинах суспільства, досягнутому рівні усупільнення виробництва, об’єктивна потреба макроекономічного впливу на поведінку окремих суб’єктів економічної діяльності і поєднання інтересів в суспільстві.

З нашої точки зору, тенденційним є твердження про недостатню ефективність державної власності (порівняно з приватною). Це твердження досить поширене. Воно також відображає дух економічного лібералізму первісної доби. Як правило, “забувають” при цьому, що державна власність виконує такі функції, за які не береться приватний сектор (суспільні товари, громадське споживання тощо). Наукові дослідження останнього часу показують, що державний сектор економіки демонструє високу ефективність, якщо держава формує адекватний господарський механізм. Тоді теза “державне – нічир” не існує на практиці. Це ми бачимо в країнах, в яких розроблялися і здійснювалися державні плани економічного розвитку (Франція, Італія, Нідерланди, Норвегія, Японія та ін.).

Великий ущерб економіці України наносить низька дієвість держави в сфері захисту вітчизняного виробника, згортання підтримки сільського господарства, невтручання держави в становлення співвідношення цін на продукцію окремих галузей (особливо між сільським господарством і промисловістю), малоефективна політика в забезпеченні процесу відтворення основного капіталу, відсутність ефективного механізму взаємодії держави і ринкової інфраструктури тощо.

Друга група завдань економічної освіти, що зумовлюються переходом України до інституційної моделі трансформаційних перетворень, як ми відзначили, торкається створення нормативної бази, яка б забезпечувала відповідну переорієнтацію навчальних закладів в підготовці і перепідготовці кадрів. Найважливішим тут є завершення створення системи стандартів вищої освіти. Особливе значення має наповнення новим змістом державної та галузевої компоненти системи стандартів. Державна компонента, зокрема, покликана визначити на основі ряду критеріїв (насамперед досягнутого рівня суспільного поділу праці, стану і тенденцій розвитку вітчизняного та світового виробництва) обґрунтовані прогресивні вимоги до освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів (ОКР) вищої освіти і сформувані на основі цього науково обґрунтований перелік кваліфікацій, напрямів та спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України. Це є вимогою, яка визначає і зміст галузевої компоненти системи стандартів вищої освіти, перелік спеціалізацій за спеціальностями вищої освіти, вимоги до освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) випускників вузів та освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки спеціалістів.

Зміст ОКХ і ОПП повинен відобразити потреби нашого суспільства в забезпеченні економічного зростання і сталого розвитку на основі інноваційної моделі розвитку, інтеграції України у європейський економічний простір та світове господарство, побудові соціально зорієнтованої економіки. Україна має всі можливості, щоб досягти світових стандартів в освіті, науці і техніці.

Важливою проблемою створення нормативної бази вищих навчальних закладів є розвиток методології створення ОПП. Заслуговує на увагу діючий підхід поділу ОПП на нормативні і вибіркові дисципліни. Однак потребує дальшого дослідження структура самої нормативної частини ОПП (співвідношення між блоком гуманітарних та соціально-економічних дисциплін і блоком фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін). Ми вважаємо необґрунтованою позицію, згідно якої принижується блок

гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Така позиція не відповідає завданням реалізації інституційної моделі трансформації суспільства, формування сучасних кадрів з високими інтелектуальними та духовними якостями. Не відповідає новій моделі трансформаційних перетворень і погляд, згідно якого сам студент, по-суті, повинен визначати зміст “своєї” освіти, тобто сам вибирати навчальні предмети і навіть викладачів.

Що торкається третьої групи завдань економічної освіти – зміцнення її матеріально-технічної бази, то їх розв’язання в контексті нової моделі трансформаційних перетворень також має відбуватися при активній ролі держави. Адже матеріально-технічна база нашої освіти повинна піднятися до світових стандартів (загальна комп’ютеризація освіти тощо). Без чіткої загальнодержавної політики в цій справі і достатніх державних ресурсів розв’язати дане завдання в наших умовах неможливо.

Література:

1. Послання Президента України до Верховної Ради України. Європейський вибір. Концептуальні засади стратегії економічного та соціального розвитку України на 2002-2011 роки //”Урядовий кур’єр”. – 2002. – 4 червня.

*Рибачук М.,
Інститут політичних і етнонаціональних
досліджень НАН України
Шкурат І.,
Національна академія державного управління
при Президентові України*

МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ – ІДЕОЛОГ ПОЛІТИЧНОГО УКРАЇНСТВА

The ideological outlooks of M. Drahomanov as Ukrainian socialist and consequent democrat are analyzed in the article. The main principles of the Drahomanov’s national-political world-conception are determined; his outlooks on the forms of political organization of the Ukrainian nation are specified. Key words. the ideological outlooks; national-political world-conception; forms of political organization of the nation.

Одним із найвидатніших українських вчених XIX ст., який мав вплив на розвиток української громадської думки і надав українському руху зовсім інший напрямок, був професор Київського університету, а опісля політичний емігрант Михайло Драгоманов. Народившись на Полтавщині, М. Драгоманов уже з батьківської оселі виніс любов до української мови та ліберальний світогляд. Вступивши на початку 60-х років XIX ст. до Київського університету, він як і вся тодішня студентська українська молодь, формувався під впливом двох суспільно-політичних течій: національно-федеральних ідей Кирило-Мифодіївського Братства та поезій Т. Шевченка з одного боку, і соціалістичних поглядів Герцена, Бакуніна, Чернишевського та західноєвропейських соціалістів – з другого. Останні справили на його світогляд більше враження, і в своїх молодих літах М. Драгоманов був перш за все соціалістом і радикалом, а вже потім українцем. Маючи від природи прекрасні аналітичні здібності, будучи людиною глибокою і багатосторонньо обдарованою що не закривала очі ні на один факт громадського життя, він, ідучи стежкою демократизму, незабаром відчув себе також “людиною української нації”.

Ставши професором Київського університету М. Драгоманов розвинув активну громадську діяльність у тодішніх таємних гуртках, і своєю діяльністю стояв близько і до “українського” народництва, будучи членом київської “Старої Громади”, і соціал-революційного народництва, і до тодішніх лібералів-общеросів, але не пристав ідейно ні до одної течії, тільки весь час працював над синтезом усіх згаданих напрямків, над їх об’єднанням в один суцільний громадський світогляд, що незабаром вилився у форму українського громадянства.

Синтезовані ідеї М. Драгоманов виклав у Проекті основ статуту українського товариства “Вільна Спілка” – “Вольный Союз”. У частині I Проекту розкриваються цілі пропонованого товариства. Зокрема наголошується, що воно створюється для “... політичного, економічного і культурного визволення та розвитку українського народу ...” у злагоді з “... подібними йому товариствами серед інших народів, інтереси яких дотичні до інтересів українського народу” на засадах політичної свободи і самоврядування.

Самоврядування, за Проектом, має бути представлено сходами або ж вибраними зборами, перед якими повинні бути відповідальні всі службові особи, крім суддів. Всі особи, які досягли 21-річного віку, повинні

користуватися виборчим правом і правом бути обраними до будь-яких представницьких зборів і на посади общинні, волосні та повітові; для права ж бути обраним на збори і посади обласні і державні необхідний 25-річний вік. У примітках до цієї статті говориться, що закони про виборчі сходи і округи повинні бути складені таким чином, щоб обрані могли представляти не тільки жителів усіх місцевостей, але й, по можливості, всіх видів занять, а також не тільки більшості, але й меншості. Виборці повинні мати право складати для своїх виборних накази.

Частина перша закінчується висновком, що цілі українського товариства у даний час можуть бути стисло виражені в наступному:

I. Цілі загально-громадські:

а) Права людини і громадянина – як необхідна умова особистої гідності і розвитку.

б) самоврядування – як основа для руху до соціальної справедливості.

II. Ціль суто національна: політична свобода – як засіб для повернення української нації в сім'ю націй культурних.

Боротьба за політичну свободу неминуче повинна була привести і привела М.Драгоманова до висновку, що “збереження людської гідності неможливе при одній тільки зовнішній політичній свободі, а вимагає економічної забезпеченості”, а для цього необхідний “перегляд всього соціально-економічного становища народних мас” наявність і гарантованість не тільки політичних чи громадянських прав людини, а й економічних, соціальних та культурних.

Головна заслуга М.Драгоманова на терені української громадської думки полягає у тому, що він був першим українським соціалістом та послідовним демократом, перший намагався засіяти на українській ниві зерна науки великих вчителів європейської демократії і став батьком нового політично-свідомого українства.

Величезна наукова і духовна спадщина М.Драгоманова викликала і викликає багато критики з різних боків. Наприклад, Ю.Бойко у своїй статті пише: “Драгоманов належав до числа тих українців, що їх могутньо полонила велич московської імперії”. На думку автора, ідеї Драгоманова призвели до затримання духовно-національного розвитку українства.

Проте дана і подібні критики ґрунтуються на недостатньо глибокому аналізі робіт М.Драгоманова, без врахування тодішніх реальностей.

