

*Міністерство освіти і науки,  
молоді та спорту України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

---

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 8



Ніжин – 2011

## НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

**Зайченко Іван Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

**Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович**, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна**, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепелева Наталія Василівна**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 10 від 02.06.11 р.

**Н 34** Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2011. – № 8. – 216 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації  
Серія КВ № 17181-59513 від 12.10.2010 р.

**Адреса видавництва:** вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 7-19-72  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – Борщ О. В.  
Літературний редактор – Лісовець О. М.  
Коректор – Конівненко А. М.  
Перекладач – Коваленко В. О.

Підписано до друку \_\_.11.2011 р.  
Гарнітура Computer Modern  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 29,3  
Ум. друк. арк. 25,0

Папір офсетний  
Наклад 100 пр.

Свідоцтво про внесення до  
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011  
© Коваленко Є. І., упорядник, 2011

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

**Психолого-педагогічні науки, № 8, 2011 рік**

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Дегтярєва Ю.В.</i> Теоретичні основи конструктивістського підходу до навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах .....	7
<i>Виговська С.В., Примак О.В., Івасик Т.О.</i> Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів: теоретичний аспект .....	11
<i>Ткаченко Л.І.</i> Феномен критичного мислення у вітчизняних та зарубіжних наукових працях .....	15
<i>Тарнопольський О.Б.</i> О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам .....	20
<i>Ключка С.І.</i> Роль природоохоронної діяльності у формуванні екологічної компетентності студентів технологічного університету .....	24
<i>Корнєва З.М.</i> Концептуальні засади організації експериментального навчання іноземної мови професійного спрямування на I–II курсах ВНЗ немовного профілю .....	28
<i>Ветрова О.Д.</i> Проблема обдарованості у світлі ідей вітчизняних психологів і педагогів .....	31
<i>Спіріна Т.П.</i> Соціальний захист безпритульних дітей як соціально-педагогічна проблема .....	35
<i>Потапчук Т.В.</i> Ідентичність у сучасних дослідженнях .....	38

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<i>Виселко А.Д.</i> Особливості навчання професійно орієнтованої лексики при повному англомовному зануренні в економічному ВНЗ .....	42
<i>Жилко Н.Н., Чекаль Г.С.</i> Использование компьютерных технологий в учебном процессе по иностранному языку (из опыта преподавания на языковом факультете) .....	46
<i>Павлюк Л.М.</i> Проектна технологія як засіб розвитку творчої діяльності учнів ліцею у процесі навчання англійської мови .....	51
<i>Липська І.І.</i> Навчання студентів-економістів читання професійно орієнтованої преси англійською мовою .....	54
<i>Халимон І.Й.</i> Методи організації навчальної діяльності студентів у курсі країнознавства англомовних країн .....	57
<i>Давиденко Ю.Є.</i> Організація самостійної роботи студентів при роботі з тісе-технологіями .....	61
<i>Трикашна Ю.І.</i> Використання автентичних художніх фільмів у процесі формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів .....	65
<i>Кривець С.В.</i> Формування професійних умінь пошуку інформації в системі неперервної професійної освіти .....	68
<i>Мосьпан Н.В.</i> Етапи навчання емоційно-модальної інтонації з використанням відеофонограми .....	71
<i>Нестеренко О.А.</i> До питання відбору і систематизації інтернет-ресурсів для навчання іспанської мови як другої іноземної після англійської .....	74

**РУСОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ**

<i>Гальонка О.А., Ланько Н.О.</i> Творча реалізація ідей С.Русової в практиці освітян Чернігівщини .....	78
<i>Коваленко Є.І.</i> Педагогічна спадщина Софії Русової в історико-педагогічному дискурсі .....	84
<i>Рогова П.І.</i> Софія Русова в українській бібліографії .....	90
<i>Андрєєва Т.Т.</i> Сенсорне виховання дітей засобами природи у педагогічній системі Софії Русової .....	95

<b>Антонець Н.Б.</b> Права людини – наскрізна ідея громадсько-просвітницької і творчої спадщини Софії Русової .....	99
<b>Богданець-Білоskalенко Н.І.</b> Роль рідної мови в національному вихованні дитини у поглядах Софії Русової та Якова Чепіги .....	103
<b>Демченко Н.М.</b> Вимоги до особистості вчителя в спадщині Софії Русової .....	106
<b>Дем'яненко С.Д.</b> Ідеї С.Ф.Русової про навчання дітей рідної мови .....	110
<b>Дьоміна О.В.</b> З досвіду використання ідей Софії Русової про моральне виховання в роботі Київського професійного ліцею транспорту .....	114
<b>Зайцева Л.І.</b> Особливості процесуальних уявлень дітей дошкільного віку в контексті ідей С.Русової .....	118
<b>Єськова Т.Л.</b> Ідеї Софії Русової про використання ручної праці у вихованні працелюбності дітей дошкільного віку .....	122
<b>Коваленко О.В.</b> Видавнича і громадська діяльність С.Ф.Русової в умовах Російської імперії .....	126
<b>Кот Н.А., Баранова П.В.</b> Використання здоров'яформуючих технологій у світлі ідей С.Русової .....	131
<b>Кочерга О.М.</b> Аналіз поглядів Софії Русової на проблему відповідальності вчителя .....	134
<b>Мартиненко О.В.</b> Використання ідей С.Русової у розвитку дитячої танцювальної творчості засобами народної хореографії .....	139
<b>Міленіна Г.С.</b> Педагогічні ідеї в спадщині С.Русової та М.Монтессорі .....	143
<b>Лопатіна Г.О.</b> Роль художнього слова в педагогічній спадщині Софії Федорівни Русової .....	146
<b>Лохвицька Л.В.</b> Софія Русова про організацію середовища для дітей дошкільного віку .....	150
<b>Наконечна М.М.</b> Гуманізм Софії Русової та сучасні виклики психології .....	153
<b>Омеляненко А.В.</b> Використання лінгводидактичних ідей С.Русової в процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми .....	156
<b>Стрельнікова Н.М., Падун Н.О.</b> Внесок Софії Русової у виховний процес сьогодення .....	160
<b>Примушко Н.М.</b> Хата радості за Софією Русовою .....	164
<b>Скомороха Г.О.</b> “Сіємо добре, вічне в душі найменших” (з досвіду практичної реалізації педагогічних ідей С.Русової про виховання в дитини моральності і духовності) .....	169
<b>Тельчарова О.П.</b> Софія Русова про організацію сюжетних ігор дітей дошкільного віку .....	174
<b>Харченко Н.В.</b> Проблема психологічного розвитку дитини в педагогічній спадщині С.Ф.Русової .....	178
<b>Химич Н.Є.</b> Християнські ідеї Софії Русової та духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку .....	182
<b>Цина В.І.</b> Софія Русова і українська національна система освіти .....	186
<b>Ярмак Н.О.</b> Софія Русова та Олександр Музиченко: співставлення поглядів на підготовку вчителя початкової школи .....	190

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<b>Шахрай Т.О.</b> Особливості розвитку приватної освіти на Волині (XIX–XX ст.) .....	194
<b>Дубровська Л.О., Дубровський В.Л.</b> Впровадження індивідуального підходу в навчально-виховний процес освітніх закладів другої половини XIX ст. ....	198
<b>Фарбак Т.М.</b> М.О.Лавровський про Гімназію вищих наук князя Безбородька у Ніжині (1820–1832) .....	201
<b>Лещенко М.П., Карпенко Н.М.</b> Перспективи впровадження прогресивного досвіду Швеції у професійній підготовці майбутніх вихователів в Україні .....	206
<b>Пілюгіна Т.В.</b> Становлення і розвиток професії працівника податкової служби у США .....	210

# CONTENTS

## METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

<i>Degtyarivna Y.</i> Theoretical foundations of constructivist approach towards foreign language learning .....	7
<i>Vygovs'ka S., Prymak O., Ivasyk T.</i> Activization of cognitive activity of students: theoretic aspect .....	11
<i>Tkachenko L.</i> Phenomenon of critical thinking in national and foreign research .....	15
<i>Tarnopolsky O.</i> On peculiarities of conducting experimental research on methods of foreign language teaching .....	20
<i>Kliuchka S.</i> The role of environmental activity in forming ecological competence of Technological University students .....	24
<i>Kornyeva Z.</i> The conceptual framework for organizing experiential learning in teaching ESP to the first and second year students at non-linguistic tertiary educational institutions .....	28
<i>Vetrova O.</i> Problem of giftedness in the light of domestic psychologists' and pedagogues' ideas .....	31
<i>Spirina T.</i> Social protection of homeless children as a socio-pedagogical problem .....	35
<i>Potapchuk T.</i> Identity in modern research .....	38

## METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

<i>Vyselko A.</i> The peculiarities of teaching professionally oriented vocabulary in total English immersion programs at institutions of higher education in Economics .....	42
<i>Zhylko N., Chekal' H.</i> The use of computer technology in teaching a foreign language (from the experience of teaching at the philological faculty) .....	46
<i>Pavlyuk L.</i> Project technology as a means of developing pupils' creativity in the process of teaching English at Lyceum .....	51
<i>Lypska I.</i> Teaching students-economists to read professionally oriented periodic publications in English .....	54
<i>Khalymon I.</i> Methods of organizing students' learning activity in the course of country-studies of English-speaking countries .....	57
<i>Davydenko Y.</i> Organization of students' independent work with ICTE .....	61
<i>Trykashna Y.</i> Authentic feature films as a tool for building sociocultural competence of future philologists .....	65
<i>Kryvets' S.</i> Forming professional skills of data search in the system of continuing professional education .....	68
<i>Mospan N.</i> Stages of teaching emotional intonation by means of video .....	71
<i>Nesterenko O.</i> On the problem of Internet resources selection and systematization for teaching Spanish as a second foreign language after English .....	74

## S.RUSOVA'S HERITAGE STUDIES

---

<i>Halyonka O., Lan'ko N.</i> Creative realization of S. Rusova's ideas in teachers' work in Chernihiv Region .....	78
<i>Kovalenko Y.</i> S.Rusova's pedagogical heritage in the historical and pedagogical discourse .....	84
<i>Rohova P.</i> Sofia Rusova in the Ukrainian bibliography .....	90
<i>Andreyeva T.</i> Sensory training of children by means of nature in the pedagogical system of Sofia Rusova .....	95
<i>Antonets N.</i> Human rights as the main idea of Sofia Rusova's public education work and oeuvre .....	99
<i>Bohdanets-Biloskalenko N.</i> The views of Sofia Rusova and Yakov Chepiha on the role of native language in the national upbringing .....	103
<i>Demchenko N.</i> Requirements for teacher personality in Sofia Rusova's heritage .....	106
<i>Demianenko S.</i> S.F.Rusova's views on teaching children their native language .....	110
<i>Dyomina O.</i> From the experience of using Sofia Rusova's ideas on moral education at Kyiv Vocational Lyceum of Transportation .....	114
<i>Zaitseva L.</i> The peculiarities of preschoolers' procedural conceptions in the context of Sofia Rusova's ideas .....	118
<i>Yeskova T.</i> S.Rusova's ideas on the use of manual work for cultivating diligence in preschool children ....	122
<i>Kovalenko O.</i> Publishing and social activity of S. F. Rusova in the Russian empire .....	126
<i>Kot N., Baranova P.</i> Health forming technologies in the light of Sofia Rusova's ideas .....	131
<i>Kocherha O.</i> Analysis of Sofia Rusova's ideas on the problem of teachers' responsibility .....	134
<i>Martynenko O.</i> Soffia Rusova's ideas on the development of children's dancing by means of folk choreography .....	139

<b>Milenina H.</b> Pedagogical ideas in the heritage of S.Rusova and M.Montessori .....	143
<b>Lopatina A.</b> The role of artistic expression in the pedagogical heritage of Sofia Rusova .....	146
<b>Lokhvytska L.</b> Sofia Rusova on the organization of the environment for preschool children .....	150
<b>Nakonechna M.</b> Sofia Rusova's humanism and modern challenges of psychology .....	153
<b>Omelyanenko A.</b> Realization of S. Rusova's lingvodidactic ideas in teaching senior preschool children to compose stories-discourses .....	156
<b>Strelnikova N., Padun N.</b> Sofia Rusova's contribution into the modern educational process .....	160
<b>Prymushko N.</b> Sofia Rusova and the house of joy .....	164
<b>Skomorokha H.</b> Sowing the good seed into the souls of the youngest from the experience of realization of S. Rusova's pedagogic ideas on moral and spiritual education of children .....	169
<b>Telcharova O.</b> Sofia Rusova on the organization of preschool children's games with a plot .....	174
<b>Kharchenko N.</b> The problem of psychological development of children in the pedagogical heritage of S.F.Rusova .....	178
<b>Khymych N.</b> Sofia Rusova's Christian ideas and moral education of preschool children .....	182
<b>Tsyna V.</b> Sofia Rusova and the Ukrainian national system of education .....	186
<b>Yarmak N.</b> Sofia Rusova and Oleksandr Muzychenko: comparison of their views on primary school teacher training .....	190

## HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b>Shakhray T.</b> Peculiarities of private education development in Volyn' Region (XIX–XX cent.) .....	194
<b>Dubrovskaya L., Dubrovskyy V.</b> Introduction of individual approach in educational establishments in the second half of the XIX c. ....	198
<b>Farbak T.</b> M.O. Lavrovskyy on Prince Bezborodko's Gymnasium of Higher Sciences in Nizhyn (1820–1832) .....	201
<b>Leschenko M., Karpenko N.</b> Perspectives of using progressive Swedish experience in preschool teacher training in Ukraine .....	206
<b>Piliugina T.</b> Profession of a tax officer in the USA: origin and development .....	210

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 348.147=111

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНСТРУКТИВІСТСЬКОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Дегтярьова Ю.В.

*У статті розглядаються теоретичні основи конструктивістської моделі навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах; надаються характерні відмінності конструктивістської моделі навчання від традиційної.*

*Ключові слова:* конструктивістський підхід до навчання, циклічна модель навчання, теорія множинного інтелекту, стилі навчання.

*В статье обсуждаются теоретические основы конструктивистской модели обучения иностранным языкам и характерные различия между конструктивистским и традиционным подходами в обучении.*

*Ключевые слова:* конструктивистская модель обучения, циклическая модель обучения, теория множественного интеллекта, стили обучения.

*The article discusses the theoretical foundations of constructivist approach towards foreign language learning and the characteristic differences between constructivist and traditional learning*

*Key words:* constructivist learning model, the cyclic learning model, the theory of multiple intelligence, styles of learning.

Останнім часом у вітчизняній і зарубіжній методиці викладання іноземних мов конструктивістський підхід (*constructivist approach*) став найбільш передовим напрямком у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей. Однією з основних ідей конструктивізму є розвиток у тих, хто навчається, здатності активно досліджувати новизну і складність мінливого світу, винаходити нові оригінальні стратегії діяльності та швидко освоювати те, що відкрито іншими.

Конструктивістське навчання, згідно з яким сприйняття є ментальною конструкцією, заснованою на когнітивних стратегіях, попередньому досвіді, пристрастях та очікуваннях, є навчанням через досвід суто практичної діяльності, здійснюваної засобами мови, що вивчається [1]. Прикладом такого навчання може бути моделювання на заняттях з іноземної мови квазі-реальної ділової активності, що здійснюється студентами засобами цієї мови в процесі ігрового функціонування, вигаданої самими студентами фірми. Така навчальна діяльність має для студентів високозмістовний і осмислений характер, що викликає інтерес до комунікації і визначає її особистісну значущість. У результаті формування складових іншомовленнєвої комунікативної компетенції стає імпліцитним, тобто мимовільним і порівняно неускладненим.

Існує ряд принципів відмінностей, які відрізняють конструктивістський підхід до навчання від традиційних [2]:

1. *Привласнення на відміну від засвоєння.* Традиційна система навчання зосереджена на передачі студентові набору знань, тоді як конструктивістський підхід орієнтований на розкриття перед тим, хто навчається, додаткових практичних можливостей у результаті освоєння нових умінь і навичок.

2. *Вивчення особливостей конкретних ситуацій та завдань на відміну від аналізу загального "комплексу знань".* Традиційна система навчання дає студенту засоби для впорядкування вже існуючих фактів, освоєння раніше створених методів, вона скоріше звернена в минуле, в той час як конструктивістське навчання орієнтоване на вирішення актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів "тут і зараз", освоєння нових методів, тобто орієнтоване в основному на майбутнє.

3. *Провідна роль процесу навчання ("як вчити?") на відміну від провідної ролі змісту навчання ("чого навчати?").* У традиційному навчанні основну роль відіграє лекційна форма подачі матеріалу, при якій студент пасивно сприймає інформацію; в конструктивістському навчанні застосовуються активні методи навчання, що дає студентам можливість брати активну участь в отриманні нових знань, формуванні нових умінь і навичок (реалізується принцип "Те, як ми вчимо і є те, чого ми вчимо").

4. Пошук прийнятного результату на відміну від пошуку *правильної відповіді*. У реальному житті немає розділу “Відповіді”, як у шкільному задачнику, і “правильним” найчастіше виявляється відповідь, що дозволить *вирішити проблему*. Якщо для традиційної системи навчання типова площина “правильно – неправильно”, то при конструктивістському підході виникає ще одна: “вірно – невірно”, яка дозволяє знайти більше варіантів вирішення завдання і провести експертизу прийнятого рішення. У практиці непоодинокі випадки, коли правильно (відповідно за правилами або алгоритмами) прийняте рішення виявляється абсолютно невірним (з точки зору вимог реальної ситуації).

5. Відрізняються ролі викладачів: “*організатор, помічник і консультант*” на відміну від “*експерта*”. В межах традиційного навчання викладач виступає носієм знань, його завдання – передати студентові накопичену людством мудрість. У конструктивістському навчанні викладач є радше помічником, його завдання – організувати навчальний процес так, щоб ті, хто навчаються, ставали не тільки *співучасниками*, а й *співавторами* процесу *власного навчання*.

6. *Самоконтроль* на відміну від *контролю*. У традиційному навчанні функції “контролера” виконує викладач, у той час як при конструктивістському підході саме той, хто навчається, є тим суб’єктом, хто контролює ступінь досягнення поставлених цілей.

7. Різниця у постановці цілей навчання: *конкретні* на відміну від *загальних*. Для традиційної системи навчання характерні “розмиті”, віддалені цілі – освоєння, формування, вивчення, навчання “про запас”, в той час як для конструктивістської моделі навчання характерні: попередня оцінка потреб у навчанні, орієнтація на формування конкретних вмінь і навичок, необхідних для виконання чітко поставлених завдань. Саме в цьому запорука його ефективності.

У світлі проблем навчання іноземних мов для спеціальних цілей особливої популярності набула циклічна чотириступенева модель процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації (*Experiential Learning Model*), запропонована Девідом А.Колбом (*David A.Kolb*) і його колегами з *Case Western Reserve University* [3].

Дослідники виявили, що люди навчаються одним з чотирьох способів: 1) через досвід; 2) через спостереження і рефлексію; 3) за допомогою абстрактної концептуалізації; 4) шляхом активного експериментування – віддаючи одному з них перевагу перед іншими. Згідно з уявленнями авторів навчання складається з повторюваних етапів “виконання” і “мислення”. Це означає, що неможливо ефективно навчитися чому-небудь, просто читаючи про цей предмет, вивчаючи теорію чи слухаючи лекції. Однак не може бути ефективним і навчання, в ході якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу та підведення підсумків.

Стадії моделі (або циклу) Колба можуть бути представлені таким чином [3]:

1. Отримання безпосереднього досвіду (*Concrete Experience*).

2. Спостереження, в ході якого той, хто навчається, обмірковує те, про що він щойно дізнався (*Reflective Observation*).

3. Осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення (*Abstract Conceptualization*).

4. Експериментальна перевірка нових знань і самостійне застосування їх на практиці (*Active Experimentation*).

Відправним моментом природного навчання є набуття конкретного досвіду, який дає матеріал для рефлексивного спостереження. Узагальнивши нові дані та інтегрувавши їх у систему наявних знань, людина приходиться до абстрактних уявлень і понять (відсторонених від безпосереднього досвіду). Ці нові знання являють собою гіпотези, які перевіряються в ході активного експериментування у різноманітних ситуаціях – уявних, модельованих і реальних. Процес навчання може початися з будь-якої стадії. Він проходить циклічно – доти, поки не сформується необхідна навичка; як тільки одна навичка освоєна, мозок готовий до засвоєння наступної.

Закладені в моделі навчання Д.Колба ідеї про зв’язок осмислення досвіду, аналізу нагальних проблем, засвоєння теорії та її перевірки практикою отримали широке практичне застосування. Виявилось, що люди віддають явну перевагу поведінці, яка відповідає одній зі стадій циклу: практичним діям або теоретизуванню (причому це стосується як студентів, так і самих викладачів).

Розвиваючи ідеї Д.Колба, англійські психологи П.Хоней і А.Мамфорд (*P.Honey & A.Mumford*) описали різні стилі навчання, а також розробили тест для виявлення відповідного стилю навчання [4]. Як правило, в загальному циклі навчання через власний досвід студенти починають його зі стилю, якому вони віддають найбільшу перевагу.

Дослідники виділили наступні чотири стилі навчання: “активісти”, “мислителі”, “теоретики” і “прагматики”. Кожному з них притаманні свої сильні і слабкі сторони, свої особливості поведінки, вимоги до процесу навчання і до інших його учасників. Люди, які віддають перевагу тому чи іншому стилю, в “чистому” вигляді зустрічаються досить рідко, як правило, у кожного студента більш-менш представлені елементи всіх стилів. Але все-таки саме домінуючі тенденції визначають і особливості процесу навчання, і реакцію людини на певні методи та зусилля викладача.

Під час планування навчання необхідно враховувати, що в групі обов’язково будуть студенти, які тяжіють до різних стилів навчання. Тому викладач повинен прагнути будувати заняття таким чином, щоб зацікавити учасників у проходженні всіх чотирьох стадій, що складають у сукупності цикл навчання від практики до практики. Також потрібно включати в програму завдання і методи роботи, привабливі для всіх учасників, допомагаючи студентам використовувати сильні сторони обраного ними стилю навчання і компенсувати слабкі сторони.

Індивідуалізація навчання передбачає врахування індивідуальних інтелектуальних особливостей студентів з наступною адаптацією навчального процесу, надання кожному студентові індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою розвитку його вихідних психологічних можливостей.

Невід’ємною складовою індивідуалізованого навчання є принцип диференційованого підходу,



який передбачає необхідність використання різних методів і прийомів навчання залежно від етапу навчання і вікових особливостей студентів.

Сучасний викладач, враховуючи вимоги індивідуалізації та диференціації навчання, повинен вміти працювати одночасно з різними студентами (з різним вихідним рівнем знань, різним складом розуму, різним ставленням до навчання), вибудовуючи особливу лінію навчання для конкретного студента з урахуванням особливостей його інтелектуальної організації.

Донедавна в теоретичних дослідженнях, присвячених проблемі інтелекту, була прийнята точка зору, що інтелект є загальна вроджена здатність, тією чи іншою мірою притаманна кожному індивіду. Вона може бути кількісно виміряна за допомогою тестів, на підставі яких робиться висновок про подальшу успішність індивіда. Однак саме прогностична цінність подібних тестів, що спираються на зазначений підхід, була поставлена під сумнів, для вирішення якого виявилось за необхідне в першу чергу переглянути саме поняття інтелекту. Така спроба була зроблена Говардом Гарднером (*Howard Gardner*), який запропонував радикально новий підхід, що полягає у визнанні множинної природи інтелекту.

Г.Гарднер описує сім незалежних типів інтелекту, властивих тією чи іншою мірою кожній людині, – лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний [5]:

1. Лінгвістичний (*Linguistic*) – майстерне володіння мовою, любов до слів і прагнення їх досліджувати.

2. Логіко-математичний (*Logical-Mathematical*) – розгляд та оцінка предметів і понять у їх взаємодійних та взаємозв'язках.

3. Музичний (*Musical*) – здатність не лише писати і виконувати твори у різній тональності, ритмі і тембрі, але також і сприймати їх.

4. Просторовий (*Spatial-Visual*) – здатність точно сприймати зорові об'єкти, трансформувати їх у модифіковані зорові образи і перебудовувати їх навіть за відсутності фізичних стимулів.

5. Тілесно-кінестетичний (*Bodily-Kinesthetic*) – досконале володіння тілом і майстерне маніпулювання предметами.

6. Внутрішньоособистісний (*Intrapersonal*) – уміле розпізнавання своїх власних почуттів і настроїв.

7. Міжособистісний (*Interpersonal*) – уміле розпізнавання почуттів, настроїв, душевних станів інших людей, а також використання цієї інформації для управління поведінкою.

Описуючи основні фактори, що сприяють упродовженню теорії множинного інтелекту в навчальний процес, Г.Гарднер відзначає, що багатьох викладачів приваблює можливість реалізації наступних освітніх цілей:

а) встановлення індивідуалізованого заручення;

б) створення сприятливих умов для здобуття учнями багатого досвіду в процесі навчання;

в) створення таких умов навчання, які не виключають із загального процесу тих, кому навчання дається важко;

г) доказ доцільності включення всіх видів мистецтва в процес освіти;

г) використання міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання;

д) пошук нових способів оцінювання.

Теорія множинного інтелекту, що акцентує увагу на таких важливих моментах, як індивідуальний спосіб набуття знань кожною людиною і особливості його взаємодії зі світом, може бути особливо цінною для роботи зі студентами, які відчувають труднощі у вивченні іноземних мов. Томас Армстронг (*Thomas Armstrong*) підтверджує цю думку, говорячи про те, що не вірить у відсутність здібностей. Замість того щоб зосереджуватися на недоліках, на тому, чого студенти не можуть зробити, навчання має бути засноване на тому, як вони це можуть зробити, тобто який спосіб навчання для них найоптимальніший. Тому виникає потреба в "пошуку" викладачами всіляких талантів своїх студентів, у тому числі в музиці, танцях, спорті, комп'ютерному програмуванні тощо. Якщо викладачі не цікавляться такими талантами тих, кого вони навчають, то лише тому, що розуміють людські здібності та знання тільки в їх традиційному та книжковому значенні.

На думку Т.Армстронга, саме вузьке розуміння проблеми здібностей привело до того, що, не визначивши всі реальні здібності тих, кого навчають, викладачі нерідко відносять їх до невстигаючих, нездатних. Т.Армстронг вважає, що Г.Гарднер має рацію, вказуючи на наявність у людини як мінімум семи інтелектів, у той час як більшість навчальних закладів орієнтується лише на два з них – лінгвістичний та логіко-математичний. Інакше кажучи, студент, який добре читає, пише, рахує і розмірковує, завжди стає першим у групі. Викладачі, беручи до уваги тільки ці здібності, нехтують іншими, ігноруючи, таким чином, мало не більшість учнів у групі. Багато студентів, не обдарованих лінгвістичними та математичними здібностями, можуть володіти іншим розвиненим інтелектом. Але часто у них немає шансу проявити свої здібності. Використання основних положень теорії Г.Гарднера про множинну природу інтелекту сприяє розкриттю можливостей як обдарованих студентів, так і тих, кому навчання дається важко. При цьому найлегше розкрити всі сторони інтелекту людини саме за конструктивістської моделі навчання, оскільки лише вона є максимально націленою на всі аспекти реальності.

Таким чином, можна відзначити, що саме конструктивістський підхід до навчання іноземних мов є таким, що найбільшою мірою враховує всі особливості особистості того, хто навчається.

## Література

1. Тарнопольський О. Б. Обучение английскому языку для специальных целей средствами повышения качества языковой подготовки студентов неязыкового ВУЗА / О. Б. Тарнопольський // Наука і освіта. Спецвипуск. – 2009. – № 7. – С. 205–208.

2. Field study. A source book for experiential learning / [ed. by L. Borzak]. – Beverley Hills : Sage Publications, 1981. – 248 p.

3. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 248 p.
4. David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT) [Электронный ресурс] – Режим доступа:  
<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>. – Назва з екрану.
5. Gardner H. Seven Steps to Intelligence [Электронный ресурс] / H. Gardner. – Режим доступа:  
<http://www.newhorizons.org>. – Назва з екрану.
6. Armstrong T. 7 Kinds of Smarts: Identifying and Developing your Intelligences [Электронный ресурс] / T. Armstrong. – Режим доступа:  
<http://scareers.com>. – Назва з екрану.

УДК 378.013:165

## АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Виговська С.В., Примак О.В., Івасик Т.О.

*У статті розкрито сутність поняття “активізація навчально-пізнавальної діяльності”, проаналізовано теоретико-методологічні підходи до його трактування.*

*Ключові слова: діяльність, активність, активізація навчально-пізнавальної діяльності.*

*В статье раскрыта суть понятия “активизация учебно-познавательной деятельности”, проанализированы теоретико-методологические подходы его трактования.*

*Ключевые слова: деятельность, активность, активизация учебно-познавательной деятельности.*

*In the article the essence of the notion “activization of cognitive activity” is set forth. Theoretical and methodological approaches to its elucidation are analyzed.*

*Key words: activity, activization of cognitive activity.*

**Постановка проблеми.** Необхідною умовою професійної діяльності сучасного фахівця є формування і розвиток умінь творчо застосувати у роботі отримані знання, а також вміння здобувати нові впродовж всієї професійної діяльності. Це, у свою чергу, вимагає розробки нових підходів до навчання та їх впровадження у процес професійної підготовки у вищій школі.

Разом із тим сьогодні є розрив між вимогами, які суспільство пред'являє до студента як майбутнього фахівця, і характером його підготовки у вищому закладі освіти: індивідуально-творчим характером його професійної діяльності та збереженням переважно авторитарного характеру підготовки майбутнього фахівця; використанням колективного й групового видів підготовки та індивідуальним характером і особливостями сприйняття, осмислення й практичного використання інформації; глибинно-особистісними метою і мотивами підготовки та переважно інформаційним характером їх досягнення в існуючій педагогічній системі тощо. Подолання цих суперечностей можливе за умов упровадження особистісно орієнтованої підготовки, яка сприятиме зростанню якості навчання. Однією з основних умов такої підготовки є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання у педагогічній теорії і практиці не нова. На всіх етапах розвитку педагогічної думки до неї зверталось багато вчених, педагогів-практиків.

Одним із перших звернув увагу на необхідність “вчити дітей мислити” видатний вчений-педагог

Я.А.Коменський. Ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом активного спостереження і узагальнення та самостійного підведення підсумків висловлювали педагоги І.Г.Песталоцці та Ф.А.Дістервег. Різноманітні засоби активізації пізнавальної діяльності учнів були обґрунтовані у працях багатьох українських педагогів, таких як О.І.Білецький, О.Ф.Музиченко, Б.Г.Грінченко, С.Ф.Русова, О.П.Потебня, В.І.Помогайба та ін. Суттєві положення і висновки з проблеми активізації діяльності учнів містяться і у працях С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у працях Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, Н.В.Менчинської, С.Л.Рубінштейна та інших.

Вивченню різних аспектів процесу активізації пізнавальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, В.М.Вергасова, В.М.Володька, С.І.Зінов'єва, І.А.Зязюна, П.Г.Лузана, Н.Г.Ничкало, Р.А.Нізамова та інших.

**Формулювання цілей статті:** на основі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремити теоретико-методологічні підходи до трактування поняття “активізація навчально-пізнавальної діяльності”.

**Результати дослідження.** Проблема активізації пізнавальної діяльності підростаючого покоління й способів її організації в конкретному освітньому середовищі мають свою історію в теоретичному висвітленні й практичній реалізації.

У загальному вигляді можна виділити три основних лінії, у межах яких проблема пізнавальної

діяльності обговорюється представниками передової педагогічної думки протягом усього багатотисячолітнього існування людства.

Основоположниками першого напрямку можна вважати давньогрецьких учених (Архит, Аристоксен, Сократ, Платон, Аристотель), які глибоко і всебічно обґрунтували значущість активного й самостійного оволодіння особистістю знаннями. Із позиції свого часу вони виходили з того, що розвиток людини як особистості може успішно відбуватися тільки в процесі активної пізнавальної діяльності, а розвиток його здібностей – шляхом самопізнання (Сократ).

Ці теоретичні положення одержали свій розвиток у працях Ф.Рабле, Т.Мора, Т.Кампанелли. Вони в епоху феодалізму, у розпал панування схоластики, догматизму й зубріння закликали вчити учня активності, виховувати з нього вдумливого, всебічно і гармонійно розвинену людину. Для цього йому необхідно самостійно здобувати нові знання, самому “скуштувати плід пізнання”, обрати шлях до істини.

Ці ж думки знайшли своє відбиття й зацікавлений відгук у педагогічних поглядах Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервега, Г.С.Сковороди, Н.І.Новикова, К.Д.Ушинського та інших. Розроблені ними положення теорії саморозвитку і вчення про природовідповідність виховання перетворили принцип активності й самостійності на один з основних принципів дидактики.

Основоположником другого напрямку, що умовно можна назвати дидактико-методологічним, є Ян Амос Каменський. Суть цього напрямку – це розробка організаційно-практичних форм залучення учнів/студентів в активну пізнавальну діяльність. Теоретично розглядається викладання діяльність викладача із залучення учнів/студентів у пізнавальний процес. Цей напрямок розвивається протягом багатьох століть і дав вагомі практичні результати. Дидактико-методологічний напрямок активно розвивається й зараз. До слабких його сторін можна віднести не досить глибокий аналіз діяльності учнів/студентів.

Третій напрямок характеризується тим, що творча діяльність учнів/студентів, її активний характер є предметом досліджень. Яким чином відбувається процес пізнання через активізацію діяльності учнів/студентів – це мета дидактико-психологічного напрямку дослідження проблеми. Одним із перших розпочав розробляти цей напрямок великий російський педагог і просвітитель К.Д.Ушинський. Перебудова процесу навчання й виховання неможливе, на думку К.Д.Ушинського, без організації серйозної й цікавої роботи учнів/студентів замість тяжкого механічного повторення й зубріння. “Повторювана дія стає усе легшою й легшою, але разом з тим усе менше й менше займає душу” [9, с. 540]. Ця думка є актуальною й для сучасної освіти. Для успішної діяльності учнів/студентів характерна спрямованість на активну й творчу діяльність. А проблему активізації процесу пізнання К.Д.Ушинський вирішував шляхом аналізу об’єктивно-логічних і психологічних моментів пізнання.

Подальший розвиток загальнодидактичної ідеї К.Д.Ушинського одержали в працях педагогів радянського періоду.

Н.К.Крупська обґрунтувала ідею про те, що успішне вирішення проблеми формування пізнавальної активності може бути здійснене, але тільки за допомогою органічного зв’язку навчання з життям. Це положення всебічно розкривалося в працях А.В.Луначарського, С.Т.Шацького. У ранній період радянської педагогіки була запропонована теза про стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, довіри до пізнавальних можливостей. У цей період з’являється низка досліджень (Б.В.Все-святський, Б.Є.Райков та ін.), в яких структура навчально-пізнавальної діяльності є аналогічною структурі пізнавальної діяльності дослідника, ученого. Відповідно з’явилися спроби будувати весь процес навчання за типом дослідницької діяльності (Б.Є.Райков, І.М.Шульман та ін.). При цьому відбулася відмова від одержання готових знань. Відбувся розподіл діяльності на вищу творчу і нижчу відтворювальну. Такий розподіл зумовив зосередження уваги вчених-дидактів 60–80-х рр. на виділенні характеристик пізнавальної самостійності та визначення структури пізнавальної діяльності (М.А.Данилов, Б.П.Йосипов, Н.Г.Дайрі, П.В.Гора, І.Я.Лернер, І.І.Малкін, В.Г.Разумовський, П.І.Підкасистий та ін.).