У своїй статті “Пропащий час або Україна під московським царством” М.Драгоманов аналізує трагічне положення України, яка внаслідок прилучення

до Москви все втратила і не дістала нічого взамін. Так само М. Драгоманов виступав проти претензій польської демократії на українські землі.

Виступаючи борцем із московською та польською реакцією та критиками реакційних течій у польській і московській демократії зі становища української нації та демократії, М. Драгоманов виступив одночасно критиком усіх сучасних йому течій серед українського громадянства в Австрії та Росії.

Особливо оздоровлююче значення мала його критика своєрідного українського “самобутництва”, що почало проявлятися у деяких українських культурників та галицьких народників, яке вихваляло все що українське, дарма що багато з того мало дуже низьку культурну цінність і реакційний характер. Також гостро виступав М. Драгоманов проти специфічного нарікання деяких українців, що всю вину вони за нещастя і тяжку долю української нації склали на Росію, забуваючи, що багато завинили самі ж українці своєю байдужістю, пасивністю та безхарактерністю. “Нам треба поступової ходи, нам треба засіяти наукою і ділами, щоб весь світ зглянувся на нас” – було улюблене гасло М. Драгоманова.

На основі негативного ставлення до всіх тодішніх громадських течій серед українського, польського і московського громадянства, з'ясовується позитивний, національно-політичний світогляд М. Драгоманова. Проте це твердження не може бути однозначним, тому що сам М. Драгоманов змінював свої переконання і висловлював деколи суперечливі погляди. Та незважаючи на це, в період його поєміграційної діяльності (1876-1895) він був ідеологом не тільки соціал-політичного радикалізму на українському ґрунті, але й радикалізму національно-політичного.

Основними складовими частинами Драгомановського національно-політичного світогляду було наступне: 1) глибокий синтез національного і міжнародного на демократичному ґрунті; 2) розуміння українства не як літературно-етнографічного, але як національно-культурного та, головним чином, національно-політичного руху; 3) радикалізм та послідовний демократизм у справах національної політики; 4) все українство.

Що стосується форми політичної організації українського народу, то М. Драгоманов відзначав, що державна самостійність має основоположне значення для національно-культурного розвитку кожної нації, і що українці багато втратили через те, що не змогли і не зуміли зберегти самостійної державної організації в минулому.

Велика заслуга М.Драгоманова полягає також у тому, що він першим виступив у своїй “Громаді” з поняттям України як одноцільної території, заселеної українським народом, як весь географічний простір від Карпат до Десни і Прип’яті, від Лемківщини і Холмщини до Дону і Кубанщини, від Полісся до Чорного моря. Велика заслуга Драгоманова полягає також у тому, що він всіма силами намагався усвідомити Європу в українській справі і протестував завжди проти “роблення з українського питання домашньої російської хатньої справи”. Він перший не тільки відкрив для Європи Україну, але й для України Європу.

Література:

1. “Вільна Спілка” – “Вольный Союз”. Спроба української політико-соціальної програми. Збір і пояснення Михайла Драгоманова // Драгоманівський збірник. “Вільна Спілка” та сучасний український конституціоналізм / За ред. Т.Г.Андрусика. – Львів: Світ, 1996. – С 9.
2. Там само. – С. 11.
3. Там само. – С. 17.
4. Письмо В.Г.Белинского к Н.В.Гоголю /С предисловием М.Драгоманова. Издание редакции украинского сборника «Громада». – Женева, 1880. – С. 6.
5. Драгоманов М.П. До чого довоювались?.. – С. 22.
6. Бойко Ю. М.П.Драгоманов: світогляд і соціально-політичні погляди // Хроніка 2000. Український культурологічний альманах. – № 23-24. – С. 139.

*Рудакова Л.
Черкаський національний університет*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ЧИТАННІ

В статтє анализируются психологические механизмы понимания социокультурной информации о стране изучаемого языка при чтении. Выделяются основные действия, а также необходимые для понимания социокультурной информации навыки и умения. Намечаются основные этапы обучения.

Сьогодні особливого значення при навчанні іноземної мови, поряд з мовною та мовленнєвою компетенціями, набуває формування соціокультурної компетенції. Зростає роль засвоєння не тільки мовних та мовленнєвих знань, навичок і вмінь, а й соціокультурної інформації (СКІ) про країну, мова якої вивчається, форм дійсності і конвенційних засад суспільства, в якому функціонує виучувана мова. Одним з джерел такої СКІ визнано іншомовну художню літературу (ХЛ).

Навчання – складний процес, на ефективність якого впливають систематизація навчального матеріалу, поетапність формування навичок і вмінь, наявність раціональної системи вправ. Отже, аналіз психологічних передумов навчання розуміння СКІ при читанні є актуальним. Основними завданнями цієї статті є аналіз психологічних дій, які відбуваються при розумінні СКІ під час читання ХЛ, та визначення основних навичок і вмінь, які слід формувати і розвивати у студентів, що сприятиме створенню раціональної системи вправ.

Читання, як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, є пізнавальним процесом і складається з *прийому, оцінювання та інтерпретації* мовленнєвого повідомлення реципієнтом [1; 2]. Психологічну основу читання складають перцептивні, смислові та мнемічні дії. Отже, психологічну основу розуміння СКІ при читанні складають аналогічні дії. Для детального аналізу дій, спрямованих на розуміння СКІ при читанні, звернемося до теорії розпізнавання образу [3], психології сприйняття та пізнавальної діяльності [4-10]. Перцептивні, смислові та мнемічні дії, спрямовані на розуміння СКІ, є її *розпізнаванням*, власне *розумінням* і *запам'ятовуванням*. *Розпізнавання* відбувається на основі сприйняття СКІ при читанні. Сприйняття включає низку перцептивних дій, які дозволяють знайти об'єкт сприйняття, виділити його і розпізнати за певними формальними ознаками. Такими ознаками для СКІ є власні імена (ономастична лексика); історичні дати та події („хрононіми”), позначені цифрами; лексичні одиниці (ЛО) із специфічною орфографією (американізми, діалектизми і т.п.); ЛО, що означають реалії інших країн, наприклад, Великої Британії. Для розпізнавання об'єкту, який в психології називається стимулом, його оцінюють і класифікують [5; 7]. Тому розпізнавання є перцептивною дією та актом мислення [9], а виділені ознаки – „оперативними одиницями сприйняття”, які виконують сигнальну функцію подальшої розумової діяльності осмислення та розуміння виділеного об'єкту.

Власне розуміння інформації настає в результаті аналізу виділених ознак та порівняння одержаної інформації із зразками, які зберігаються в довготривалій пам'яті. Образ, який зберігається в довготривалій пам'яті, або точно відповідає стимулу СКІ, що розпізнається, або описує цей стимул. Одна з найважливіших гіпотез полягає в тому, що для розпізнавання стимулу його слід порівнювати з рядом образів-еталонів, які є в пам'яті. Розпізнавання настає в той момент, коли вибирається відповідний для даного стимулу еталон. Вибір відповідного образу-еталону і є власне розумінням СКІ.

В теорії розпізнавання образів виділено дві моделі розуміння: *прототипну* та *контекстуальну* [3]. Контекст допомагає зменшити кількість еталонів для порівняння. Згідно з системою прототипів в довготривалій пам'яті людини зберігаються прототипи образів для кожного роду інформації. Система, зустрічаючись з новим образом для розпізнавання, співвідносить його з цими прототипами і перевіряє не точну (еталонну), а скоріше приблизну відповідність, яка припускає деяку змінюваність стимулу. Який прототип буде краще відповідати стимулу, такий образ і буде в ньому розпізнаний, оскільки передбачити абсолютно всі випадки при читанні неможливо.

Важливе місце в системі прототипів належить *анперцепції* як залежності розуміння СКІ від минулого досвіду та знань читача. Це означає, що фонові знання про країну, мова якої вивчається, відомості про СКІ та засоби її мовного вираження повинні бути „закладені” в пам'ять студентів до читання. Способами введення СКІ в систему пам'яті, згідно з теорією розпізнавання образів, є *кодування інформації*, або *створення образу* цієї інформації. Під *образом* ми розуміємо СКІ, представлену в ХТ експліцитно й імпліцитно. Кодування, введення інформації в систему пам'яті є певною людською діяльністю, яка має два плани: *змістовний* і *процесуальний*. Це означає, що при кодуванні СКІ слід враховувати обидва плани діяльності і у відповідності до теорії керування процесом розуміння текстів у періоді до читання виділити дві стадії: 1) *стадію одержання попередніх відомостей про СКІ*; 2) *стадію автоматизації дій по її знаходженню в тексті на рівні речення та абзацу*.

Перша стадія передбачає формування фонових знань, ознайомлення студентів з поняттям про СКІ, засобами її мовного вираження (змістова сторона). *Друга стадія* передбачає автоматизацію дій виявлення та розпізнавання різноманітної СКІ в тексті (процесуальна сторона). Це – стадія формування орієнтовних навичок розпізнавання, або створення „цілісного

перцептивного образу” [10]. Під *цілісним перцептивним образом* ми розуміємо миттєве розпізнавання СКІ в будь-якому контексті.

Як відомо, текст є діалектичною єдністю двох структур – поверхневої та глибинної. Отже, СКІ в тексті може міститися як у поверхневій, так і в глибинній, концептуальній структурі, та бути вираженою експліцитно й імпліцитно. Імпліцитність передбачає неявне, приховане вираження думки [11], тому всі навички і вміння, які забезпечують розуміння СКІ при читанні, можна умовно розділити на дві групи: 1) навички сприйняття і розуміння експліцитної СКІ; 2) вміння власне смислового розуміння СКІ.

Розуміння імпліцитного смислу в тексті дуже важливе, оскільки для передачі інформації „категорія імпліцитного слугує майже основною метою повідомлення, засобом розкриття підтексту, авторської інтенції” [12]. Імплікація – це опускання логічних ланок у розвитку думки, які відбудовуються завдяки фоновим знанням читача [11] через виділення ключових слів. Ключові слова в цьому процесі відіграють роль „пускових механізмів” для створення смислових комплексів, які сприяють розумінню СКІ і твору в цілому. Екстраполюючи висновки В.Л.Роднянського про роль ключових слів у розумінні імпліцитного смислу [8], вважаємо, що весь процес розуміння імпліцитної СКІ при читанні відбувається в три етапи: 1) розпізнавання ключового слова/слів; 2) розумовий процес відбудови „знання, якого бракує для повного розуміння СКІ” і 3) створення смислового комплексу як розуміння імпліцитної СКІ. У методичному плані це означає, що для розпізнавання та розуміння імпліцитної СКІ в ХТ у студентів слід формувати і розвивати такі вміння: 1) *виділяти* ключові слова, які вказують на культурні реалії країни виучуваної мови у фрагменті та творі в цілому; 2) по виділеним ключовим словам *відбудовувати* повний смисл фрагменту з урахуванням його соціокультурного фону, тобто: а) встановлювати смислові зв’язки СКІ з реальною дійсністю; б) співвідносити значення виділеної СКІ з *контекстом*, поєднуючи форму, значення та вживання СКІ; 3) *встановлювати* зв’язки між різноманітною СКІ в тексті і коментувати її для розкриття значення, як на рівні поверхневої структури, так і на рівні підтексту. Розвиток і вдосконалення таких умінь пов’язані з власне читанням ХЛ. Отже, розпізнавання і розуміння СКІ слід підпорядковувати загальній меті розкриття змісту всього тексту, його більш повному, адекватному осмисленню через розуміння та осмислення СКІ, яка міститься в ньому.

Адекватність, як основна характеристика сприйняття і розуміння тексту в цілому проявляється в її точності, повноті, глибині та чіткості [1]. Таким рівням сприйняття відповідають певні рівні вміння. Вищеописані орієнтовні перцептивні навички і вміння розпізнавання та розуміння мовної інформації на рівні фрази та ПФЄ забезпечують *точність* розуміння тексту при читанні [2].

Сформувавши у студентів орієнтовні навички та вміння розпізнавання й розуміння СКІ на рівні фрази і ПФЄ, слід розвивати та вдосконалювати вміння розуміти й осмислювати СКІ на рівні всього тексту. Екстраполюючи висновки С.К.Фоломкиної [2] відносно вмінь, необхідних і пов'язаних з розумінням змісту тексту, можна виділити вміння, які слід розвивати у студентів для розуміння СКІ на загальнотекстовому рівні, а саме: вміння *виділяти* експліцитну й імпліцитну СКІ, *узагальнювати* і *співвідносити* окремі соціокультурні факти із змістом всього художнього твору. Вміння цієї групи забезпечують *повноту* розуміння.

Вміння, пов'язані з осмисленням змісту твору, забезпечують розуміння виділеної СКІ на рівні смислу. Читач не просто фіксує певні факти, він їх аналізує, порівнює і тлумачить. Це сприяє розумінню всього тексту як цілісного мовленнєвого твору. Такі вміння забезпечують *глибину* розуміння [2]. При навчанні розуміння СКІ до таких умінь слід віднести вміння, спрямовані на розпізнавання, розуміння й осмислення *імпліцитної* СКІ, яка міститься на сюжетно-композиційному та ідейно-смісловому рівнях ХТ, а саме: 1) вміння *визначати* ідею, тему, авторську модальність, які в тексті не експлікуються; 2) вміння *оцінювати* викладені факти, зміст у цілому з точки зору цінностей та конвенційних засад лінгвокультурної спільноти; 3) вміння *інтерпретувати* – розуміти підтекст як імпліцитне значення всього твору, характеризувати дії та наміри літературних персонажів з позицій національних правил, традицій і цінностей; визначити роль і місце сильних позицій тексту (заголовка, епіграфа, хронотопа, експозиції, початку та кінця) у розкритті основної теми й ідеї твору як соціокультурного явища.

Як вказувалося на початку статті, перцептивні, смислові та мнемічні дії передбачають не тільки розпізнавання і розуміння СКІ при читанні ХТ, а й її *запам'ятовування*. Для того, щоб вилучена інформація залишилася в оперативній і була переведена до довготривалої пам'яті, СКІ слід проконтролювати на точність розуміння і *зберегти*. Під *збереженням* психологами розуміється динамічний процес, який відбувається на основі певним чином організованих дій, котрі включають переробку інформації та

передбачають здійснення розумових операцій узагальнення і систематизації. В методиці збереження інформації забезпечується її включенням до різних видів вправ. Вміння використовувати вилучену СКІ забезпечує *чіткість* її розуміння.

Висновки. 1. Всі дії, спрямовані на розуміння СКІ при читанні ХЛ, можна представити в такій послідовності: 1) кодування СКІ; 2) формування орієнтовних навичок і вмінь розпізнавання та розуміння СКІ в ХТ; 3) вдосконалення вмінь, спрямованих на розуміння експліцитної й осмислення імпліцитної СКІ; 4) запам'ятовування вилученої СКІ.

2. Врахування такої послідовності дій розуміння СКІ при читанні ХЛ дозволяє визначити основні етапи, до яких ми відносимо передтекстовий, текстовий і післятекстовий, і створити раціональну систему вправ для навчання.

Література:

1. Клічникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. школа, 1987. – 207 с.

3. Клацки Р. Л. Память человека: структуры и процессы. – М.: Изд-во Мир, 1978. – 319 с.

4. Барабанщиков В.А. Основные направления и тенденции развития психологии восприятия // Психология восприятия: Материалы советско-норвежского симпозиума / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Ю.М. Забродин, С. Магнусен, П. Саугстад, А.А. Митькин. – М.: Наука, 1989. – С. 5-14.

5. Дудкин К.Н. Зрительное восприятие и память: Информационные процессы и нейронные механизмы. – Л.: Наука, 1985. – 205 с.

6. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: текст як об'єкт розуміння. – К.: Знання, 1990. – 48 с.

7. Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для ст-тов пед. ин-тов / В.Л. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева и др. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

8. Роднянский В.Л. Проблемы понимания текста: О роли ключевого слова в понимании текста // Психолінгвістическіе проблемы семантики и понимания текста: Сборник научн. трудов. – Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1986. – С. 106-114.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах, Т. 1 и Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

10. Шехтер М.С. Целостность восприятия и обучение опознавательным навыкам // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 17-29.

11. Вейзе А.А., Лужевский Б.М. ИмPLICITный смысл и эксперимент по извлечению его из текста // Текстуальная лингвистика и обучение чтению и аудированию на иностранных языках. Сборник научн. трудов / Под ред. В.А.Бухбиндера. – К.: Изд-во КГПИИЯ, 1986. – С. 117-124.

12. Молчанова Г.Г. Семантика художественного текста (имплицитивные аспекты коммуникации). – Ташкент: Фан, 1988. – 163 с.

Холодна Ю.
НПУ імені М.П.Драгоманова

РИТОРИКА ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА У ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

В статтє обосновується актуальність риторики як учебної дисципліни для образовательних учреждений України, дидактическая система которой способствует формированию гармонически развитой личности, способной творчески осмысливать действительность, вести продуктивный диалог и реализоваться в обществе.

Сьогодні в процесі визначення основних завдань освіти в Україні, яка взяла курс на гуманізацію та гуманітаризацію, розробляються нові підходи до викладання шкільних курсів. Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. ввійшли в історію нашої країни як періоди відродження національної культури, традицій та духовності, період формування гармонійно розвиненої, свідомої особистості, що усвідомлює необхідність взаєморозуміння між людьми.

Відродження риторики як науки припало на 90-ті роки ХХ ст. – період кардинальних змін у національній свідомості народу й установа демократії в Україні. В наш час риторика (красномовство, ораторське мистецтво) набула актуальності як частина культури людства, що утврджує проголошений давніми греками принцип гармонії у мистецтві слова.