На сучасному етапі великої уваги активізації навчально-пізнавальної діяльності приділяють у своїх роботах такі педагоги й психологи, як Б.Г.Ананьєв, В.С.Ільїн, І.А.Зязюн, М.В.Кухарев, В.І.Лозова, П.Г.Лузан, Н.Г.Ничкало й ін. Результати їх досліджень свідчать про спробу розглядати процес активізації навчально-пізнавальної діяльності інтегровано, як з дидактико-методологічного, так і з дидактико-психологічного напрямку.

Для того щоб розкрити сутність поняття “активізація навчально-пізнавальної діяльності”, розглянемо поняття “діяльність” з позицій лінгвістики, психології й філософії. Енциклопедичний словник наводить таке трактування поняття: “Діяльність – це специфічна людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну й перетворення в інтересах людей. Діяльність містить у собі мету, засоби, результат і сам процес...” [8, с. 386].

Філософське тлумачення: “Діяльність – специфічна форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого становить його доцільну зміну й перетворення в інтересах людей. Діяльність людини припускає певне протистояння суб’єкта й об’єкта діяльності: людина протиставляє собі об’єкт діяльності як матеріал, що повинен одержати нову форму й властивості, перетворитися з матеріалу на предмет і продукт діяльності...” [10, с. 160].

Одне із психологічних тлумачень категорії “діяльність” наводить Л.М.Фрідман: “Під діяльністю розуміється активність суб’єкта, спрямована на зміну світовиробництва або створення певного об’єктивованого продукту матеріальної або духовної культури. Діяльність людини виступає спочатку як практична, матеріальна діяльність. Потім з неї виділяється діяльність теоретична. Усіляка діяльність складається з ряду актів дій або вчинків, заснованих на тих або інших спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету (потребу). ... Діяльність суб’єкта завжди пов’язана з певною

потребу. Будучи вираженням потреби суб'єкта в чому-небудь, потреба викликає його пошукову активність..." [11, с. 171].

Установлено ряд загальних закономірностей при формуванні й функціонуванні діяльності людини: кожний вид діяльності має свою закінчену структуру, пов'язану з виникненням, розвитком і розпадом; структурні компоненти діяльності можуть мінятися місцями в міру розвитку структури, перетворюючись один на одного; існує взаємозв'язок різних видів діяльності та їхній взаємний перехід (навчальна в ігрову, ігрова в навчальну); діяльність спочатку виникає у формі взаємодії людей (трансакцій), що використовують матеріальні й ідеальні засоби для інформаційного обміну. На цій основі формується діяльність окремого учня/студента, що спирається на образи, відчуття й поняття.

У кожному із наведених визначень діяльності присутній такий аспект прояву діяльності, як активність. Розглянемо це поняття стосовно процесу пізнання.

Аналіз досліджень видів активності показав різноманіття авторських рішень залежно від критерію класифікації: за *формою взаємодії людини з навколишньою дійсністю* виділяють суспільно-політичну, соціальну, комунікативну активність; за *видами діяльності* – навчальну, практичну, творчу, ігрову, спортивну активність; за *специфікою когнітивної діяльності* – пізнавальну, інтелектуальну, розумову, творчу активність. При цьому пізнавальну активність часто ототожнюють із вищезгаданими видами активності, діагностуючи через творчість, ініціативу або швидкість розумових операцій [2, с. 18].

Досить повне визначення "активності" наводить Е.А.Красновський. Активність учня/студента – це й "пусковий механізм" і результат процесу навчання. У ролі "пускового механізму" активність – це прояв усіх сторін особистості: потреба нового, прагнення до лідерства, радість пізнання (потребно-мотиваційна сторона особистості), це й установка на розв'язання пізнавальних протиріч, навчальних і побутових проблем (операційно-пізнавальна сторона), це й готовність до вирішення завдань (морально-вольова сторона) [3, с. 35]. Це трактування подається з позиції дидактико-психологічного напрямку й цікаве тим, що наводить структуру взаємодії викладач-студент. У цій взаємодії І.Ю.Сіроусов виділяє три сфери особистості викладача й студента, в яких відбувається первинний контакт: мотиваційно-настановчу; операційно-орієнтовну, операційно-інформаційну; емоційну сфери особистості.

Р.А.Нізамов розглядає пізнавальну активність як ініціативну дію особистості, спрямовану на проникнення у внутрішню сутність досліджуваних явищ, процесів, об'єктів [5, с. 15].

Г.В.Сирота вважає, що пізнавальна активність – це активність, спрямована на пізнання навколишнього світу, фізіологічною основою якого є орієнтовний рефлекс, що народжує пізнавальну потребу, яка реалізується в пошуковій, дослідницькій діяльності [7, с. 16].

Співвідношення понять "діяльність" і "активність" розглядається П.Я.Гальперінім. Він вважає, що дії, які керуються суб'єктом на основі орієнтування в

плані образу, є актами поведінки, а там, де немає орієнтування дій на основі образу, немає й поведінки, там є тільки реакції організму (автоматизм). Якщо опору задоволенню потреби немає взагалі, то не потрібні ні орієнтування, ні діяльність. Коли ж неможливо автоматично задовольнити потребу через соціальний і предметний опір, виникає необхідність активного орієнтування, діяльності [1, с. 123–125].

Дидактико-методологічний підхід до категорії "пізнавальна діяльність" розкриває Г.І.Щукіна. Вона розглядає проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності як проблему необхідності здійснення під час навчання процесу, спрямованого на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність викладача і студента (взаємодія), на спонукання до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції; пасивних і стереотипних форм викладання й навчання [12, с. 36].

Цей підхід досить повно відбиває сутність поняття "активізація навчально-пізнавальної діяльності" з педагогічної точки зору. Вихідним положенням у ньому є закономірний зв'язок діяльності викладача й діяльності студента в педагогічному процесі. Цей взаємозв'язок визначається багатьма зовнішніми й внутрішніми факторами: метою, змістом і характером навчання, методами навчання, реальними можливостями середовища навчання й вікових особливостей студента.

Отже, поняття "активізація навчально-пізнавальної діяльності" стосується діяльності викладача в навчальному процесі, а поняття "активна пізнавальна діяльність" – діяльності студента в дидактичному процесі.

На підставі аналізу досліджень пізнавальної активності в психологічних роботах Т.А.Гусева виокремлює три умовних напрямки: когнітивно-пошуковий, інтегративно-уніфікований і цілісний. У межах когнітивно-пошукового напрямку центром пізнавальної активності є внутрішні розумові процеси пошуку й зовнішні поведінкові пошукові дії. Інтегративно-уніфікований напрямок відзначається в роботах дослідників, що тяжіють до інтеграції видів активності, що розглядають їх у сукупності якихось узагальнених характеристик. Цілісне дослідження пізнавальної активності як особистісної властивості автори позиціонують з показниками ініціативності, самостійності, самодіяльності, саморегуляції, волі, цілеспрямованості, як кількісну і якісну характеристику пізнавальної діяльності особистості з акцентом на ініціативних діях, як сукупність змістовних, динамічних і продуктивних характеристик, що проявляються у швидкості виконання завдань, ініціативності, продуктивності. Психологічне трактування пізнавальної активності, на думку дослідниці, у своїй основі спирається на провідне положення А.Ф.Лазурського про активність як міру стійкості об'єкта до навколишніх впливів і як міру впливу на навколишнє середовище. У зв'язку з цим пізнавальну активність дослідниця трактує як особливу властивість суб'єкта пізнання, що характеризує міру його чутливості до впливів інформаційного соціуму та об'єктів пізнання [2].

П.Г.Лузан вважає, що навчально-пізнавальна активність, по-перше, формується і проявляється у навчально-пізнавальній діяльності, є її якісною характеристикою. По-друге, активність особистості у навчально-пізнавальній діяльності характеризується особливим психічним станом, який може трансформуватися в певні психічні структури і набувати якості рис особистості. По-третє конкретні прояви активності людини мають суто кількісні та якісні характеристики [4, с. 32].

На основі теоретичного аналізу О.Є.Олексюк конкретизувала смислові значення поняття “активізація”, яке розуміється: а) як система зовнішніх дій, яка сприяє підвищенню рівня активності і якості певної діяльності, тут зміст поняття збігається з поняттям педагогічного стимулювання; б) як стан, у якому знаходиться суб’єкт діяльності і який характеризується зростанням активності; тут зміст поняття дещо збігається з мотивацією обумовленої діяльності; в) як мета навчального процесу, яка переслідує завдання переведення енергії зовнішнього впливу у внутрішню самодетермінованість [6]. Дослідниця також наводить власне визначення поняття активізації пізнавальної діяльності студентів: “... з одного боку, це якісний рівень діяльності студента, якому притаманна певна система ознак (самодетермінованих проявів активності); з іншого – це цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов, підпорядковане меті професійної підготовки,

яке спрямоване на формування внутрішніх мотивів та цілей пізнавальної діяльності; ефективно застосування нових знань і здобуття навичок їх практичного застосування” [6, с. 8]. На нашу думку, авторка у першій частині визначення невиправдано ототожнює поняття “активізація”, означаючи його як рівень діяльності, з поняттям “активність”.

**Висновки.** Отже, у результаті здійсненого теоретичного аналізу можна виокремити такі підходи до трактування поняття “активізація навчально-пізнавальної діяльності”: дидактико-методологічний (це розробка організаційно-практичних форм залучення суб’єктів учіння в активну пізнавальну діяльність, увага дослідників зосереджена на діяльності викладача із залучення суб’єктів учіння у пізнавальний процес), дидактико-психологічний (предметом дослідження є творча діяльність суб’єктів учіння, її активний характер, увагу дослідників привертає процес пізнання через активізацію діяльності особистості) та інтегративний (увага приділяється як поняттю “активізація навчально-пізнавальної діяльності”, яке стосується діяльності викладача в навчальному процесі, так і поняттю “активна пізнавальна діяльність”, що отожнюється з діяльністю студента в дидактичному процесі).

Здійснені спроби теоретико-методологічного аналізу поняття “активізація навчально-пізнавальної діяльності” не претендують на вичерпність, оскільки перспективними залишаються проблеми вироблення єдиного підходу до трактування означеного поняття.

## Література

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 87–125.
2. Гусева Т. А. Стили познавательной активности студентов : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Гусева Т. А. – Новосибирск, 2009. – 48 с.
3. Красовский Э. А. Активизация учебного познания / Э. А. Красовский // Советская педагогика. – 1990. – № 4. – С. 34–37.
4. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів / П. Г. Лузан. – К. : Національний аграрний університет, 2004. – 272 с.
5. Низамов Р. А. Психолого-педагогические основы развития познавательной активности студентов / Р. А. Низамов // Проблемы развития познавательной активности студентов. – Казань : КГУ, 1980. – 174 с.
6. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Є. Олексюк. – К., 2005 – 24 с.
7. Сирота Г. В. Воспитание познавательной активности учащихся учебными творческими заданиями : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Сирота Г. В. – Минск, 1987. – 30 с.
8. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.-Л. : Изд-во АПН, 1950. Т. 9. – 1950. – 560 с.
10. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
12. Щукина Г. И. Исследование активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 36–37.

УДК 371.134:159.955

## ФЕНОМЕН КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВИХ ПРАЦЯХ

Ткаченко Л.І.

*У статті автор з'ясовує сутність поняття “критичне мислення”, аналізуючи наукові джерела вітчизняних та зарубіжних дослідників з даної проблематики.*

*Ключові слова: мислення, критичність, критичне мислення, майбутні вчителі початкової школи.*

*Автор статьи раскрывает сущность понятия “критическое мышление”, анализируя научные источники отечественных и зарубежных исследователей данной проблематики.*

*Ключевые слова: мышление, критичность, критическое мышление, будущие учителя начальной школы.*

*The author of the article clarifies the essence of the concept “critical thinking”, analyzing the scientific works of domestic and foreign researchers of the problem.*

*Key words: thinking, criticality, critical thinking, prospective primary school teachers.*

Актуальність проблеми формування критичного мислення у зарубіжних системах освіти постала на початку 70-х рр. минулого століття. Вона зростає в умовах інтенсифікації соціальних, економічних та політичних змін, коли перед людиною постає необхідність переробляти великий потік інформації, вчасно переосмислювати певний стан речей із метою здійснення правильного вибору та прийняття рішень.

Соціологічний, філософський, психолого-педагогічний аспекти критичного мислення стали сферою наукових інтересів таких зарубіжних дослідників, як М.Вертгеймер, Р.Джонсон, Д.Клустер, М.Ліпман, К.Мередит, Р.Поль, К.Поппер, Д.Рассел, В.Руджиєро, Р.Стернберг, Дж.Стіл, Ч.Темпл, Д.Халперн, П.Фрейре, Дж.Чаффа та ін. Особливістю зарубіжних досліджень є переважання практичного підходу до вивчення проблеми критичного мислення. На необхідності теоретичного вирішення даного питання наголошували відомі вітчизняні вчені (І.С.Виготський [4], С.Л.Рубінштейн [15], Б.М.Теплов [19] та ін.).

Зацікавленість феноменом критичного мислення на вітчизняному освітньому просторі почала активізуватися в 90-х рр. минулого століття. Стара система освіти повною мірою не задовольняла потреби суспільства в особистостях, від яких вимагався новий тип мислення, щоб адаптуватися до постійних змін. Інтенсифікація цих змін відбувалася на тлі руйнації звичного способу життя, зростаючого потоку інформації та зіткнення з цінностями іншого світу.

Принципи та закономірності функціонування критичного мислення в контексті загальних

розумових здібностей розглядали у різні періоди протягом ХХ ст. В.С.Біблер, Л.В.Брушлінський, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, О.О.Тихоміров та ін.; значення критичності у структурі особистості висвітлювали Г.І.Бізенков, П.П.Блонський, Б.М.Теплов та ін. Особливості критичності мислення на різних вікових етапах досліджували А.С.Байрамов, О.В.Белкіна-Ковальчук, Г.І.Бізенков, С.І.Векслер, С.І.Заїр-Бек, І.О.Загашев, В.С.Конева, А.І.Липкіна, Л.А.Рибак, О.Г.Марченко, Ф.Ф.Минкіна, Т.О.Олійник, В.М.Сінельников та ін. Тією чи іншою мірою вирішенням проблеми формування критичного мислення студентів вузів займалися вітчизняні вчені Л.В.Астахова, В.А.Болотов, А.В.Брушлінський, Л.А.Києнко-Романюк, В.І.Конаржевська, А.В.Коржув, І.О.Мороченкова, В.А.Попков, О.В.Тягло, А.В.Фьодоров, Т.В.Харламп'єва, Т.І.Хачумян, Д.М.Шакірова та ін.

Визнаючи актуальною дану проблему, вважаємо за доцільне у наших дослідженнях спиратись на теоретико-методологічні підходи зарубіжних і вітчизняних вчених, про яких було заявлено вище.

Незважаючи на важливість зазначеної проблеми, до сьогодні не існує однозначного визначення поняття “критичне мислення”. Автор статті ставить за мету розкрити його сутність, звертаючись до педагогічних та, частково, психологічних, філософських, соціологічних надбань вітчизняних і зарубіжних дослідників цієї проблематики. Вважаємо за необхідне розгляд питання почати з короткого визначення сутності окремих складових, тобто з'ясувати дефініцію категорій “мислення” та “критичність”.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники Л.В.Брушлінський, П.Я.Гальперін, О.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн, А.А.Смірнов, О.К.Тихоміров, А.Біне, Д.Дьюї розглядали мислення як процес вирішення мисленнєвих завдань в умовах проблемної ситуації. Мислення починається з проблеми або запитання, із здивування або вагання, із протиріччя. Після усвідомлення проблеми мислення переходить до її вирішення різними способами. Критичним мислення стає на тих етапах, коли виникає потреба у контролі, перевірці, критиці [15]. А.Біне виділяв три етапи мислення: цілепокладання, адаптивність (стратегія виконання, збереження, пристосування), оцінювання (критичність стосовно своїх думок і дій).

Термін “критичне”, що використовується у досліджуваному питанні, передбачає наявність оціночної складової, із чого логічно випливає присутність позитивного або негативного ставлення до того, що оцінюється. Слово “критика” в перекладі з грецької визначається як мистецтво розбирати (аналізувати), судити (тобто певним чином оцінювати).

Російська дослідниця Г.В.Соріна у своїй статті “Критичне мислення: історія і сучасний статус”, розглядаючи філософський аспект вказаної проблеми, здійснює ретроспективний огляд розвитку концепції критичного мислення. Авторка вважає, що антична “критична техніка” стала основою сучасного критичного мислення, а Сократ – тим, “хто примушує перейти від думки до судження, використовуючи звільнюючу дію критики”. Проблема мислення проходить через філософську думку багатьох століть. Сократівсько-платонівський стиль критичного філософствування демонструє значущість критики і проявляється не тільки в процедурі запитання-відповіді. “У ньому представлені всі можливі способи отримання висновків, особлива техніка критичного аналізу понять, способи формулювання суджень...” Критичний метод Сократа, за твердженням Г.В.Соріної, дозволяє: обґрунтовувати свою точку зору; розкривати помилки опонента; наводити аргументи на користь адекватності певного фрагмента знання, відволікаючись від конкретного; знаходити провідні принципи будь-якого явища [18].

Критичне мислення розглядається як одне із ключових питань у філософській теорії К.Поппера, згідно з якою кожний живий організм у процесі існування вирішує певні проблеми. Знання, яким володіє людина, завжди змішані з помилковістю та упередженістю, тому, як вважає філософ, єдине, що може зробити людина, – це шукати істину шляхом виявлення помилок. Останнє може здійснюватися за допомогою критичного ставлення до теорій та припущень. Критичне мислення є усвідомленим, спланованим процесом інтерпретації, аналізу та оцінювання інформації, заснованого на знаннях та перевірці думок з того чи іншого питання і такого, який веде до формування власного ставлення [21].

В.Руджиєро визначає критичне мислення як особливий вид мислення, який має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов’язане з перевіркою точності тверджень і обґрунтованістю міркувань [16].

В.М.Брюшинкін, автор практичного курсу логіки, бачить критичне мислення як послідовність

розумових дій, спрямованих на перевірку висловлювань із метою з’ясування їх невідповідності прийнятним фактам, нормам або цінностям [3].

Американська філософська асоціація розглядає критичне мислення як “цілеспрямоване, саморегулююче судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінюванням та інтерактивністю, ... пов’язане з допитливістю, доброю обізнаністю, ...неупередженістю, гнучкістю, справедливістю в оцінюванні, чесністю при зіткненні з особистими упередженнями, розважливістю у судженнях, бажанням переглядати, з’ясовувати проблеми та складні питання, ретельністю у пошуку необхідної інформації, розумністю у виборі критеріїв, постійністю у пошуку результатів [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997].

У психолого-педагогічній літературі поняттю “критичне мислення” дається неоднозначне визначення. Його розглядають як властивість активності розуму, як прояв самостійності мислення особистості, як оціночний та контролюючий компонент інтелектуальної діяльності, як уміння визначити проблему і виробити оптимальну стратегію її розв’язання, як складову, що сприяє формуванню моральних якостей індивіда, як засіб успішної адаптації в умовах змін, як протиманіпулятивний засіб тощо.

Розглядаючи психологічний аспект мислення, О.К.Тихоміров підкреслює, що критичність звичайно трактується як одна із властивостей розуму і визначається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності людини [20, с. 197]. Відомий психолог С.Л.Рубінштейн вважає, що некритичний розум легко сприймає будь-який збіг обставин за пояснення того чи іншого явища, перше рішення – за остаточне. Критичний же розум піддає ретельній перевірці власні гіпотези [15]. П.П.Блонський критичність мислення розглядає як уміння сумніватися у відомих чи таких, що здаються беззаперечними, істинах [1, с. 108]. Б.М.Теплов зазначає, що людина з некритичним розумом схильна перше рішення, яке спало їй на думку, розглядати як остаточне. Показником же критичності розуму, на думку вченого, є вміння дивитися на свої припущення, як на гіпотези, що потребують перевірки, відкидати ті з них, які цієї перевірки не витримали, відмовитися від початих дій, коли виявляється, що вони не відповідають умовам та вимогам завдання [19].

С.Д.Максименко критичність розглядає як індивідуальну особливість мислення: “Критичність мислення виявляється в здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об’єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважає на всі аргументи “за” і “проти”, виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій” [11, с. 292].

На думку Д.Халперн, критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату. Таке мислення відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його застосовують при вирішенні



завдань, формулюванні висновків, ймовірній оцінці і прийнятті рішень. “Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх мисленневих процесів, наскільки правильним є прийняте нами рішення або наскільки вдало ми впоралися з поставленим завданням. Критичне мислення включає також в себе оцінку самого процесу мислення – ходу міркувань, котрі привели до наших висновків, або тих факторів, котрі ми врахували при прийнятті рішень” [22, с. 21].

Російський педагог та психолог П.Ф.Каптерев ще на рубежі XIX–XX ст. наголошував на важливості такого мислення, яке характеризується цілісністю суджень, критичним ставленням до власних та чужих думок, спостережливістю, готовністю до самостійної роботи з продукування нових знань [7, с. 23].

Американський педагог-новатор Дж.Дьюї у першій половині минулого століття наголошував на тому, що навчити людину мислити є головним завданням системи освіти. Він сформулював принципи формування критичного мислення, які сприяють активному і свідомому засвоєнню знань. Головні з них: уміння передавати зміст понять та концепцій своїми словами або символами; уміти узагальнювати і стискати інформацію, створюючи економні структури, схеми і т.ін.; уміти мислити.

П.П.Блонський, займаючись психолого-педагогічними дослідженнями, одним із перших вітчизняних науковців використовує термін “критичне мислення”, до основних ознак якого він відносить уміння аргументовано відкидати докази, які мають певні недоліки та невідповідності, уміння контролювати правильність власних суджень [1].

Вагомий внесок у визначення сутності критичного мислення зробив вітчизняний вчений, один із засновників проблемного навчання в Росії, М.І.Махмутов. Критичне мислення він визначає як здатність особистості бачити невідповідність між висловлюваннями думки чи поведінкою іншої людини і загальноприйнятими нормами або власним уявленням про них; здатність усвідомлювати істинність чи алогічність теорії, думки і реагувати на це; уміння аналізувати, доводити або спростовувати та оцінювати [12].

Г.І.Липкіна та Л.А.Рибак зазначають, що “критичність розуму характеризується умінням суворо оцінювати роботу думки (своєї і чужої), піддавати всебічній перевірці припущення, що висуваються, ретельно зважуючи всі “за” і “проти”; умінням дивитися на свої (і чужі) припущення як на гіпотези, що потребують перевірки” [10, с. 3]. Вони вказували на роль критичного мислення у процесі соціалізації особистості, наголошували на його важливості у розв’язанні проблеми успішної адаптації у професійній діяльності, у значенні його для самоствердження особистості.

В.О.Крутецький наголошує, що людина із критичним складом розуму ніколи не вважає свої та чужі твердження абсолютно правильними і вичерпними. Вона здатна відмовитися від певних суджень, якщо останні не відповідають дійсності і шукатиме нових шляхів розв’язання проблеми. Критичний розум, на переконання вченого, є дисциплінований розум, суворий і відповідальний, що нічого не сприймає на віру [9, с. 123, 132].

В.С.Конєва розглядає критичність як інтегральну властивість особистості у різних її проявах і функціях: в одних випадках критичність виступає як результат узагальненого досвіду людини (успіхів і особливо невдач), в інших – як результат оволодіння певними уміннями (оцінювати, контролювати, доводити, висувати пропозиції), ще в інших – як умова самостійної творчої діяльності, як здібність до пізнавального пошуку розв’язання завдання.

І.О.Мороченкова бачить критичне мислення як якість особистості, що виявляється у здатності суб’єкта адекватно розуміти думку іншого, виділяти головну ідею у змісті, усвідомлювати і зіставляти безліч точок зору, висувати тезу та аргументувати її. Критичне мислення, на думку дослідниці, забезпечує процеси самопізнання, самоосвіти, самореалізації особистості [13, с. 15].

Т.І.Хачумян у своєму дисертаційному дослідженні намагається сформулювати узагальнене визначення даного поняття: “Характерними ознаками критичного мислення є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв’язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об’єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об’єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності” [23].

Бразильський педагог П.Фрейре у праці “Педагогіка свободи” критичне мислення розглядає як вимогу до нашої допитливості, яка переходить від “наївності” до “епістемологічної допитливості”. Педагог наголошує, що відмінність і відстань між наївністю і критичним мисленням є не розривом, а послідовним етапом у процесі пізнання. Цей етап настає тоді, коли наївна допитливість набуває здатності до самокритики. “Саме тому, що наївна допитливість не стає автоматично критичною, одним із найголовніших завдань прогресивної освітньої діяльності є стимулювання допитливості критичної, наполегливої і заповзятливої”.

На думку С.Смайlsa, “думати критично” означає проявляти допитливість та використовувати дослідницькі методи, ставити собі запитання і здійснювати пошук відповідей, не задовольнятися фактами, а шукати причини і наслідки цих фактів, проявляти ввічливий скептицизм та сумніви у загальноприйнятих істинах, виробляти свою точку зору і здатність відстоювати її логічними доказами, виявляти підвищену увагу до аргументів опонента і логічно їх осмислювати [17].

Відомий дослідник Д.Кластер однією з важливих характеристик критичного мислення називає самостійність: “Ніхто не може думати критично за нас, ми робимо це лише для самих себе”. На його переконання, “відправним” пунктом критичного мислення має бути інформація. Знання мають мотивувати людину, адже з “порожньою головою” не можна критично мислити. Д.Кластер також вважає, що критичне мислення починається там, де є запитання, проблема, де пробуджена допитливість. Критично мислячого індивіда вчений

розглядає як такого, що прагне до переконливої аргументації, підкріплюючи свої рішення розумними доказами. Д.Клустер підкреслює, що людина, яка критично мислить, озброєна сильними аргументами, здатна протистояти навіть таким авторитетам, як друковане слово, сила традиції, думка більшості, нею практично неможливо маніпулювати [8].

Р.Поль, один із головних фахівців США у галузі теорії та практики формування критичного мислення менеджерів освіти, запропонував наступний підхід до визначення поняття, яке ми досліджуємо: “Критичне мислення – це мислення про мислення”, коли людина думає про те, як покращити своє мислення, щоб активізувати власну діяльність. При цьому критичне мислення розглядається як таке, що спонукає до самовдосконалення [14]. Ті, хто критично мислить, не приймають необдуманого переконання інших, вони самостійно аналізують, відхиляючи при цьому необґрунтовані авторитети, вони не приймають і не відкидають тих переконань, яких не розуміють. Такими людьми складно маніпулювати [14].

Погоджуємося з думкою, що навички критичного мислення необхідні, щоб заохочувати відкритість суспільства, сприяти взаємоповазі, розумінню і продуктивній взаємодії між людьми, полегшувати розуміння різних “поглядів на світ”, давати

можливість тим, хто навчається, використовувати свої знання для наповнення змістом ситуацій із високим рівнем невизначеності [2].

У процесі дослідження дефініції критичного мислення ми з’ясували багатогранність визначуваного поняття і прийшли до наступного висновку. Критичне мислення є мислення самостійне, відповідальне, неупереджене, яке передбачає оцінку певного стану речей, чужих висловлювань та власного процесу мислення; характеризується допитливістю, певним рівнем обізнаності та гнучкості; здатне до продукування припущень та до їх перевірки, до пошуку причин і передбачення наслідків, здатне піддавати сумніву те, що залишилось неосмисленим; воно є засобом протиманіпулятивних впливів та спрямоване на самопізнання особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам підстави зробити висновки про те, що критичне мислення є недостатньо вивченим феноменом. Маємо констатувати той факт, що питання формування критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки залишається нерозробленим у теоретичному та методичному аспектах. Дана проблематика є предметом наших досліджень, результати яких будуть висвітлюватися у наступних публікаціях.

## Література

1. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН, 1961. – 695 с.
2. Болотов В. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов, Дж. Спиро // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67–73.
3. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / [под ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина]. – Калининград : Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984.
5. Джонсон Р. Х. Несколько замечаний касательно обучения критическому мышлению / Р. Х. Джонсон // КМ новости. – 1985. – Т. 4, № 1.
6. Загашев И. О. Критическое мышление : технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – М. : Скифия, 2003. – 284 с.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982.
8. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005.
9. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
10. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 142 с.
11. Загальна психологія / [за заг. ред. С. Д. Максименка]. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
12. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
13. Мороченкова И. А. Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета / И. А. Мороченкова // Проблемы высшего и среднего образования. – 2005. – № 6. – С. 12–18.
14. Пауль Р. У. Критическое мышление : Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Р. У. Пауль. – М., 1990.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
16. Руджиеро В. Р. По ту сторону эмоций и чувств: руководство по критическому мышлению [Электронный ресурс] / В. Р. Руджиеро. – 1990.  
<http://evolkov.net/critic.think/Ruggiero.R/>. – Название с экрана.
17. Смайлс С. Саморазвитие: умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс. – Минск, 2000. – 409 с.
18. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7 “Философия”. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
19. Теплов Б. М. Избр. труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – Педагогика, 1985.  
Т. 2. – 1985.

20. Тихомиров О. К. Психология мышления : [учебное пособие] / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
21. Тихомиров О. К. К. Поппер и психология / О. К. Тихомиров // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 116–129.
22. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000.
23. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... к. п. наук : спец. 13.00.09 / Хачумян Т. І. ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.

УДК 371.315:81'243

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тарнопольский О.Б.

*Стаття присвячена обговоренню моделі проведення експериментальних досліджень у галузі методики навчання іноземних мов з точки зору відповідності цієї моделі потребам практики. Показується недостатність тієї експериментальної моделі, в якій в експерименті порівнюються тільки варіанти однієї й тієї ж самої розробленої дослідником методики. Наводяться докази того, що, незалежно від інноваційного характеру розробленої методики, в експерименті з перевірки її ефективності вона обов'язково повинна зіставлятися з "традиційною" методикою, тобто такою, яку використовують більшість викладачів-практиків у навчальному закладі певного типу.*

*Ключові слова:* моделі проведення експериментальних досліджень у галузі методики навчання іноземних мов, "традиційна" методика навчання іноземних мов.

*Статья посвящена рассмотрению модели проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам с точки зрения соответствия этой модели потребностям практики. Показывается недостаточность той экспериментальной модели, при которой в эксперименте сравниваются только разные варианты одной и той же разработанной исследователем методики. Приводятся доказательства того, что, независимо от инновационного характера разработанной методики, в эксперименте по проверке ее эффективности она обязательно должна сравниваться с методикой, которая может быть названа "традиционной", т.е. такой, которой в данном типе учебного заведения используется большинством преподавателей-практиков.*

*Ключевые слова:* модели проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам, "традиционная" методика обучения иностранным языкам.

*The article discusses the model of conducting experimental research on methods of foreign language teaching from the point of view of practical requirements. The inadequacy of the experimental model in which only versions of the same method developed by a researcher are compared in an experimental study is demonstrated. Evidence is given that, in spite of the innovative character of methods developed, the experiments for verifying their effectiveness should include their comparison with "traditional" methods - methods used by the majority of practicing teachers.*

*Key words:* models of conducting experimental research on methods of foreign language teaching, "traditional" methods of foreign language teaching.

Підготовка преподавателя иностранного языка в контексте требований Болонского процесса в значительной степени зависит от того, насколько этот преподаватель готов внедрять в своей педагогической практике новейшие методические разработки, предоставляемые ему учеными, ведущими исследования в области методики преподавания иностранных языков. Для формирования такой готовности у преподавателя-практика

методические разработки ученых должны быть для него доказательными, т.е. демонстрировать реальные преимущества предлагаемой инновационной методики по сравнению с той, которая обычно используется в школе или вузе.

Подобная доказательность может быть обеспечена только экспериментальными исследованиями. Общеизвестным является то, что методика преподавания иностранных языков как прикладная и

экспериментальная наука именно через экспериментальные исследования должна доказывать эффективность предлагаемых разработок. Это означает, что эффективность предлагаемой методики обязательно должна экспериментально сопоставляться с той эффективностью, которую демонстрирует методика, используемая большинством преподавателей, работающих в учебных заведениях того или иного типа.

В современных отечественных экспериментальных исследованиях в области методики обучения иностранным языкам за основу принята теория и практика проведения методических экспериментов, которая была предложена П.Б.Гурвичем [2]. Эти теория и практика общеизвестны, не могут вызвать каких-либо возражений и поэтому не нуждаются в рассмотрении в рамках данной работы. Однако серьезные сомнения вызывает разработанная на основании этого подхода конкретная модель проведения методических экспериментов, которая в отечественных методических исследованиях (особенно на уровне кандидатских диссертаций) стала едва ли не общепринятой и такой, которая рассматривается как единственно правильная. Целью настоящей статьи является рассмотрение недостатков этой модели и изложение того, какой может быть альтернативная модель, более соответствующая потребностям практики.

Модель, о которой идет речь и которую мы считаем не вполне адекватной, базируется на том, что исследователь, разработавший определенную методику и экспериментально проверяющий ее эффективность, сравнивает эту методику не с той, что обычно используется для обучения тому же виду речевой деятельности или аспекту языка в школе или вузе. Сравнение ведется между двумя или более вариантами одной и той же (разработанной автором) методики, из которых один (основной) является наиболее полным, а все остальные, как правило, лишены какого-то из компонентов главного варианта. Целью экспериментального сравнения, по крайней мере, имплицитной, является доказательство определенного преимущества основного варианта, хотя и остальные варианты чаще всего признаются вполне адекватными для некоторых условий. При этом нередко в эксперименте исчезает даже само понятие контрольных групп. Остаются только экспериментальные группы (первая, вторая, n-ая), в каждой из которых реализуется один из вариантов предлагаемой методики.

По этой модели построена экспериментальная часть исследования в подавляющем большинстве защищенных в последние годы кандидатских диссертаций по специальности 13.00.02 "Теория и методика обучения: иностранные языки". В одной диссертантка, разработавшая инновационную методику обучения англоязычной профессионально ориентированной дискуссии студентов – будущих инженеров, в эксперименте сравнивает эту методику с точно такой же за исключением того, что во втором и третьем ее вариантах меняется соотношение кейсовой организации учебного материала с этапами обучения профессионально

ориентированной дискуссии. Все группы в эксперименте – экспериментальные, а контрольные группы отсутствуют [6]. В другой диссертации автор, создав методику формирования социокультурной компетенции у будущих переводчиков, в эксперименте проверяет ее также только в экспериментальных группах (без контрольных). Разница между двумя вариантами проверяемой методики заключается только в одном: наличии концентрированной или неконцентрированной формы выполнения упражнений с социокультурной рефлексией [1]. В третьей работе, в которой разрабатывается методика обучения письменному деловому общению с использованием дистанционных технологий, в эксперименте, опять-таки без использования контрольных групп, сравниваются два варианта той же самой методики – в одном из них чтение и письмо обучают взаимосвязано, а в другом – последовательно [4]. Можно перечислить и десятки других кандидатских диссертаций, в которых экспериментальная часть исследования построена именно по этой модели.

Казалось бы, трудно возразить против такой модели с точки зрения методологии проведения экспериментальных исследований вообще, поскольку эта методология требует наличия лишь одной переменной, различающей два сравниваемых объекта (например, наличие лишь одной переменной в двух методиках, сопоставляемых в двух отобранных для эксперимента уравненных учебных группах). Рассмотренная модель удовлетворяет этому требованию в наибольшей степени.