На сучасному етапі освітяни ставлять перед собою такі завдання: дати учням глибокі та продуктивні знання основ наук, прищепити вміння та навички практичної реалізації знань, забезпечити розвиток розумових здібностей,

формуванню гуманістичний світогляд і здатність до продуктивної комунікації в суспільстві. Виконання цих завдань тісно пов'язане з рівнем мовленнєвої культури учнів та студентів, що досягається у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін, у ході набуття знань, умінь та навичок з усіх предметів, на що вказував педагог і психолог К.Ушинський.

Філософське осмислення процесу виховання й навчання, зокрема формування риторичних умінь, дійшло до нас у філософських системах таких великих мислителів минулого й сучасності, як Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Сенека, Квінтіліан. Красномовство стає об'єктом аналізу у працях філософів Ф.Бекона, Б.Паскаля, Т.Карлейля, Г.Гегеля. Л.Фейєрбаха, А.Шопенгауера, Г.Спенсера, Д.Юма, М.Бахтіна, П.Т. де Шардена, М.Мамардашвілі, С.Аверинцева.

Перший з філософів Давньої Греції, що займався проблемами виховання, Демокрит підкреслював важливість такої освіти, яка веде до оволодіння мудрістю, трьома дарами: “добре мислити”, ”добре говорити”, “добре робити”. Вчені-софісти вважали своїм покликанням викладати красномовство – риторику, адже, оволодіваючи цим мистецтвом, на їх думку, людина набувала вміння завойовувати думки більшості, тобто пізнавала смисл суспільного блага.

У Давній Греції слово було культовим, а риторика вважалася царицею наук. Вона була невід'ємною частиною філософії, не випадково перші уроки риторики належать античному філософу Сократу. Запроваджена ним діалектична суперечка вважається головним досягненням того часу. Цей педагогічний метод був гарантом морального самовдосконалення людини, набуття розумної свідомості, а також викликав у слухачів особливий емоційний та інтелектуальний підйом.

Сократ, Платон, Арістотель обрали собі кар'єру філософів-педагогів, вважаючи, що педагогіка, яка ґрунтується на філософії, змінює звичаї суспільства, робить можливими доведення, в основі яких лежать постулати духовної моралі. Також риторика пов'язувалася з теорією літератури й театру, з просодією – наукою ритміки мови, її мелодики та інтонації, із теорією стилів. У трактаті “Риторика”, що являє собою аналітичний і повчальний твір, Арістотель під мовою розуміє те, що створює спільність людей, передусім державу. Оскільки, держава – це спілкування, а справжня держава презентує спілкування на етичних основах справедливості, тому про сутність держави можна судити по можливості спілкування її громадян. Мистецтво красномовства вимагало від автора величезної відповідальності, тому Арістотель висуває високі вимоги до особистості оратора: це повинна бути

високоосвічена людина, з різнобічними інтересами, із ґрунтовними знаннями та прогресивними ідеями, а також наполягає на вишуканості у мові й ґрунтовній підготовці оратора до виступу. В античному світі вважалося, що поетичний таланти – це дар Бога, а ораторського мистецтва можна навчитися, до того ж кожна людина потрапляє у такі життєві ситуації, які вимагають майстерності у висловленні думок. Тому знання риторичних правил та постійні тренування допоможуть оволодіти цією майстерністю, вмінням завойовувати увагу й довіру слухачів. Сила слова формується в умовах навчання, тренування, ретельної підготовки й практики усних та письмових виступів.

Здобутки риторики як науки комунікативно-дидактичного спрямування складають підґрунтя для розробки системи. Навчальний курс риторики поділяється на такі частини:

- історія риторики (визначає місце риторики серед інших наук, ораторську діяльність визначних риторів, основні види та жанри ораторського мистецтва, етапи зародження і розвитку риторики в історії людства, становлення слов'янського мистецтва, сучасні риторичні напрями);
- теоретична риторика (містить основні закони риторики – концептуальний, моделювання аудиторії, стратегічний, тактичний, мовленнєвий, безпосереднього спілкування, системно-аналітичний);
- практична риторика (розглядає предмет і зміст усного публічного виступу, текст висловлювання, образ оратора, логічну та мовленнєву культуру оратора, композицію і стиль виступу, психологію аудиторії, полемічне мистецтво оратора тощо).

Риторика як наука про ораторське мистецтво формувалася протягом майже 25 століть і частково змінювала предмет свого дослідження. Зазнавала постійних змін термінологічна система цієї науки, обмежуючись класичними зразками літератури або розглядаючи всю систему мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини, враховуючи основи психології, медицини, історії та інших наук. Теорія та історія риторики тісно пов'язані з культурними, політичними, соціальними факторами розвитку світового суспільства, що впливало на визначення основних завдань цієї науки.

Риторична педагогіка (наука навчання ораторського мистецтва) виникла й розвивалася в Афінах саме тоді, коли дар слова почали сприймати як ознаку й неодмінну умову повноцінної, гарної освіти. Риторика формувалася в епоху розквіту демократії, коли від уміння переконувати співгромадян залежало прийняття важливих політичних рішень. З II ст. до н.е. значний вплив на

організацію шкільної освіти у Римі справили традиції еллінських центрів античного світу. Таким чином, античні риторичні закони заклали підвалини для теоретичного осмислення риторики й опанування ораторськими вміннями у процесі навчання.

У першій школі, яка була відкрита князем Володимиром, починають викладатися такі предмети, як піїтика, граматики та риторика. Національне красномовство слов'ян ґрунтувалося на класичній риториці давнього світу. “Слов'янська риторика України, Росії, Білорусії увібрала в себе латиномовні риторики, поетики, грецькі й західноєвропейські поетики й риторики, ідеї яких розвивали кращі гуманісти-просвітителі: М.Ломоносов, Ф.Прокопович та їхні сподвижники”.

II половина XIX століття – час занепаду риторики у всьому світі. Лише у Франції ця дисципліна викладалася в університетах й старших класах ліцеїв. Сучасна дослідниця історії риторики Л. Граудіна стверджує, що “риторика існувала до кінця XIX століття, “маскуючись” то під теорію словесності, то під стилістичні вправи, то під методику творів або ширше – під розвиток мовлення учнів” Це підтверджується тим, що багато прийомів, які використовувалися у риториці, продовжували своє існування вже під іншими назвами: “стилістичні вправи”, “теорія словесності”, “розвиток дара слова”, “культура мовлення” та ін. Наприклад, із риторики були запозичені прийоми вибору теми, види планів, поділ текстів на описи, розповіді й роздуми, побудова доказів та ін. “Жодна з наук, які виникли при розпаді філологічного змісту риторики, не узяла для себе цю назву, кожна отримала свою: стилістика, поетика, словесність, культура мовлення, теорія словесності, ораторське мистецтво (правила складання усних промов)”.

Таким чином, школа пройшла повз проблеми ораторського мистецтва: дітей не навчали виступати публічно, проголошувати промови ні на уроках мови, ні на уроках літератури.

У II половині XX ст., у зв'язку з активним розвитком засобів масової інформації та інформатики, постала проблема комунікативного діалогу, для подолання негативного впливу їхнього єдиноспрямованого мовлення. Усний діалог між творцем мовлення та реципієнтом став неможливим. Це відроджує проблематику риторики: виникає потреба вдосконалення ораторського мовлення в умовах масової комунікації, тому що саме масова інформація разом із письмовою формою мовлення сприяла обмеженню усного мовлення не тільки через електронні засоби, а й у безпосередньому спілкуванні.

Сучасна риторика отримала нову назву – неориторика. Класична й нова риторика визначають мету (за Арістотелем) – найбільш ефективний вплив, переконання слухачів. Мета неориторики сьогодні – пошук найкращих варіантів спілкування, впливу й переконання. Збережені етапи роботи над створенням тексту, нового розвитку досягли такі аспекти, як урахування стилю промови з рівнем аудиторії, пошук контактів із нею, вивчення інтересів слухачів, майстерність усної виразності, аналіз власної промови й самооцінка. Неориторика спрямована на пошук практичного застосування нових наукових напрямків в ораторській діяльності, у різнобічних варіантах мовленнєвого спілкування, усного й письмового. Ця наука є складовою частиною у системі філологічної освіти людини, інтегруючи мовне знання й літературну теорію, власний і суспільний мовленнєвий досвід.

Філологічні дисципліни сучасної школи зберігають незначну кількість елементів традиційної риторики. Тлумачення терміну “риторика”, “ораторське мистецтво” й розділ “елементи риторики” з’явилися в програмі з української мови (10-11 класи) у 2001 році.

У зв’язку з поширенням актуальності усного публічного мовлення у школах гуманітарного профілю, гімназіях, ліцеях, коледжах почали вивчати риторикку як навчальну дисципліну. З’явилося чимало програм, підручників та навчальних посібників з риторики.: Сагач Г. Золотослів (К., 1992), Сагач Г. Риторика (К., 2000), Онуфрієнко Г. Риторика: Програма курсу (Запоріжжя, 1997), Абрамович С., Чікарьова М. Риторика: Навч. посібник (Львів, 2001), статей на сторінках науково-методичних журналів.

Сьогодні проблемами риторики на східнослов’янському терені займаються С.Аверинцев, Н.Безменова, М.Герман, О.Корнилова, Є.Клюєв, Л.Мацько, О.Мацько, В.Молдован, Г.Сагач. Розвиток неориторики в країнах Західної Європи пов’язаний з діяльністю Х.Перельмана (Бельгія), Р.Барта (Франція).

Розглянувши історичний розвиток науки й мистецтва слова, багатоаспектність значень й можливостей її використання, визначимо риторикку як науку комунікативно-дидактичного спрямування, виходячи з того, що першоосною її є усвідомлення необхідності пошуку оптимальних шляхів впливу, який реалізується, перш за все, в умовах людської комунікації, а, по-друге, риторика як наука про мистецтво проголошення слова озброює людину практичними навичками оволодіння мовою, вчить грамотного словесного спілкування, спрямовує на засвоєння принципів і прийомів мовленнєвої

поведінки та побудови текстів у різних сферах словесної культури, що для сучасної освіти є надзвичайно актуальним.

Література:

1. Сагач Г.М. Золотослів: Навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
2. Русская риторика / Авт.-сост. Л.К.Граудина. – М.: Просвещение, 1996. – 535 с.

Чернявський В.В.
Херсонський морський коледж

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗУМОВОЮ
ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Работа посвящена исследованию особенностей управления умственным развитием учащихся в процессе обучения. Рассмотрена структура и последовательность формирования общих умственных действий, а так же факторы, влияющие на процесс их формирования.

Проблема пошуку шляхів підвищення ефективності розвитку мислення учнів була актуальною на всіх етапах розвитку школи.

Особливо важливою вона стала сьогодні за умови становлення парадигми особистісно-орієнтованої освіти, що ґрунтується на ідеї гуманізації. На відміну від традиційного розуміння освіти як суми знань та навичок, освіта починає розглядатися як процес становлення особистості, що стає рівноправним суб'єктом навчально-виховного процесу. При цьому чільне місце у системі завдань школи починає посідати розвиток особистості учня і, зокрема, його мислення.

Більшість психологів вважають, що хоча розумовий розвиток і надзвичайно тісно пов'язаний з засвоєнням знань і у значній мірі обумовлюється ним, але цей процес є значно ширшим і не зводиться лише до накопичення певної бази знань. Так Н. Богоявленський і Н. Менчинська відмічають: „Для розумового розвитку найбільш характерною рисою є не тільки накопичення фонду знань, але і свого роду фонду розумових прийомів і операцій, добре відпрацьованих і закріплених, які можна віднести до інтелектуальних умінь...” [2, С.166]

Якщо говорити про загальні розумові операції, не пов'язані зі змістовною стороною мислення, такі як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і т.д., то їх формування відбувається при здійсненні учнями будь-яких конкретних розумових дій у ході виконання різних навчальних завдань. Але, як показує спостереження за педагогічним процесом у різних навчальних закладах, цей процес, по-перше, не завжди є керованим, а по-друге, виявляється у ряді випадків недостатньо ефективним, що на думку О. Раєва [1, С.56], яку ми цілком поділяємо, пов'язано з наступними факторами:

1. Відсутність чіткої програми, що регламентувала б послідовність і рівень формування загальних розумових дій по відношенню до того чи іншого змісту навчальних предметів;

2. Відсутність спеціального добору розумових дій, що є найважливішими для формування тієї чи іншої загальної розумової операції;

3. Недостатньо обов'язкові й ефективні умови формування загальних розумових дій заданої якості;

4. Відсутність рекомендацій для викладачів щодо управління процесом формування системи інтелектуальних вмінь.

Таким чином, вибір теми педагогічного дослідження обумовлений необхідністю підвищення ефективності управління процесом розвитку мислення учнів і формування загально-навчальних інтелектуальних умінь під час навчання.

Об'єктом дослідження є процес навчання у середніх навчальних закладах.

Предмет дослідження: управління процесом розвитку мислення і формування загально-навчальних інтелектуальних умінь учнів під час навчання.

Мета роботи полягала у дослідженні факторів, що сприяли б підвищенню ефективності розвитку мислення учнів, а також у розробці системи рекомендацій для вчителів щодо управління формуванням загальних розумових дій.

Як зазначалося вище, розумовий розвиток є більш широким поняттям, ніж процес набуття знань, і відповідно, як зазначає Г. Костюк, „...управління розвитком – значно складніша задача, ніж управління засвоєнням знань” [3, С.195]. Особливості управління розвитком мислення, у порівнянні з управлінням процесом засвоєння матеріалу полягають у наступному:

1. Це управління повинно бути більш обширним, оскільки воно включає як управління процесом засвоєння знань, так і процесом засвоєння розумових дій.

2. Управління процесом розумового розвитку носить більш опосередкований характер і повинно приводити до більш глибоких і повних змін в структурі особистості.

3. При управлінні розумовим розвитком є необхідною більш чітка відповідність між здійснюваною діяльністю, з одного боку, і операційними структурами, що формуються, з іншого.

4. Складність подібного управління полягає і в тому, що структура, процес і результат розумової дії є більш складними об'єктами для розуміння, ніж зміст знань.

5. Якщо управління засвоєнням може носити і епізодичний характер (хоча це і не бажано), то управління розумовим розвитком, у зв'язку з більшою мірою опосередкованості і важкістю розуміння об'єкта, завжди і обов'язково повинно здійснюватись відповідно до певної системи.

Дійсно, одним із недоліків сучасної освіти, з точки зору розумового розвитку учнів, є те, що робота, спрямована на вирішення цього питання, часто носить епізодичний, загальний характер і є недостатньо керованою. Поставимо задачу виявити обсяг і послідовність дій вчителя, спрямованих на підвищення ефективності управління розумовим розвитком учнів.

Оскільки послідовність викладання навчального матеріалу здебільшого визначається логікою відповідного навчального предмета і змінювати її часто буває важко і недоцільно, то, ймовірно, цю послідовність необхідно прийняти за відправну точку і у відповідності з цим визначити, у якій послідовності, у якому об'ємі і на якому рівні може бути сформована розумова діяльність учнів. Ця робота досить складна і об'ємна. Однією з її основних граней є відбір змісту навчального матеріалу, вивчення якого створює найсприятливіші умови для формування тих чи інших розумових операцій. Це буде основою для побудови механізму цілеспрямованого формування системи розумових дій і визначення послідовності даної роботи.

Підбір конкретних розумових дій для формування загальних розумових операцій також необхідно проводити, враховуючи ряд обставин. По-перше, це особливості навчального матеріалу відповідної теми, а по-друге, структура загальних операцій, що формуються. Зупинимось більш детально на визначенні функціональної структури загальних розумових дій.

Як відомо, операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення і т.д. тісно пов'язані у кожному акті, прояві розумової діяльності. Тому об'єктивно є певні спільні риси і в структурі цих розумових дій, що виражаються, з одного боку, в наявності у їх структурі аналогічних операцій, з другого – в подібності взаємозв'язку між цими операціями, з третього – в тому, що структура одних розумових дій часто виступає у якості окремих елементів в структурі інших загальних розумових дій.

Наведемо структуру загальних розумових дій у вигляді систем елементарних операцій, взявши за основу дослідження О. Раєва [1, С.57]:

Порівняння.

1. Визначити мету порівняння;
2. Виділити відмінні ознаки об'єктів, що порівнюються;
3. Визначити можливі лінії порівняння у відповідності з поставленою метою і виділеними ознаками;
4. Встановити спільні ознаки по кожній із намічених ліній;
5. Встановити особливі (відмінні) ознаки по кожній із намічених ліній;
6. Визначити міру суттєвості спільних і особливих ознак;
7. Співставити отримані дані за всіма лініями;
8. Сформулювати висновок про подібні і відмінні якості об'єктів у відповідності до поставленої мети.

Абстрагування.

1. Визначити мету абстрагування;
2. Виділити різноманітні властивості і ознаки об'єкта;
3. Виділити ті властивості, які є найважливішими у відповідності з поставленою метою;
4. Виділити ті властивості, якими можна знехтувати;
5. Довести, що найважливіші властивості зазнали змін в результаті нехтування несуттєвими властивостями і відповідають поставленій меті;
6. Знайти виділені властивості в інших об'єктах і сформулювати їх назву в загальному вигляді.

Узагальнення.

1. Визначити мету узагальнення;
2. Визначити відмінні ознаки об'єктів, що підлягають узагальненню;
3. У відповідності до поставленої мети визначити спільні ознаки об'єктів (виконання цієї дії вимагає системи операцій, характерних для абстрагування);

4. Визначити міру суттєвості виділених загальних властивостей у відповідності до поставленої мети;

5. Сформулювати висновок про спільність об'єктів або про можливість включення даного об'єкта до системи споріднених за суттєвими ознаками об'єктів.