Однако она совершенно не удовлетворяет другому требованию: значимости полученных экспериментальных результатов для практики обучения. Если попытаться провести наглядную аналогию, то такие эксперименты похожи на изучение строения человеческого тела, в котором проводится сравнение между двумя во всех остальных отношениях одинаковыми людьми с единственным различием между ними, заключающемся в том, что у одного из этих людей какой-то части тела (например, правого уха) не хватает. В результате сравнения делается вывод, что оба человека вполне адекватны и способны эффективно функционировать в обществе, но все же, наличие полного комплекта ушей дает первому некоторые преимущества.

Можно утверждать, что, как и в приведенном выше примере, экспериментальное сравнение двух идентичных за исключением какого-то одного компонента методик чаще всего доказывает вполне самоочевидные вещи. Преподавателю же практику, мало разбирающемуся в методических "тонкостях", оно вообще ничего не доказывает. А ведь именно ему методика, как прикладная наука, должна в первую очередь доказать, что предлагаемые новые подходы, способы и приемы обучения эффективнее тех, которые он привык использовать (кстати, именно поэтому в любой кандидатской диссертации по специальности 13.00.02 "Теория и методика обучения: иностранные языки" абсолютно обязательным элементом являются "Методические рекомендации"). Доказать же это непосредственно преподавателю-практику

можно одним единственным способом: экспериментально сравнивая предлагаемую инновационную методику с привычной для этого преподавателя – той, которую можно назвать “традиционной”.

Безусловно, название “традиционная методика” далеко не адекватно, если рассматривать его в качестве терминологического словосочетания. Мы используем его, за неимением лучшего, для обозначения методики, которая, безусловно, устарела с точки зрения современных достижений методической мысли, но, тем не менее, весьма широко используется в отечественной средней или высшей школе. В нашей последней монографии, готовящейся сейчас к печати, сделана попытка определить “традиционную” (в таком понимании) методику, характерную для преподавания иностранных языков в отечественных неязыковых вузах. В этом определении выделяются шесть параметров названной методики: 1) основной акцент делается на обучении чтению текстов по специальности; 2) в качестве текстов для такого чтения используются главным образом адаптированные или смоделированные составителями учебника/пособия, а не аутентичные материалы; 3) чаще всего используются репродуктивные учебные задания для обучения говорению (при крайне малом количестве продуктивных заданий), целиком основанные на материале прочитанных текстов: пересказ, вопросо-ответные задания и т.п.; 4) полностью отсутствуют или очень ограниченно представлены материалы для обучения аудированию, которое нередко сводится к слушанию студентами преподавателя, говорящего на изучаемом языке, или друг друга в процессе выполнения устных репродуктивных заданий; 5) очень немного применяется заданий для обучения письму, а те, которые применяются, требуют главным образом репродукции, а не продукции; 6) очень много материалов и учебных заданий (зачастую чисто формальных по характеру) направлены исключительно на отработку языковых форм, а не навыков и умений речевого общения.

Предлагаемое определение характеристик “традиционной” методики преподавания иностранных языков в отечественных неязыковых вузах можно считать спорным, но для этого типа учебных заведений его вполне можно принять в качестве рабочего, отражающего реальность. И именно с такой “традиционной” методикой, очень широко и четко представленной в отечественных учебниках и пособиях по изучению иностранных языков для профессиональных целей в неязыковых вузах, необходимо в обязательном порядке экспериментально сопоставлять инновационные для таких вузов методические разработки (то же рассуждение можно приложить и к разработкам, касающимся иных типов учебных заведений).

Можно возразить, что такое экспериментальное сопоставление будет малонаучным. Этот недостаток научности обусловлен вовсе не тем, что, как утверждают некоторые ученые, новые методики заведомо эффективнее тех, которые выше названы “традиционными”. Во-первых, то же самое можно сказать и об обсуждавшейся ранее модели проведения методических экспериментов,

в которой один вариант проверяемой методики заведомо полнее и более соответствует современным подходам, чем второй. Во-вторых, из нашего опыта проведения экспериментальных сопоставлений инновационных методик с “традиционной” для неязыкового вуза методикой вытекает, что такое сопоставление дает иногда совершенно неожиданные результаты, т.е. в данном случае мы никак не имеем эксперимент, исход которого заранее известен.

Невысокая научность подобных экспериментальных исследований обусловлена тем, что разница между уравненными экспериментальными и контрольными группами всегда будет отражать наличие более чем одной переменной. Например, если мы попытаемся сравнить две методики обучения чтению в профессиональных целях, одна из которой является “традиционной” в вышеприведенном смысле, а другая предполагает использование Интернета, сугубо аутентичных материалов для чтения и продуктивных, а не репродуктивных заданий на говорение и письмо на послетекстовом этапе работы, то переменных действительно оказывается слишком много для строго научного сравнения методик.

Конечно, можно возразить, что в любых экспериментальных исследованиях с людьми, как бы тщательно мы не уравнивали экспериментальные и контрольные группы, наличие в эксперименте разницы между ними, сводящейся лишь к одной, исследуемой, переменной, – это, скорее, научная фикция, чем реальность (как, например, можно учесть неизбежные мотивационные различия в экспериментальной и контрольной группах, учитывая, что мотивация – явление сугубо индивидуальное). Кроме того, нельзя забывать и того, что, проводя методический эксперимент, мы нацелены на получение одного единственного показателя: какие уровни обученности достигнуты в экспериментальной и контрольной группах с тем, чтобы сравнить эти уровни методами математического анализа. В таком случае наличие более чем одной переменной менее важно, точно также как оно менее важно в техническом эксперименте (напомним, что методика, как и техника, относится к прикладным наукам), когда сравниваются, например, два метода выплавки стали, различающиеся рядом характеристик, с целью определения более эффективного.

Но, несмотря на сказанное, безусловно, остается некоторая (хотя, по нашему мнению, и вполне допустимая) сомнительность в экспериментальных методических исследованиях, в которых новые методики сравниваются с тем, что выше было названо методикой “традиционной”. Возникает определенное противоречие, состоящее в том, что, с одной стороны, такое сравнение, как следует из ранее сказанного, абсолютно необходимо, поскольку иначе просто невозможно доказать преподавателю-практику, что предлагаемые ему новые методики лучше тех, к которым он привык. С другой стороны, над подобным экспериментальным сравнением всегда будет тяготеть подозрение в недостаточно строгой научности (хотя и не вполне заслуженно, как тоже следует из сказанного выше).

Преодолеть это противоречие можно лишь одним путем. Это путь сочетания рассмотренной в первой части настоящей статьи модели проведения методических экспериментов (когда сравниваются два или более вариантов предложенной методики в двух или более экспериментальных группах) с экспериментальным сравнением разработанной методики в ее наиболее полном варианте и “традиционной” методики, которая должна быть представленной в одной или нескольких контрольных группах. Речь идет о возвращении контрольных групп на их законное место в методическом эксперименте, но без отказа от экспериментального сопоставления разных вариантов одной и той же предлагаемой методики.

Кстати, именно этому пути следуют некоторые авторы кандидатских диссертаций [3; 5]. Но, к сожалению, таких работ становится все меньше. Мы же этой статьей попытались выдвинуть аргументы в пользу того, что лишь такой подход к

проведению методических экспериментов является единственно приемлемым, если ставится цель сделать исследование, с одной стороны, строго научным, а с другой – практически значимым.

Общий вывод, который следует сделать из изложенного, состоит в том, что методический эксперимент обязательно должен быть двупланным: сравнивать эффективность разработанных исследователем разных вариантов одной и той же методики и сравнивать эффективность основного варианта этой методики с тем, что может быть названо методикой “традиционной”. Перспективой дальнейших исследований в обсуждаемом направлении можно считать формулировку наиболее точных определений “традиционной” методики для разных типов учебных заведений и разработку способов повышения научной объективности экспериментального сравнения новых методик с “традиционными”.

### Литература

1. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Голуб І. Ю. – К., 2010. – 24 с.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимир. гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
3. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Дегтярьова Ю. В. – К., 2006. – 325 с.
4. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: романські мови” / Майер Н. В. – К., 2011. – 21 с.
5. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Орловська Л. К. – К., 2010. – 23 с.
6. Сімкова І. О. Методика навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Сімкова І. О. – К., 2010. – 22 с.

УДК 378.013:504

## РОЛЬ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ключка С.І.

*У статті розглядається поняття “природоохоронна діяльність” та її становлення в процесі формування екологічної компетентності студентів технологічного університету. Запропоновано результати педагогічного дослідження щодо становлення мотивації до природоохоронної діяльності, яка здійснюється під час екологічного виховання через знання про навколишнє природне та соціальне середовище, включаючи безпосередню практичну участь у природоохоронних заходах.*

*Ключові слова: природоохоронна діяльність, екологічна компетентність, екологічне виховання, студенти.*

*В статье рассматривается понятие “природоохранительная деятельность” и её становление в процессе формирования экологической компетентности студентов технологического университета. Предложено результаты педагогического исследования становления мотивации к природоохранительной деятельности, осуществляемой во время экологического воспитания путем усвоения знаний об окружающей природной и социальной среде, включая непосредственно практическое участие в природоохранительных мероприятиях.*

*Ключевые слова: природоохранительная деятельность, экологическая компетентность, экологическое воспитание, студенты.*

*In the article the concept of “environmental activity” and its development in the process of forming ecological competence of Technological University students are examined. The author presents the results of pedagogical research on motivation for environmental activity during ecological education through gaining knowledge about nature and social environment, including actual participation in nature-conservative measures.*

*Key words: environmental activity, ecological competence, ecological education, students.*

**Постановка проблеми.** Проблеми збереження довкілля та обов’язкова зміна діяльності людства з метою зменшення антропогенного навантаження на природне середовище є актуальним питанням сьогодення. Важливість раціонального користування природними ресурсами є незмінною декілька останніх десятиліть. Дану проблему намагались теоретично обґрунтувати ще такі видатні вчені, як В.І.Вернадський, Е.Леруа, І.Р.Пригожин, Н.Ф.Реймерс, С.Г.Струмилін, П’єр Тейямр де Шардеман, які довели, що існує, незалежний від волі людини та нерозривний зв’язок між людством і навколишнім середовищем. З часом змінюється не лише людство, але й способи природокористування, підходи до господарської діяльності людини, наукове обґрунтування екологічного втручання та природоохоронна діяльність, яка, за висловом

В.С.Джигирей, “спрямована на збереження якості навколишнього середовища на рівні, що забезпечує стійкість біосфери. До неї належить як великомасштабна, здійснювана на загальнодержавному рівні, діяльність щодо збереження еталонних взірців незайманої природи та збереження різноманітних видів на Землі, з організації наукових досліджень, підготовки фахівців-екологів та виховання населення, так і діяльність окремих підприємств з очищення від шкідливих речовин стічних вод і газів, що викидаються в атмосферу, зниження норм використання природних ресурсів тощо” [2, с. 126].

**Постановка завдання.** Метою нашого дослідження є визначення поняття “природоохоронна діяльність” та її роль у процесі формування екологічної компетентності студентів технологічного університету.



Залежно від багатоманітності потреб людини і суспільства існують конкретні види діяльності (духовна і матеріальна, виробнича, трудова і нетрудова тощо), кожний з яких включає елементи практичної і теоретичної діяльності. Діяльність є органічним синтезом усіх трьох сфер дійсності: природа – її предмет, суспільство – суб'єкт, мислення – ідеальна сторона діяльності [11, с. 146]. Існують різноманітні класифікації форм діяльності – розділення її на духовну і матеріальну, виробничу, трудову і нетрудову. З точки зору творчої ролі, діяльність поділяється на репродуктивну (спрямовану на отримання уже відомого результату відомими засобами) і продуктивну діяльність, або творчість, пов'язану з виробленням нових цілей і відповідних їм засобів або з досягненням відомих цілей за допомогою нових засобів. В історії пізнання, поняття “діяльність” відіграло подвійну роль: по-перше, світоглядну, пояснювальну принципів, по-друге, методологічні основи ряду соціальних наук, де діяльність людини стає предметом вивчення. Як світоглядний принцип поняття “діяльність” утвердилось, починаючи з німецької класичної філософії, коли в європейській культурі з'явилась нова концепція особистості, що характеризувалась раціональністю, різноманітними напрямками активності й ініціативи, коли були створені передумови для розгляду діяльності як основи і принципу всієї культури. Перші кроки до такої точки зору зробив Кант, але найбільш розвинуту раціоналістичну концепцію “діяльності” створив Гегель, де головну роль він відводить духовній діяльності і її вищій формі – рефлексії. Такий підхід дозволив Гегелю створити цільну концепцію діяльності, в межах якої центральне місце посідає раціоналізуюча робота духу.

З точки зору філософії: “Діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його цілеспрямовані зміни і перетворення в інтересах людей. Будь-яка діяльність включає в себе мету, засоби, результат, сам процес діяльності, і тоді невід'ємною характеристикою є її усвідомлення. Діяльність є реальною рушійною силою суспільства, прогресу і умовою самого існування суспільства” [10, с. 160].

З погляду психологів: “Діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб. В діяльності виокремлюють два аспекти: мотиваційний, за якого складовими розглядають потреби, цілі, мотиви, предмети і засоби, і операційний, за якого її елементами є дії і операції. У психології виокремлюють три основні види людської діяльності (гру, навчання і працю), кожна з яких має провідне значення на певному віковому етапі життя людини” [8, с. 107]. В контексті природоохоронної діяльності ми розглядаємо дане поняття як першооснову становлення екологічної компетентності, яка виступає в ролі ініціатора щодо поведінки особистості по відношенню до навколишнього середовища.

**Результати дослідження.** В нашому розумінні “природоохоронна діяльність” охоплює такі сфери життя людини, як активне пізнання закономірностей

навколишнього світу, має мету, засоби, результат і сам процес реалізації поставленого завдання, сформовану мотивацію до перетворення природного середовища в бік його покращення, підвищення своєї професійної кваліфікації з обов'язковим екологічним змістом, формування ціннісного ставлення до природи. Становлення мотивації до природоохоронної діяльності здійснюється в процесі реалізації завдання, мета якого полягає у формуванні екологічно свідомої особистості, підґрунтям чого є екологічні знання, і як наслідок екологічний світогляд, що формується на ранніх етапах онтогенезу. Вищевказані складники є основою формування екологічної культури як невід'ємного компонента екологічної компетентності в процесі професійного становлення особистості, що передбачає глибокі знання про навколишнє природне та соціальне середовище, екологічний спосіб мислення і відповідальне ставлення до природи, здатність та вміння вирішувати екологічні питання і проблеми та здатність брати безпосередню участь у природоохоронній діяльності. Оскільки діяльність виступає центральним елементом екологічної культури як першооснови екологічної компетентності і показник її рівня, то до неї, за визначенням Ю.Ожегова і К.Никонорова [6, с. 204–205], ставлять три основні вимоги, від реалізації яких залежить ступінь її ефективності. Суть їх полягає в наступному: правильно спрямована діяльність у всіх її видах і формах до системи “суспільство–природа”, досягнення гармонізації цих відносин, збалансованого екорозвитку; розширення й активізація природоохоронної, ресурсозберігаючої діяльності громадян; культура здійснення природоохоронної, ресурсозберігаючої діяльності. Це, насамперед, постійне підвищення своєї кваліфікації, оволодіння все новими екологічними та іншими необхідними знаннями та їх уміла реалізація засобами практичної діяльності. Цей феномен природокористування як процесуальне втілення екологічної культури, суть та основні типи якого (привласнювальне, продукувальне, інноваційне, ноосферне, або інакше – інформаційно-конструкторське) глибоко розкрив В.Крисаченко [3, с. 90–100; 4, с. 223–265].

Таким чином, на нашу думку, головною умовою керування поведінкою людини виступає усвідомлена діяльність, яка спирається на певні установки, вимоги, детерміновані в соціальному середовищі суспільними потребами: моральними, етичними, естетичними та ін. Тут прослідковується і роль природоохоронної діяльності у формуванні в індивіда власного стилю поведінки. Така діяльність людини в навколишньому середовищі (природному й соціальному) має складну структуру і реалізується на основі цілої групи установок: практичної поведінки, теоретичної поведінки чи пізнання, соціальної установки, реалізації психофізичних сил і творчості [5, с. 98]. Виходячи з таких установок вказаних типів, можна охарактеризувати суттєві аспекти поведінки людини. Наголошуючи на тісному взаємозв'язку установки й поведінки, А.С.Прангішвілі зазначає, що “... установку слід трактувати як модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний дискретний момент його діяльності...

модус, що становить собою вищий рівень організації людської сили, який ніби фокусує всі внутрішні динамічні відносини, що опосередковують в індивіді психологічний ефект стимулюючих впливів на нього, і на базі якого виникає діяльність з певною спрямованістю” [7, с. 21]. Нехтування однієї з таких установок знижує практичні педагогічні ефекти екологічної освіти. Тільки завдяки діяльності з вивчення й охорони навколишнього середовища можна навчитися грамотного, компетентного природокористування. “Екологічно моральна поведінка – це не пасивне споглядальне ставлення до природи, а творчо перетворювальне, спрямоване на виявлення продуктивних властивостей речовин природи, їх практичне використання і відтворення як необхідної умови людської життєдіяльності” [9, с. 234]. Діяльнісний підхід пізнання у сфері охорони природи є обов’язковим структурним компонентом під час формування екологічної компетентності студентів технологічного університету. Досліджуючи вплив природоохоронної діяльності у процесі становлення екологічної компетентності майбутніх фахівців технічного спрямування, ми констатували той факт, що студенти екологічних спеціальностей демонструють значно більший відсоток за рівнями сформованості мотиваційного компонента природоохоронної діяльності: у інженерів у контрольній групі низький рівень становить 32%, у гуманітаріїв – 31%, достатній – у гуманітаріїв (42%) є більшим, ніж у інженерів (39,5%). Це можна пояснити тим, що вони більше знають і розуміють необхідність охорони та відтворення природного середовища. Однак показник високого рівня засвідчив, що студенти інженерних спеціальностей демонструють дещо більший показник (28,5%), порівняно з гуманітарними (18%), тобто це означає, що вони більше розуміють взаємовплив власної професійної діяльності на стан навколишнього середовища. В результаті задіяних активних форм природоохоронної діяльності показники дещо змінилися і відсоток низького рівня зменшується з 32% до 16% у інженерів і з 31% до 19% в гуманітаріїв. Достатній рівень збільшується з 39,5% до 55% у інженерів і з 42% до 52% у гуманітаріїв. Одночасно проаналізувавши групи екологів I та V курсів, ми отримали дані, що відповідно становлять 53% і 61%. Високий рівень збільшився з 28,5% до 30% у інженерів і з

27% до 32% в гуманітаріїв. Екологи продемонстрували показники 33% перший курс і 46% – п’ятий. Це доводить ефективність заходів, навчальної та організаційно-методичної роботи зі студентами екологічного спрямування, що передбачено робочими програмами та планами педагогічного процесу (накопичення значної кількості знань щодо навколишнього природного середовища, допомога у вигляді різноманітних природоохоронних акцій). В межах суспільно-трудової діяльності студенти залучались до озеленення міста і населених пунктів, закладання нових паркових та зелених зон відпочинку; надавали дієву допомогу лісництвам в охороні лісових насаджень та виконанні комплексних робіт щодо попередження лісових пожеж, до розробки й створення екологічних стежок; очищення водойм та облаштування штучних місць гніздування, годівниць для птахів; заготівлі кормів для підгодовування тварин взимку та ін. Така діяльність сприяла вихованню у студентів почуття дбайливого господаря землі, що любить і розуміє природу, здатного розумно розпорядитись її дарами, примножити і зберегти багатство природи.

**Висновок.** Отже, природоохоронна діяльність постає основним елементом екологічно грамотної поведінки, яка ґрунтується на екологічних знаннях, екологічній свідомості, переконаннях, що виступають сполучною ланкою до формування екологічної компетентності особистості. Ми запропонували своє бачення “природоохоронної діяльності”, яка охоплює такі сфери життя людини, як активне пізнання закономірностей навколишнього світу, має мету, засоби, результат і сам процес реалізації поставленого завдання, сформовану мотивацію до перетворення природного середовища в бік його покращення, підвищення своєї професійної кваліфікації з обов’язковим екологічним змістом, формування ціннісного ставлення до природи. В процесі педагогічного дослідження ми виявили, що становлення мотивації до природоохоронної діяльності здійснюється під час виховного впливу екологічних знань про навколишнє природне та соціальне середовище, формування екологічного способу мислення і відповідального ставлення до природи, здатності та вміння вирішувати екологічні питання, проблеми через безпосередню практичну участь у природоохоронних заходах.

## Література

1. Білик Л. І. Екологічна відповідальність студентів: теоретико-методичний аспект : [монографія] / Л. І. Білик. – Черкаси : Вертикаль, ПП Кандич С. Г., 2005. – 340 с.
2. Джигирей В. С. Екологія та охорона навколишнього природного середовища : [навч. посібн.] / В. С. Джигирей. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2000. – 203 с. – С. 126.
3. Клименко Л. П. Техноекологія : посібник для студентів вищ. техн. закладів зі спец. “Екологія та охорона навколишнього середовища” / Л. П. Клименко. – Одеса : Фонд Екопринт ; Сімферополь : Таврія, 2000. – 542 с. – С. 90–100.
4. Крисаченко В. С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології : [підручник] / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1998. – 687 с. – С. 223–265.
5. Нечепоренко Л. С. Методологія і ідеологія онтоінвайронментальної педагогіки (педагогіка гармонізації і злагоди особистості з довкіллям) / Л. С. Нечепоренко ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків : Вид. центр ХНУ, 2003. – 208 с. – С. 98.
6. Ожегов Ю. П. Экологический импульс: проблемы формирования экологической культуры молодежи / Ю. П. Ожегов, О. В. Никонорова. – Молодая гвардия, 1990. – 271 с. – С. 204–205.

7. Практическая психодиагностика : методика и тесты / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Бахрах, 1998. – 668 с. – С. 21.
8. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – С. 107.
9. Таранов П. С. Многоликая философия / П. С. Таранов. – Донецк : Сталкер, 1998. – 463 с. – С. 234.
10. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – [2-ге изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с. – С. 160.
11. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Тов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с. – С. 146.

УДК 378.147:802.0

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ НА I–II КУРСАХ ВНЗ НЕМОВНОГО ПРОФІЛЮ

Корнева З.М.

*Статтю присвячено розгляду концептуальних засад організації експеренційного навчання іноземної мови професійного спрямування на I–II курсах ВНЗ немовного профілю. Зокрема, визначено цілі такого навчання, а також розкрито практичні аспекти як відбору змісту навчання, так і організації навчального процесу у межах досліджуваної методики.*

*Ключові слова: експеренційне навчання, міжкультурна іноземномовна професійно орієнтована комунікативна компетенція, загальна іноземномовна професіоналізація, іноземномовна спеціалізація.*

*Статья посвящена рассмотрению концептуальных основ организации эксперенциального обучения иностранному языку профессиональной направленности на I–II курсах высшего учебного заведения неязыкового профиля. В частности, в ней определены цели такого обучения, а также раскрыты практические аспекты как отбора содержания обучения, так и организации учебного процесса в рамках исследуемой методики.*

*Ключевые слова: эксперенциальное обучение, межкультурная иноязычная профессионально ориентированная коммуникативная компетенция, общая иноязычная профессионализация, иноязычная специализация.*

*The article examines the conceptual framework for organizing experiential learning in teaching ESP to first and second year students at non-linguistic tertiary educational institutions. The goals, practical aspects of content selection and peculiarities of the teaching process organization within this methodological framework are discussed.*

*Key words: experiential learning, intercultural professionally oriented foreign language communicative competence, general foreign language professionalization, foreign language specialization.*

Поняття “підмова спеціальності” вже давно укорінилося у сучасній методиці викладання іноземних мов. Це та частина національної мови, котра не є загальнонародною, а обслуговує якусь конкретну професійну сферу діяльності, забезпечуючи у ній усну чи письмову комунікацію для досягнення професійно значущих цілей та вирішення професійних завдань [2, с. 7]. Сьогодні всі без винятку ВНЗ України немовного профілю працюють за програмами, які передбачають оволодіння майбутніми фахівцями саме іноземними мовами тих спеціальностей, які опановують студенти. Адже цього вимагають від нас, і викладачів, і методистів, Загальноєвропейські вимоги із мовної освіти, покладені в основу чинних програм з іноземної мови для немовних ВНЗ [1].

Як правило, усі зазначені програми передбачають оволодіння іноземною мовою професійного

спрямування за панівною на сьогодні у вищих схемах, котра спрямована на формування у студентів спочатку комунікативної компетенції у загальній англійській мові (General English), а вже потім, на її основі, починаючи із третього року навчання, – професійної іншомовної комунікативної компетенції за рахунок широкої та вузької іншомовної спеціалізації. Такий підхід є загальновідомим та вичерпно висвітленим у численних роботах із даної тематики [2].

У цій статті ми не збираємося ані спростовувати, ані піддавати його щонайменшому сумніву. Якщо мова йде про студентів, які прийшли до ВНЗ, так і не досягнувши, з якихось причин, рівня B1 у володінні іноземною мовою за Загальноєвропейською шкалою [1], то лише в такий спосіб ми можемо як надолужити прогалини шкільного курсу іноземної мови, так і занурити їх у мову фаху.

Проте є значна кількість немовних спеціальностей, вступаючи на які студенти не лише володіють іноземною мовою на рівні B1, але й подекуди вищому, B2. До таких спеціальностей можна, без сумніву, віднести більшість економічних (управління зовнішньоекономічною діяльністю, фінанси, маркетинг), такі технічні спеціальності, як прикладна математика, інформатика та обчислювальна техніка та багато інших. Із досвіду Національного технічного університету "КПІ" можемо стверджувати, що значна кількість профільних дисциплін у цих студентів викладається іноземною мовою, починаючи із другого курсу. У них відсутня необхідність оволодівати загальним курсом іноземної мови як таким. Курс іноземної мови для студентів – інструмент поглиблення знань із фахових дисциплін. Звідси випливає необхідність перегляду підходу до організації навчання іноземної мови професійного спрямування для зазначеної категорії студентів у немовному ВНЗ України. Саме цим і зумовлена актуальність цієї статті. У ній ми маємо на меті окреслити принципово новий підхід до формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовного профілю.

Будь-яка система навчання іноземної мови – це єдність таких компонентів, як цілі, зміст та методи навчання. Під метою навчання іноземної мови, у нашому випадку, розуміємо, слідом за О.Б.Тарнопольським [3], формування міжкультурної іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції, яка складається з шести компонентів: *лінгвістичної компетенції* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до норм системи мови), *соціолінгвістичної компетенції* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до тих культурних норм, які існують у даній мовній та культурній спільноті), *прагматичної компетенції* (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до власних цілей і намірів, взаємовідносин з іншими комунікантами, конкретної комунікативної ситуації), *формально-логічної компетенції* (здатність продукувати логічно побудовані та зв'язні усні та письмові висловлювання і вміння передавати цю зв'язність та логічність через спеціальні формальні мовні засоби), *психологічної компетенції* (здатність доводити свою точку зору, переконувати партнерів по усній або письмовій комунікації, вміння знайти правильний підхід до них та ін.), *предметної компетенції* (обізнаність у предметному змісті спілкування), формування яких відбувається інтегровано.

Формування усіх без винятку описаних вище складників професійної комунікативної компетенції, на нашу думку, повинно відбуватися на основі методики, зорієнтованої на майбутню професійну діяльність студентів, адже предметний зміст повинен пронизувати увесь навчальний процес з іноземної мови, починаючи уже з перших років навчання у ВНЗ.

Такою методикою викладання, яка б дозволила реалізувати поставлені перед нами цілі, на нашу думку, є *експеренційна* методика викладання іноземної мови – провідна складова *конструкти-*

*вістського* підходу (в цілому цей підхід у нашій статті не розглядається, оскільки він потребує окремого аналізу).

В основі експеренційної методики викладання іноземних мов лежить розроблене ще на початку ХХ ст. так зване "навчання через роблення" [4]. Особливу популярність ця методика здобула в останні десятиліття в американській практиці викладання англійської мови як нерідної. *Експеренційне навчання – це навчання через досвід практичної діяльності, яка здійснюється засобами виучуваної мови* [5].

Існує принаймні дві причини широкого використання експеренційної методики навчання. По-перше, такому навчанню сприяє наявність значної кількості сучасних технологічних розробок. По-друге, серед сучасної молоді панує бажання навчатися майбутньої професії виключно через практичний досвід, а експеренційне навчання є найбільш розробленою методикою, яка дозволяє це реалізувати.

До основних переваг експеренційного навчання іноземної мови для спеціальних цілей з точки зору його відповідності поставленій нами на початку статті меті навчання можна віднести такі:

1. Відомо, що найефективніше оволодіння іноземною мовою відбувається у соціально осмислених, значущих ситуаціях спілкування. Саме тому характерне для експеренційного навчання змістове (екстралінгвістичне) наповнення забезпечує оптимальну базу для оволодіння іноземною мовою через забезпечення осмисленого змісту спілкування у відповідних ситуаціях. Організація спілкування експліцитно повністю зосереджена на змістовому, предметному боці спілкування (комунікація задля здійснення екстралінгвістичної діяльності), тому неминуче та природно виникають найсприятливіші умови для розвитку предметної компетенції.

2. Експеренційне навчання створює основу для активізації оволодіння мовою (мовним та мовленнєвим матеріалом). Унаслідок осмисленості та значущості для студентів змісту їхнього спілкування іноземною мовою вони починають активніше підсвідомо засвоювати мовні та мовленнєві явища.

3. Осмислене, значуще, змістовне спілкування виучуваною мовою завжди є автентичним. У свою чергу, автентичне спілкування неодмінно створює найкращі умови для оволодіння комунікативними функціями іноземної мови.

4. За умов експеренційного навчання студенти здійснюють екстралінгвістичну діяльність засобами виучуваної мови, передбачається реалізація ними цієї діяльності на матеріалі, що відображає соціальні та культурні особливості тієї спільноти, члени якої є носіями виучуваної мови.

Зі сказаного випливає, що експеренційне навчання створює кращі, порівняно із іншими підходами, умови для формування міжкультурної іншомовної професійної комунікативної компетенції. Таке навчання оптимально забезпечує інтегрований розвиток студентів. У результаті такого навчання формування складників іншомовної комунікативної компетенції стає імпліцитним, тобто невимушеним та порівняно неважким.

Виходячи зі специфіки методики викладання, про яку йдеться, ми пропонуємо викладання іноземної мови на першому та другому курсах ВНЗ проводити із орієнтацією на такі центри у навчанні, як:

**1) загальна іноземна професіоналізація** упродовж першого року навчання;

**2) іноземна спеціалізація** – другий рік навчання.

Під загальною іноземною професіоналізацією розуміємо оволодіння студентами загальними аспектами професійної іноземної комунікації, спільними для більшості немовних спеціальностей, у той час як іноземна спеціалізація передбачає висвітлення іноземною мовою змісту конкретної немовної спеціальності, яка, власне, і є фахом студентів.

На етапі загальної іноземної професіоналізації (I курс) відбувається поєднання одразу кількох складників, викладання яких у ВНЗ сьогодні проводиться відокремлено один від одного із відведенням на оволодіння кожним певної кількості аудиторних годин. Мається на увазі і вдосконалення вмінь у загальній іноземній мові, і такі вже зараз звичні широка та вузька спеціалізація у викладанні іноземної мови фаху.

Ми пропонуємо поєднати всі ці складники за рахунок упровадження загальної іноземної професіоналізації, яка, на нашу думку, виходячи із компонентного складу іноземної комунікативної компетенції, повинна викладатися аспектно. Такими аспектами ми визначили:

**1. Предметний** (для встановлення зв'язків з майбутньою спеціальністю, забезпечення професійного характеру комунікативної компетенції, яка формується, та для розвитку формально-логічної компетенції).

**2. Соціолінгвістичний** (для розвитку соціолінгвістичного та прагматичного компонентів комунікативної компетенції, а також для розвитку соціокультурної складової формально-логічної компетенції);

**3. Лінгвістичний** (для формування лінгвістичного та прагматичного компонентів комунікативної компетенції, а також для розвитку лінгвістичної складової формально-логічної компетенції);

**4. Психологічний** (для розвитку психологічної компетенції з метою забезпечення психологічної адекватності англійського спілкування);

**5. Комунікативний** (для поєднання всіх попередніх аспектів у єдиному процесі іноземного спілкування).

У кожному циклі занять, який слід об'єднати однією змістовною темою, що вивчається, фокус пересувається з аспекту на аспект. У межах одного тематичного циклу занять обов'язково охоплюються всі п'ять аспектів на змістовному матеріалі кожної конкретної теми, причому кожному з аспектів повинна приділятися однакова увага і на нього має відводитися приблизно однаковий обсяг навчального часу.

Іншим важливим складником процесу упровадження спочатку загальної іноземної професіоналізації (I курс), а потім іноземної спеціалізації (II курс) у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей є, безумовно, відбір тієї тематики, у межах якої таке упровадження відбуватиметься. Як уже зазначалося вище, для загальної іноземної професіоналізації доцільно відібрати таку тематику, котра б могла охопити якнайширше коло тем, типових для багатьох немовних спеціальностей. Аналіз показав, що найчастотнішими темами такого роду, з якими стикаються фахівці більшості технічних та економічних професій, вирішуючи професійні завдання іноземною мовою, є такі:

1. Професійні телефонні розмови.
2. Ділове листування.
3. Ознайомлення з організацією.
4. Професійні перемовини.
5. Професійні презентації.
6. Професійна реклама.
7. Закупівля товарів та обладнання.
8. Поставка товарів та обладнання.
9. Інструкції з використання товарів та обладнання.
10. Міжнародні контракти.
11. Участь у виставках.
12. Організація та фінансування спільних проектів.

Отже, метою наших подальших досліджень є створення на зазначених вище засадах зорієнтованого на перераховану тематику підручника з іноземної (англійської) для студентів I курсів немовних вишів України технічного та економічного профілів, а також експериментальна апробація цього підручника в реальному навчальному процесі.

## Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
3. Тарнопольський О. Б. Чи витісняє міжкультурна орієнтація комунікативний підхід у навчанні іноземних мов? / О. Б. Тарнопольський // Матеріали Третьої Всеукраїнської наукової конференції романістів “Культурно-семантичні і когнітивно-дискурсивні парадигми сучасного романського мовознавства”. – Одеса : Вид-во КП ОМД, 2010. – С. 23–25.
4. Dewey J. Experience and education / J. Dewey. – NY : Collier, 1938. – 345 p.
5. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 248 p.

УДК 378.376.5

## ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНОСТІ У СВІТЛІ ІДЕЙ ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ

Ветрова О.Д.

*У статті розглядається проблема обдарованості та її сутності в наукових поглядах вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів.*

*Ключові слова: особистість, обдарованість, задатки, здібності, інтелект, розвиток, діяльність.*

*В статье рассматривается проблема одаренности и ее сущности в научных взглядах отечественных и зарубежных психологов и педагогов.*

*Ключевые слова: личность, одаренность, задатки, способности, интеллект, развитие, деятельность.*

*The article deals with the problem of giftedness and its essence in the scientific views of domestic and foreign psychologists and pedagogues.*

*Key words: personality, giftedness, faculties, capabilities, intellect, development, activity.*

**Постановка проблеми.** Проблема обдарованості актуальна протягом кількох сторіч, але й до сьогодні залишається відкритою. Не викликає сумніву те, що потенціал обдарованості є найціннішим ресурсом духовного й матеріального розвитку людства. Тому, як і будь-який ресурс, його слід вчасно виявити і розумно використати. У зв'язку з цим закономірно постає питання про ймовірність ідентифікації обдарованості, розв'язання якого пов'язують з аналізом концептуальних підходів до проблеми обдарованості. Проблема з'ясування сутності обдарованості та виявлення обдарованих індивідів (у тому числі обдарованої студентської молоді) є досить складною та багатогранною. Упродовж століть філософи, психологи та педагоги шукають шляхи її вирішення. Отримані результати дозволяють констатувати певні здобутки. Водночас у зазначеній галузі наукових досліджень чимало питань потребують розв'язання, уточнення. На сьогодні не існує універсального, визнаного і прийнятого всіма дослідниками визначення поняття "обдарованість".