Класифікація.

1. Визначити мету класифікації;

2. Визначити різноманітні ознаки об'єктів, що підлягають класифікації;

3. Порівняти між собою об'єкти за спільними і відмінними ознаками (виконання цієї операції включає в себе виконання системи операцій розумової дії порівняння);

4. Виділити лінії або основи для класифікації у відповідності до поставленої мети, виділених спільних і відмінних ознак і назвати їх;

5. Розділити об'єкти за виділеними лініями;

6. Назвати кожен виділену групу об'єктів;

7. Сформулювати висновок про розділення об'єктів за наміченими лініями і об'єднання їх у групи у відповідності з поставленою метою.

Структура розумових дій *аналізу* і *синтезу* принципово не може бути представлена у виді більш елементарних операцій. Це пов'язано з тим, що ці операції є вихідними і лежать в основі всіх інших розумових дій. Але для їх цілеспрямованого формування через систему конкретних розумових дій можна намітити певну послідовність, у якій бажано вести вдосконалення цих розумових операцій. Узагальнюючи результати аналізу психологічної літератури, можна сказати, що розвивати аналіз і синтез доцільно за наступними напрямками:

- за глибиною їх протікання;
- за напрямом і об'ємом (односторонній аналіз і синтез, різносторонній несистематизований, різносторонній систематизований, повний усесторонній);
- за виконуваною функцією (розділяючий аналіз і сумуючий синтез, абстрагуючий аналіз і синтез у вигляді узагальнення);
- за мірою відповідності між аналізом і синтезом (доаналістичний синтез, синтез на основі аналізу, інші випадки співвідношень між аналізом і синтезом);
- за характером співвідношення результатів аналізу і синтезу та усвідомлення процесу їх протікання.

Побудова механізму цілеспрямованого формування системи розумових дій, звичайно, не зводиться до встановлення ієрархії операцій, визначення їх структури, навчального матеріалу, при вивченні якого доцільно проводити дану роботу, відбору на цій основі конкретних розумових дій і виявлення можливих варіантів їх поєднання. Вирішуючи значення мають ті умови, які реально вдасться організувати для управління самим процесом засвоєння як загальних операцій так і конкретних розумових дій. Ці умови, в першу чергу, повинні забезпечити перетворення розумових дій у спеціальний об'єкт пізнання для учнів, а для цього необхідно:

1. Побудувати розумову діяльність учня у строгій відповідності до структури розумової дії, що формується;

2. Створити сприятливі умови для усвідомлення учнем цієї розумової дії.

Узагальнюючи викладене вище, можна виділити основні моменти і їх послідовність при побудові механізму цілеспрямованого формування системи розумових дій:

3. Визначення характеру взаємозв'язку і ієрархії розумових дій;

4. Визначення структури загальних розумових операцій;

5. Відбір навчального матеріалу і визначення у відповідності з його змістом послідовності формування загальних розумових дій;

6. Відбір конкретних розумових дій і визначення їх структури у відповідності до структури загальних них операцій і особливостей змісту навчального матеріалу;

7. Визначення можливих і доцільних випадків поєднання конкретних і загальних розумових дій;

8. Створення обов'язкових умов для усвідомлення засвоєння загальних розумових операцій;

9. Реалізація намічених умов при побудові системи завдань.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що дана тема дослідження є недостатньо вивченою на сьогодні і перспективними шляхами продовження її вивчення є:

- Більш глибокий аналіз змісту навчальних дисциплін з точки зору розвитку загально навчальних інтелектуальних умінь;

- Розробка комплексу завдань у межах певної дисципліни, що сприяють розвитку мислення з урахуванням структури загальних розумових дій;

- Проведення педагогічного експерименту з метою виявлення ефективності даної технології і її вдосконалення.

Література:

1. Раев А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения. – Л., 1971. – 71 с.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
3. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. «Методологические и теоретические проблемы психологии». – М., 1969
4. Леоньев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль., 1965

*Шарко В.Д.
НПУ імені М.Драгоманова*

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

В статье рассмотрены особенности андрагогического подхода к организации обучения учителей, раскрыты отличия взрослых как субъектов обучения, обозначены требования к преподавателям системы послевузовского образования

Навчання дорослих сьогодні відносять до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Від її розв'язання залежить якість підготовки фахівців і, відповідно, рівень економічного і соціального розвитку будь-якої держави. Між тим, аналіз змісту досліджень в педагогічній галузі свідчить про те, що пріоритетним в ній був напрямок, пов'язаний з дослідженням шляхів підвищення ефективності навчання молоді дитячого і юнацького віку. Навчання ж дорослих як проблема почало досліджуватися з ХІХ століття. Ми підтримуємо думку вчених про те, що підвищення компетентності дорослих людей, тих, на чиїх плечах лежить відповідальність за сьогоденне життя, не менш важливе завдання, яке стоїть перед освітою.

Вивченням особливостей навчання дорослих займається андрагогіка, в якій доросла людина визначається як особа, що має фізіологічну, соціальну, моральну зрілість, економічну незалежність, життєвий досвід і певний рівень самосвідомості, достатній для відповідального самоуправління поведінкою. До

педагогічних умов підвищення ефективності навчання дорослих, в тому числі і вчителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації фахівці відносять:

Теоретичне вивчення специфічних особливостей навчання дорослих і формування на цій основі принципів, практичне застосування яких зможе забезпечити результативність проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів;

Вибір науково обґрунтованої методики навчання вчителів як дорослих суб'єктів навчання

Реалізація першої умови пов'язана з вивченням закономірностей розвитку і навчання дорослих людей і передбачає їх врахування в навчальному процесі. Реалізація другої умови вимагає від осіб, що займаються справою підвищення кваліфікації фахівців, в тому числі і вчителів, знань особливостей організації навчання дорослих, форм, методів і прийомів роботи з даною категорією учнів.

Аналіз практики проведення занять з вчителями фізики на курсах підвищення кваліфікації в Херсоні, Миколаєві, Автономній республіці Крим дав підстави для ствердження, що в більшості випадків їх навчання відбувається за методиками, характерними для студентів вузу. Специфіка дорослої аудиторії не враховується, спеціальні форми і методи навчання не застосовуються. Таке становище спонукало нас до пошуку відповідей на питання: В чому полягають відмінності дорослих як суб'єктів навчання? Яким чином вони повинні враховуватися під час організації роботи з дорослою аудиторією? Якої стратегії повинен дотримуватись викладач, що працює з дорослими? Які принципи організації освіти дорослих виділені сьогодні в теорії навчання? Які якості повинен мати викладач системи освіти дорослих?

Під час пошуку відповідей на поставлені питання ми враховували, що організація будь-якого навчання завжди базується на визначенні цілей, змісту, засобів і технологій навчання. З огляду на це, в сучасній науці розрізняють два принципових підходи до організації навчання:

- педагогічний, який в широкому загальному освітян, і використовується переважно в закладах середньої ланки освіти;
- андрагогічний, який більше знайомий працівникам і слухачам системи підвищення кваліфікації фахівців.

Останній базується на врахуванні уміння дорослих навчатися самостійно. Аналіз змісту цього вміння дозволяє дійти висновку, що процес самостійного набуття знань вимагає від кожного учасника навчального процесу уявлень про те, що таке:

- процес навчання і які ролі повинні виконувати учасники цього процесу;
- власні потреби і можливості у навчанні;
- моделі і програми навчання;
- цілі, види і форми навчання;
- методи навчання і самонавчання;
- засоби навчання;

Знання про зазначені вище елементи педагогічної системи, за думкою вчених (С.Вершловський, С.Змеєв., Г Матушинський, Н. Протасова. та ін.), дозволяє дорослій людині свідомо обирати і вибудовувати власну траєкторію навчання, розраховуючи на себе як на активного учасника процесу навчання.

Узагальнюючи відмінності педагогічного і андрагогічного підходів до організації навчання, їх можна представити у вигляді наступної порівняльної таблиці.