**Аналіз досліджень і публікацій.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що дослідженню проблеми обдарованості приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як проблема індивідуальних відмінностей (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов та ін.); визначення підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості (Б.Ф.Скіннер, К.А.Хеллер, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, В.Д.Шадріков та ін.); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г.Ю.Айзенк, Дж.Гілфорд, Р.Стернберг, К.Хеллер та ін.); розвиток інтелектуального і творчого потенціалу

особистості (Д.Б.Богоявленська, В.М.Дружинін, Н.В.Кічук, О.Л.Кульчицька, С.Д.Максименко, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, М.М.Поташник, С.О.Сисоева та ін.); виділення сфер та видів обдарованості (С.У.Гончаренко, Г.В.Бурменська, Ю.З.Гільбух, М.М.Гнатко, В.М.Слуцький та ін.); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (А.В.Брушлінський, В.В.Давидов, Б.Д.Ельконін, О.Л.Кульчицька, Н.С.Лейтес, В.Ф.Паламарчук та ін.); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Ю.З.Гільбух, В.А.Крутецький, О.Л.Кульчицька, Б.М.Теплов та ін.).

**Мета статті** – дослідити проблему обдарованості в психологічній і педагогічній теорії вітчизняних і зарубіжних науковців.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури показав, що поняття "обдарованість" залишається складним і дещо суперечливим, оскільки обумовлено складністю самого явища обдарованості.

Так, одні вчені вважають, що обдарованість – це сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня вияву та своєрідності природних передумов здібностей; інші – талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень та діяльності; треті – розумовий потенціал, інтелект, цілісна характеристика індивідуальних пізнавальних можливостей тощо.

Під обдарованістю звичайно розуміють генетично обумовлений компонент провідних досягнень особистості, що присутні у формі дозованого потенціалу. В "Українській Радянській Енциклопедії" наводиться визначення Г.С.Костюка, відповідно до якого під терміном "обдарованість" розуміється індивідуальна потенціальна своєрідність задатків

людини, завдяки яким вона “може досягти значних успіхів у певній сфері діяльності” [8].

В “Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка обдарованість визначається як індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким “вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності” [4].

Найвідомішим і найпоширенішим у західній науці є визначення, запропоноване В.Л.Штерном, який розумів обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя. І хоча цей підхід зазнав критики ще на початку ХХ ст., запропоноване В.Л.Штерном визначення залишається одним із провідних у сучасному трактуванні проблеми обдарованості.

Широке використання у науковій літературі терміна “обдарованість” пов’язано з періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних наук. Коренем слова “обдарованість” є “дар”, тому як в українській, російській, так і в англійській (giften) мовах це поняття має однозначне трактування – подарунок. Цим ніби підкреслюють, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, а тим, що їй подаровано від народження. Природно, що одним із найважливіших питань, яке хвилювало вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару.

Більшість сучасних вітчизняних дослідників схиляється до думки, що основою обдарованості є здібності – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність.

Б.М.Теплов вказує на те, що при визначенні основних понять про обдарованість найбільш доцільно виходити з поняття “здібність”, а самі здібності є якостями або окремими структурами якостей особистості, які виступають як її індивідуально-типологічні особливості і формуються на основі задатків індивіда [7].

Ідеї Б.М.Теплова суттєво вплинули на подальший розвиток проблеми обдарованості. З його точкою зору солідаризувалися практично всі дослідники, які розробляли проблеми психології здібностей (Б.Г.Ананьєв, В.М.Дружинін, Н.С.Лейтес, М.О.Холодна, В.Д.Шадріков та ін.).

А.В.Петровський наголошував на багатозначності терміна “обдарованість”, вказував на багатоаспектність проблеми її вивчення. Він визначав обдарованість як якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання дій; загальні здібності; розумовий потенціал або інтелект; сукупність природних задатків; талановитість.

Г.С.Костюк тлумачив обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. При цьому під здібностями він розумів істотні властивості людської особистості,

що виявляються в її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх. Природними можливостями розвитку, які створюють внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних видів діяльності, він визнавав задатки, розглядаючи здібності як реалізовані певною мірою задатки.

М.О.Холодна говорить про те, що обдарованість – це, безперечно, не дар (як і не продукт соціалізації), а результат внутрішнього процесу вибудови і зростання індивідуальних когнітивних ресурсів особистості, напрямок якого визначається специфічними формами організації пізнавального досвіду людини, які характеризують унікальність складу розуму [9].

Н.С.Лейтес під терміном “обдарованість” розумів набір здібностей. Він вважав, що дитяча обдарованість виявляється у схильності до праці, у гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвиває, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції.

Кожен дослідник віддзеркалює певне ставлення до розуміння проблеми обдарованості, проте жоден із підходів не дає вичерпної характеристики феномена. І це певним чином зрозуміло, оскільки дослідження спеціалістів протягом усього ХХ ст. свідчать про те, що обдарованість – інтегративна якість особистості.

Проблема визначення джерел розвитку обдарованості в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається в загальному контексті існуючих теорій розвитку особистості. При цьому розвиток особистості розуміється як зміна її кількісних і якісних характеристик, яка відбувається з часом у структурі будови тіла, психіці, поведінці (Б.Г.Ананьєв, О.Г.Асмолов, Г.С.Костюк, Р.С.Немов та ін.) [1].

У своїх роботах Л.П.Обухова відзначає, що тривалі дискусії вчених про те, що ж визначає процес та рівень дитячого розвитку – спадкова обдарованість чи навколишнє середовище – призвели до виникнення теорії конвергенції цих двох факторів, а її фундатор – німецький вчений В.Л.Штерн – вважав, що з приводу жодної функції, жодної властивості не можна питати: походить вона ззовні чи зсередини [5].

На думку російського дослідника О.М.Матюшкіна, обдарованість є комплексом інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників. У структурі творчої особистості він виокремлює п’ять структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці й розв’язанні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. При цьому дослідник відзначає принципово важливий, на його думку, момент: обдарованість, талановитість необхідно пов’язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонування “творчої людини”.

На думку Ж.Піаже, джерело розвитку інтелекту в ньому самому; розвиток – це розгортання стадій операторних механізмів за сформованими природою алгоритмами. Крім того, джерелом розвитку є



також актуальне життя суб'єкта, яке породжує проблеми, створює ускладнення і протиріччя. Вихід із протиріч дозволяє формувати функціональні механізми, асиміляції предметної реальності, інакше, інтелектуальні операції різних рівнів (від сенсорно-моторних до формально-логічних) [6].

На тлі досягнень західної психології переворот у розумінні проблеми дитячого розвитку здійснив Л.С.Виготський. Він запропонував своє розуміння умов, джерел, специфіки, рушійних сил розвитку дитини. Л.С.Виготський заклав основи дитячої (вікової) психології, в якій реалізований системний підхід до вивчення дитячого розвитку. Л.С.Виготський вважає, що середовище виступає щодо розвитку вищих психічних функцій як джерело розвитку. Процес розвитку, на думку вченого, має внутрішні закони саморозвитку. Він пише, що розвиток є процесом формування людини як особистості, який здійснюється шляхом виникнення на кожному етапі нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усім попереднім розвитком, але не таких, що містяться у готовому вигляді на більш ранніх стадіях [3].

Оригінальний підхід до розуміння джерел розвитку інтелекту був запропонований Б.Г.Ананьевим, який відводив йому особливе місце у загальній сукупності чинників людського розвитку. Він розглядав інтелект як багаторівневу організацію пізнавальних сил, яка охоплює психофізіологічні процеси, стани та властивості особистості. Ця організація, у свою чергу, пов'язана з нейродинамічними, вегетативними та метаболічними характеристиками людини. Вони є своєрідними еквівалентами інтелекту і визначають міру розумової працездатності, ціну інтелектуального напруження, ступінь їх корисності та шкідливості для здоров'я людини [2].

Д.Б.Богоявленська зазначає, що поняття "обдарованість" можна розкрити лише у межах системного підходу, розуміючи її як системну якість психіки (чи особистості), що має здатність розвиватися впродовж життя людини. При цьому, спираючись на думку Б.М.Теплова, вона зазначає, що обдарованість не можна сприймати як просту суму здібностей: порівняно із здібностями вона постає як нова якість. Дослідниця запропонувала термін "інтелектуальна активність" як інтегральна властивість певної системи, основними компонентами якої є: інтелектуальні чинники розумової діяльності (загальні розумові здібності); неінтелектуальні чинники розумової діяльності (насамперед мотиваційні). При цьому "інтелектуальна активність" не зводиться ані до перших, ані до других чинників окремо.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених дав змогу українській дослідниці Л.А.Липовій сформулювати поняття "обдарованість" як комплекс задатків і здібностей, що за сприятливих умов дають змогу потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість у її тлумаченні є інтеграцією різних здібностей із метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності.

В.І.Войтко визначав обдарованість як "високий рівень задатків і схильностей, результат і свідчення високого інтелектуального розвитку людини". Таким

чином, він, а також багато інших учених (Л.М.Термен, 1959 р., Галлахер, 1966 р.) головним показником обдарованості розглядали інтелект, звужуючи поняття "обдарованість" до поняття "інтелектуальна обдарованість".

О.Л.Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здібність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, своєрідний "сплав" бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина.

Досліджуючи структуру творчої обдарованості, В.О.Моляко виокремлює шість її основних параметрів, а саме:

1) сферу реалізації обдарованості, її переважачий тип;

2) вияви творчості;

3) вияви інтелекту;

4) динаміку діяльності;

5) рівні досягнень;

6) емоційну забарвленість.

Отже, підходів до розуміння і визначення поняття "обдарованість" на сьогодні існує безліч (за даними деяких дослідників – більше 100). Аналіз педагогічної й психологічної літератури, зокрема розробок вітчизняних (Г.В.Бурменської, Ю.З.Гільбуха, М.М.Гнатка, О.Л.Кульчицької, Н.С.Лейтеса, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляко, О.Л.Музики, А.В.Петровського, С.Л. Рубінштейна, В.І.Слущького, Б.М.Теплова та ін.) та зарубіжних (Б.Блума, Дж.Гілфорда, Ф.Монкса, Дж.Рензулі, А.Таннебаума, Л.Термена, П.Торранса та ін.) дослідників засвідчує, що поняття "обдарованість" окреслює значне коло різних значень, а саме: системна якість психіки, яка розвивається впродовж усього життя, визначає можливість досягти людиною винятково високих результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми; спадкові передумови рівня розумового розвитку, що характеризує кожну людину; здібність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності, а не тільки в академічній галузі; ступінь вираження таланту; одна з головних суб'єктних детермінант активності людини, що забезпечує високий рівень цієї активності; досягнення і можливість досягнень (тобто необхідність урахування і тих здібностей, що вже проявилися, і тих, які можуть проявитися).

Здійснений нами контент-аналіз поняття "обдарованість" дає підстави виокремити провідні ознаки, що характеризують його сутність, а саме:

· наявність провідних загальних (спеціальних) здібностей, розвиток яких перевищує середній рівень;

· якісно своєрідне їх поєднання, що забезпечує успішність виконання одного чи кількох видів діяльності (спільна дія здібностей становить певну структуру, дає змогу компенсувати недостатність окремої здібності за рахунок переважного розвитку та ін.);

· наявність передумов для розвитку творчих здібностей (креативність), що зумовлює здатність особистості до творчого пошуку, до генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетра-

диційних способів розв'язування проблемних ситуацій і задач;

- значний розумовий потенціал або високий інтелектуальний рівень;
- цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
- сукупність задатків, природних даних, які характеризують ступінь прояву та своєрідність вроджених передумов здібностей;
- наявність зовнішніх та особистісних передумов для визначних досягнень у діяльності;
- позитивне емоційне ставлення до виконання діяльності, що надає їй розвивального характеру;
- розвиток наполегливості, мотивації, спрямованої на вирішення певних завдань;
- наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості.

**Висновок.** Отже, на основі аналізу й систематизації наукової психологічної і педагогічної літератури стосовно теми дослідження, та ґрунтуючись на позиціях комплексного підходу, можна визначити поняття обдарованості як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна "Я-концепція", наявність відповідних вольових якостей, спрямованість, наполегливість тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вищого за умовно "середній", завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності. У науково-теоретичних джерелах чітко простежується роль двох блоків факторів – генетичного та культурно-педагогічного. Історія наукового дослідження проблеми обдарованості показує, що кожний з них є достатньо вагомим.

### Література

1. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. Є. Антонова. – Київ, 2008.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984.  
Т. 4. Детская психология. – 1984. – 432 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 360 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже ; пер. с франц. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
7. Теплов Б. Н. Избранные труды : в 2 т. / Б. Н. Теплов. – М. : Педагогика, 1985.
8. Украинская Советская Энциклопедия : в 12 т. – К. : Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии, 1982.  
Т. 7. – 1982. – 567 с.
9. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32–39.

УДК 37.013.42

## СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ БЕЗПРИТУЛЬНИХ ДІТЕЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Спіріна Т.П.

*У статті висвітлюються підходи до розгляду проблеми соціально-педагогічного та соціального захисту дитинства, а саме безпритульних дітей.*

*Ключові слова: соціалізація, соціальний захист, безпритульні діти.*

*В статье рассматриваются подходы к анализу проблемы социально-педагогической и социальной защиты детства, в частности беспризорных детей.*

*Ключевые слова: социализация, социальная защита, беспризорные дети.*

*The article elucidates approaches to the problem of socio-pedagogical and social protection of children, notably homeless children.*

*Key words: socialization, social protection, homeless children.*

Важливу роль у формуванні соціального досвіду дитини і включення її в соціальні спільноти впродовж віків відіграла сім'я. На початку ХХ ст. С.Русова розглядала сім'ю як первинний осередок соціалізації дитини й наголошувала на необхідності взаємодії сім'ї та школи. У сучасному суспільстві ми спостерігаємо тенденцію безвідповідального батьківства, а як результат – зростання кількості безпритульних дітей, які покинуті напризволяще й потребують соціального захисту. У Міжнародній Конвенції ООН про права дитини відзначено, що дитина, яка через несприятливі умови не може залишитися у сім'ї, має право на особливий захист і допомогу держави [4]. Гарантії щодо втілення соціального захисту в практику життя є показником ціннісно-нормативного рівня розвитку держави, її ставлення до дітей.

Проблема виникнення та зростання кількості безпритульних дітей не є новою для нашого суспільства, але, безумовно, є актуальною соціальною проблемою сьогодення. Вивченню засад соціально-педагогічного та соціального захисту дитинства присвячені роботи Н.Агаркової, І.Зверєвої, А.Капської, О.Караман, Л.Яковлевої; причинами виникнення соціального явища дитячої бездоглядності приділяли увагу Т.Алексєєнко, О.Безпалько, А.Зінченко, П.Люблінський, І.Пінчук, С.Толстоухова; соціально-психологічні аспекти впливу вулиці на розвиток особистості дитини вивчали Л.Виготський, М.Крупініна, С.Шацький, В.Шульгін.

Ідею соціально-педагогічного захисту дитинства як невід'ємну складову соціальної політики будь-якої цивілізованої правової держави фундаментально розробила й обґрунтувала Ірина Дмитрівна Зверєва. Вона виділяє головні завдання, специфіку, принципи та основні напрями соціально-педагогічного захисту дитинства – загальноосвітній,

виховно-профілактичний, охоронний; визначає спрямованість соціально-педагогічного захисту дитинства – ослаблення впливу негативних соціальних процесів на дітей та створення умов для реалізації їх інтересів і життєво важливих потреб [3].

Виокремлюючи правовий та педагогічний аспекти соціального захисту дитинства, І.Зверєва зазначає, що соціально-правовий захист дитини передбачає:

- здійснення державної соціальної політики з питань дитинства;
- проведення спеціальних державно-громадських дитячих програм – комплексних і цільових, як державного, так і місцевого рівнів;
- удосконалення законодавчого забезпечення і захисту прав дітей;
- створення соціальної служби або спеціальних служб з питань захисту прав дитини [3].

Створити територіальну систему профілактичної діяльності із захисту прав дитини пропонує Л.Мардахаєв та наголошує на тому, що значна кількість “дітей вулиці” потребує захисту від негативного впливу вулиці, жорстокого поводження, насильства над ними [5].

Зростання соціального неблагополуччя сімей, падіння їх життєвого рівня, криміналізація середовища, втягування неповнолітніх у злочинну діяльність – наслідок сучасної соціально-економічної та духовно-моральної кризи в суспільстві і саме тому неприпустимо ігнорувати соціальний фактор дитячої безпритульності, оскільки це небезпечно для суспільства в цілому.

Сутність поняття “безпритульні” діти розглядає Ю.Ветров та конкретизує напрями роботи з профілактики соціальної дезадаптації дітей і підлітків [2].

Дослідники підкреслюють необхідність об'єднання зусиль представників усієї громадськості для вирішення проблем реабілітації та адаптації безпритульних дітей, повернення їх до нормального життя і надають конкретні практичні рекомендації щодо вирішення означеної проблеми на державному та регіональному рівнях.

Аналізуючи причини появи такого соціального феномена, як "діти вулиці", П.Автомонов і Л.Жогло акцентують увагу на створенні системи профілактичних заходів щодо запобігання соціальному сирітству [1].

Для надання соціального захисту дітям, які опинилися у складних життєвих обставинах, їх тимчасового влаштування та подальшого місця проживання Міністерством у справах сім'ї, дітей та молоді та його структурними підрозділами, починаючи з 1997 р., створена мережа притулків для неповнолітніх, що стало першим кроком до практичного вирішення проблеми дитячої безпритульності. Були визначені основні функції соціального притулку: забезпечення безпеки, захист дитини від зовнішніх негараздів, експлуатації з боку дорослих, злочинних елементів, жорсткого поводження; захист законних прав та інтересів дитини; зняття гострої психічної напруги, стресового стану як наслідків соціально-психологічної депривації в сім'ї, шкільної дезадаптації, перебування в асоціальному середовищі на вулиці; діагностична функція; первинна адаптація соціально дезадаптованої дитини до життя у соціально здоровому середовищі; відновлення соціальних зв'язків дитини, надання їй можливості засвоїти ті соціальні ролі, які в силу життєвих обставин не були ними засвоєні [6].

Створення спеціалізованих закладів для неповнолітніх, що потребують соціальної реабілітації, серед яких і соціальні притулки для дітей, відіграє значну роль у виявленні та попередженні дитячої безпритульності та бездоглядності, виконує функції екстреної допомоги дітям та підліткам.

Науковці приходять до висновку, що діяльність притулків, яка спрямована на корекцію, реабілітацію, соціальний захист безпритульних дітей, надає значний шанс безпритульним дітям у спробі адаптуватися до здорового середовища, подолати відсталість у фізичному та психічному розвитку.

Але перебування дитини в притулку має певні недоліки: деформуються родинні зв'язки; діти відчувають дефіцит любові та ласки; не формуються соціальні навички особистого життя; діти не мають особистого простору життя; відчувають обмеженість комунікативного простору; проведення часу регламентувалося режимом дня; зустрічаються випадки жорсткого поводження з дітьми з боку

персоналу тощо. Окрім цього, ефективному перебігу процесу соціалізації безпритульних дітей заважають ще й такі негативні явища, як: велика плинність складу дітей; значна плинність педагогічного персоналу; різноманітність складу дітей за віковими особливостями та особистісним досвідом.

На негативні сторони в роботі з безпритульними дітьми, ще на початку ХХ ст., звертала увагу й С.Русова, яка, перебуваючи в еміграції, уважно стежила за освітніми процесами в Україні. Вона писала: "Багато вихвалялися більшовики тим, що дуже опікуються долею дітей-сиріт, розробивши на папері цілий план "дитячих будинків" (дитячих хат), притулків для дітей-злочинців тощо. Але усі ці дитячі установи ... недобре улаштовані ... діти з них радо тікають ... і крадуть скрізь, де можуть" [7, с. 5].

В Україні соціальний захист безпритульних дітей розподілений між установами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення і передбачає надання конкретних соціальних послуг та допомоги дітям, що опинились у важкій життєвій ситуації, у задоволенні потреб, необхідних для їх нормального розвитку.

Базовим принципом побудови системи соціального захисту дитинства в Україні повинен стати принцип гуманізму, що передбачає проникнення у сутність запитів та інтересів конкретної дитини, яка живе реальним життям, з досить реальними запитами та потребами. Відповідно до системи соціально-педагогічної підтримки та захисту дитини цей принцип гуманізму зазначається як:

- визнання цінності дитини як особистості, повага до її людської гідності незалежно від рівня розвитку і виховання, здібностей та соціального статусу;

- визнання дитини суб'єктом права, що передбачає дотримання і забезпечення її невід'ємних прав у будь-якій діяльності та повсякденному житті;

- гуманізація відносин державних структур, суспільства щодо дітей, яка передбачає першочергове забезпечення та врахування інтересів дитини в усіх законотворчих, нормативно-правових, організаційно-управлінських та адміністративних діях на всіх рівнях системи соціального захисту [8].

Отже, під соціальним захистом безпритульних дітей, ми маємо розуміти систему практичних заходів держави і суспільства, спрямованих на відновлення зовнішніх соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних умов, які забезпечують на сучасному рівні виживання й розвиток дітей та спрямовані на подолання ситуації, коли дії окремих осіб чи інститутів завдають шкоду фізичному, психічному, моральному, інтелектуальному здоров'ю дитини.

## Література

1. Автомонов П. П. "Діти вулиці": проблеми та профілактика / П. П. Автомонов, Л. В. Жогло // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 8. – С. 22–25.
2. Ветров Ю. П. Состояние и проблемы профилактики беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних / Ю. П. Ветров // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 101–107.
3. Зверева І. Д. Соціально-педагогічний захист дитинства / Ірина Дмитрівна Зверева // Рідна школа. – 1994. – № 34. – С. 18–20.
4. Конвенція про права дитини: прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44/25 Генеральної асамблеї ООН 20 листопада 1989 року; набула чинності для України з 27 вересня 1991 року // Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К. : Дитячий фонд ООН "ЮНІСЕФ", 2002 – 318 с.

5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : [учебник] / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
6. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні : тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240 с.
7. Русова С. Освіта на Україні // ЦДАВОВУ України, ф. 3889, оп. 2, арк. 5, 11.
8. Шульга Т. И. Социально-психологическая помощь обездоленным детям : опыт исследований и практической работы : [учебное пособие] / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, А. В. Быков. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 400 с.

УДК 37.035

## ІДЕНТИЧНІСТЬ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Потапчук Т.В.

*У статті розглядається аналіз сучасних досліджень поняття “ідентичність” у межах педагогічних та психологічних проблем.*

*Ключові слова: ідентичність, сучасні дослідження, педагогічні та психологічні проблеми.*

*В данной статье рассматривается анализ современных исследований понятия “идентичность” в рамках педагогических и психологических проблем.*

*Ключевые слова: идентичность, современные исследования, педагогические и психологические проблемы.*

*In the article the analysis of modern researches the concept identity is examined in the limits of pedagogical and psychological problems.*

*Key words: identity, modern researches, pedagogical and psychological problems.*

**Постановка проблеми.** Поняття “ідентичність”, яке увійшло до наукового лексикону другої половини ХХ ст., засвідчило, що прагнення людини відчувати себе частиною певної спільноти й представником певної історичної традиції не зменшується в ситуації тиску індустріалізму й багатокультурності. Пошук слів і понять, що відображують почуття співпричетності людини до певної традиції, виявився складним; процес цього пошуку в Україні й нині не можна вважати завершеним [9, с. 4].

Ідентичність є найбільш поширеним на сьогодні поняттям для позначення автентичності й пояснення культурних відмінностей – регіональних, етнічних, конфесійних тощо. Крізь ідентифікаційну призму бачаться й витoki мовних проблем, і відмінності регіональних та етнічних субкультур, і джерела ціннісних конфліктів, що можуть виникати на ґрунті “розбалансування” старих ідентичностей і ціннісних систем [3, с. 21].

**Метою статті** є аналіз сучасних досліджень поняття “ідентичність” у межах педагогічних та психологічних проблем.

**Виклад основного матеріалу.** До аналізу проблеми ідентичності в конкретних контекстах сучасності звертаються представники різних гуманітарних наук.

О.М.Ічанська розглядає ідентичність як інтегральне переживання, що забезпечує людиною освоєння суспільного (соціальна ідентичність) та індивідуального (особистісна ідентичність) простору буття [6, с. 18].

Сенситивним для становлення особистісної ідентичності є студентський вік, для якого характерні динамічні зміни самосвідомості. Становлення особистісної ідентичності в цьому віці відбувається в процесі подолання вікової кризи, пов’язаної зі зміною соціальної ситуації розвитку –

свідомим переходом від позиції дитини до позиції дорослого. Даний процес може мати як продуктивний, так і непродуктивний характер, визначаючи психологічні особливості становлення структурних компонентів особистісної ідентичності.

Н.І.Пілат доводить, що соціальна ідентичність є частиною Я-концепції особистості, яка стосується групової належності. Свідомість людини організована за типом ідентифікаційної матриці, величина якої залежить від кількості соціальних груп та соціальних ролей, з якими людина себе ідентифікує [10, с.105].

Соціальна ідентичність, зокрема, її позитивне чи негативне забарвлення, ймовірно, є чинником, що впливає на вибір індивідом активного чи, навпаки, пасивного стилю поведінки в конфлікті [10, с. 4].

І.Я.Середницька узагальнює тенденції до інтерпретації поняття “ідентичність”. Вона розглядає ідентичність як структурне утворення, де основними параметрами її виміру вибирається змістовий і оціночний компоненти, що знаходяться у взаємодії і взаємозв’язку. Вона виділяє два аспекти ідентичності – особистісний і соціальний. Особистісна ідентичність є вторинна щодо соціальної, формуючись на основі використання вироблених у процесі соціальної категоризації понять. Дослідниця окреслює ідентичність як динамічне утворення, що розвивається протягом життя людини, причому відмічається, що цей розвиток – нелінійний і нерівномірний, проходить через долаання криз ідентичності, може мати як прогресивний, так і регресивний напрям. Вона виділяє різні типи ідентичності, де класифікації типів базуються на таких параметрах, як наявність або відсутність кризи ідентичності, сила й наявність рішень, прийнятих стосовно себе й свого життя, відкритість для нових виборів, здатність до зміни ідентичності з використанням захисних стратегій;

указується на існування деяких рівнів ідентичності. І.Я.Середницька виділяє поведінковий рівень, на якому розглядається ідентичність як процес вирішення життєво значущих проблем, причому кожне рішення з приводу себе, свого життя (самовизначення) буде здійснювати внесок у формування структури ідентичності в якості її елемента.

За І.Я.Середницькою, ідентичність трактується як соціальна за походженням, тому що вона формується в результаті взаємодії індивіда з іншими людьми, засвоєння ним виробленої в процесі соціальної взаємодії мови. Зміна ідентичності також зумовлена змінами в соціальному оточенні індивіда.

Узагальнюючи весь спектр аналізованих теорій, дослідниця відзначає, що вони мають одну спільну ознаку – ідентичність визначається надзвичайно важливим феноменом, який має поліфундаментальні характеристики, посідає й відіграє через складність і багатство змісту визначальне місце й роль у життєвому досвіді особистості [12].

М.І.Боришевський зазначає, що становлення ідентичності є одним із ключових моментів розвитку особистості. Процес становлення й розвитку ідентичності, базуючись на певних властивостях особистості, сам є визначальним для ключових аспектів розвитку та життєдіяльності особистості. Саме тому дуже важливим є вивчення чинників, які впливають на формування ідентифікації особистості, їх генези та можливостей для моделювання сприятливих умов розвитку ідентифікації, а на цій основі – ідентичності особистості [11, с. 33].

Потреба молодого індивіда самовизначитись у різних сферах життя активізується в студентському віці й стає основною рушійною силою її подальшого розвитку, висвітлюючи головний напрямок спрямувань особистості – спрямування у майбутнє.

Центральною ланкою процесів самовизначення виступає акт вибору, який свідомо здійснює особистість, спираючись на власні настанови. Тому, за словами О.І.Вітківської, самовизначення передбачає активну діяльність особистості, спрямовану на самореалізацію й утілення обраних цінностей. Така діяльність здійснюється через самопізнання, розвиток самосвідомості, розв'язання внутрішніх суперечностей [2, с. 43].

Ураховуючи те, що усвідомлення людиною власної належності до певного суспільства, його культури відіграє в її житті надзвичайно важливу роль, помітно впливає на стосунки між людьми, цілком зрозуміло стає необхідність проведення педагогічних досліджень, пов'язаних з формуванням культурної ідентичності особистості.

Н.Л.Іванова розглядає ідентичність як цілісність соціальних та особистісних характеристик, які формуються при взаємодії індивіда з іншими людьми та в процесі засвоєння соціальних ролей. Дослідниця стверджує, що структура ідентичності має внутрішні суперечності, вона відображає, з одного боку, прагнення людини до унікальності, а з іншого – бажання бути зрозумілим та прийнятим значущим соціальним оточенням. Для подолання цих протиріч використовуються різні техніки, які

дозволяють віднайти компроміс між усіма видами ідентичності й вимогами ситуації взаємодії. Індивід повинен докласти певних зусиль для підтримки балансу у власній ідентичності та необхідного рівня взаємодії. Методика вивчення ідентичності може включати різні процедури, у тому числі й самоопис, оскільки ідентичність усвідомлюється у ході взаємодії. Велика роль у розвитку ідентичності відводиться рефлексії, мисленню, усвідомленню результатів взаємодії [7, с. 38–39].

У людини може бути досить багато ідентичностей. Але всі вони впорядковані в певну систему взаємопов'язаних компонентів. Деякі з них утворюють основу, фундамент, інші – надбудовуються над ними. Можна сказати, що соціальна ідентичність – це своєрідна внутрішня система координат, яка дозволяє людині орієнтуватися в складному та суперечливому соціальному світі [7, с. 207–208].

Людині важливо вміти усвідомлювати критерії, еталони, норми й ціннісні компоненти ідентичності, адже не можна відкидати роль механізмів наслідування в формуванні способів поведінки й мислення. Але якщо ідентичність дитини знаходиться в руках дорослих, то доросла людина вже багато в чому несе відповідальність за свою ідентичність. Якщо він хоче керувати своїм життям і бути здатним реалізувати себе на користь не тільки собі, але й іншим, то їй доведеться достатньо часто аналізувати, хто вона і хто є інші люди навколо неї, тобто вирішувати питання ідентичності. Вона може і повинна працювати над своєю ідентичністю, формувати її в процесі самопізнання, взаємодії та вибору [7, с. 210].

Як зазначає І.Дружиніна, ідентичність, перш за все, повинна виявлятися в здатності успішно здійснювати ті життєво важливі функції, які очікуються від неї як від системного утворення, покликано зберігати цілісність і безперервність “Я”, незважаючи на соціальні зміни. Саме тому доцільно зважати на одне з основних положень, згідно з яким “ідентичність динамічна і ніколи не досягає завершеності”. Відповідно, становлення ідентичності є багатовимірним процесом людського розвитку й існує можливість зміни й формування ідентичності в позитивному напрямі. Головне – під час надання допомоги в ситуації кризи ідентичності основну увагу приділяти формуванню в людини конструктивної установки та особистої рефлексії [4, с. 65–66].

Ідентичність є тим структурно-динамічним утворенням самосвідомості, яке інтегрує особистість у єдину злагоджену, самодостатню й неконфліктну систему. На сучасному етапі потреба в ідентичності визначається ширше, а саме як потреба в множинній інтегрованості ідентичності, пов'язана з прагненням реалізувати її.

В.Вербець стверджує, що відсутність значних, ефективних результатів розвитку суспільства викликає в молодіжному середовищі розчарування, втому та страх перед майбутнім. Унаслідок цього зростає соціально-психологічна напруженість [1, с. 31].

Вважається, що головною формою, розбіжністю соціального й освітянського процесів є розрив між суспільними ідеалами, цілями, принципами,

нормами, з одного боку, і реальною дійсністю – з іншого [1, с. 52].

Процес досягнення та підтримування ідентичності є одним із основних завдань, яке мисляча та рефлексуюча особистість повинна самостійно вирішувати протягом свого життєвого шляху. На нашу думку, для успішного вирішення цього завдання у людини повинні бути такі здібності: здатність до рольового дистанціювання, до емпатії, толерантність, відповідні вольові якості, розвинута на високому рівні здатність до саморегуляції.

Однією з причин того, що більшість людей обережно, а іноді вороже ставляться до нового, є те, що індивіди розуміють та відчувають необхідність перебудови власного “Я” кожного разу, коли виникають зміни – біологічні чи соціальні, – тобто ситуації, коли необхідною є інтегруюча робота “єго” та реструктуризація елементів ідентичності; оскільки руйнування структури призводить до втрати ідентичності та виникненням негативних станів.

Якщо розглядати дану проблему більш конкретно, то, на нашу думку, в сучасних умовах правової “подвійності”, в ситуації, коли культурна свідомість сьогоденної української еліти не дає їй можливості концептуально відповідати на актуальні виклики постіндустріальної епохи, ми вважаємо актуальним питання поєднання, збереження та відтворення у майбутньому трьох вимірів ідентичності – біологічного, соціального та особистісного. Тобто, необхідною є розробка дієвих зразків та схем продуктивного функціонування в межах соціального.

На погляд К.Коростеліної, актуальність соціальної ідентичності визначається міжгруповим або категоріальним контекстом. Ідентичність стає актуальною тільки в процесі міжгрупового порівняння з аутгрупою або визначеною категорією, при цьому основна характеристика групи або категорії детермінує актуальність комплементарної ідентичності. Так, якщо людина спілкується з представниками іншої етнічної групи, для неї актуальною стає етнічна ідентичність. Якщо вона виїжджає в іншу країну, актуалізується національна ідентичність. При потраплянні людини в товариство людей протилежної статі стає актуальною її гендерна ідентичність. Чим сильніші відмінності між комплементарними категоріями, тим вище актуальність ідентичності [8, с. 20–21].

У сучасних дослідженнях ідентичність трактують як щось таке, що ми можемо визначити, коли порівнюємо що-небудь з ним же самим, але таким, що існує в інший час і в іншому місці. Ідентичність –

це також те, що ми бачимо в іншому місці й іншому часі, подібне вже наявному. Можна також відзначити, що завдяки ідентичності людина порівнює дійсний і колишній стан своєї особистості. Ґрунтуючись на такому положенні, В.Л.Злишков дійшов висновку, що за умов перенесення цих двох особистостей, одна з яких безвідносно від іншої існує в часі, в сьогодні, будемо мати два абсолютно однакових індивіди. Але дві абсолютно однакові особистості не можуть існувати в одній тілесній оболонці. Отже, йдеться про одну й ту саму людину. На підставі даного міркування В.Л.Злишков визначає ідентичність як щось, що співвідноситься і що має відношення до обох цих індивідів, і створює їх нерозрізнену спільність, незважаючи на перебування в різному часовому й просторовому стані [5, с. 13].

**Висновки.** Отже, в наш час великого значення набуває характер і динаміка тих особистісних конструктів, професійних умінь і навичок, з якими молодь увійде в самостійне доросле життя, а також чи будуть ці професійні утворення сприяти її успішній адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, якими наповнений життєвий світ. Особливого значення набуває дослідження ідентичності у студентської молоді у період професійного навчання, оскільки для неї характерно загострення проблем, що виявляється в індивідуальних, соціально-особистісних виборах, самовизначенні тощо.

Ідентичність є необхідною умовою розвитку особистості, її творчої спрямованості й продуктивності, що особливо важливо для самореалізації не лише окремих осіб, але й суспільства взагалі.

Проблема ідентичності постає в контексті сучасних досліджень розвитку та функціонування особистості в життєвому та професійному просторі. Звернення до даної проблематики диктується посиленням інтересу до питань самовираження, вибору, побудови істинного образу “Я” та його відповідності життєвому втіленню. Будучи складним феноменом, ідентичність охоплює як значний суб’єктивний простір, так і особистісну діяльність, і національну культуру.

Розуміння структури та умов становлення ідентичності має як теоретичне, так і практичне значення, виступаючи в контексті досягнення самоідентифікації, особистісного зростання, самопізнання, саморозвитку особистості та зумовлюючи адекватність співвіднесення власного внутрішнього світу із зовнішньою реальністю.

## Література

1. Вербець В. В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : монографія / В. В. Вербець. – Острог ; Рівне : РДГУ, 2005. – 383 с.
2. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія / О. І. Вітковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.
3. Висоцька Н. Конституювання ідентичності в полікультурному просторі як об’єкт теоретичної рефлексії / Н. Висоцька // Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство. – К., 2003. – С. 21.
4. Дружиніна І. Аналіз ідентичності як соціально-психологічного феномену становлення студентів-психологів / І. Дружиніна // Феномен ідентичності: зміст, структура та механізми формування : матеріали регіональної науково-методичної конференції, 29–30.11.2007 р. – Рівне : РДГУ, 2008. – 211 с.
5. Злишков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В. Л. Злишков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.



6. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Ічанська Олена Михайлівна. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
7. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности : дисс. ... доктора психолог. наук : спец. 19.00.05 "Социальная психология" / Иванова Наталья Львовна ; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2005. – 399 с.
8. Коростеліна К. В. Структура і динаміка системи соціальної ідентичності : дис. ... д-ра психолог. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія" / Каріна Валентинівна Коростеліна ; Таврійський Національний університет ім. В. І. Вернадського. – Симферополь, 2003. – 446 с.
9. Нагорна Л. Ідентифікаційні кризи як чинник дестабілізації: сучасні українські реалії у світлі історичного досвіду / Л. Нагорна // Історичний журнал. – 2005. – № 6. – С. 4–15.
10. Пілат Н. І. Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті : дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія" / Наталія Іванівна Пілат ; Львівський національний університет ім. І. Франка. – Львів, 2004. – 207 с.
11. Розвиток громадянської спрямованості особистості / М. Й. Боришевський, Т. М. Яблонська, В. В. Антоненко та ін. ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К., 2007. – 186 с.
12. Середницька І. Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді : дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Середницька Ірина Ярославівна ; Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 191 с.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.001.4.111

### ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИКИ ПРИ ПОВНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЗАНУРЕННІ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

Виселко А.Д.

*У статті представлено загальну характеристику методики “занурення”, етапів впровадження програм англomовного занурення при викладанні спеціальних дисциплін у Дніпропетровському університеті економіки та права імені Альфреда Нобеля, описано особливості та прийоми семантизації професійно орієнтованої лексики при повному англomовному зануренні студентів-економістів у вищих навчальних закладах.*

*Ключові слова: повне занурення, професійно орієнтована лексика, термінологія, семантизація.*

*В статье представлена общая характеристика методики “погружения”, этапов внедрения программ англomовного погружения при преподавании специальных дисциплин в Днепропетровском университете экономики и права имени Альфреда Нобеля, описаны особенности и приемы семантизации профессионально ориентированной лексики при полном англomовном погружении студентов-экономистов в высших учебных заведениях.*

*Ключевые слова: полное погружение, профессионально ориентированная лексика, терминология, семантизация.*

*The article contains the general overview of the methods of immersion and stages of English immersion programs implementation in teaching special disciplines at Alfred Nobel University of Economics and Law, Dnipropetrovs'k. The peculiarities and techniques of introducing professionally oriented vocabulary to students of Economics in total English immersion programs are described.*

*Key words: total immersion, professionally oriented vocabulary, terminology, vocabulary introduction.*

Методика “занурення” (immersion), що базується на викладанні різних дисциплін шкільної або університетської програми мовою, яка для учнів є іноземною, – це одна з найсучасніших і ефективних методик навчання англійської мови, особливо для професійних цілей [3; 4; 6; 9]. На жаль, незважаючи на поширеність і визнання цієї методики в країнах Європи та Америки, а також наявні докази її високої ефективності (див. посилання вище), у вузах України англomовне занурення при викладанні спеціальних дисциплін застосовується дуже мало.

Тим часом актуальність, і навіть щоденна необхідність, впровадження програм англomовного занурення у викладання спеціальних дисциплін у немовних вузах України навряд чи може викликати сумніви. Саме їх використання може розв'язати проблему забезпечення міжнародної мобільності вітчизняних студентів. Крім того, програми занурення можна розглядати як ефективний засіб для того, щоб дати можливість українським

фахівцям вільно здійснювати міжнародну професійну діяльність. Це пов'язано з тим, що англійська мова, як відомо, є загальноприйнятою мовою міжнародного професійного спілкування. Наявність такої можливості неабиякою мірою сприятиме якнайшвидшому і безболісному входженню країни в європейський і світовий економічний простір, її приєднанню як повноправного партнера до системи міжнародного розподілу праці, широкій міжнародній співпраці у всіх сферах.

**Метою статті** є загальна характеристика розробленої методики та опис особливостей навчання економічної термінології при повному англomовному зануренні, впровадженню у викладання спеціальних дисциплін у Дніпропетровському університеті економіки та права імені Альфреда Нобеля.

Розроблена методика базується на поступовому і поетапному впровадженні різних (за рівнем складності) програм англomовного занурення для забезпечення послідовної мовної і психологічної

підготовки студентів до занурення найвищого рівня складності – повного англомовного занурення [5]. Повне занурення, яке інакше можна назвати власне зануренням, базується на тому, що увесь курс спеціальної дисципліни вивчається виключно англійською мовою. Не передбачені жодні спрощення й адаптації, спрямовані на врахування мовного розвитку студентів (початково передбачається, що рівень цього розвитку вже повинен бути вельми високим – не нижче B2-C1 [1]).

У створеній методиці для забезпечення мовної і психологічної підготовки студентів до повного занурення передбачено дві більш прості програми англомовного занурення. Вони передують повному зануренню і готують до нього.

Перша з цих програм – підготовче занурення – впроваджується на другому курсі на заняттях з англійської мови і базується на всебічному моделюванні професійної діяльності майбутнього фахівця в іншомовній професійній комунікації мовою, що вивчається, на заняттях з цієї мови [2; 7]. Друга, складніша, програма попереднього занурення впроваджується також на заняттях з англійської мови на третьому році його вивчення у вузі. Ця програма базується на проведенні англомовних мікрокурсів зі спеціальних дисциплін (фінанси, менеджмент, маркетинг і ін.) в межах курсу англійської мови [8].

Експериментально доведений успіх вказаних програм занурення [2; 7; 8] дозволив припустити, що підготовче і попереднє занурення забезпечують достатню повну мовну і психологічну підготовку студентів до не менш успішної роботи в програмах повного англомовного занурення. Останнє проводиться вже не на заняттях з англійської мови, а на заняттях із спеціальних дисциплін на старших курсах (IV і V) економічного вузу. Саме це припущення перевірялося на останньому етапі дослідження, яке проводилося із залученням студентів, що спеціалізуються в галузі економіки (V курс). Повне англомовне занурення здійснюється в курсах дисциплін, розрахованих на 36 годин аудиторних занять по дві години занять на тиждень (один семестр). Стільки ж годин відводиться на самостійну роботу студентів, а заняття в аудиторії розділяються на 18 годин лекцій і 18 годин практичних занять.

Лекції мають інтерактивний характер (постановка в ході лекції проблемних питань студентам, короткі обговорення з ними цих питань, відповіді на їх питання, що виникають в ході слухання лекції тощо) В процесі слухання лекцій студенти повинні їх конспектувати (англійською мовою). На останній лекції в курсі студенти одержують практичні завдання дослідницького характеру для самостійного індивідуального виконання. Від кожного студента вимагається віднайти з джерел в Інтернеті реальну інформацію, що стосується економічних процесів в одній дійсно існуючій фірмі або компанії (тобто потрібно самостійно накопичити масив інформації, що має справжній, а не навчальний характер). На підставі цієї інформації студент повинен виконати цілком реальне економічне дослідження, за результатами якого передбачається написання звіту та представлення його у вигляді

усної презентації з подальшими відповідями виконавця роботи на питання й обговоренням усією групою студентів.

Практика застосування програм повного англомовного занурення в спеціальні дисципліни однозначно доводить:

1. Впровадження програм повного англомовного занурення після “пропускання” студентів економічного вузу через програми підготовчого і попереднього занурення є не тільки цілком реальним, але й практично високоефективним.

2. Повне англомовне занурення жодною мірою не знижує рівня засвоєння студентами предметного змісту дисципліни, що вивчається, порівняно зі звичайним шляхом вивчення цієї дисципліни рідною мовою.

3. Повне англомовне занурення дуже високою мірою підвищує рівень володіння студентами англійською мовою для професійного спілкування, навіть дещо виводячи це володіння за межі рівня C1 у бік рівня C2 [1].

4. Повне занурення різко підвищує навчальну мотивацію студентів як щодо мовної підготовки, так щодо оволодіння предметним змістом спеціальної дисципліни.

Однією з найсуттєвіших проблем у практиці впровадження програм повного занурення є навчання термінологічної лексики, оскільки вищезгадані програми передбачають повне виключення рідної мови з процесу навчання і, відповідно, перекладу як найпростішого прийому семантизації лексичних одиниць.

Очевидно, що вивчення термінологічної лексики при використанні методики занурення буде тим успішнішим й ефективнішим, чим краще зроблений вибір іноземномовного фахового матеріалу, який залучається до навчального процесу. В нашому випадку таким базовим матеріалом є, перш за все, тексти лекцій, матеріали для самостійного ознайомлення, які вважаються “джерелом для розширення фахового термінологічного словника” [10], предметом читання та обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, для аудіювання, тобто для цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів. Складність полягає в тому, що семантизація термінів під час лекції відбувається за участю викладача, який, власне, і здійснює її, а під час самостійного ознайомлення у студента виникає бажання просто зазирнути до двомовного словника.

З іншого боку, як вважає К.Ф.Кусько [11], “Текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності”. Власне, читання літератури за фахом збагачує термінологічний вокабуляр студентів, що, у свою чергу, дає можливість, за К.Ф.Кусько, “транспозиції термінологічних одиниць в усний чи письмовий текст за фахом”, тобто будувати невідповідлене висловлювання за професійною тематикою, вести документацію тощо. Деякі дослідники з питань термінології вважають, що саме на основі фахових текстів можна відпрацювати визначення, дефініцію для кожного терміна. Тому важко не погодитись із твердженням, що при підготовці до кожного семінарського заняття за методикою

занурення студент має читати нові, доступні за складністю і змістом автентичні матеріали.

Як свідчить практика, при підготовчому та попередньому зануренні студенти більш зацікавлено й продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів загальноекономічного характеру. А на етапі повного занурення студенти, в яких уже сформовано предметно-понятійну базу, опрацьовують самостійно термінологію з автентичних матеріалів вузькопрофільного характеру, що відповідає їх спеціалізації. Такий вид "ознайомлювального", або "пошукового", читання необхідний студентам як для підготовки до написання рефератів, доповідей, так і для майбутнього професійного росту, поглиблення знань з фаху.

Щоб семантизувати термін, встановити наявні зв'язки з іншими термінами, які входять у визначену сукупність термінів, необхідно дати його тлумачення у певному контексті, який, у свою чергу, допомагає здогадатись про відповідне значення терміна, не вдаючись до його перекладу. У відриві від контексту, як вважають деякі дослідники, термінам властива багатозначність і поняттєва складність, у них з'являється багатозначність і синонімія, навіть

експресивна забарвленість. Усі ці чинники додають особливих труднощів при семантизації термінів студентам, які мають згодом правильно вживати їх в актах мовленнєвої діяльності.

Для семантизації економічних термінів у програмах англомовного занурення доцільно застосовувати такі прямі вербальні прийоми: визначення похідних термінів; деривація термінів; пояснення термінів засобами англійської мови; підбір термінологічних синонімів; підбір антонімічних термінів; порівняння термінів британського та американського варіантів англійської мови (за наявності відмінностей). Оскільки, при використанні даної методики оволодіння англійською мовою та змістом спеціальної дисципліни відбувається паралельно, щоб не нашкодити останньому, в окремих випадках допускається застосування перекладу для семантизації термінів, які важко семантизувати вищевказаними способами.

Звичайно, процес опрацьовування та засвоєння термінів у програмі повного занурення значно відрізняється від інших методик навчання іноземної мови, і ці відмінності можна подати в наступному вигляді:

<b>Повне занурення (варіант ДУЕП)</b>	<b>Інші методики</b>
Усна та візуальна (Power Point) презентація термінів	Усна презентація термінів
Усна та візуальна (Power Point) семантизація термінів	Усна семантизація термінів
Усне пояснення поєднуваності терміна з іншими словами/термінами	Усна і можлива візуальна демонстрація поєднуваності терміна з іншими словами
Усне пояснення способів деривації	Усне і можливе візуальне пояснення способів деривації
Наведення усних прикладів вживання у певних ситуаціях	Усне і можливе візуальне наведення прикладів вживання у певних зразках
Неможливість виконання лексичних вправ	Можливість виконання вправ із застосуванням комп'ютера, графічних опор тощо
Можливість виконання завдань на заповнення пропусків (в опорному конспекті лекції)	Можливість виконання завдань на заповнення пропусків у тексті
Можливість виконання завдань на завершення речень (в опорному конспекті лекції)	Можливість виконання завдань на завершення речень у тексті
Можливість виконання завдань на підбір визначень термінів з кількох варіантів (при тестуванні знань дисципліни)	Можливість виконання завдань на підбір визначень термінів з кількох варіантів
Можливість виконання завдань на зіставлення термінів та їх дефініцій (при тестуванні знань дисципліни)	Можливість виконання завдань на зіставлення термінів та їх дефініцій
Можливість виконання завдань на визначення одного зайвого терміна (при тестуванні знань з дисципліни)	Можливість виконання завдань на визначення одного зайвого слова
Реальні мовленнєві ситуації, під час яких студенти автоматизують вживання певного терміна.	<i>Моделювання</i> мовленнєвих ситуацій з реального життя, під час <i>програвання</i> яких студенти автоматизують вживання певного терміна у конкретній ситуації спілкування [12].

Як бачимо, в програмах повного занурення можливості первинної автоматизації лексичних навичок обмежені, але це радше перевага, а не недолік, оскільки засвоєння термінологічної лексики відбувається в реальній ситуації спілкування паралельно з формуванням інших навичок. До того ж студенти високомотивовані, оскільки вони оволодівають майбутньою професією, а не просто вивчають мову. Вивчення економічної термінології

триває упродовж усього терміну навчання студента в ВНЗ. І застосування вищеописаної методики допомагає зробити цей процес цікавим і бажаним для студентів, які вчаться чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, тобто активно вживати професійну лексику у всіх видах мовленнєвої діяльності.

### Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання С. Ю. Николаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. В. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
3. Calve P. L'immersion au Canada / P. Calve. – Paris : Didier Erudition, 1991. – 138 p.
4. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion / J. Cummins. – 2000. – Retrieved December 12, 2002 from <http://www.itechueam.com/curnriuns/immersiori.html>
5. Johnson R. K. Immersion education: International perspectives / R. K. Johnson, M. Swain. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 315 p.
6. Safty A. Some reflections on a decade in the French immersion classroom / French immersion: Process, product and perspectives / A. Safty ; compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – Welland, Ontario : The Canadian Modern Language Review, 1992. – P. 1–12.
7. Tamopolsky O. Acquiring Business English in a quasi-natural business environment: A method of teaching business English to students of Business and Economics // Working Papers in Educational Linguistics / O. Tamopolsky, S. Kozhushko. – Philadelphia : University of Pennsylvania, 2003. – 18, No. 2. – P. 55–88.
8. Tamopolsky O. Immersion into finances: Teaching Finances or teaching Business English / Tamopolsky O., Kozhushko S. // Business Issues. – 2005. – Issue 1. – P. 8–11.
9. Walker C. L. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / Walker C. L., Tedick D. J. // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. I, No. 84. – P. 931–940.
10. Лучкіна Л. Ф. Формування фахового словника в майбутніх учителів технічних спеціальностей / Л. Ф. Лучкіна // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2002. – № 3. – С. 104.
11. Кусько К. Ф. Лінгвістика тексту за фахом / К. Ф. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колективна монографія. – Львів : Світ, 1996. – С. 13.
12. Семенчук Ю. О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 29–32.

УДК 378.147:811.111

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ)

Жилко Н.Н., Чекаль Г.С.

*Статтю присвячено використанню комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов на мовному факультеті. Визначаються такі компоненти комп'ютерного навчання: використання мультимедійних курсів та інтернет-ресурсів, підготовка та використання презентацій навчального матеріалу за допомогою програми PowerPoint, формування у студентів професійних умінь застосування інформаційних технологій у межах спецкурсу "Комп'ютерні технології в навчанні іноземних мов".*

*Ключові слова: мультимедійні курси, PowerPoint-презентація, інформаційні технології, інтернет-ресурси, "клікери" (ResponseCardKeypads).*

*Статья посвящена использованию компьютерных технологий в обучении иностранному языку на языковом факультете. Определены такие компоненты компьютерного обучения: использование мультимедийных курсов и интернет-ресурсов, подготовка и использование презентаций учебного материала при помощи программы PowerPoint, формирование у студентов профессиональных умений использования информационных технологий в рамках курса "Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам".*

*Ключевые слова: мультимедийные курсы, PowerPoint-презентация, информационные технологии, интернет-ресурсы, "кликеры" (ResponseCardKeypads).*

*The article deals with the use of computer technology at the special faculty. Four fields of applying computer technology are singled out: the use of multimedia courses and Internet resources in teaching a foreign language, the preparation and use of Power Point presentations in the teaching process, the formation of students' professional competency in application of computer technology.*

*Key words: multimedia courses, PowerPoint presentation, informational technology, Internet-resources, 'clickers' (ResponseCardKeypads).*

В современной методике обучения иностранным языкам значительное внимание уделяется проблеме использования в учебном процессе в высшей школе современных мультимедийных технологий и ресурсов глобальной информационной компьютерной сети.

На факультете иностранных языков Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя накоплен определенный опыт использования информационных технологий в учебном процессе.

Можно выделить такие области использования компьютерных технологий:

1) применение мультимедийных курсов и пособий в обучении иностранным языкам;

2) подготовка и внедрение в учебный процесс учебных материалов в виде презентаций при помощи программы *PowerPoint*;

3) использование интернет-ресурсов;

4) формирование у студентов, в рамках специального курса, навыков и умений применять современные информационные технологии в обучении иностранному языку.

Прежде всего, преподаватели факультета используют в обучении различным видам деятельности готовые мультимедийные программы, которые имеются в наличии на факультете.

Основной особенностью мультимедийных программ является их интерактивность, которая отличается двухплановостью. С одной стороны, студент получает возможность контролировать этапность и способ обработки материала. С другой стороны – программа реагирует на деятельность студента, анализирует его действия и дает адекватную

обратную связь, в зависимости от потребностей учебного процесса и самого студента [6].

Работа с мультимедийными пособиями дает возможность разнообразить формы работы на уроке за счет использования иллюстративного, а также аудио- и видеоматериала.

Они предоставляют практически безграничные возможности как учителю, так и ученику, поскольку содержат хорошо организованную информацию. Обилие иллюстраций, анимаций и видеофрагментов, гипертекстовое изложение материала, звуковое сопровождение, возможность проверки знаний в форме тестирования, проблемных вопросов и задач дают возможность ученику самостоятельно выбирать не только удобный темп и форму восприятия материала, но и позволяют расширить кругозор и углубить свои знания.

Информационные технологии активно вовлекают учеников в процесс формирования знаний, что способствует их лучшему пониманию и усвоению.

Интерактивные же элементы обучающих программ позволяют перейти от пассивного усвоения к активному, так как учащиеся получают возможность самостоятельно моделировать явления и процессы, воспринимать информацию. Совмещение видео-, аудио- и текстового материала способствует творческому осмыслению содержания урока и повышает мотивацию учения. Следует учитывать также и психологический фактор: при работе с мультимедийными материалами информация представляется не статичной неозвученной картинкой, а динамичными видео- и звукорядом, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

Такая работа может осуществляться на разных этапах урока:

- как способ объяснения нового материала;
- как форма закрепления изученного;
- как способ проверки приобретенных навыков и умений на занятиях по иностранному языку.

Мультимедийные программы используются также для самостоятельной работы студентов в компьютерном классе.

В основном, преподаватели включают в учебный процесс программы по формированию грамматических навыков.

Наиболее популярным является мультимедийный курс *Azar Interactive*, который соединяет анимацию, аудиозаписи, грамматические таблицы с объяснениями и упражнениями различных типов, а также видеоклипы и диалоги, позволяющие студентам услышать и увидеть контекст, в котором употребляется тренируемая грамматическая форма. Новый вариант *Azar Interactiv*, который используется преподавателями с 2009 г., характеризуется включением каждой грамматической структуры во все виды речевой деятельности.

Для формирования и шлифовки грамматических навыков применяются также программы *Round-Up-1/2/3/4*. Каждый уровень этого мультимедийного курса включает тщательно подобранные задания и упражнения, гарантирующие прочное усвоение учебного материала.

На I-II курсах широко используется программа *Focus on Grammar: Basic Level (Longman Grammar*

*Series*). Преимущество этого курса заключается в наличии нескольких ступеней обучения (Basic, Intermediate, High-Intermediate, Advanced), а также во взаимодействии различных способов поддержки обучаемого: наличие интерактивных таблиц, графики, видео- и аудитивных средств. Здесь разработаны грамматические упражнения на формирование умений чтения, аудирования и письма.

На всех курсах преподаватели разрабатывают презентации, подготовленные с помощью программы *Power Point*. Они используются для формирования умений различных видов деятельности, а также для представления определенной информации во время чтения лекций по теоретическим дисциплинам.

Мультимедийная презентация – это программа, которая может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию, трехмерную графику. Основным отличием презентаций от остальных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием и интерактивностью, т.е. способность определенным образом изменяться и реагировать на действия пользователя.

Презентации дают возможность подать в привлекательном виде тщательно подготовленную информацию. Компьютерная презентация помогает учителю упорядочить весь учебный материал, выстроить его и хранить его в одном файле. Возможность корректирования подготовленных материалов тоже является важным моментом для преподавателя [3].

К преимуществам Microsoft Power Point как средства для разработки мультимедиа-презентаций можно отнести:

- доступность;
- легкость в освоении и простоту создания мультимедийных презентаций;
- возможность переноса данных из других приложений Microsoft Office, что позволяет включать в создаваемые презентации материалы, ранее подготовленные средствами Word и Excel [2].

Еще одно неоспоримое преимущество представления информации в виде презентации над информацией в виде речи состоит в том, что при необходимости, студент может самостоятельно вернуться к той части информации, которую не усвоил, и поработать над ней самостоятельно. И напротив, комментируя материал, который находится на слайдах, преподаватель может подробнее остановиться на определенных моментах.

Преподаватели факультета используют такие презентации для следующих целей: для формирования навыков пунктуации, для изучения лексики, отработки грамматических явлений, обучения диалогической и монологической речи.

При этом в практике обучения преподаватели факультета пользуются подготовленными материалами из сети Интернет (например, правила согласования подлежащего со сказуемым, правила пунктуации при чтении спецкурса обучения письменной речи для студентов I-II курсов и др.), а также проектными заданиями студентов, которые они готовят в рамках курса “Компьютерные технологии обучения иностранному языку”.

Компьютерные презентации также готовятся и используются преподавателями при чтении теоретических курсов.

В настоящее время часто лекционный способ преподавания критикуется за низкий уровень усвоения материала, что является следствием пассивности слушателей. Повышение эффективности лекций становится одной из главных проблем высшей школы. Поэтому не случайно на лекции стали применять компьютерные комплексы обучения, с включением элементов самостоятельной работы на основе контрольно-диагностических тестов. Это видоизменяет методику чтения лекций и делает усвоение информации более эффективным.

С целью проверки усвоения студентами информации, представленной на слайдах, используются различные формы контроля, в том числе компьютерное тестирование с использованием кликеров (ResponseCard Keypad). Такое тестирование позволяет:

- существенно увеличить объем контролируемого материала;
- экономить время как студента, так и преподавателя (студент не делает никаких записей, а преподаватель не тратит время на проверку, компьютер автоматически выдает оценку);
- индивидуализировать работу каждого студента;
- давать объективную оценку успеваемости студентов.

Тестовые задания предполагают проверку усвоения теоретического материала и выполнение практических заданий. Все альтернативы, включаемые в тест, должны быть диагностическими и выполнять определенные диагностические функции. При этом формулировки альтернатив должны быть простыми, легко обозримыми, чтобы легко можно было отличать одну альтернативу от другой.

Промежуточное тестирование фиксирует переход от одной темы к другой. Изучение каждой темы курса заканчивается, как правило, контрольным тестированием, которое позволяет студенту выяснить, насколько глубоко он усвоил учебный материал. В результате осуществляется постоянная обратная связь обучающегося с преподавателем, позволяющая повысить эффективность процесса усвоения знаний.

Контроль знаний с помощью компьютерного тестирования позволяет заметно повысить объективность, детальность и точность оценивания результатов процесса обучения. Результаты итогового тестирования сохраняются в компьютере и могут использоваться для сравнения и анализа основных ошибок студентов.

Преподавателями факультета подготовлены и используются Power Point-презентации ко всем темам курса “Лексикология английского языка”, а также к отдельным темам теоретических курсов “Стилистика английского языка” и “Теоретическая фонетика английского языка”.

К курсу “Страноведение” подготовлены материалы ко всем темам программы. Презентации страноведческого характера включают минимальный текст, графику, анимацию, звук и видео

(материалом для видео послужили отрывки из документальных и художественных фильмов, а также из различных энциклопедий и сети Интернет).

В курсе домашнего чтения на иностранном языке студенты, помимо общей для всей группы художественной литературы, читают произведения по выбору. В конце семестра проводится зачетное задание, на котором студенты рассказывают о произведениях, прочитанных ими в рамках индивидуального чтения. Начиная с 2005–2006 учебного года, такие выступления сопровождаются электронными презентациями.

Студентам предлагается шаблон презентации, разработанный Ольгой Щегловой, на основе которого студенты готовят собственные электронные презентации к выступлению [5].

Шаблон состоит минимум из 6 слайдов, на каждый из которых студент помещает требуемую информацию о прочитанном произведении. Студентам предлагается следующая структура презентации:

1. Титульный слайд.
2. Информация об авторе произведения.
3. Сюжет.
4. Основные персонажи и их характеристика.
5. Тема, идея произведения.
6. 15 полезных слов и выражений из книги.

Далее рассмотрим использование ресурсов Интернета в обучении иностранным языкам.

Интернет обладает колоссальными информационными возможностями, и они широко применяются преподавателями в обучении иностранному языку. Интегрируя информационные ресурсы Интернета в учебный процесс, преподаватель может решать следующие задачи:

- пополнять словарный запас студентов новой лексикой современного иностранного языка;
- формировать и совершенствовать умения чтения, используя материалы сети;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов из сети;
- совершенствовать умения письменной речи;
- знакомиться с культуроведческими знаниями; особенностями культуры, традиций страны изучаемого языка [4].

Работа с материалами Интернет проводится в два этапа:

- сначала преподаватель включает материал сети в содержание урока;
- затем студенты получают задание для самостоятельного поиска информации.

Опишем далее, как используются некоторые сайты Интернет для решения указанных целей.

У преподавателей старших курсов пользуется большой популярностью сайт <http://www.bbc-learningenglish.com>, рубрика Teacher. Эта рубрика содержит цикл видеуроков, в которых в интересной, юмористической форме вводятся английские идиомы. В каждой 5-минутной серии вводятся три идиомы, объединенные одной тематикой (например, идиомы, в которых присутствует слово “собака”, “кошка”, “цветок” и т.д.).

Как обычно, при знакомстве студентов с новым сайтом либо рубрикой урок (в данном случае видеофрагмент) копируется, обеспечивается



методическими рекомендациями и вводится в обучение преподавателем.

Следующий этап – это самостоятельная работа студентов над фрагментами, указанными преподавателем либо по выбору студентов. На сайте можно также поместить свои примеры с данными идиомами и прочитав комментарий различных слушателей.

На этом же сайте имеется рубрика *Keep Your English Up to Date*. Она включает ряд мини-лекций, прочитанных Британскими лингвистами об изменениях в современном английском языке, в основном она знакомит студентов с новой лексикой, которая появляется в языке. Эти лекции существуют в графической форме и в виде аудио-записи. Преподаватель выбирает форму изложения материала в зависимости от потребностей учебного процесса.

Для формирования умений чтения, говорения и письма используется сайт [news.bbc.co.uk](http://news.bbc.co.uk), рубрика *Have Your Say*. На этом сайте помещаются материалы для обсуждения, которые могут служить, прежде всего, для развития и совершенствования умений монологического и диалогического высказывания на основе прочитанной студентами в сети статьи. Далее, студенты могут высказать свое мнение о проблеме в письменном виде и поместить свое высказывание на сайте (статья не должна превышать 500 знаков). Часто такая работа проводится в виде соревнования на лучшее эссе, жюри из студентов отбирает лучший вариант и помещает его на сайте. Еще один популярный сайт – <http://www.breakingnewsenglish.com>, который помещает короткие сообщения по различным аспектам жизни. Эти материалы подаются в графическом виде и в аудиозаписи и сопровождаются предлагаемым планом работы. Здесь всегда можно найти материалы, связанные с самыми последними событиями в мире.

В курсе “Лексикология английского языка” студентам рекомендуется использовать сайт <http://wordsmith.org/awad> (A Word A Day). Этот сайт, созданный для любителей слов, помещает каждый день группу слов, объединенных общей лингвистической темой. На сайте имеются архивы, начиная с 1994 г., которые составляют богатейший материал для любителей языка. Студенты получают задание прочитать и проанализировать материал, связанный с определенной темой, для выступления на семинарском занятии, написании рефератов и докладов, а также при написании курсовых и дипломных работ. Эти задания могут быть индивидуальными, групповыми и для студентов всего курса.

Студенты знакомятся также со структурой сайта <http://word-detective.com> (The Word Detective), где ежедневно дается небольшая статья о каком-то интересном английском слове. На сайте есть архивы слов, начиная с 1995 г. Слова помещены в алфавитном порядке, а также хронологически.

На факультете иностранных языков читается специализированный курс “Компьютерные технологии обучения иностранному языку”, направленный на подготовку будущих учителей к использованию компьютерных технологий в учебном процессе.

Курс рассчитан на 36 часов и вводится после усвоения студентами основ методики обучения иностранным языкам.

Цели курса:

1. Ознакомить будущих учителей с возможностями компьютерных учебных материалов в контексте обучения иностранным языкам в средней школе и с их особенностями, такими как: интерактивность, обратная связь, повышение мотивации, аутентичность и индивидуализация обучения.

2. Научить студентов делать методический анализ компьютерных программ и курсов, с точки зрения их возможности интеграции в учебный процесс в средней школе.

3. Научить студентов осуществлять поиск учебных материалов при помощи справочных ресурсов и системы Интернет, а также критически оценивать такие материалы.

4. Научить студентов разрабатывать собственные серии упражнений для формирования умений различных видов деятельности, используя возможности авторских программ (*authoring tools*) и систем дистанционного обучения (*learning management systems*).

5. Сформировать у студентов умения презентовать результаты своей деятельности при помощи электронных способов.

Курс предусматривает посещение лекции и лабораторных занятий в 9-ом семестре. Практические занятия направлены на закрепление теоретических знаний и формирование профессионально-методических навыков и умений. Уровень усвоения программы определяется по результату выполнения студентами проектного зачетного задания, умений анализа компьютерных материалов и их адаптации к конкретной ситуации обучения иностранным языкам в средней школе, умения создания собственных компьютерных учебных материалов в соответствии с требованиями коммуникативных методик [1].

Курс состоит из четырех тематических блоков:

1. Возможности программ офисного пакета в обучении иностранным языкам.

2. Ознакомление студентов с мультимедийными курсами.

3. Ознакомление и обучение работе с авторскими программами.

4. Овладение студентами навыками поиска, анализа и отбора информации в сети Интернет, а также ее эффективного использования в учебной практике.

В процессе разработки собственных компьютерных учебных материалов студенты преимущественно используют так называемые авторские программы (*authoring tools*). Программные продукты данного типа являются на данный момент наиболее распространенным и, в то же время, одним из самых эффективных средств создания как отдельных, так и целых комплексов упражнений. Безусловным преимуществом таких программ можно считать значительную простоту в использовании, что позволяет без труда работать с ними даже людям, имеющим весьма ограниченные знания в области компьютерной техники и программирования. В курсе

компьютерных технологий в обучении языку подробно рассматриваются три авторских программы: *Hot Potatoes*, *TexToys* *Teaching Templates*. Нужно отметить, что рынок авторских программ далеко не исчерпывается представленными программами и насчитывает сотни подобных продуктов. Важно сориентировать студентов в принципах работы и возможностях подобных инструментов, тем более, что часто эти принципы очень похожи.

Значительное внимание в курсе уделяется работе с сетью Интернет. Последовательность освоения студентами возможностей сети определяется основными способами использования Интернета в процессе обучения иностранным языкам. Выделяются два основных направления:

- овладение навыками поиска, анализа и отбора информации в сети, а также ее эффективного использования в учебной практике.

- знакомство с возможностями Интернета в сфере коммуникации; работа с электронной почтой и другими средствами обмена информацией; организация синхронной и асинхронной коммуникации с использованием Интернета в обучении иностранному языку.

Курс завершается проектным заданием, в котором студенты должны показать умения комплексного использования компьютерных учебных материалов в рамках выбранной проблемы обучения иностранным языкам в средней школе. Студенты разрабатывают серию упражнений с использованием компьютерных технологий и предлагают пути решения данной проблемы. Итоговым продуктом, кроме серии упражнений, является электронная презентация выполненной работы и методические рекомендации для внедрения собственной разработки в учебный процесс [1].

### Литература

1. Асоянц П. Г. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов : [навч. посібник] / П. Г. Асоянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков та ін. – К. : КДПІІМ, 1993. – 108 с.
2. Мануйлов В. Г. Мультимедийные компоненты презентаций PowerPoint XP / В. Г. Мануйлов // Информатика и образование. – 2004. – № 12 ; 2005. – №1, 2, 5.
3. Полат Е. С. Новые педагогические информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и систем повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр "Академия", 1999. – 224 с.
4. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2, 3.
5. Щеглова Ольга. Использование презентаций MS Power Point в курсе домашнего чтения / Ольга Щеглова // Информационные технологии в обучении языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.itft.edu.nstu.ru>. – Название с экрана.
6. Cirrincione A. Multimedia technologies in education / Cirrincione A. Davis G (ed.) // Encyclopedia of multimedia technology for language teachers (ICT4LT). – Slough : Thames Valley University, 2007. [http://www/ict4lt.org/en/en\\_mod2-2.html](http://www/ict4lt.org/en/en_mod2-2.html) Information and Communication Technology for Language Teachers.