**Характеристики педагогічної
і андрагогічної моделей навчання
(за К Ноуліджем)**

<i>Параметри</i>	<i>Педагогічна модель</i>	<i>Андрагогічна модель</i>
Самосвідомість того, хто навчається	Відчуття залежності	Усвідомлення зростаючого самоуправління
Досвід того, хто навчається	Незначна цінність	Багате джерело самонавчання
Готовність учня до навчання	Визначається фізіологічними показниками розвитку і соціальним примушуванням	Визначається задачами з розвитку особистості і оволодіння соціальними ролями
Застосування набутих	В перспективі	Негайне
Орієнтація в навчанні	На навчальний предмет	На вирішення проблеми
Психологічний клімат навчання	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, заснований на взаємній повазі і спільній діяльності
Планування навчального процесу	Викладачем	Разом з тими, хто навчається
Визначення потреб у навчанні	Викладачем	Разом з тими, хто навчається
Формулювання цілей навчання	Викладачем	Разом з тими, хто навчається

<i>Параметри</i>	<i>Педагогічна модель</i>	<i>Андрогогічна модель</i>
Побудова навчального процесу	Логіка навчального предмету, змістовні одиниці	Логіка проблем, проблемні одиниці
Навчальна діяльність	Технологія передачі знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду
Оцінка	Викладачем	Разом з тими, хто навчається

Як видно з цієї таблиці, процес навчання дорослих відрізняється від навчання дітей за всіма порівнювальними ознаками. При цьому головна відмінність полягає в свідомому ставленні дорослих до навчального процесу, самостійному його проектуванні і прагненні досягти найкращих результатів у навчанні. Аналіз поведінки вчителів під час навчання в системі післядипломної освіти дозволяє крім зазначених відмінностей до особливостей дорослих учнів віднести:

- усвідомлення себе як самостійної особистості, що здатна сама керувати своєю поведінкою;
- наявність освітніх запитів і потреб, прагнення за допомогою освіти розв'язати свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей;
- прагнення до невідкладної реалізації отриманих знань і вмій;
- надання переваг у навчальному процесі самонавчанню, самовихованню, саморозвитку;
- більш виражений характер цілеспрямованості дій;
- наявність значного минулого досвіду, який підвищує їх здатність до навчання;
- критичне ставлення до того, чому і як їх вчать;
- прагнення пов'язувати те, чому їх вчать, з життям, своєю роботою;
- свідомо і більш активна участь в навчальному процесі;
- спроможність визначити компетентність викладача;
- більш високий рівень незалежності і мотивації діяльності;
- зацікавленість в отриманні необхідної інформації;
- більш висока інтелектуальна допитливість і концентрація на навчанні;
- готовність взяти на себе відповідальність за навчання;
- прагнення працювати якнайкраще під час навчання;

- наявність початкового рівня знань і вмінь з тієї проблеми, що вивчається;
- бажання якнайшвидше застосувати набуті знання і вміння;
- залежність змісту навчання дорослих формується тією роллю, яку вони відіграють у суспільстві, і доповнює її;
- дорослим можна наказати йти на заняття, але не можна примусити силою до навчання.

Організація процесу навчання вчителів незалежно від їх ставлення до цього процесу і здатності опанувати новий матеріал передбачає дотримання принципів, які у випадку дорослої аудиторії мають певну специфіку. Як відомо, принципи – це основні вихідні положення будь-якої теорії, провідні ідеї, основні правила поведінки, дій. В літературі, присвяченій андрагогічним проблемам, можна знайти декілька підходів вчених до визначення провідних ідей цієї освітньої галузі. Зокрема, одні вважають, що до принципів андрагогіки можна віднести:

- провідну роль самостійності в освіті;
- опору на досвід того, хто навчається;
- індивідуалізацію навчання;
- застосування на практиці отриманих знань відразу ж після їх набуття.

С.І Змеєв крім зазначених положень до принципів андрагогіки відносить наступні положення [3]: організацію роботи комплексного характеру, пов'язану з плануванням, реалізацією і оцінюванням процесу навчання; системність навчання, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів; контекстність навчання; актуалізацію результатів навчання, що передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, вмінь, навичок, якостей; елективність навчання, яка означає надання певної свободи під час вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання і оцінювання результатів;- розвиток освітніх потреб.

Н Протасова в статті „Про теорію навчання учителя” [8] зазначає, що принципи андрагогічного навчання не заперечують класичні дидактичні принципи, а поширюють, доповнюють їх стосовно специфіки того, хто навчається, його особистісних потреб та конкретної практичної діяльності. Автор виділяє такі принципи андрагогічного навчання:

- принцип самореалізації особистості;
- принцип проблемно-ситуативної організації навчання;
- принцип самостійності навчання;
- принцип спільної діяльності у процесі навчання;
- принцип індивідуалізації;
- принцип розвитку творчого потенціалу особистості;
- принцип розвитку морально-вольової сфери особистості.
- принцип актуалізації результатів навчання.

З восьми наведених принципів три дублюють теоретичні положення перших двох систем; п'ять же розширюють сферу андрагогічного підходу до навчання.

Більш наближено до практичної реалізації процесу навчання дорослих сформульовано принципи організації цього процесу у матеріалах збірника „Навчання дорослих”, який видано за результатами досвіду проведення тренінгів в рамках діяльності програм „Крок за кроком” та „Зміни в освіті дорослих”. В ньому до числа принципів навчання дорослих включено:

- залежність ефективності навчання від мотивації;
- залежність результатів навчання від здібностей тих, хто навчається;
- залежність ефективності навчання від минулого і теперішнього досвіду;
- залежність результатів навчання від активного залучення учасників до цього процесу;
- залежність від створеної атмосфери комфорту та взаємоповаги;
- самоуправління навчанням;
- практичне спрямування на розв'язання проблем;
- відповідність навчання індивідуальним стилям та індивідуальним особливостям учасників.

Вивчення літератури з проблеми дослідження [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] дозволило встановити, що сучасна теорія і практика навчання дорослих визначають наступні умови ефективного здійснення цього процесу:

- наявність мотивації до навчання;
- застосування методів і форм, що відповідають різним стилям і способам навчання;
- використання наявних знань і вмінь під час засвоєння нового матеріалу (актуалізація суб'єктного досвіду);

- створення умов для самоконтролю і здійснення контролю за навчанням дорослих;
- створення ситуацій успіху у навчанні;
- розкриття можливостей використання набутих нових знань на практиці та створення ситуацій для апробації набутих знань і вмінь на занятті;
- залучення всіх учасників навчального процесу до активної діяльності;
- надання достатньо часу для здійснення запланованих операцій та засвоєння нових знань;
- надання можливості побачити результати впровадження нових знань у практику навчання;
- створення приязного комфортного середовища під час навчання.

Наведені умови повинні задовольнити бажання дорослих, які прагнуть, щоб навчання:

- відповідало їхнім потребам на даний момент;
- було придатним для практичного використання та безпосередньо стосувалося їхньої роботи;
- давало їм справжні можливості для професійного зростання;
- враховувало їхній попередній досвід;
- приносило насолоду;
- давало змогу відчувати себе переможцем;
- орієнтувало на чітко визначені цілі.

В андрагогіці технологія навчання дорослих – це система визначених функцій, операцій і технічних дій викладача і тих, хто навчається, за основними етапами навчання, до складу яких входять: психолого-андрагогічна діагностика; планування; створення умов; реалізація обраної моделі навчання; оцінювання; корекція [5, 6, 7]. В основі будь-якої технології лежить певна стратегічна ідея. Сьогодні відомі різні стратегії навчання:

- дедуктивна, до якої відносять лекцію, опитування, показ, демонстрацію;
- самостійна, яка включає письмові і курсові роботи, реферати, повідомлення, розробка проектів та ін.;
- індуктивна, до якої відносять ділові та рольові ігри, ігрові ситуації, імітації тощо;
- інтерактивна, що передбачає навчання під час взаємодії і спілкування об'єктів навчання.

Досвід роботи в системі післядипломної освіти вчителів фізики переконує в тому, що в «чистому» вигляді жодна з зазначених стратегій не спроможна забезпечити такий підхід до організації навчального процесу, який би відповідав визначеним вище принципам андрагогіки. Тільки шляхом поєднання всіх стратегій можна забезпечити умови для ефективного навчання дорослих.

Як відомо, кожна з зазначених стратегій базується на застосуванні певних прийомів і методів навчання. До складу таких, що дають найбільший ефект у навчанні дорослих, можуть бути включені:

- ігри та імітації, рольові ігри (ділові, організаційно-діяльнісні, комунікативні та інші, покликані створити умови для спільного прийняття рішень);
- фокус – групи, групи дзичання, гуртки знань;
- навчальний журнал (метод щоденників);
- інформаційна і проблемна лекція, лекція з запланованими помилками тощо; обговорення з групою спеціалістів;
- проблемний семінар;
- тренінгові форми: мікронавчання, психотренінг та ін.;
- комплексні контрольні завдання;
- ситуаційні задачі тощо.

Специфіка андрагогічного підходу до навчання полягає ще й в тому, що андрагогіка визначає специфічні вимоги не тільки до форм і методів організації навчального процесу дорослих, але й до викладача – андрагога, виділяючи такі його основні функції як експерта; організатора; співавтора; наставника; консультанта; людини, що надихає на навчання; джерела знань та інш. Для реалізації цих функцій андрагог повинен мати такі якості як терпимість; контактність; вміння відгукуватися на проблеми інших людей; доброзичливість; організаторські здібності; коректність; самокритичність; високий рівень професіоналізму; порядність та ін.