УДК 371.32:811.111

## ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Павлюк Л.М.

*У статті розкривається доцільність використання методу проектів у навчально-виховному процесі старшої школи як такого, що сприяє підвищенню мотивації учнів до вивчення англійської мови, розвитку творчої діяльності, висвітлюється досвід роботи учнів Ніжинського обласного педагогічного ліцею над соціальним проектом.*

*Ключові слова: проектні технології, соціальне проектування, соціальний проект, навчальний проект, творча діяльність.*

*В статье раскрывается целесообразность использования метода проектов в учебно-воспитательном процессе старшей школы как такого, что способствует повышению мотивации учащихся к изучению английского языка, развитию творческой деятельности, освещается опыт работы учащихся Нежинского областного педагогического лицея над социальным проектом.*

*Ключевые слова: проектные технологии, социальное проектирование, социальный проект, образовательный проект, творческая деятельность.*

*The article substantiates the expediency of using the project method in the educational process at high school as the one that increases motivation of pupils for learning English and develops their creativity; pupils' experience of working on a social project at Nizhyn Regional Pedagogical Lyceum is highlighted.*

*Key words: project technology, social planning, social projects, educational projects, creative activity.*

**Актуальність дослідження.** Формування особистості творця нового інформаційного суспільства, компетентного, здатного до дії, прийняття самостійних рішень, самореалізації та навчання впродовж життя – потреба сучасного етапу суспільного розвитку. Це одне із основних завдань реформування традиційної системи освіти, яка, базуючись на вимогах Законів України “Про Освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти, розбудовується в напрямку пошуку технологій розкриття резервів творчого потенціалу учнів, їх самореалізації в творчій діяльності.

Проблема організації і керівництва діяльністю особистості, яка містить елементи творчості у різних галузях науки і техніки, є однією з актуальних у дослідженнях з філософії, соціології, психології, педагогіки, методики навчання, в т.ч. англійської мови. Фундаментальне, формуюче положення у розумінні творчості має категорія діяльності, яка в психолого-педагогічному аспекті конкретизована Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, В.В. Давидовим та ін. Належний внесок у психологію творчої діяльності зробили українські вчені: В.В.Клименко, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, В.А.Романець. Вони розглядають творчий потенціал особистості як

синтез інтелектуальних та емоційно-ціннісних (насамперед особистісних мотиваційних) факторів розумової діяльності. Проблема творчості як педагогічної технології в методиці навчання іноземних мов наразі розв’язується на якісно новому теоретико-методологічному рівні. Відповідно до діяльнісного підходу, забезпечення виховання і розумового розвитку учнів потребує такої організації їхньої пізнавальної діяльності у процесі навчання англійської мови, яка б урахувала характер навчального матеріалу, склад пошукових дій, які здійснюються у процесі його засвоєння, та ціннісне ставлення до нього. Шкільний курс з англійської мови має широкі можливості в становленні та розвитку учня як особистості, формуванні його інтелектуальних здібностей. У процесі навчання англійської мови учителю потрібно допомогти учневі упорядкувати свої думки, внести ясність у розв’язання поставленого комунікативного завдання, знайти засоби для його розв’язання, створити умови природнього спілкування англійською мовою, коли ця мова не є самоціллю, а є засобом спілкування.

Серед різних ефективних технологій визначаємо проектну технологію, яка відкриває широкі

можливості для реалізації комунікативних цілей навчання іноземної мови, так і її використання як засобу спілкування. Культура проектування входить зараз у різні сфери загальноосвітньої практики у вигляді проектних методів і проектних методик навчання, оволодівши якими учень починає творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі шляхи вирішення поставлених перед ним завдань, реалізуючи засвоєні ним засоби роботи. Різноманітність діяльності учнів у процесі вивчення англійської мови спрямована не тільки на систематизацію мисленої діяльності, але і на об'єктивне відображення реального життя. "Все із життя, все заради життя", "навчання у дії" – вихідні гасла засновників системи проектного навчання Д.Дьюї, Е.Колінгса, В.Кілпатріка. За кордоном вже накопичений значний досвід використання проектної технології у навчанні різних дисциплін, у тому числі й іноземної мови (Н.Вайдала, Р.Віке, Т.Говарда, Дж.К.Джонса, Й.Кречмана, Т.Хатчінсона, Г.Штайндорфа, П.Хельшера). Аналіз філософської, психолого-педагогічної методичної літератури свідчить про істотні зміни, що відбуваються в загальних підходах до освіти, і дозволяє стверджувати, що формування творчої діяльності учня як психологічного новоутворення, як засобу взаємодії із світом необхідне для сприймання й опанування нового досвіду, здійснення свідомого і, разом з тим, відповідального вибору у різних життєвих ситуаціях.

Результати теоретичних напрацювань вчених та практиків у сфері педагогіки, психології, філософії, а також реалій нагальної потреби впровадження в освітні процеси новітніх технологій, орієнтованих на розвиток учня як цілісної особистості – все це обумовило вибір мети нашого дослідження: вивчити та емпірично перевірити ефективність використання проектних технологій в організації навчально-пізнавальної діяльності для розвитку творчого потенціалу учнів на старшому ступені навчання в ліцеї. Передбачаємо, що розвиток творчої діяльності учнів буде ефективним, якщо впроваджувати у навчально-виховний процес ліцею проектну технологію у системі концептуального технологічного та практичного рівнів її реалізації. **Мета статті** – показати доцільність використання проектної діяльності учнів у навчально-виховному процесі старшої школи як засобу формування життєвих компетентностей особистості.

Метод проектів є одним із провідних засобів оволодіння учнями навичками планування власної діяльності, навичками вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду учнів. Діяльність за проектом допомагає учню включитися в активну соціальну дію, подолати суб'єктно-об'єктну педагогічну парадигму. Проект – це результативна дія [3, с. 57–58].

Метод проектів – не нове явище в педагогіці. Він виник на початку ХХ століття в американській школі, застосовувався й у вітчизняній дидактиці (зокрема, в 20–30-ті рр.). Останнім часом цьому методу приділяється значна увага в багатьох країнах світу. Спочатку його називали методом проблем, і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж.Дьюї та його учнем В.Х.Кілпатриком. Дж.Дьюї пропонував будувати

навчання на активній основі за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні.

Основними вимогами до використання методу проектів є такі: наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми або задачі, що вимагає для свого розв'язання дослідницького пошуку; охоплення достатнього обсягу навчального матеріалу; наявність цікавих завдань; практична, теоретична, пізнавальна значущість очікуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність; визначення кінцевої мети проекту; визначення базових знань, необхідних для опрацювання проекту; структурування змістової частини проекту (з вказівкою етапних результатів); використання дослідницьких методів (визначення проблеми та зумовлених нею завдань дослідження; висунування гіпотез рішення, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків, коригування, висновки).

Дана технологія також представляє один із можливих способів реалізації проблемного навчання. Коли вчитель ставить завдання, він тим самим окреслює плановані результати навчання і вихідні дані. Все інше мають робити учні: визначати проміжні завдання, шукати шляхи їх вирішення, діяти, порівнювати отримане з тим, що вимагалось, корегувати діяльність.

У сучасній педагогічній теорії класифікація типів проектів будується за різними критеріями, а саме: за характером запланованих змін: інноваційні проекти, підтримуючі проекти; за характером діяльності: освітні, науково-технічні, культурні проекти, інші послуги; за масштабами: мікропроекти, малі проекти, мегапроекти; за особливостями фінансування (інвестиційні, спонсорські, кредитні, бюджетні, субсидійовані, благодійні); за термінами реалізації: короткотермінові (1–2 роки), середньотермінові (2–5 років), довготермінові (понад 5 років).

Важливі етапи проекту: життєвий цикл проекту, оцінювання ситуації, що склалася, поява ідей; планування проекту; впровадження проекту; оцінювання результатів; моніторинг виконання проекту; нові ідеї.

У процесі нашої пошукової та практичної діяльності нас цікавить навчальний та соціальний проект як засіб розвитку творчої діяльності учнів при вивченні англійської мови. Навчальний проект – послідовність взаємопов'язаних дій учнів, які виконуються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу, що передбачає активну діяльність кожного учасника як складової спільної роботи, в результаті якої досягається певна мета та розв'язуються значущі проблеми. Соціальний проект – це сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання в середовищі, що змінюється, матеріальної або духовної цінності. Це нововведення мусить мати просторово-часові кордони, а його вплив на людей визнаватися позитивним за соціальним значенням.

Саме проектні технології, які впроваджуються у роботі дискусійного клубу "Істина" Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської

обласної ради, активно сприяють розвитку творчої діяльності у ліцеїстів. Працюючи над соціальними проектами, учні проводять зустрічі, інтерв'ю з цікавими людьми міста, представниками державних установ, місцевих спільнот, знімають відеосюжети, готують інформаційні бюлетені, аналізують додаткову літературу, інформацію зі ЗМІ, проявляють організаторські здібності, що важливо для молоді майбутнього України.

Успішно завершена робота над такими проектами: "Чужих дітей не буває", де досліджувалася проблема безпритульних дітей Чернігівщини; "Від серця до серця", де розглядалися проблеми життя сучасних пенсіонерів; "Обережно – їжа!", де учні досліджували проблему якості сучасних продуктів харчування; "Світ сім'ї – простір без насильства!", присвячений проблемі насильства над дітьми у сучасних сім'ях; "Скажемо "Ні" безробіттю!", де стратегією проекту ліцеїстів було самостійно дослідити проблему безробіття в Україні та англомовних країнах. Тип даного проекту: дослідницько-пошуковий, діяльність учнів була спрямована на розв'язання проблем, результат яких заздалегідь невідомий. Проект за своєю структурою був наближений до наукового дослідження: постановка проблеми; планування пошуково-дослідницьких дій; збирання інформації; її аналіз та узагальнення; підготовка та оформлення результатів проекту; публічна презентація результату; рефлексія, висновки. Тривалість проекту: 1 рік.

Очікувані результати: самостійне вивчення проблеми суспільства, вироблення умінь обробляти інформацію; розвиток мислительних операцій: аналіз, порівняння, аналогії, узагальнення; розвиток навичок роботи з комп'ютерними програмами; розвиток умінь співпраці у групі; розвиток умінь брати на себе відповідальність за особисту та групову роботу.

Як результат роботи над проектом, учнями була створена фотовиставка "Світ професій", яка складалась зі 100 фотографій людей різних професій, відомих як у світі, в Україні, так і в рідному місті; видрукований буклет для випускників шкіл, ліцеїв, гімназій з переліком ВНЗ Києва, Чернігова та Ніжина; розроблені рекомендації випускникам щодо вибору майбутньої професії, написані статті до ліцейської газети "Ліцейський вісник", підготовлено 10 відеорепортажів на матеріалах інтерв'ю, проведених під час роботи над проектом. Захист проекту відбувся перед широкою аудиторією під час проведення практичного семінару в ліцеї "Роль підприємств суспільно-гуманітарного циклу на шляху формування життєвих компетентностей учнів ліцею", на якому були присутні викладачі факультету іноземних мов, факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, Ніжинського агроінституту, вчителі шкіл м. Ніжина, Бобровиця, Ніжинського, Носовського, Борзнянського, Бахмацького та Козелецького районів, учні ліцею.

**Висновки.** Застосування методу проектів у навчально-виховній роботі учнів старшої школи дає можливість розвитку творчих здібностей особистості; активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів; забезпечити зв'язок теоретичного матеріалу з його практичним застосуванням; надати учням більш повної самостійності; формувати ключові життєві компетентності, такі як: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, соціальна, комунікативна.

**Перспективи.** Використання проектної технології у навчально-виховному процесі старшої школи при формуванні та розвитку творчої діяльності учнів потребує подальшого дослідження, а саме проблема показників та критеріїв творчої діяльності та їх співвідношення з іншими науковими категоріями потребує подальшого теоретичного осмислення та вичерпного аналізу.

### Література

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2.
2. Доненко О. Створюємо колективний проект / О. Доненко // Зауч. – 2003. – Жовтень.
3. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи : [практико зорієнтований посібник] / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 112 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Харків : Основа, 2004.  
Ч. I. – 2004. – 144 с.
5. Логвин В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвин // Зауч. – 2003. – Січень.
6. Морева Т. Г. Психолого-педагогічне проектування адаптивної педагогічної системи : методичний збірник / Т. Г. Морева, К. М. Товстуха. – Херсон, 2005.

УДК 371.315:811.133.1

## НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЧИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРЕСИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Липська І.І.

*У статті розглянуто актуальне питання методики навчання читання текстів англomовної професійно орієнтованої преси студентів економічних спеціальностей. Було визначено необхідність запропонування спеціально розробленої методики навчання читання англomовних економічних текстів преси. У статті конкретизується поняття і зміст навчання читання англomовної професійно орієнтованої преси. Було визначено труднощі такого навчання. Наведено причини актуальності дослідження. Перспективою розвитку дослідження вважається створення навчальних матеріалів з навчання читання студентів економічних спеціальностей текстів англomовної преси.  
Ключові слова: англomовна професійно орієнтована преса, труднощі навчання читання, формування термінологічної компетенції, зміст навчання читання.*

*В статье рассмотрены актуальные вопросы методики обучения чтению текстов англomовной профессионально ориентированной прессы студентов экономических специальностей. Была определена необходимость специально разработанной методики обучения чтению англomовных экономических текстов прессы. В статье уточняется понятие и содержание обучения чтению англomовной профессионально ориентированной прессы. Были определены трудности такого обучения. Приведены причины актуальности исследования. Перспективой дальнейшего развития предполагается создание учебных материалов по обучению чтению студентов экономических специальностей текстов англomовной прессы.*

*Ключевые слова: англomовная профессионально ориентированная пресса, трудности обучения чтению, формирование терминологической компетенции, содержание обучения чтению.*

*The article deals with the topical issue of methods of teaching students of economic specialties to read professionally oriented periodic publications in English. The necessity to devise special methods of teaching to read economic periodic publications in English is ascertained. The concepts and content of teaching to read professionally oriented periodic publications in English are concretized in the article. Difficulties of the teaching under review are identified. The importance of this research is substantiated. Further research is expected to be focused on working out educational materials for teaching students of economic specialties to read press in English.*

*Key words: professionally oriented periodic publications in English, difficulties of teaching to read, forming terminological competence, content of teaching to read.*

---

Цінність випускника факультету іноземних мов вищого навчального закладу на ринку праці в умовах активного розвитку міжнародних економічних зв'язків України у всіх сферах економічної господарчої діяльності багато в чому визначається рівнем його мовної підготовки. За останні роки зросли вимоги щодо рівня оволодіння іноземними мовами (ІМ) фахівцями. Значне зростання інтересу

до вивчення ІМ, зокрема англійської, в Україні викликане перебудовою зовнішньоекономічної діяльності підприємств, застосуванням нових форм співробітництва: прямі зв'язки підприємств із закордонними партнерами, широкий обмін науковою та технічною документацією, розвиток мережі Інтернет. Ці фактори підтверджують, що знання ІМ фахівцями перестав бути проблемою

їхнього загального культурного рівня й стає питанням їхньої професійної придатності. Тому одним із найважливіших завдань вищої освіти в Україні є підвищення ефективності підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем володіння ІМ [7, с. 45].

За Загальноєвропейськими рекомендаціями студенти вищих немовних закладів освіти мають оволодіти загальнонавчальною та професійно орієнтованою іноземною мовою. Це стосується також студентів вищих економічних навчальних закладів освіти, які в оволодінні іноземною мовою мають здобути такий рівень комунікативної компетенції, який дозволив би їм користуватися ІМ в економічній галузі професійної діяльності.

Особливістю професійно орієнтованого навчання іноземної мови є врахування потреб студентів у вивченні ІМ, що зумовлюються особливостями майбутньої професії. При формуванні у майбутніх економістів англомовної професійно спрямованої компетенції особлива увага надається формуванню вмінь читання. Читання як одна з форм мовленнєвого спілкування є: а) засіб одержання інформації з метою застосування її у професійній діяльності; б) необхідна умова набуття студентами-економістами достатнього рівня комунікативної компетенції.

**Метою статті** є визначення необхідності запропонування спеціально розробленої методики навчання професійно орієнтованих англомовних текстів преси у вищих економічних навчальних закладах освіти, яка враховує наступні методичні принципи: 1) принцип професійної спрямованості; 2) принцип автентичності; 3) принцип комунікативності.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

- конкретизувати поняття і зміст навчання читання англомовної професійно орієнтованої преси;
- визначити труднощі навчання читання англомовної професійно орієнтованої преси.

У процесі вивчення студентами економічних спеціальностей іноземної мови визначається діяльність, у якій виражаються професійні інтереси, пізнавальні потреби та пізнавальна активність особистості [3, с. 131].

Зауважимо, що навчання ІМ як одного із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів-економістів реалізується саме в процесі читання професійно орієнтованих текстів, якими є спеціальні статті англомовної преси. Це означає, що іншомовне читання фахових джерел повинно бути засобом отримання необхідної інформації з метою її застосування у спілкуванні зі спеціалістами економічної галузі, для поповнення фахових знань та професійного вдосконалення.

Особливу роль у навчанні читання професійно орієнтованих текстів відіграє принцип автентичності текстового матеріалу та організації роботи з ними.

Використання автентичних текстів-статей, зміст яких відображає реальне мовлення носіїв, надає поняття про реальні події у світі економіки, формує термінологічний апарат студентів-економістів, допомагає студентам оперувати термінами

економічного профілю, формувати мовленнєві навички та вміння, життєво необхідні для реального професійного спілкування [7, с. 185].

У системі роботи, спрямованої на формування термінологічної компетенції, викладач повинен допомогти студентам ідентифікувати й розуміти основні значення лексики й основних словотворчих компонентів термінів, підготувати їх до досягнення повного й точного розуміння інформації, враховуючи термінологічні труднощі текстів преси. На сучасному етапі розвитку економічну термінологію можна поділити на такі лексико-тематичні групи: а) назви осіб, що займаються економічною діяльністю; б) назви математичних показників: коефіцієнт придатності основних фондів; в) назви організацій, що займаються фінансово-економічною діяльністю; г) назви економічних процесів; ґ) назви фінансових паперів; д) назви банківських та фінансових політик і систем; е) назви грошових одиниць країн світу; ж) назви нормативних документів і законів.

Властивими економічній термінології є і такі явища, як полісемія, метафоризація, омонімія, антонімія, синонімія. Фінансові терміни, як і загальнонавчальні слова, розвиваються й можуть поступово набувати нових значень, одне з яких залишається первинним, а на його основі створюються інші значення – переносні.

Окремо можна виділити досить численну на сьогодні групу метафоричних найменувань, лексем, що утворилася від жаргонізмів, які закріпились як терміни; групу слів-гібридів, тобто таких, що складаються з двох коренів, один з яких є власне українським, інший – запозиченим; лексики, запозиченої з різних мов світу.

Завдяки складності лексико-семантичної класифікації фінансово-економічної термінології виникають труднощі навчання читання та формування термінологічної компетенції об'єктивного й суб'єктивного характеру. До об'єктивних труднощів можна віднести:

1) нерівномірну підготовку студентів молодших курсів з англійської мови, що обумовлено різними умовами навчання в середніх навчальних закладах (профіль навчального закладу, його статус, кількість учнів у навчальній групі, рівень професіоналізму вчителя тощо);

2) відсутність у студентів досвіду роботи з термінологією англомовної преси на молодших курсах і в результаті відсутність уявлень студентів про стиль та лінгвістичні особливості статей англомовних газет та журналів на середньому та старшому етапах навчання.

Суб'єктивні труднощі навчання читання обумовлені індивідуальними здібностями студентів до читання англомовної економічної та фінансової преси, прагматичністю їх індивідуальних настанов, диспропорцією між рівнем інтелектуального розвитку студента, його кругозору і умовами викладення інформації у спеціальній англомовній пресі.

Для подолання вищевказаних труднощів організацією діяльності студентів із автентичним матеріалом пропонується серія проблемних завдань. Проблемні завдання за матеріалами англомовної преси розвивають уміння читання

преси за фахом як базового компоненту інформаційної діяльності, відкриває можливості використання ІМ для вирішення професійних завдань; створюють умови для індивідуалізації навчання читання.

На спеціальному етапі навчання читання забезпечується зворотний зв'язок у формі надання довідок та оцінки результатів роботи (дискусія), що дає можливість об'єктивно оцінити роботу кожного студента (не фронтальне, а індивідуальне визначення рівня сформованості навичок та вмінь), що значно підвищує мотивацію навчання читання у немовному ВНЗ, створюючи умови для самостійної роботи студентів та підвищуючи активність кожного студента в процесі оволодіння навичками та вміннями читання.

Все вищесказане надало можливість введення спеціальної методики для навчання читання, де було враховано труднощі, пов'язані із нерозумінням термінології, стилістичних особливостей англійської преси.

Нами було запропоновано принципи методу навчання читання англійської економічної преси: принцип орієнтованості навчання економічної лексики на спілкування в економічній сфері (спрямованість на сферу комунікації); принцип ситуативності і тематичності навчання читання економічних текстів англійської преси; принцип автентичності; принцип програмованого управління процесом оволодіння економічними термінами тими, хто вчиться; принцип перманентного повторення економічних термінів у процесі навчання читання іноземною мовою.

З метою реалізації принципу ситуативності і тематичності навчання читання економічних текстів англійської преси особлива увага приділялася комплектуванню модулів навчальних матеріалів, де враховувалися особливості виділення і поєднання комунікативних ситуацій економічної сфери з погляду методики "інвентаризації" ситуацій [6, с. 148]. При цьому особлива увага зверталася на порядок проходження етапів читання, при якому статті преси розташовуються в послідовності, що забезпечує поступове і рівномірне зростання складності.

Вважаємо, що порядок розташування матеріалів преси повинен базуватися на послідовному використанні ряду зазначених нижче критеріїв:

**1. Критерій поширеності** (чим в більшій кількості текстів зустрічається лексика даного етапу навчання, тим більше переваг отримує цей етап).

**2. Логічний критерій** (полягає в тому, що за інших рівних умов тексти розташовуються за логікою природної послідовності подій, які вони відображають).

**3. Методичний критерій** полягає в розчленуванні тематичного комплексу, груп ситуацій, об'єднаних однією темою, і розташуванні однорідних тем по чергово з іншими темами, що забезпечило б планомірне повторне опрацювання вивчених ситуацій на базі нового і складнішого текстового матеріалу.

Усі надані тексти забезпечують практичну реалізацію комунікативної компетенції, оскільки вони дають можливість здійснювати навчання читання в економічній сфері, ознайомлюють студентів з економічними реаліями англійських країн, а отже, розвивають лінгвокраїнознавчу, культурологічну компетенцію студентів; навчають їх професійного спілкування в економічній сфері.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що актуальність навчання читання англійської економічної преси визначається такими факторами: а) невизначеність цілей і змісту навчання читання професійно орієнтованих текстів англійської преси студентів економічного напрямку підготовки; б) нерозробленість методики формування термінологічної компетенції у студентів-економістів на основі англійської спеціалізованої преси; в) невідповідність студентів до професійного читання іноземною мовою.

Перспективою розвитку дослідження є створення навчальних матеріалів з навчання читання студентів економічних спеціальностей текстів англійської преси на основі побудови модулів навчальних матеріалів, враховуючи особливості виділення і поєднання комунікативних ситуацій економічної сфери.

## Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 233 с.
2. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / [под ред. П. Буквиндера]. – К. : Вища школа, 1980. – 189 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : [пособие для учителей] / Ефим Израилевич Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
4. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / Владимир Львович Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 127 с.
5. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – С. 60–66.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / Олег Борисович Тарнопольський. – Дніпропетровськ, 2005. – 146 с.
7. Тарнопольський О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : [учебное пособие] / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.



УДК 378.147:821.111–913

## МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КУРСІ КРАЇНОЗНАВСТВА АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Халимон І.Й.

*Статтю присвячено позитивному впливові активних та інтерактивних методів навчання на ефективність навчального процесу та якість підготовки майбутніх учителів англійської мови. На прикладі курсу країнознавства продемонстровано, що застосування ігор, дискусій, проектів, професійно спрямованих завдань тощо сприяє зростанню мотивації до вивчення матеріалу, кращому його засвоєнню, розвитку вмінь використовувати набуті знання на практиці.*

*Ключові слова: майбутній учитель англійської мови, країнознавство, активні та інтерактивні методи навчання.*

*Статья посвящена положительному влиянию активных и интерактивных методов обучения на эффективность учебного процесса и качество подготовки будущих учителей английского языка. На примере курса страноведения автор демонстрирует, что применение игр, дискуссий, проектов, профессионально направленных заданий благоприятствует росту мотивации к изучению материала, лучшему его усвоению, развитию умений использовать приобретенные знания на практике.*

*Ключевые слова: будущий учитель английского языка, страноведение, активные и интерактивные методы обучения.*

*The article deals with the positive impact of active and interactive methods of teaching on the effectiveness of the learning process and the quality of future English language teachers' training. By example of the country-studies course the author proves that use of games, discussions, projects, professionally-oriented tasks promotes growth of motivation to learn the material, its better knowledge, skills to use the gained knowledge in practice.*

*Key words: future English language teacher, country-studies, active and interactive methods of teaching.*

Сучасний стан розвитку суспільства, курс України на європейську інтеграцію, приєднання держави до Болонського процесу висувають високі вимоги до системи вищої освіти. Стратегічним напрямом сьогодні є підвищення рівня підготовленості студентів, формування їхньої професійної компетентності, виховання самостійності, відповідальності, розвиток інтелектуальних здібностей випускників ВНЗ. Це вимагає модернізації вищої освіти України, передбачає суттєву реорганізацію структури навчального процесу, вдосконалення методики викладання, напрацювання нових підходів до організації навчання. Зокрема, це стосується й професійної підготовки майбутніх учителів, які оволодівають спеціальністю «Іноземна мова».

Як свідчить аналіз публікацій, проблема підвищення якості освіти у цій галузі знаходиться в центрі уваги як українських, так і зарубіжних учених (А.А.Бердичевського, О.Б.Бігич, І.О.Зимньої,

С.Ю.Ніколаєвої, Г.В.Погової, Н.К.Скляренко, Т.Ю.Тамбовкіної та ін.). Але пошук шляхів удосконалення фахової освіти майбутніх педагогів зазвичай стосується власне навчання іноземної мови (у курсі практики усного і писемного мовлення) або ж методики її викладання. Проблеми навчання інших спеціальних дисциплін, зокрема країнознавства, залишаються недостатньо дослідженими. Так, існує лише одна дисертаційна робота (автор – Ю.М.Коган), присвячена країнознавству як компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Зважаючи на те, що методика викладання дисципліни суттєво впливає на якість засвоєння її змісту, **метою статті** є визначити ефективні методи організації навчальної діяльності студентів та поділитися досвідом їх застосування в курсі країнознавства англomовних країн.

Сучасна дидактика виділяє три моделі навчання залежно від участі учнів у навчальній діяльності: пасивну, активну та інтерактивну [2, с. 9–10].

У пасивній моделі навчання учень виступає в ролі "об'єкта" навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо. Для неї характерні методи, за яких учні лише слухають і дивляться (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування учнів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують творчих завдань.

Активна модель навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів: самостійної роботи, проблемних і творчих завдань, запитань, що розвивають творче мислення. Учень при цьому є "суб'єктом" навчання, вступає в діалог з учителем.

Суть інтерактивного навчання, яке є різновидом активного, полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролювань ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Результати досліджень доводять, що різні методи навчання дають різні результати засвоєння навчального матеріалу: лекція – 5%, читання – 10%, відео/аудіоматеріали – 20%, дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання іншими чи негайне застосування – 90%. Ці дані, звичайно, є середньостатистичними, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог [2, с. 11]. Тобто переваги активних та інтерактивних методів організації навчальної діяльності є очевидними: вони не лише створюють умови для глибокого засвоєння предметного змісту дисципліни, а й за їх допомогою відтворюється соціальний зміст майбутньої професійної діяльності [1, с. 59].

Розглянемо, яким чином можна підвищити ефективність навчання курсу країнознавства, застосовуючи активну та інтерактивну моделі під час лекцій, практичних занять і самостійної роботи.

На лекції, що традиційно відноситься до пасивних методів навчання, завдання активізації навчальної діяльності студентів є особливо важливим. З цією метою вважаємо за доцільне застосування такого прийому, як актуалізація опорних знань, що готує до сприйняття нової інформації. Вона здійснюється за допомогою запитань на зразок: "Is British climate good for agriculture?", "What do you know about the state system of the USA?" Також під час лекцій студентам пропонуються проблемні запитання, що сприяють активізації їхнього мислення, наприклад: "How did the British Empire influence the British national character?", "Why is the USA called "a melting pot"?" Задля глибшого сприйняття та засвоєння матеріалу кожна лекція супроводжується комп'ютерною презентацією. На слайдах міститься тезовий виклад лекції, географічні та власні назви, схеми, таблиці,

фотографії, що ілюструють розповідь викладача. Презентація унаочнює виклад матеріалу, сприяючи таким чином кращому його осмисленню і міцнішому запам'ятовуванню, усуває лексичні й орфографічні труднощі.

Важливу роль у навчально-пізнавальній діяльності відіграє самостійна робота студентів удома. З метою підвищення її ефективності пропонуємо завдання, що передбачають пошук (у тому числі – в мережі Інтернет) і добір інформації, її обробку й адаптацію, підготовку до презентації на занятті. Такі завдання можуть готуватися групами з кількох студентів. Наприклад, у межах вивчення теми "Визначні місця Сполученого Королівства" відбувається презентація визначних місць (Стоунхенджа, Римських купалень, Адріанової стіни, Йоркмінстерського собору, Національного парку Сноудонія). Одним із ефективних методів, що застосовуються в активній моделі навчання, є проектна робота. Так, на підсумкове заняття з теми "Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії" пропонується підготувати проект з теми "My vision of the UK", причому зміст і форма проекту обмежується лише фантазією студентів. Результатом проектної роботи є "телепередачі", "екскурсії", "ток-шоу", плакати, в яких висвітлюються різноманітні аспекти життя країни та їх сприйняття українцями.

На практичних заняттях із країнознавства здійснюється повторення, узагальнення, поглиблення та контроль знань, засвоєних під час лекцій і в процесі самостійної роботи. Важливим завданням викладача при цьому є така організація заняття, щоб воно не було звичайною репродукцією матеріалу, а спонукало студентів самостійно мислити, творити. З цією метою пропонуються завдання підготувати запитання/правдиві та неправдиві твердження/незавершені речення або речення з пропусками і виконати аналогічне завдання іншої команди. Цікавими видами роботи для студентів є розв'язування і складання кросвордів. Ці завдання можуть виконуватися як на занятті, так і вдома, в різних режимах: парному, груповому, індивідуальному. Пожвавлення в аудиторії викликає таке жартівливе завдання, як підготовка "шпаргалки", яка б містила основні факти з теми. Кілька студентів зачитують свої "шпаргалки", група визначає, що вони додали б до них, а яку інформацію з них включили б до власних. Перед контрольною роботою викладач збирає "шпаргалки", але від цього вони не втрачають свою цінність, адже свою основну функцію – узагальнення і повторення – вони вже виконали.

Значно підвищує активність студентів на занятті застосування ігор. Особливо позитивно вони зарекомендували себе під час вивчення тем, пов'язаних із фізичною географією країн, мова яких вивчається. Такі теми є, з одного боку, складними через велику кількість власних географічних назв і специфічної інформації, з іншого боку – не дуже цікавими через обмеженість тем для обговорення, дискусії. Зважаючи на це, заняття, присвячені фізичній географії країни, проводимо у формі ігор-змагань. Наприклад, на занятті група ділиться на дві команди, обираються капітани команд і жури.

Командам пропонуються такі конкурси: розминка (доповнити речення, пов'язані з темою); “Що це? Де це?” (кожна команда отримує список назв географічних об'єктів із завданням визначити, що це – океан, річка, гора, озеро чи пустеля, і показати його на карті); конкурс капітанів (відповіді на запитання географічної вікторини); конкурс “Правда чи ні?” (визначити, чи твердження правдиві, і виправити ті, які не відповідають дійсності); конкурс “Запитання – відповіді” (команди отримують завдання скласти три запитання до команди суперників і відповіді на їхні запитання); конкурс “Домашнє завдання” (представники команд висловлюються з питань, що входять до теми, – рельєф, клімат, водні ресурси, населення тощо). Журі оцінює відповіді команд у кожному конкурсі і підбиває загальні підсумки гри.

Як варіант, заняття, присвячені фізичній географії країни, організовуємо у формі інтерактивного ток-шоу “Подорожуймо разом з нами”. Викладач є його ведучим, визначається кілька співведучих і “мандрівників”, які побували у цій країні. Співведучі готують по 5 запитань до аудиторії (кожен спеціалізується на певній категорії – “Географічне положення”, “Населення”, “Клімат”, “Рельєф” тощо). Мандрівники представляють свої розповіді про країну, ведучий і аудиторія можуть ставити їм запитання. Далі настає черга співведучих, які проводять вікторину з аудиторією. Наприкінці ток-шоу знову надається слово “мандрівникам” для порад туристам, які збираються відвідати цю країну.

Активізації навчальної діяльності на заняттях із країнознавства сприяє використання ТЗН. Науково-популярні, художні та мультиплікаційні фільми, аудіозаписи, комп'ютерні презентації не лише містять інформацію про країни, мова яких вивчається, а й доповнюють розповідь викладача чи текст підручника зоровими образами та зразками автентичного мовлення, іншими соціокультурними знаннями, допомагають зацікавити студента іноземною культурою, зрозуміти її. Крім того, відео та аудіоматеріали є ще й джерелами ідей для обговорення, адже робота над ними не вичерпується традиційними завданнями на зразок “Дайте відповіді на запитання”, “Відреагуйте на твердження”, “Доповніть речення”, “Вставте пропущені слова” тощо. Аудиторії пропонується усно чи письмово висловити власну думку з приводу дискусійних, проблемних моментів. Наприклад, після перегляду на заняттях зі спецкурсу з країнознавства популярного британського фільму студенти пишуть твір-відгук “Англійський гумор у комедії “Монті Пайтон і святий Грааль”. Вивчаючи тему “Американське кіно”, вони дивляться класичний фільм “У джазі лише дівчата” (“Some Like It Hot”) і викладають свої враження у творі “Американське кіно і стереотипи про американців”.

Важливим способом підвищення ефективності навчання є застосування набутих знань у практичній діяльності. Так, під час вивчення теми “Свята і традиції у США” студентам пропонується зробити те, що зазвичай роблять американські діти під час святкування: інсценізувати віршики, пов'язані зі святом Halloween; скласти власний вірш до Дня Матері тощо. У межах теми “Стереотипи про

англійців” як приклад індивідуалізму та консерватизму англійців обговорюється їхнє небажання переходити на загальноприйнятну в Європі систему вимірювань. Студентам при цьому пропонується відповісти на низку простих запитань, використовуючи британські міри: How large is a football field? How large is your room? How tall are you? How much do you weigh? How much milk is there in a packet? How much water is it recommended to drink during the day? What is the normal temperature of the human body? What is the average winter/summer temperature in Ukraine? тощо.

Застосування набутих знань на практиці вимагають також завдання на порівняння певних аспектів життя в Україні та англомовних країнах, наприклад: “Працюючи в парах, порівняйте клімат України/тієї частини України, в якій ви живете, з кліматом певної частини Великобританії/США (кожній парі пропонується певний регіон). Що вони мають спільного? Чим відрізняються? Яка кліматична зона більше вам подобається?” Такі завдання можуть виконуватися і в режимі складання діалогу/полілогу відповідно до запропонованої ситуації, як-от: “Відомо, що упродовж ХХ ст. багато українців у пошуках кращої долі виїхали з України й оселилися в Канаді. Нещодавно виявилось, що й у вашій сім'ї є родичі в цій країні. І ось вони приїхали познайомитися з вами. Розіграйте вашу розмову”; “Ви – британський студент. Ви вперше приїхали до України, щоб відвідати свого друга за листуванням. Україна вам подобається, але багато що вас дивує. Розпитайте вашого українського товариша про аспекти життя українців, що для вас є незвичними, розкажіть йому, чим британці відрізняються від українців”.

Вважаємо, що на практичному занятті з країнознавства повинне відбуватися не лише відтворення засвоєних раніше, а й отримання нових знань. Це досягається за допомогою автентичних аудіо- та відеоматеріалів, про які вже згадувалося, а також друкованої продукції. Робота над нею проходить у різних режимах: читання всією групою мовчки або вголос чи аудіювання тексту, прочитаного викладачем. Окремі студенти отримують індивідуальні завдання: опрацювати певний матеріал і підготувати на його основі повідомлення для однокласників. Наприклад, з теми “Державний устрій США” це – інформація про найвідоміших президентів США Дж.Вашингтона, А.Лінкольна, Т.Джефферсона, Дж.Кеннеді. Найсильнішим студентам пропонується матеріали рідною мовою, які вони реферують для аудиторії англійською. Приміром, з теми “Освіта у США” це – україномовна стаття про один із найвідоміших американських університетів Гарвард. Практикується і так зване “jigsaw reading”, коли група розбивається на пари або мікрогрупи, і кожен студент у парі чи мікрогрупі читає інший текст і передає його зміст партнеру/партнерам, тобто відбувається взаємонавчання. Викладач здійснює контроль розуміння та організовує обговорення. Так, після повідомлення про Гарвард студенти відповідають на запитання про те, що цей навчальний заклад має спільного і чим відрізняється від інших американських університетів/від українських університетів/їхнього університету.

Оскільки курс країнознавства викладається майбутнім учителям англійської мови та зарубіжної літератури, вважаємо за доцільне виконання ними професійно спрямованих завдань. Наприклад, пропонуємо студентам уявити себе в ролі учителя, решта групи, відповідно, грає роль учнів. “Учитель” розповідає “учням” про певний аспект життя країни, учні ставлять запитання. Наприкінці заняття визначається найкращий “учитель”, найактивніші “учні”. З деяких тем, як-от “Література США”, мікрогрупи з п’яти-шести чоловік готують і презентують фрагмент уроку.

Як свідчать спостереження, студенти із задоволенням беруть участь у виконанні творчих завдань, іграх, конкурсах тощо. Проведене анкету-

вання доводить, що такі види роботи підвищують мотивацію до оволодіння ІМ (83% відповідей), позитивно впливають на якість засвоєння змісту курсу (92% опитаних). Це дає підстави зробити **ВИСНОВОК** про те, що впровадження в практику методів організації навчання, які забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (ігор, дискусій, проектів, професійно спрямованих завдань тощо), сприяє кращому запам’ятовуванню матеріалу, зростанню мотивації до його вивчення, розвитку умінь використовувати набуті знання на практиці. У той же час вважаємо, що проблема підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів у процесі викладання фахових дисциплін потребує подальших досліджень.

### Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.

УДК 811=1/9:159.93

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ РОБОТІ З ТІСЕ-ТЕХНОЛОГІЯМИ

Давиденко Ю.Є.

*У статті розглядаються питання можливої інтенсифікації навчання іноземних мов за допомогою використання мультимедійних технологій та ресурсів Інтернету. Робиться висновок про те, що використання новітніх комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів під час самостійної роботи студентів з ТІСЕ-технологіями виявляється одним із найефективніших засобів сьогодення, який сприяє формуванню у студентів плюрилінгвальної та соціокультурної компетенції.*

*Ключові слова: мультимедійні технології, інтернет-ресурси, мотивація навчання.*

*В статье рассматриваются вопросы возможной интенсификации обучения иностранным языкам при помощи использования мультимедийных технологий и ресурсов Интернета. Сделан вывод о том, что использование новейших компьютерных технологий и интернет-ресурсов во время самостоятельной работы студентов с ТІСЕ-технологіями является одним из наиболее эффективных средств современности, способствующих формированию у студентов плюрилингвальной и социокультурной компетенции.*

*Ключевые слова: мультимедийные технологии, интернет-ресурсы, мотивация обучения.*

*The author of the article examines ways of intensification of learning foreign languages with the help of multimedia technologies and Internet resources. It was concluded that the use of modern computer technologies and Internet resources in students' independent work with ICTE is one of the most effective means of forming multilingual and sociocultural competence.*

*Key words: multimedia technologies, Internet resources, motivation for learning.*

Об'єднана Європа сьогодні – це полікультурний соціум, здатність існування в якому можлива лише при наявності плюрилінгвальної компетенції. Це означає, що у сучасних умовах глобалізації володіння кількома іноземними мовами стає не тільки вимогою часу, а й обов'язковою умовою існування особистості, невід'ємним складником інтелектуального збагачення європейського громадянина. Саме цю тезу проголошено у “Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”: “Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними взаємопроникаючими соціальними групами, що й визначає особистість. В рамках міжкультурного підходу саме це є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами” [3].

Одним із засобів інтенсифікації навчального процесу в цілому та, зокрема, навчання іноземних мов є використання сучасних комп'ютерних технологій та всесвітньої інформаційної мережі

Інтернет. Поєднання новітніх технологій з іноземними мовами додають цінності освіті, підтримують більш продуктивну педагогіку, забезпечують зміну ставлення до навчання учнів та студентів, стимулюють спілкування, що спонукає до науки.

Успіх навчального процесу з іноземної мови значною мірою залежить від того, які прийоми та засоби використовуються для його організації та управління, а також від матеріально-технічного та методичного забезпечення як аудиторних, так і позааудиторних занять. Сьогодні, як свідчить наша практика, використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземних мов дозволяє не лише покласти на комп'ютер частину функцій викладача (перевірка завдань та оцінювання успішності, підказки, нагадування теоретичних положень та багато іншого), а й значно розширити та урізноманітнити аспекти навчальної діяльності, відкрити принципово нові можливості для керування навчальною діяльністю, для її інтенсифікації.

У зарубіжних наукових публікаціях останніх років розглядаються різні питання, що стосуються проблем використання ТІСЕ (тобто інформаційно-

комунікативних технологій для освіти), які відкривають широкі горизонти можливостей [19, с. 140]. Так, Carmen Vera [8, с. 34] свідчить про великий "асортимент" можливостей, які дає використання Інтернету та мультимедійних навчальних програм. Під час навчання мов за допомогою комп'ютера виникають нові методи та форми навчання, такі як: 1) *autodidaxie* – до цієї форми той, хто мови навчається, так чи інакше звертається у той чи інший момент навчання для того, що зібрати інформацію у мережі Інтернет; 2) *apprentissage guidé* – форма навчання, яка характеризується тим, що студент самостійно вибирає форми роботи з матеріалом, який йому було запропоновано викладачем; 3) *apprentissage dirigé* – при цій формі навчання як навчальний матеріал, так і методи його опрацювання добираються викладачем. Великою перевагою всіх цих нових форм навчання є те, що студент (і це головне) устанавлює свій персональний ритм навчання, який і є, як вважає більшість науковців, основним чинником мотивації. Мультимедійні навчальні програми дають можливість конструювання компетенцій усного та писемного спілкування. Так, G. Chauminot [9, с. 33] вважає, що завдяки таким програмам студент може працювати у своєму ритмі та відповідно до своїх потреб. Досвід проведення експериментальних досліджень свідчить про те, що найкращі результати були отримані тими студентами, які використовували такі навчальні програми: вони дали змогу найкраще зрозуміти запропоновані документи, підвищили мотивацію до навчання. Автор вважає за доцільне створити таку інтеграцію нових методів, які б сприяли розвитку всіх стратегій навчання. У більшості публікацій науковці [наприклад, 17, с. 35] пропонують свій досвід з проведення мультимедійних конференцій та створення інтерактивних сайтів, вважають за необхідне відкрити новий портал для самоосвіти, де можна було б керувати навчанням мов, пропонувати тести для самоконтролю знань, які змогли допомогти студентам визначити для себе рівні володіння мовою, організувати форуми для тих, хто мови навчається [8, с. 34]; F. Durel, K. Winnicka [11, с. 37] відмічають такий аспект, як розвиток креативного письма: написання романів за допомогою електронного листування; W. Clijsters та Verjans [9, с. 38] діляться досвідом використання ігор та олімпіад для навчання мов; M-NC. Torres [19, с. 32] розповідає про переваги проведення мультимедійних конференцій, які розвивають різні компетенції (пропонуються усне та писемне спілкування під час проведення сеансів таких конференцій, писемне спілкування після конференції (електронне листування); B. Cord, CH. Ollivier [10, с. 33], F. Henri, K. Lundgren-Carol [14, с. 28] говорять про переваги так званого кооперативного навчання за допомогою інтерактивних сайтів (наприклад, таких як Canal Rkve, Imagiers чи Olyfran), які виступають як засіб комунікації, дають можливість "зустрічатися" на сайті, обмінюватися думками, точками зору, вести бесіду з різними проблем, співпрацюючи, навчатись спілкування іноземною мовою; F. Malin [16, с. 33] свідчить про ті можливості, які дає використання мережі Інтернет для розвитку як читання, так і письма; на інтерактивних сайтах форуми для спілкування, проведення конкурсів.

Таким чином, комп'ютери дозволяють узагальнити великий пласт інформації, що сприяє значному збільшенню обсягу навчального матеріалу, який засвоюють студенти за одне практичне заняття. Велика інформаційна місткість дозволяє також представляти мовну модель у різних контекстах та комунікативних ситуаціях. При цьому можливе створення такої комунікативної ситуації, яка була б особисто значущою для студента, що значною мірою посилює навчальну мотивацію і, як наслідок, підвищує ефективність навчання.

Під час навчання іноземних мов обов'язково враховуються вікові особливості тих, хто вивчає мову, що, в свою чергу, впливає на підбір мовного матеріалу, види та форми навчання, його інтенсивність та інформативну насиченість. За допомогою комп'ютера можливо якнайкраще оптимізувати оволодіння мовними моделями та конструкціями, запропонував, наприклад, в одній і тій самій навчальній комп'ютерній програмі завдання різних рівнів складності.

У навчанні іноземних мов значну роль відіграє системність подання матеріалу, контроль рівня знань студента та профілактика помилок. У зв'язку з цим особливо актуальними виявляються вправи програмованого типу та систематичний тестовий контроль, які стимулюють активність та увагу студента. На думку Т.Д. Лазаренко та О.М. Захаренко тести у навчальному процесі можуть виконувати дві функції – контролюючу і навчальну, що значною мірою впливає на їх змістову частину та вимоги щодо проведення [4, с. 67]. Викладач обов'язково повинен чітко розмежувати дві вищевказані функції, щоб доцільно використовувати реальні можливості тестового контролю для підвищення якості та ефективності навчального процесу. Виконання тестів за допомогою комп'ютера сприяє прискоренню підведення результатів, повній відсутності суб'єктивного оцінювання з боку викладача, можливості багаторазового (не обмеженого часовими рамками у разі самоконтролю) повторення.

Поява персональних комп'ютерів відкриває нову сторінку у розвитку самостійної роботи студентів. Перевагою використання комп'ютерів над традиційними формами роботи є, насамперед, їх зручність у найбільш широкому розумінні та можливість самостійного опрацювання великих обсягів різноманітної інформації (граматичної, культурологічної, лексичної тощо). Послідовність переходу від простого до більш складного дозволяє не лише автоматизувати набуті навички, але й, у разі потреби, швидко повернутися до вже пройденого матеріалу. На думку багатьох дослідників [2, с. 21; 5, с. 68; 1, с. 57–58], "індивідуалізація" навчання можлива при використанні, наприклад, тестів для самоконтролю. У цьому разі студент має можливість обирати за власним бажанням мовний матеріал та рівень його складності, види завдань, темп роботи.

Обов'язковою умовою використання тестових завдань під час самостійної роботи є наявність і доступність ключів, що сприяє набуттю навичок самоконтролю та можливості отримати підказку від комп'ютера. Оскільки у разі самостійної роботи контролюючо-оцінювальну функцію здійснюватиме

комп'ютер, особиста відповідальність студента за результати навчання підвищується.

Особливо важливим виявляється використання новітніх комп'ютерних технологій та глобальної мережі Інтернет при дистанційній системі організації та управління навчальним процесом з іноземної мови для студентів заочної форми навчання. Можливість використання електронних конспектів лекцій, методичних вказівок, електронних пакетів навчальних матеріалів до різних дисциплін, пов'язаних з вивченням іноземних мов, не лише підвищує ефективність навчання, а й дозволяє дистанційно коригувати цей процес та керувати ним.

Безумовно, крім вищезазначених переваг, існують досить серйозні проблеми, що виникають при залученні комп'ютерних технологій у навчальний процес. Це, насамперед, значні матеріальні витрати на встановлення та підключення сучасного обладнання, що можуть дозволити собі далеко не всі вищі навчальні заклади України, не кажучи вже про середні загальноосвітні. Наступне коло проблем пов'язане з використанням інтернет-ресурсів, а саме з відсутністю (і фактично неможливістю) контролю над інформацією, яка публікується на сайтах у мережі Інтернет. Цілком справедлива думка іспанського дослідника Х.Г.Гаррідо про те, що будь-хто з мінімальними знаннями у галузі інформаційних технологій може створити веб-сторінку і розмістити на ній дані, які не підлягатимуть жодній перевірці [14, с. 9–10]. Це значно ускладнює факт достовірності інформації, особливо коли

йдеться про посилання у науково-дослідних роботах викладачів або студентів. Пошук інформації також має свої недоліки через відсутність у базі даних пошукувача всіх необхідних сторінок Інтернету з проблемного питання, велику кількість зайвої чи рекламної інформації тощо. До того ж якщо з використанням комп'ютерних технологій значно вдосконалюється процес навчання писемної комунікації та орфографічно-граматичні навички, то питання усного мовлення та комунікації залишаються відкритими.

Наша практика викладання другої іноземної мови показує повну доречність опрацювання самих перших навчальних тем за допомогою мережі Інтернет: уже після 6–8 годин практичних занять у мовній аудиторії студенти можуть самостійно відкрити персональну поштову скриньку на одному з іноземних сайтів (ми відкриваємо її на безкоштовному сайті Yahoo).

До індивідуального листування з іноземними партнерами студентам пропонується залучитись з самого початку другого курсу. В нашому університеті економіки та права таку роботу ми проводимо під час самостійної роботи студентів під контролем викладача у мультимедійному класі.

Резюмуючи все вищезазначене, можна констатувати, що використання новітніх комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів під час самостійної роботи студентів з ТІСЕ-технологіями виявляється одним із найефективніших засобів сьогодення, який сприяє формуванню у студентів плюрилінгвальної та соціокультурної компетенції.

## Література

1. Анисимова И. Н. Основные факторы интенсификации обучения / И. Н. Анисимова // *Інноваційні технології у теорії та практиці викладання іноземних мов : матер. регіональної наук. конф. (Дніпропетровськ, 2004).* – Дніпропетровськ, 2004. – С. 55–58.
2. Бондар О. Є. Використання комп'ютерних технологій для організації самостійної роботи студентів при навчанні іноземної мови / О. Є. Бондар // *Нові горизонти та перспективи філологічної науки та педагогічної практики : тези допов. міжнародної науково-практичної конференції (Дніпропетровськ, 25–26 листопада 2004 року).* – Дніпропетровськ : Вид. ДНУ, 2004. – С. 20–21.
3. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / [наук. ред. україн. вид. д. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Лазаренко Т. Д. Тестовий контроль у процесі навчання іноземній мові / Т. Д. Лазаренко, О. М. Захаренко // *Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей : матер. VII Міжнародної конференції (Київ, 7–8 квітня 2005 року).* – Київ : Вид. КНУ ім. Т. Шевченка, Інститут міжнародних відносин, 2005. – С. 67.
5. Лазаренко Т. Д. Методика тестування читання іноземною мовою / Т. Д. Лазаренко, О. М. Захаренко // *Стратегії та методи навчання мовам для спеціальних цілей : матер. VII Міжнародної конференції (Київ, 7–8 квітня 2005 року).* – Київ : Вид. КНУ ім. Т. Шевченка, Інститут міжнародних відносин, 2005. – С. 68.
6. Cabero J. Evaluacion de medios y materiales de ensecanza en soporte multimedia / J. Cabero, A. Duarte // *Pixel-Bit, Revistas de Medios y Educacion*, 1999. – P. 13–45.
7. Carmen Vera. L'Internet en classe de FLE / Vera Carmen // *Pearson Educacion Espagne*. – 2001.
8. Chauminot G. Compréhension orale. Apports et limites du multimédia / G. Chauminot // *FDLM : Clé international – Paris*, 2002. – [№ 322]. – P. 33.
9. Clijsters W. Olyfran.com: pour jouer avec le français / W. Clijsters, M. Verjans // *FDLM : Clé international – Paris*, 2002. – № 323. – P. 37–38.
10. Cord B. Collaborer pour apprendre: le site Canal Reve / B. Cord, Ch. Ollivier // *FDLM : Clé international. – Paris*, 2002. – № 323. – P. 33–34.
11. Durel F. Ecriture créative en ligne: un roman par courriels / F. Durel., K. Winnicka // *FDLM : Clé international. – Paris*, 2002. – № 322. – P. 36–37.
12. Eliche F. M. Ensecanza asistida por ordenador / F. M. Eliche // *Forma. Formacion de formadores. – Madrid : SGEL*, 2002.  
Vol. 3 : Recursos y tecnicas. – 2002. – P. 125–135.

13. Garrido Javier Garcia. La ruta de la lengua española. Estudio de aspecto teórico-práctico en el desarrollo de entornos de enseñanza/aprendizaje de ELE por Internet / Javier Garcia Garrido // Forma. Formación de formadores. – Madrid : SGEL, 2002.  
Vol. 3 : Recursos y técnicas. – 2002. – P. 9–52.
14. Henri F. Apprentissage collectif et nouvelles technologies / F. Henri, K. Lundgren-Carol // FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – № 326. – P. 27–28.
15. Loiseau Y. L'enseignant et la salle multimédia / Y. Loiseau, S. Roch // FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – № 322. – P. 29–30.
16. Malin F. Créer un webzine / F. Malin / FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – № 332. – P. 31–33.
17. Maugenot F. Produits multimédia médiation ou médiatisation / F. Maugenot // FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – № 322. – P. 34–35
18. Pothier M. Multimédias, dispositifs d'apprendre et acquisition des langues / M. Pothier. – Ochryst. – 140 p.
19. Torres M.-H. C. L'enseignement à distance et visioconférence / M.-H. C. Torres // FDLM : Clé international. – Paris, 2002. – № 323. – P. 31–32.



УДК 378.147:811.111

## ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНИХ ФІЛЬМІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Трикашна Ю.І.

*У статті розглядається проблема формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів та можливість її вирішення за допомогою використання автентичних художніх фільмів.*

*Ключові слова:* соціокультурна компетенція, автентичний художній фільм.

*В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции у будущих филологов и возможность её решения с помощью использования аутентичных художественных фильмов.*

*Ключевые слова:* социокультурная компетенция, аутентичный художественный фильм.

*The article deals with the problem of forming sociocultural competence of future philologists with the help of authentic feature films.*

*Key words:* sociocultural competence, authentic feature films.

**Постановка проблеми.** Виховання у майбутніх філологів готовності до ефективного міжкультурного спілкування можливе за рахунок формування у студентів соціокультурної компетенції (СКК). Брак можливості забезпечити достатнє занурення студентів у природне іншомовне та іншокультурне середовище спонукає методистів до пошуку та оптимізації шляхів формування СКК у штучних умовах. Одним з основних джерел соціокультурної інформації і підґрунтям для формування соціокультурних навичок і умінь, яке стає доступнішим кожного року, справедливо вважається автентичний художній фільм (АХФ).

**Аналіз досліджень та публікацій.** Різні аспекти формування СКК протягом двох останніх десятиліть знаходяться у центрі уваги низки вітчизняних та зарубіжних учених (М.О.Богатирьова, Н.Ф.Бориско, О.В.Бирюк, Л.П.Голованчук, Н.Б.Ішханян, Л.В.Калініна, М.Л.Писанко, Л.П.Рудакова, В.В.Сафонова, П.В.Сисоев, М.Вурам, W.Kidd, S.Kramsh та ін.). Використання АХФ у процесі навчання іноземної мови (ІМ) також не залишилося поза увагою, зокрема, українських науковців: розроблено принципи відбору АХФ (Н.І.Бичкова); запропоновано модель навчання монологічного мовлення із застосуванням АХФ (В.С.Пашук); розроблено методику застосування фрагментів АХФ для навчання лексики з соціокультурним компонентом (Т.О.Яхнюк). У здійснених дослідженнях, однак, АХФ як засіб формування СКК досі не розглядався.

**Мета статті** полягає в окресленні шляхів формування СКК майбутніх філологів з використанням АХФ.

**Виклад основного матеріалу.** Оволодіння будь-якою ІМ з метою реального спілкування неможливе без паралельного вивчення та засвоєння відповідної культури. Навіть досконале володіння мовою може призвести до стану, який Мільтон Бенет називає "fluent fool" [15, с. 16], коли відсутність соціокультурних знань викликає непорозуміння між комунікантами, які належать до різних культур. Отже, потрібно не лише навчати мови, а забезпечити студентів знаннями усього комплексу форм комунікативної поведінки, менталітету та культури його партнерів із спілкування [11, с. 12].

Розглянемо, які визначення отримала СКК у сучасній методиці навчання ІМ.

Так, В.В.Сафонова розглядає СКК як компонент комунікативної компетенції, який утворюється сукупністю певних знань, навичок та вмінь, здібностей та якостей, які формуються в процесі формальної чи неформальної мовної підготовки до міжкультурного спілкування [4, с. 18]. Н.Ф.Бориско також виокремлює знання, навички та вміння, розглядаючи СКК як сукупність специфічних лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок і вмінь, які складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу у ролі учасника і посередника [1, с. 63]. А.М.Шукінін, у свою чергу, СКК визначено як сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовленевої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування,

наслідуючи звичаї, правила поведінки, норми етикету, соціальні умови і стереотипи поведінки носіїв мови [14, с. 316]. Знання та здатність користуватися ними, як бачимо, в даному визначенні посідають окреме місце. Інший дослідник, С.А.Могільовцев, СКК вважає здатністю того, хто вивчає ІМ, адекватно розуміти та інтерпретувати експліцитно й імпліцитно виражену соціокультурну інформацію при опосередкованому і безпосередньому спілкуванні з представниками іншої культури на основі сформованої в них системи знань, умінь, відношень і орієнтацій [9, с. 5].

Вимогою часу є визначення СКК і чинною Програмою з англійської мови (2001). В ній СКК розглядається як сукупність соціолінгвістичної компетенції, соціокультурних знань, інтеркультурних навичок та вмій. Соціолінгвістична компетенція є аспектом комунікативної мовної компетенції, що стосується стильового та соціально коректного вживання мови, а також соціопрагматичних правил усного мовлення. Під соціокультурними знаннями розуміються лише ті, які є частиною загального світогляду студентів і не залежать від комунікативної мовної компетенції. Під інтеркультурними навичками та вміннями розуміються здатність зіставляти рідну й іноземну культури, виявляти культурну чутливість в ситуаціях міжособистісної взаємодії; здатність ідентифікувати і вживати різноманітні засоби спілкування з представниками цих культур; як здатність бути посередником між своєю та іншою культурами й ефективно вирішувати питання міжкультурних непорозумінь [12, с. 17].

Вищезгадані визначення СКК та визначення запропоновані іншими вченими [2; 6; 7; 8], відзначаються спільним підходом до формування СКК, виокремлюючи соціокультурні знання, навички та вміння. Проте найбільш повним і вичерпним вважаємо таке, зроблене М.А.Богатирьовою: СКК є цілісною системою уявлень про світ і про країну, мова якої вивчається, яка дозволяє комунікантові будувати свою вербальну і невербальну поведінку в певному ситуативному контексті на основі емпатії, знань фонової, безеквівалентної і конотативної лексики з урахуванням соціокультурного фону іншомовного спілкування і сучасних реалій, притаманних культурі країни вивчуваної мови; відкрито сприймати інший спосіб життя, порівнювати його з національною своєрідністю своєї країни, свого народу [4, с. 12]. Емпатія в даному визначенні є досить важливою соціально-психологічною якістю особистості, яка свідчить про готовність студента до опосередкованої масової комунікації. Окрім емпатії, на увагу заслуговують ще такі риси, як соціокультурна спостережливість, соціокультурна толерантність, усвідомлення особистістю власної ідентичності; культурна чутливість та здатність вступати в контакт з "чужим", які додає у своєму дослідженні О.В.Бирюк.

Як відомо, найбільш сприятливі умови при "співвивченні ІМ та іншомовної культури", за виразом С.Г.Тер-Мінасової, створюються за рахунок використання наочності, до якої належать автентичні матеріали візуального характеру. Відео, як зазначає Л.А.Лахотюк, є головним "китом", на якому повинно будуватися навчання ІМ, адже за ефективністю

занурення в мовленнєве середовище воно є другим за значущістю після власне іншомовного середовища [8, с. 102]. Найдоступнішим з точки зору штучного занурення є сучасне телебачення, яке пропонує глядачеві широкий спектр автентичних фільмів та передач різних жанрів: художні та документальні фільми, серіали, програми новин, політичні дискусії, мультфільми, ток-шоу та багато інших. Попри таку різноманітність ТВ-продукції, найбільш улюбленим жанром залишається художній фільм, популярність якого створює передумови для його ефективного використання у навчальному процесі з ІМ. Розглянемо його докладніше.

Здійснюючи значний емоційний вплив на студента-глядача шляхом поєднання цікавого змісту, яскравого зображення, гри популярних акторів, музичного супроводу та спецефектів і викликаючи бажання розуміти автентичне мовлення, АХФ слугує вагомим стимулом для зросту мотивації в навчальній діяльності. Як зазначає Т.О.Яхнюк, пізнавальний інтерес є не тільки рушійною силою активності студента, але й важливою умовою успішності навчання [13, с. 5].

Як й інший визнаний засіб формування СКК – автентичний художній твір, – АХФ вирізняється цілісністю, завершеністю, художньою цінністю. До того ж він має низку інших суттєвих переваг: АХФ наочно представляє соціокультурну реальність, контекст і ситуацію спілкування у вербальному та невербальному планах вираження; він дозволяє формувати у студентів стійкі асоціації певного ситуативного контексту з очікуваною вербальною та невербальною поведінкою [5, с. 79]. В АХФ "змодельоване" іншомовне середовище за рахунок показу безлічі соціокультурних ситуацій: дотримання загальноприйнятих правил етикету; володіння технікою невимушеного повсякденного спілкування; дотримання традицій, ритуалів та обрядів; моделі поведінки іноземців у різних соціальних сферах.

АХФ є надійним каналом отримання соціокультурної інформації. За словами В.С.Пашук, під час сприймання художнього фільму пред'являється не лише зорова наочність, але й автентична мовна наочність, що й визначає лінгвістичні основи використання фільмів: лексичну (реалії; використання експресивних та ідіоматичних засобів, розмовна, конотативна і фонова лексика, терміни, сталі вирази, звукова імітація, вигуки, заповнювачі пауз тощо); граматичну (інверсія, неповні речення, скорочені форми, розділові та риторичні запитання тощо); фонетичну (правильність вимови, темп, тембр, інтонація, паузи тощо) [10, с. 8]. Отже, транслюючи соціокультурну інформацію, АХФ водночас забезпечує збагачення лексичного запасу студентів, дає змогу удосконалювати фонетичні та граматичні навички аудіювання.

Незважаючи на поширений інтерес до АХФ у вищій мовній школі, його використання не завжди є цілеспрямованим і тому раціональним. У багатьох випадках АХФ є своєрідною нагородою студентам за успішне навчання, іноді перегляду передують пояснення незнайомих слів та коментар культурних явищ тощо, а після перегляду відбувається обговорення найбільш цікавих моментів фільму.

Більш того, досвід доводить, що демонстрація в аудиторних умовах АХФ, який триває в середньому від 90 хвилин, є неефективною, адже великий обсяг вербальної і невербальної інформації не залишає можливості повною мірою скористатися потенціалом АХФ для формування, зокрема, СКК студентів.

Використовувати АХФ можна також і в позааудиторний час – на заняттях відеоклубу або у самостійній роботі студентів. Але, у будь-якому разі, показу АХФ має передувати серйозна підготовча робота з боку викладача, адже АХФ, на відміну від навчальних фільмів, не забезпечені мовним коментарем, словником, розробленими завданнями.

Певні завдання можуть бути спеціально передбачені для формування СКК. На увагу заслуговують, зокрема, завдання, запропоновані І.Ісенко (2009): визначити у фільмі соціолінгвістичний матеріал і соціокультурний контекст його використання,

визначити і бути готовим прокоментувати явища іншокультурної реальності, які можуть викликати у студентів непорозуміння і почуття дискомфорту через розбіжності в рідній та іноземній системі цінностей; скласти серію завдань і вправ, необхідність яких обумовлюється соціокультурною цінністю і особливостями мовного матеріалу, тим чи іншим етапом роботи, рівнем комунікативної компетенції; по можливості підібрати цікаві тексти для додаткового читання, з яких студенти можуть вилучити соціокультурну інформацію, яка тією чи іншою мірою має дещо спільне зі змістом фільму.

**Висновки.** Як доводить аналіз сучасної методичної літератури, а також практика викладання ІМ у вищій мовній школі, АХФ є надзвичайно цінним соціокультурним навчальним посібником, який при методично правильно організованій роботі може бути найпродуктивнішим засобом формування СКК.

## Література

1. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Бориско Н. Ф. – К., 2000. – 508 с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції учителів у навчанні англомовних публіцистичних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Бирюк О. В. ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2006. – 24 с.
3. Бирюк О. В. Соціально-психологічні передумови формування у майбутніх учителів соціокультурної компетенції при навчанні читання англомовних публіцистичних текстів / О. В. Бирюк // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка та психологія". – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2004. Вип. 7. – 2004. – С. 125–133.
4. Богатырёва М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Богатырёва М. А. – М., 1998. – 226 с.
5. Ісенко І. А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолінгвістической компетенции / І. А. Ісенко // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 78–83.
6. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Колодько Т. М. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 20 с.
7. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи у процесі навчання англійського діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Кузьменко Ю. В. – К., 2007.
8. Ляхотюк Л. А. Формирование социокультурной компетенции через видеокурсы / Л. А. Ляхотюк // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2011. – № 2(9). – С. 101–105.
9. Могилевцев С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Могилевцев С. А. – Минск : Минский ГЛУ, 2002. – 18 с.
10. Пашук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Пашук В. С. ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 21 с.
11. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Писанко М. Л. – К., 2008. – 181 с.
12. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.
13. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т.О. Яхнюк ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 20 с.
14. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ Хранитель, 2007. – 746 с.
15. Milton J. Bennet. How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language / Milton J. Bennet // New ways in teaching culture. – Pantagraph Printing, Illinois USA, 1997. – P. 16–21.

УДК 371.134:004

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ПОШУКУ ІНФОРМАЦІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кривець С.В.

*У цій статті автор намагається вказати на причини несформованості пошукових умінь у випускників шкіл та студентів-першокурсників, а також вказати шляхи допомоги їм у формуванні професійних умінь пошуку інформації у системі неперервної професійної освіти.*

*Ключові слова: творчість, професійні знання, інформація, інформаційне суспільство, інформаційний ресурс, інформаційна діяльність.*

*Автор статті пытається вказати на причинні несформованості пошукових умінь у випускників шкіл і студентів-первокурсників, а також вказати шляхи допомоги їм в формуванні професійних умінь, пошуку інформації в системі неперервного професійного освіти.*

*Ключевые слова: творчество, профессиональные знания, информация, информационное общество, информационный ресурс, информационная деятельность.*

*The author of this article aims to point out causes of school graduates' and first-year students' insufficient skills of data search and to show ways of helping them acquire professional skills of data search in the system of continuing professional education.*

*Key words: creativity, professional knowledge, information, information society, information resource, information activity.*

У сучасному суспільстві багатомірний потенціал особистості насправді ще чекає на свою реалізацію. Тому ця проблема залишається нагальною. Чим далі, тим гостріше буде відчуватися потреба у формуванні багатомірної цілісної особистості як суб'єкта нової історичної творчості.

Головні труднощі на шляху пошуку зважених відповідей на питання щодо формування майбутнього фахівця як досконалої творчої особистості знаходиться у площині подолання односторонніх підходів та парадигмальних вад, що притаманні багатьом відомим концепціям розвитку особистості [8, с. 275].

Проблема творчої підготовки студентів тісно пов'язана з володінням ними методами науково-педагогічного дослідження. Наші спостереження показують, що успішність включення студентів у дослідницьку діяльність багато в чому визначається тим, наскільки вони володіють необхідними для здійснення цієї діяльності вміннями. Про які вміння йде мова? Це так звані спеціальні вміння, що забезпечують раціональне й ефективне здійснення творчої педагогічної діяльності. Г.В.Абросимова правомірно, на наш погляд, називає їх "творчими педагогічними вміннями" [10].

Зміст цих умінь обумовлено змістом творчої педагогічної діяльності студента. До взаємозалеж-

них ключових компонентів цієї діяльності відносимо:

- творче читання науково-педагогічної літератури;
- творчий аналіз підручників і навчальних посібників;
- вивчення і збагачення педагогічного досвіду;
- проведення експериментального дослідження;
- підготовка творчої доповіді, написання статті [10].

І ми можемо з упевненістю виділити й ще одне вміння – це пошукове вміння роботи зі словниково-довідниковою літературою.

Головною метою підготовки вчителів у педагогічному закладі є формування творчої, всебічно розвиненої, духовно збагаченої особистості майбутнього спеціаліста із науковим світоглядом, з широким професійним кругозором, яка постійно дбає про своє самовдосконалення, добре розвинена фізично, тобто підготовлена до активного життя в суспільстві [9, с. 129].

Значення інформації, інформаційних ресурсів зумовлює необхідність вивчення інформаційної діяльності, яка є частиною суспільного виробництва і пов'язана з підготовкою інформаційних продуктів та послуг, що задовольняють окремі групи суспільних потреб. Досконале володіння інформа-

цією все більше стає засобом цілеспрямованого впливу на інших суб'єктів або ж, навпаки, засобом активної протидії такому впливу, тому вже в недалекому майбутньому в переважній більшості організацій ці функції покладатимуть на інформаційних аналітиків або й на спеціальні підрозділи. Це потребуватиме підготовки сучасних професіоналів або підвищення кваліфікації відповідних працівників щодо організації інформаційної діяльності, які матимуть комплексне бачення закономірностей функціонування інформації у будь-яких сферах людської діяльності, особливо у процесі управління ними механізмів задоволення інформаційних потреб користувачів інформації [1, с. 76; 77].

Соціальні зміни, складність і різноманітність сучасного світу, науково-технічний розвиток, якими відзначені останні десятиліття світової історії, вплинули на зміну мети і завдань освіти.

Аналіз мети починається з виявлення соціального замовлення суспільства в плані формування особистості. В сучасній педагогіці виділяють три основні цілі освіти: освіта працівника; освіта громадянина; освіта людини [7, с. 57].

Перша мета спрямована на орієнтацію соціально-виробничої необхідності суспільства. Друга – передбачає виховання члена певного суспільства або спільності, закріплення ідейних вартостей.

І, нарешті, третя – освіта людини, основою якої є загальнолюдська, загальногуманістична функція. Особистість же розглядається і як індивід, і як багатофункціональний, розвинутий суб'єкт.