В умовах андрагогічного підходу до навчання викладач – це керівник, організатор, консультант дослідницької та інноваційної діяльності дорослих, що навчаються. С.Г.Вершловський [2] вважає, що андрагогічно компетентний викладач – це організатор навчання дорослих, що вміє поєднувати в своїй професійній діяльності різні функції. Зокрема, він виділяє три “ролі”, в рамках яких у сучасних умовах повинен вміти діяти організатор післядипломної освіти дорослих:

- ролі „лікаря”, що передбачає наявність достатньої психотерапевтичної підготовки, достатньої для надання допомоги у відновленні мотивації до освітньої діяльності і зниження рівня „тривожності” суб’єктів навчання;
- ролі „експерта”, що володіє змістом як андрагогічної так і професійної діяльності тих, хто навчається;
- ролі „консультанта”, що передбачає володіння методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога в створенні проектів професійного і особистісного розвитку та ін.).

В педагогічній літературі західних країн найбільш часто називаються такі функції вчителя дорослих:

- вчитель як митець. (Навчання дорослих є мистецтвом творчої адаптації принципів і правил дидактики до особливостей кожної групи дорослих. В залежності від складу групи слухачів викладач повинен заново будувати стратегію і тактику їх навчання.);
- вчитель як поширювач знань (Головним завданням вчителя є виховання самостійної освітньої активності у слухачів, надання їм ресурсів і джерел інформації, навчання користуватися нею);
- вчитель як критичний аналітик (До обов’язків вчителя дорослих входить спільний із слухачами аналіз економічних, культурних, індивідуальних особливостей і можливостей у навчанні, планування навчальної стратегії для кожного слухача).

Один із засновників андрагогіки М.Ноулз писав, що вчитель дорослих – це той, хто відповідальний за допомогу дорослим у навчанні. До його завдань входять:

- допомога дорослому у визначенні його потреб (визначальна функція);
- планування разом зі слухачем процесу навчання (функція планування);
- створення умов, сприятливих для навчання (мотиваційна функція);
- вибір найбільш продуктивних методів і технік навчання (методологічна функція);
- надання ресурсів і засобів, необхідних для ефективного навчання (функція залучення);
- допомога в оцінці результатів навчання (оціночна функція).

Наведені результати теоретичного пошуку ми розглядаємо як основу для організації методичної підготовки вчителів фізики в системі післядипломної освіти

Цікавим з позицій подальшого дослідження проблеми може бути питання:

– До якої моделі навчання з позицій зазначених підходів – педагогічного і андрагогічного – доцільніше віднести навчання студентів, вік яких перебуває в двох періодах – юності і дорослості. Перший припадає на період навчання у школі і, за означеннями вчених, повинен реалізуватися через педагогічний підхід, а другий – за віковою періодизацією належить до зрілості, яка реалізується через андрагогічний підхід до організації навчання?

Література:

1. Андрагог в открытом обществе(материалы российско-польского семинара) / Под ред. Е.А.Соколовской, Т.В.Шадринной. – С.-Петербург-Иркутск-Пюск, 2000. – 242 с.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика . – 1987. – 184 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 66-67
4. Матушинский Г.У. Непрерывное образование научно-педагогических кадров высшей школы: Курс лекций. – Казань, Новое знание. – 2000. – 72с.
5. Новые технологии обучения на ФПКП: теория, опыт, проблемы. Кн. 1. / Труды иссл. Центра. – М.: Иссл.Центр Гособразования СССР по пробл. управл. качеством подг. Спец., ЛЭТИ, 1991. – 131 с.
6. Обновление методической и научно-методической работы: Организация и повышение квалификации педагогических работников в областной образовательной системе / Мат-лы Региональной научно-практической конференции 24 февраля 2000 года / Под ред. С.А.Репина, С.Г.Молчанова, Д.Ф.Ильясова. – Челябинск: Глав УО: ИД ПОПР. – 2000. – 188 с.
7. Образование взрослых на рубеже столетий.– С. -Петербург. – 2001. – Т. 3 – Кн. 1. – С. 126-141
8. Протасова Н. Про теорію навчання учителя // Післядипломна освіта. – 2000. – № 3. – С. 73-75.

З М І С Т

СЕКЦІЯ 1. МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ХІХ-ХХІ СТОЛІТТЯЗ

Акусок А.М. З

ПОГЛЯДИ М.П. ДРАГОМАНОВА НА ОСВІТУ В УКРАЇНІ ХІХ СТОЛІТТЯ..... 3

Безпалько ОльгаВ

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ..... 8

Богущ Алла

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 13

Борисова Зоя

ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ДИТЯЧОГО САДКА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ ФЕДОРІВНИ РУСОВОЇ 18

Будняк Т.Г.

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М.П. ДРАГОМАНОВА 23

Гордієнко Леся

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ І МОЛОДІ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ..... 29

Гордійчук М.С., Князєва Т.Ю., Панченко Г.Д.

СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ – ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 34

Долинська Л.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДРАГОМАНІВСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ 39

Дубрівна Г.М.

ІДЕЯ НАРОДНОСТІ ОСВІТИ В ПОГЛЯДАХ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА..... 42

Жадько Катерина

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА 46

Капська Алла

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ 49

Карпенко Олена, Опольська Марина

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТА
У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 54

Кот Микола

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ,
ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ОСОБЛИВОЇ ДОПОМОГИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ 59

Кот Наталія

ЕКОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ – НОВИЙ НАПРЯМОК ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ 66

Кравчук Микола

ДВІ ПЕДАГОГІЧНІ ШКОЛИ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА: КИЇВ – ПРАГА 71

Кузьменко Віра

УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ 76

Куклін О.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
У КОЛЕДЖІ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ 81

Левінець Наталія

НАРОДНІ ТРАДИЦІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ
В УКРАЇНІ ТА ЇХ ОСВІТНЄ ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ 87

Макаренко О.П., Макаренко Я.К., Матвієнко Л.П.

ДРАГОМАНОВ І ДОШКІЛЛЯ..... 92

Матвієнко Л.П.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ..... 97

Невмержицький Олександр

ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР В КОНТЕКСТІ ВИХОВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО 103

Онкович Г.В.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА АУРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА М.П.ДРАГОМАНОВА.. 109

Руденко Юрій

ВПЛИВ ПОЛІТИЧНИХ ІДЕЙ М.П.ДРАГОМАНОВА
НА ГЕРОЇКО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ГАЛИЧИНІ,
БУКОВИНІ І ЗАКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)..... 114

Савелюк Н.М.

ДРАГОМАНІВСЬКИЙ ІДЕАЛ ВЧИТЕЛЯ: СУЧАСНА РЕТРОСПЕКТИВА..... 119

Сіткар Віктор

ТВОРЧА СПАДЩИНА М. ДРАГОМАНОВА І СУЧАСНІСТЬ
(ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)..... 124

Слободянюк Т.Б.

НАЙДОВША ДОРОГА ДО ПАМ'ЯТІ – ПЕДАГОГІЧНА
СПАДЩИНА УКРАЇНИ: ПОГЛЯД СЬОГОДНІ..... 129

Терещенко Ю.

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ВЕКТОРА
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ 134

Черкасов О.В.

МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ ЯК ІСТОРИК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ХІХ СТОЛІТТЯ 138

Шпак В.І.

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА..... 143

Щербань Микола

ПРОФЕСІЙНО–ПРАВОВА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ
ДЛЯ ВИПУСКНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 147

**СЕРІЯ 2. ФІЛОСОФСЬКИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ У
ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Давидюк Л.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ
ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... 154

Демченко С.

ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ
ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... 159

Мельник П.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ РЕКЛАМИ..... 164

Мозговий Л., Худякова М.

“ВІД ДЕМОКРАТИЧНОГО ФЕДЕРАЛІЗМУ
ДО ДЕЦЕНТРАЛІЗОВАНОЇ ЄДНОСТІ НАЦІЙ” 169

Мудрак В.І.

ПАРАДИГМА “ІНДИВІДУАЛЬНЕ – СУСПІЛЬНЕ”
У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА 174

Мудрак В.

ПАРАДИГМА “ІНДИВІДУАЛЬНЕ – СУСПІЛЬНЕ” У ТВОРЧОСТІ
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА 179

Нікітіна В.В.

“НАЦІОНАЛЬНИЙ КОСМОПОЛІТИЗМ” М.П.ДРАГОМАНОВА
ЯК ЗАСАДА АНАЛІЗУ СОЦІАЛЬНОСТІ ХХІ СТОЛІТТЯ 183

Радченко В.

ЗАВДАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
У ЗВ’ЯЗКУ ЗІ ЗМІНОЮ МОДЕЛІ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ 188

Рибачук М., Шкурат І.

МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ – ІДЕОЛОГ ПОЛІТИЧНОГО УКРАЇНСТВА 193

Рудакова Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ІНШОМОВНОЇ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ЧИТАННІ 197

Холодна Ю.

РИТОРИКА ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА У ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ 203

Чернявський В.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗУМОВОЮ
ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ..... 208

Шарко В.Д.

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 214

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПЕРШІ МІЖНАРОДНІ ДРАГОМАНОВСЬКІ ЧИТАННЯ
МАТЕРІАЛИ**

ВИПУСК 2

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть **повну відповідальність** за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.