Як відомо, творчість – це вміння самостійно, неординарно розв'язувати завдання педагогічного процесу. Отже, у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя особливого значення набуває саморозвиток. Зміст психолого-педагогічної підготовки повинен бути спрямований на формування в студентів таких компонентів саморозвитку: самовизначення – вироблення своєї позиції в житті, свого світогляду; самореалізація – утвердження себе як особистості; самоорганізація – якість, притаманна кожній людині і особливо важлива для вчителя; самореабілітація – наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами в несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, встановити злагоду [9, с. 129].

Практика засвідчує, що самостійна робота, навіть на аудиторному занятті з іноземної мови, повинна тривати не менше 40–50% робочого часу. Вона має на меті: 1) розвиток і закріплення навичок володіння іноземною мовою; 2) збагачення студентів пізнавальною інформацією.

Несформованість у першокурсників навичок самостійної навчальної роботи породжується насамперед методичною системою. Така ситуація, на наш погляд, зумовлена низкою причин:

- недооцінка пізнавальних можливостей учнів (намагання пояснити і дати в готовому вигляді на занятті весь навчальний матеріал, обов'язково закріпити і повторити його);

- невміння правильно організувати самостійну роботу, визначити шляхи здійснення її безпосередньо на уроці;

- страх невиконання наміченого плану уроку, брак часу для пояснення всього та ін.

Відштовхуючись від загальних методологічних положень про значущість наукових принципів для розробки наукового обґрунтування шляхів організації самостійної роботи студентів як на занятті, так і в позааудиторний час, ми виходили з наступного: принципи, які розробляються, мають, з одного боку, базуватися на загальних психолого-педагогічних вимогах до організації навчально-виховного процесу, а з іншого – відображати специфіку характеру і змісту професійних знань, умінь і навичок, необхідних фахівцям для успішної роботи у певній галузі [4, с. 12].

Для підвищення ефективності організації самостійних позааудиторних робіт вони повинні будуватися з урахуванням таких п'яти головних принципів: неперервність, системність, професійна спрямованість, самоорганізація студентів, урахування та розвиток їх особистісних якостей [4, с. 13].

Студент має отримати чітку цільову настанову щодо самостійної роботи. Важливо переорієнтувати першокурсників від репродуктивних методів роботи на активне застосування мовленнєвого матеріалу, вчити виокремлювати мовленнєві одиниці не як самостійні одиниці, а як компоненти тексту.

Перевантаження студентів “створює умови вироблення формального, поверхового ставлення до навчання, послаблює їхню волю в досягненні мети, знижує почуття відповідальності за результати навчання” [6, с. 74]. Потрібно координувати обсяг годин самостійної роботи, чітко дозувати час на її виконання (особливо домашньої).

Студенти мають бути достатньо забезпечені засобами для самостійної роботи: навчальні матеріали (підручники, посібники, словники, довідники, розмовники, іншомовні тексти, періодика, тощо); методичні рекомендації щодо виконання завдань, що виносяться на самостійне опрацювання; алгоритми викладання мовного матеріалу.

Можна щоденно фіксувати зміни в світосприйнятті та мові студентів під впливом інформаційних потоків. Однак цю проблему не можна розглядати статично. З розвитком суспільства змінюються і лексичні одиниці, що “обслуговують” даний його період. І молодь (студентство) першою відгукується на нові зміни, в тому числі і в мові. Та потім, коли новизна втрачається, стає зрозумілим, що ставлення до інформації змінюється і набуває більш стійкого характеру. Ще в школі мало хто звертає увагу на те, що у дітей виникають комунікативні труднощі, пов'язані як із змінами навколишнього світу, так і з насиченням мови англіцизмами, специфічною лексикою бізнесу та політики. Старшокласники часто не розуміють, наприклад, наступні лексичні одиниці: *номенклатура, глобальний, кредитна карта, бартер, легальний ринок, моніторинг, тенденція, стратегія та ін.* [5, с. 74]. Сьогодні, коли новизна інформаційної ситуації потроху втрачається, можна констатувати, що проблеми старшокласників, а також студентів молодших курсів, пов'язані з комунікативними бар'єрами, “заганяються” в середину [5, с. 74]. Підлітки не відчують з боку вчителів ні зацікавлення, ні допомоги в подоланні своїх труднощів у сфері інтелектуального життя.

У зв'язку з появою новітніх інформаційних технологій поряд з *друкованими* словниками і

довідниками виникають нові способи пошуку інформації – з *електронних* носіїв. Технічні й дидактичні можливості РС (Personal Computer) (включення-виключення звуку, можливість записати відповіді на диск через мікрофон і порівняти з еталоном, ..., виведення на екран тексту з перекладом чи без нього і багато іншого), а також засоби мультимедіа на базі CD-ROM (поєднання тексту, звуку, графіки, мультиплікації і відеозображення) дозволяють значно підвищити ефективність самостійної роботи. Тому, безперечно, варто звернути увагу і на різноманітні комп'ютерні посібники: словники, граматичні довідники, тестові програми, самостійні комп'ютерні курси і т.ін. [3, с. 43–50].

В перекладних словниках одна із словоформ обирається для представників всього ряду, вона і є словотворчою формою поданого слова, наприклад, інфінітив для дієслова в англо-, німецько-, французько-, іншомовному словнику.

Питання це складніше, ніж може здатися на перший погляд, і розв'язуючи його, доцільно враховувати декілька зауважень. З одного боку, не потрібно обмежувати кількість користувачів даним словником, тільки тими читачами, що мають певні знання з іноземної мови. Оскільки завжди існують

разові користувачі (перекладачі), ті, хто не маючи ні часу, ні бажання вивчати дану іноземну мову, повинні лише перекласти який-небудь невеликий текст (наприклад, напис, оголошення, інструкцію, коротку статтю, листа і т.ін.). Навряд чи доцільно ігнорувати інтереси цієї категорії користувачів. З іншого боку, одним із керівних принципів двомовної лексикографії є принцип економії місця [2, с. 41].

Підводячи підсумок, можна відмітити, що: відсутність у двомовному словнику всіх форм слів значно ускладнює користування даним словником особами, що не володіють цією іноземною мовою, й може заважати здійснювати переклади; укладаючи двомовний словник, упорядник повинен чітко уявляти собі, які граматичні правила повинні бути відомі читачеві для успішного користування словником, а яких читач може й не знати, і їх йому повідомить словник [2, с. 44].

Таким чином, питанню навчання учнів роботи зі словником слід приділяти належну увагу. Уміння користуватися словником потрібно розвивати на основі чіткої, продуманої системи пізнавальних вправ, побудованих з урахуванням усіх провідних принципів дидактики.

### Література

1. Асеев Г. Г. Інформаційна діяльність як суб'єкт викладання / Г. Г. Асеев, О. М. Рибін, О. П. Щербініна // Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта: стан і перспективи : матеріали міжнародної наукової конференції / Харківська державна академія культури ; під ред. проф. В. М. Шейка, проф. М. В. Дяченка, канд. пед. наук С. В. Сищенко. – Х. : ХДАК, 2004. – 302 с.
2. Берков В. П. Словоформи в переводном словаре / В. П. Берков // Иностран. яз. в школе. – 1971. – № 1. – С. 40–44.
3. Бориско Н. Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранные языки / Н. Ф. Бориско. – К. : Фирма "ИНОКС", 2001. – С. 268.
4. Головченко Г. О. Дидактичний інформаційний простір як нова педагогічна технологія : навчальний посібник / Г. О. Головченко, І. М. Стариков. – Миколаїв : Тетра, 2004. – 36 с.
5. Державний освітній стандарт з освітньої галузі "Іноземна мова". – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с.
6. Зенкевич Г. К. Ускоренное обучение взрослых чтению в ходе усвоения грамматического каркаса языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Зенкевич Г. К. – М., 1972. – 28 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
8. Тополевський В. Ю. Студент як витвір глобального інформаційного суспільства / Тополевський В. Ю., Шефель С. В. // Інформаційно-культурологічна та мистецька освіта: стан і перспективи : матеріали міжнародної наукової конференції / Харківська державна академія культури ; під ред. проф. В. М. Шейка, проф. М. В. Дяченка, канд. пед. наук С. В. Сищенко. – Х. : ХДАК, 2004. – 302 с.
9. Цеомашко О. Л. Умовля ефективності мовних навчальних комп'ютерних систем на початковому етапі школьного навчання (на матеріалі французького мови) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Цеомашко О. Л. – Запоріжжя, 1997. – 170 с.
10. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

УДК 378.147: 811.111'342.9

## ЕТАПИ НАВЧАННЯ ЕМОЦІЙНО-МОДАЛЬНОЇ ІНТОНАЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФОНОГРАМИ

Мосъпан Н.В.

*Статтю присвячено проблемі навчання англійської емоційно-модальної інтонації з використанням відеофонограми студентів мовних вищих навчальних закладів. У статті представлені етапи навчання емоційно-модальної інтонації з використанням відеофонограми та типи вправ, розроблені автором відповідно до визначених етапів.*

*Ключові слова: відеофонограма, емоційно-модальна інтонація, етапи.*

*Статья посвящена проблеме обучения английской эмоционально-модальной интонации с использованием видеофонограммы студентов языковых высших учебных заведений. В статье представлены этапы обучения английской эмоционально-модальной интонации с использованием видеофонограммы и типы упражнений, разработанные автором в соответствии с этапами.*

*Ключевые слова: видеофонограма, эмоционально-модальная интонация, этапы.*

*The article focuses on the problem of teaching English emotional intonation by means of video at linguistic higher educational establishments. Suggested stages of teaching English emotional intonation by means of video and exercises developed by the author for each stage are presented in the article.*

*Key words: emotional intonation, stages, video.*

Лінгвістичний аспект навчання англійської емоційно-модальної інтонації (ЕМІн) полягає у визначенні специфіки ЕМІн як компонента мовлення, що бере безпосередню участь у вираженні емоційності. Виділяючи лінгвістичний, паралінгвістичний та екстралінгвістичний аспекти емоційності, дослідники пропонують застосовувати комплексний підхід до її навчання. Специфіка англійської ЕМІн полягає в тому, що вона як окремий елемент системи засобів емоційного мовлення, несе інформацію про емоційний стан людини лише на лінгвістичному – звуковому рівні, що без зорових індикаторів – паралінгвістичних та екстралінгвістичних компонентів є недостатнім фактором для адекватного її сприйняття та вираження [3]. Відповідно ЕМІн слід розглядати в тісному зв'язку з іншими засобами вираження емоційності на лінгвістичному, паралінгвістичному й екстралінгвістичному рівнях.

Вважаємо, що виділена специфіка ЕМІн має знайти своє втілення в методиці формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції, оскільки обумовлює необхідність навчання інтонаційним засобам вираження емоційно-модальних значень у комплексі із зоровою опорою на паралінгвістичні й екстралінгвістичні компоненти, завдяки яким можна знизити труднощі

навчання ЕМІн. Урахування цього факту потребує уточнення етапів навчання ЕМІн, розглядаючи інтонацію як компонент емоційного мовлення та використання відповідного джерела інформації у навчальному процесі.

Вивчення методичної літератури з цього питання показало, що в методиці навчання інтонації виділяють різні етапи: етап презентації нової емоційної інтонаційної моделі (ЕІнМ), етап впізнання або сприйняття ЕІнМ, тренувальний етап або етап активізації матеріалу, етап виконання мовленнєвих вправ або контрольний етап [4, с. 42; 6, с. 6–8]. Таке поетапне навчання емоційної інтонації в першу чергу пов'язано зі специфікою *інтонаційної навички*, під якою розуміють “навичку інтонаційно та ритмічно правильного оформлення власного мовлення та розуміння інтонації мовлення інших”. Виділяють два компоненти інтонаційної навички (ІнН): операційний, що забезпечує сенсорно-моторну готовність до використання ЕІнМ, і функціонально-мотиваційний, що визначає доречність і доцільність інтонаційного оформлення мовлення [6, с. 6]. Ці компоненти по-різному відображаються на різних етапах навчання інтонації. Так, на етапі презентації відбувається пояснення ЕІнМ. На етапі сприйняття здійснюється орієнтовне інтонування або актуальне усвідомлення формаль-

них параметрів ЕІНМ, формування рецептивних ІНН під час аудіювання. Тренувальний етап передбачає формування репродуктивних ІНН під час імітативного відтворення, відтворення ЕІНМ за аналогією та виразного читання вголос; на цьому етапі відбувається актуальне усвідомлення функції ЕІНМ [6, с. 7]. Останній етап, який С.В.Павлова [6, с. 7–8] визначає як етап усвідомленого контролю, спрямований на розвиток продуктивних ІНН у говорінні та умінь інтонування в мовленні [4, с. 40]. Розвиток ІНН та умінь відбувається під час виконання мовленнєвих вправ, коли свідомість студента спрямована на зміст мовлення, а його інтонаційні параметри усвідомлено контролюються.

Оскільки під час формування та розвитку ІНН та умінь інтонування в мовленні відбуваються дії на *інтонування* висловлювань, під яким розуміють набуття висловлюванням відповідного інтонаційного оформлення [1, с. 34], вважаємо за доцільне виділити етап інтонування репродуктивного емоційного мовлення та етап усвідомленого інтонування власного емоційного мовлення. Такі назви, на нашу думку, відображають суть вищезазначених етапів навчання інтонації.

Підсумовуючи аналіз змісту та цілей етапів навчання інтонації, розроблених у сучасній методиці, видається можливим запропонувати такі етапи навчання ЕМІн:

1. Етап презентації нової ЕІНМ, який передбачає ознайомлення студентів з новим інтонаційним матеріалом у контексті мовленнєвої діяльності.

2. Етап усвідомленого сприйняття ЕМІн, який передбачає усвідомлення інтонаційних параметрів і змісту ЕІНМ, створення еталонів ЕІНМ у пам'яті студентів.

3. Етап інтонування репродуктивного емоційного мовлення, який передбачає усвідомлення студентами форми, змісту та функції ЕІНМ у мовленні та нормативне використання ЕІНМ у мовленні.

4. Етап усвідомленого інтонування власного емоційного мовлення, який передбачає комунікативно виправдане використання ЕІНМ у власному мовленні, усвідомлений контроль інтонаційних параметрів відповідно до змісту та ситуації.

На нашу думку, такий підхід до визначення етапів навчання ЕМІн, по-перше, враховує специфіку ЕМІн, дозволяє розглядати її як мовленнєвий компонент емоційності, по-друге, дає можливість не просто навчання інтонаційного оформлення окремих висловлювань та комунікативних типів речень, а формуванню у студентів здібності виражати емоції та ставлення до співрозмовника у власному мовленні з правильним його інтонаційним оформленням. Вважаємо за доцільне застосовувати такий підхід до поетапного навчання ЕМІн на II курсі мовного вищого закладу освіти, оскільки на цьому курсі "сформованість мовленнєвої здатності у студентів забезпечує умови для осмисленого використання ЕМІн у власному мовленні" [6, с. 9].

Для формування у студентів мовленнєвих ІНН – осмисленого використання ЕМІн у власному мовленні слід відібрати надійний технічний засіб навчання, який міг би презентувати порядок з

лінгвістичним і соціокультурний компонент мовлення. Фонограма, визначена як ефективний засіб формування вимовних навичок, не здатна створити такі умови для навчання ЕМІн, особливо студентам із зоровим сприйняттям мовленнєвої інформації. Фонограма не презентує зовнішні мовленнєві фактори, на які спирається людина під час сприйняття тому, що навчання ЕМІн відбувається без опори на видимого співрозмовника, паралінгвістичний аспект його мовлення та обставини спілкування. Експериментально доведено [5], що таким засобом може бути відеофонограма (ВФГ), яка дає можливість студентам придбати той мовленнєвий і соціокультурний досвід, який сприяє успішності спілкування іноземною мовою. Використання ВФГ під час навчання ЕМІн дозволяє створити комунікативні умови для формування ІНН, завдяки презентації комунікативної ситуації та комунікативної поведінки її учасників, наявність яких покращує процес сприйняття та продукування ЕМІн у мовленні.

Наступним кроком було визначення етапів навчання ЕМІн з використанням ВФГ, враховуючи особливості поетапного навчання іноземного спілкування з використанням ВФГ, що було зроблено на основі їх співвіднесення. Слід зауважити, що, спираючись на специфіку навчання ЕМІн 6-етапний процес навчання англійського мовлення з використанням ВФГ, розроблений Н.І.Бичковою [2, с. 15–38], зазнав модифікації і був збільшений до 9-ти етапів навчання ЕМІн з використанням ВФГ, що наведено в таблиці.

Слід зауважити, що потенційні можливості ВФГ дозволяють організувати процес інтонування репродуктивного емоційного мовлення паузованим і синхронним способами. Так, *паузованим способом* мають виконуватися репродуктивні вправи. Такі вправи організовані з паузуванням аудіо- і відеорядів; вони відрізняються часом, який надається для виконання завдання, – він регулюється викладачем, враховуючи індивідуальні особливості мовлення студентів.

*Синхронним способом* мають виконуватися репродуктивні та продуктивні вправи на озвучування, під час яких здійснюється спілкування студента з телемовцем під час вибіркового або повного вимкнення аудіоряду. Мовленнєва діяльність студента відбувається під час нібито природних пауз, які створюються викладачем шляхом вимкнення та вмикання звуку на час звучання репліки-реакції. Оскільки синхронні вправи не переривають природного ходу подій, мовленнєва діяльність студента відбувається замість мовлення актора, коли у студента є деякий час, щоб проголосити репліку. Час на виконання завдання може бути коротшим, ніж у паузованих вправах, тому що він обмежений умовами спілкування з екранним співрозмовником і комунікативною ситуацією, зображеною на екрані.

Таким чином, наведені у статті етапи навчання англійської ЕМІн з використанням ВФГ визначені з урахуванням лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей ЕМІн і специфіки застосування ВФГ у навчальному процесі.



## Результати співвіднесення етапів навчання ЕМІн з етапами використання відеофонограми

Етапи навчання ЕМІн	Етапи використання ВФГ	Етапи навчання ЕМІн з використанням ВФГ
–	Соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією частини відеокурсу	Соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією частини відеокурсу
	Адаптивної рецепції під час перегляду частини відеокурсу з безпосередньою суміщеною семантизацією незнайомих мовних одиниць	Адаптивної рецепції з безпосередньою суміщеною семантизацією незнайомих мовних одиниць під час перегляду частини відеокурсу
Презентації нової ЕІнМ	–	Презентації незнайомих моделей ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу
Усвідомленого сприйняття ЕМІн	Спеціального навчання слухової рецепції під час перегляду частини відеокурсу	Спеціального навчання рецепції ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу
Інтонування репродуктивного емоційного мовлення	–	Інтонування репродуктивного мовлення під час пауз у демонстрації частини відеокурсу
	Синхронної репродуктивної або продуктивної мовленнєвої діяльності під час демонстрації частини відеокурсу	Інтонування синхронного репродуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу
Усвідомленого інтонування власного емоційного мовлення	Репродуктивної або продуктивної мовленнєвої діяльності після перегляду частини відеокурсу	Інтонування синхронного продуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу
	Продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох або всього АВК	Інтонування продуктивного мовлення після перегляду частини відеокурсу
		Продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох частин відеокурсу

## Література

1. Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов / С. И. Бернштейн. – М. : Восточная литература, 1996. – 171 с.
2. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов / Н. І. Бичкова. – К. : Віпол, 1999.
  - Ч. 1. Методика використання відеофонограми. – 1999. – 107 с.
3. Витт Н. В. Система эмоциональных явлений и обучение иностранному языку / Н. В. Витт // Вопросы психологического обоснования обучения иностранным языкам : сб. науч. трудов. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1982.
  - Вып. 187. – 1982. – С. 27–42.
4. Головач Ю. В. Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного вузу (на матер. англ. мови) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Головач Юлія Валеріївна. – К., 1997. – 272 с.
5. Мосьпан Н. В. Ефективність використання фонограми та відеофонограми для навчання емоційно-модальної інтонації / Н. В. Мосьпан // Наукові записки Ніжинського держ. унів-ту ім. М.Гоголя. Серія “Педагогіка та психологія”. – Н. : НДУ, 2007. – № 5. – С. 108–114.
6. Павлова С. В. Обучение интонационным моделям английского языка как средству прагматики высказывания (на II курсе языковых факультетов) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / С. В. Павлова. – М., 1984. – 16 с.

УДК 811.134.2:378

## ДО ПИТАННЯ ВІДБОРУ І СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

Нестеренко О.А.

*У статті робиться спроба визначити критерії відбору і оцінки ресурсів Інтернету, які можуть бути використані на початковому етапі навчання іспанської мови (ІМ-2) після англійської (ІМ-1) у мовному вищому навчальному закладі. Пропонується схема систематизації цих ресурсів при створенні бази даних для викладачів/студентів – користувачів Інтернету.*

***Ключові слова:** друга іноземна мова, ресурси Інтернету, зміст, критерії відбору, систематизація.*

*В статье предпринята попытка определить критерии отбора и оценки ресурсов Интернета, которые могут быть использованы на начальном этапе обучения испанского языка (ИЯ-2) после английского (ИЯ-1) в языковом высшем учебном заведении. Предлагается схема систематизации этих ресурсов при создании базы данных для преподавателей/студентов – пользователей Интернета.*

***Ключевые слова:** второй иностранный язык, ресурсы Интернета, содержание, критерии отбора, систематизация.*

*The author of the article outlines criteria of selection and assessment of Internet resources that can be used at the initial stage of teaching Spanish after English at a linguistic higher educational establishment and suggests a scheme of systematization of these resources into a database for teachers and students, users of the Internet.*

***Key words:** second foreign language, Internet resources, content, selection criteria, systematization.*

У сучасному освітньому середовищі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для оптимізації навчання іноземних мов стає звичним явищем. Всесвітня мережа Інтернет стала потужним знаряддям в руках досвідчених викладачів іноземних мов [2; 3; 5; 13; 14].

І хоча Інтернет містить величезну кількість навчальних матеріалів і засобів для вивчення іноземних мов, у практичній діяльності викладачі стикаються з проблемою відбору найбільш прийнятних і ефективних з них. Оцінити і вдало використати той чи інший навчальний матеріал з мережі Інтернет означає пробудити інтерес студентів до матеріалу, що опрацьовується, підвищити мотиваційний рівень і спонукати до самостійного пошуку подібних ресурсів з метою вдосконалення власних умінь і навичок у мові, якої навчається [18].

Для досягнення цієї мети перш за все слід визначитись зі змістом інтернет-матеріалів, які добираються, виходячи з тих цілей і завдань, які встановлюються для кожного з етапів навчання ІМ-2 [7, с. 45–46].

Оскільки в Дніпропетровському університеті економіки та права ім. Альфреда Нобеля іспанська мова вивчається як ІМ-2 і студенти мають “нульовий” рівень підготовки з неї, ми визначаємо початковий етап як шлях від повного “незнання і невміння” до оволодіння ІМ-2 на рівні А, що дозволить орієнтуватись на “Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти”, визначити і конкретизувати цілі формування мовленнєвих компетенцій відповідно до дескрипторів Ради Європи [7, с. 33].

Вибір матеріалів, що пропонуються для навчання/вивчення іспанської мови і які прийнято називати “автентичними”, в Інтернеті надзвичайно широкий. Однак, як зазначають J.W.LeLoup і R.Ponterio, ніщо не може гарантувати правильності та якості таких матеріалів. Для гарантованого пошуку саме “якісних матеріалів” багато з дослідників пропонують користуватись різними критеріями, які звели б до мінімуму можливість уживання неякісного Інтернет-продукту. Один з критеріїв поділяє матеріали на ті, що створено для навчання іноземної мови, і такі, що “створені носіями мови для носіїв мови” (developed by native speakers for

native speakers). До таких автори відносять матеріали, які створено державними органами країни, мова якої вивчається. На першій сторінці такого ресурсу обов'язково вказується дата останнього оновлення змісту. Інформація на цих сайтах завжди готується дуже ретельно, як правило, кваліфікованими професіоналами з того чи іншого питання [21].

Хоча в процесі відбору інтернет-матеріалів для вивчення іспанської мови студенти мають право робити власний вибір щодо використання чи ігнорування того чи іншого ресурсу, викладачеві слід знати, які саме ресурси вони використовують. Такий контроль допоможе уникнути нераціонального використання часу і помилкових дій при роботі з неякісними ресурсами.

Слід чітко визначити критерії, якими доцільно керуватись у процесі пошуку і відбору навчальних ресурсів з Інтернету. Відбір навчальних матеріалів (ресурсів), на думку Graves, має відповідати двом основним критеріям:

- мати здатність (бути ефективними) у досягненні кінцевої мети навчального процесу;

- відповідати рівню підготовки тих, хто навчається, а також рівневі самого викладача [20].

Така "відповідність рівню" означає, що учні мають почувати себе комфортно під час роботи з конкретним навчальним матеріалом. Тобто мовна (лінгвістична) складова має бути адекватною їхнім потребам, має пробуджувати і стимулювати допитливість, відповідати інтересам тих, хто навчається.

Для правильного відбору навчальних матеріалів J.Richards пропонує викладачеві поставити перед собою і відповісти на такі питання:

1. Чи будуть ці матеріали основним джерелом інформації про мову для Ваших учнів, чи це має бути лише додатковий матеріал?

2. Ці матеріали уводяться в програму без будь-яких змін чи мають бути певним чином адаптованими і підготовленими у якийсь спеціальний спосіб? Який з цих способів найкращим чином співвідноситься (відповідає) тим ресурсам, які мають вже у розпорядженні викладача та з рівнем підготовленості власне викладачів до роботи з конкретною програмою?

3. У разі використання матеріалів, які вже опубліковано (наприклад, уже видані підручники), яку підготовку для забезпечення ефективної роботи з ними мають отримати викладачі?

4. Якщо матеріали розробляються саме для цієї програми, хто буде їх готувати (розробляти) і на яких умовах?

5. Чи будуть такі нові матеріали проходити попередню оцінку і перевірку? [23].

Спираючись на рекомендації дослідників [2; 5; 8; 11; 13; 14; 16–19; 23] і на власний досвід використання ресурсів Інтернету для навчання іспанської мови, ми визначились з тим, що, *по-перше*, серед ресурсів Інтернету існує достатньо матеріалів, які можуть бути використані для навчання/вивчення іспанської мови після англійської на початковому етапі без будь-яких змін і модифікацій; *по-друге* – викладачеві не слід займатись розробкою власних навчальних матеріалів, а віддавати перевагу тим ресурсам, які створені носіями іспанської мови і тому є автентичними; *по-третє* – кількість і, в

переважній більшості, висока якість навчальних ресурсів Інтернету, які можуть бути використані на початковому етапі навчання/вивчення іспанської мови після англійської, дозволяє викладачеві вибрати серед них такі, що дозволять створити систему вправ для відпрацювання навичок та вмій в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на будь-якому етапі навчання ІМ-2.

Такі ресурси мають бути систематизовані і пропонуватись студентам разом з відповідними вправами, об'єднаними в систему навчання іспанської мови як ІМ-2 після англійської в умовах аудиторної і позааудиторної роботи.

Ми вважаємо за доцільне виділити такі критерії відбору інтернет-ресурсів, які будуть слугувати відповідними точками для використання того чи іншого мережевого матеріалу як дидактичного на початковому етапі вивчення іспанської мови після англійської. Підхід до відбору ресурсів має враховувати можливість їхнього використання для формування і розвитку усіх ВМД, як рецептивних, так і продуктивних, з перевагою використання першої групи протягом початкового етапу.

Одним з основних і прінципових критеріїв, за яким слід відбирати ресурси Інтернету для використання під час навчання іспанської мови, є їх *доступність (оперативність доступу)*. Цей критерій полягає в можливості дістатись до матеріалів сайту чи порталу без затримок, можливість оперативного переходу з однієї інтернет-сторінки на іншу в межах одного сайту (порталу) через систему гіперпосилань без затримок. *Оперативність доступу* передбачає також наявність у межах самого інтернет-ресурсу посилань на споріднені матеріали інших порталів, сайтів, блогів і т.ін.

Доступність ресурсу має значення лише за умови його *стабільності*. Практика користування Інтернетом доводить, що постійними в ньому є лише ті ресурси, попит на котрі лишається стабільним і тривалим. Адже значна частка ресурсів зникає через один-два роки свого існування у Світовій мережі через втрату актуальності, низьку якість, ускладнений доступ, зниження відвідуваності та з інших причин.

З критеріями *оперативності доступу і стабільності* наряду пов'язаний критерій *економічної доцільності*. Велика частка усіх інтернет-ресурсів передбачає доступ до них лише за умови сплати певної грошової суми. Багато навчальних сайтів, блогів, подкастів і соціальних мереж, створених для вивчення іспанської мови, пропонують користувачам додаткові преміум послуги за додаткову оплату. На такі ресурси теж слід звертати увагу та інформувати про них студентів. Найбільш вдалі і корисні з них можуть братись до уваги, однак робити на них ставку не завжди коректно з огляду на фінансовий стан тих, хто навчається.

Використання ресурсів Інтернету не повинно ставати самоціллю в роботі викладача. Використання цих ресурсів може бути виправданим лише за умови отримання можливості швидше досягти відчутного ефекту в плані інтенсифікації навчального процесу, підвищення вмотивованості учнів, а відтак і підвищення якості навчання. Іншою умовою, яка виправдовує звернення до ресурсів Інтернету

у навчанні іспанської мови, стає потреба у такій інформації, отримання якої в інший спосіб (через газети, журнали, книги, радіо, телебачення) неможливе або утруднене. З цього випливає *критерій функціональності*, який є важливим у тому сенсі, що кожен з ресурсів, який аналізується, повинен забезпечити досягнення саме тієї мети, яка ставиться перед студентами.

Ресурс повинен мати чітко визначену спрямованість і відповідати тим методичним принципам, на які орієнтується викладач. Він має бути зручним у використанні, надавати можливість інтегрувати матеріал, який на ньому розміщений, у навчальний процес. Функціональність ресурсу означає також, що його використання підвищує інтенсивність навчального процесу, робить його більш привабливим і цікавим для тих, хто розпочинає вивчати іспанську мову. Цікавими і тому корисними є матеріали, які надають інформацію через використання останніх досягнень комунікаційних комп'ютерних технологій, таких як відео, звук, анімація, графіка, весь комплекс мультимедіа. Виходячи з цього, ми визначаємо *критерій новизни і сучасності*, який передбачає постійне оновлення й актуалізацію навчальних та інформаційних матеріалів, програмного забезпечення і нових навчально-комунікативних засобів і платформ, їх відповідність методичним вимогам і підходам до навчання/вивчення іспанської мови після англійської.

Отже, *провідними критеріями відбору навчальних ресурсів Інтернету для навчання/вивчення іспанської мови після англійської ми вважаємо оперативність доступу, стабільність, економічну доцільність, функціональність, новизну і сучасність*. Визначеність з критеріями дозволяє переходити до відбору ресурсів з наступною їх систематизацією, керуючись при цьому як вказаними критеріями, так і специфічними методичними принципами використання ресурсів Інтернету, провідним серед яких є *принцип дидактико-методичної доцільності*. У зв'язку з цим слід зауважити, що використання певного ресурсу може бути доцільним в окремих

конкретних випадках і абсолютно недоцільним в інших. Тому на принцип дидактико-методичної доцільності слід орієнтуватися, враховуючи той факт, що відбір навчальних матеріалів і вибір методики, на якій базується навчальний процес, є процесами взаємопов'язаними [10, с. 207–209].

Для створення бази даних, яку можна використовувати у навчальному процесі, систематизація має надзвичайно важливе значення. Вона дозволяє розмістити навчальні інтернет-ресурси, попередньо відібрані відповідно до визначених критеріїв, виходячи з потреб кожного з користувачів, тобто як викладача, так і студентів. В методичній літературі ресурси Інтернету зазвичай систематизовано за їхнім змістом та спрямованістю на розвиток одного з видів комунікативної діяльності. Тобто, як правило, вони зведені до груп, які дозволяють розвивати навички читання та письма. Зовсім невелика частина ресурсів розглядається як така, що може бути використаною для формування та розвитку вмінь та навичок в аудіюванні і говорінні.

Такий підхід пов'язаний, в першу чергу, із самою природою матеріалів, які знаходяться в Інтернеті. В переважній більшості це письмові матеріали і платформи для письмового спілкування користувачів – електронна пошта, чати, форуми, листи розсилки і соціальні мережі.

Спроба систематизувати інтернет-ресурси за іншими ознаками привела нас до висновку, що одним із можливих варіантів може стати систематизація за рівнем мовленнєвої компетенції тих, хто вивчає іспанську мову. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти така систематизація може бути такою, що відповідає трьом основним рівням: А, В, С з відповідними підрівнями А1-А2, В1-В2, С1-С2. Дескриптори кожного з видів мовленнєвої діяльності дозволяють виділити в окремі групи саме ті ресурси, які надають викладачеві і тим, хто навчається, змогу відшукати в базі даних саме той навчальний матеріал, який потрібен на певному етапі формування та розвитку окремої компетенції.

## Література

1. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского / И. Л. Бим // Иностран. языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 4–12.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : [учеб. пособие] / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта ; Наука, 2005. – 216 с. : илл.
3. Бориско Н. Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных коммуникационных технологий (Интернет) / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 19–21.
4. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В. А. Бухбиндер ; руковод. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – Киев : Вища школа ; Изд-во при Киев. ун-те, 1980. – 248 с.
5. Владимирова Л. П. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Л. П. Владимирова. – Режим доступа: <http://virtlab.ioso.ru/method.htm>. – Назва з екрану.
6. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностран. яз. в шк. – 2004. – № 1. – С. 5–8.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе : [учебное пособие] / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1986. – 144 с.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

10. Нестеренко О. А. Принципи навчання іспанської мови як другої іноземної після англійської з використанням ресурсів Інтернету // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 7–8 квітня 2011 р., ТНЕУ. – Тернопіль : Економічна думка, 2011. – 410 с.
11. Николаева С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні / С. Ю. Николаева // Міжнародний форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції” : тези доповідей / [за ред. С. Ю. Николаєвої, К. І. Онищенко]. – К. : Ленвіт, 2005. – 290 с. – С. 6–7.
12. Пассов Е. И. Культурообразующая модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
13. Полат Е. С. “Интернет на уроках иностранного языка”. Формы и методы использования Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // “Иностранные языки в школе”. – 2001. – № 2, 3.
14. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади формування змісту електронних засобів навчання іноземних мов / В. Г. Редько, О. В. Кохан // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (19) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://eprints.zu.edu.ua/650/1/04rvgnim.pdf>. – Назва з екрану.
15. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
16. Скалкін В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкін. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
17. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навчальний посібник] / О. Б. Тарнопольський. – Д. : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
18. Brett P. (2000). Using computer-based digital video in language learning // P. Brett and G. Motteram (Eds.), *A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies* (pp. 43–58). Whitstable, Kent: IATEFL.
19. Hermoso A. G. (1999) *Guía hispánica de Internet: 1.000 direcciones del mundo hispánico*. – Edelsa, Madrid.
20. Graves (1996) *Teachers as Course Developers*, Cambridge University Press.
21. LeLoup J. W., & Ponterio R. (2000). Creating standards-based activities integrating authentic materials from the WWW”, in Wm. Heller, Ed., *ABC to PhD: Foreign Language Proficiency for ALL*, Annual Meeting Series No. 17, 13–20; Schenectady, NY: New York State Association of Foreign Language Teachers.
22. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2007- Segunda ediciyn. 3 vol.
23. Richards J. (1990) *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, CUP.

---

---

## РУСОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

---

---

УДК 37(477.51)(092)

### ТВОРЧА РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ В ПРАКТИЦІ ОСВІТЯН ЧЕРНІГІВЩИНИ

Гальонка О.А., Ланько Н.О.

*Розглядається питання вивчення та творчого впровадження в практику роботи освітян педагогічної спадщини С.Ф.Русової, поширення передового педагогічного досвіду, здійснення інноваційної освітньої діяльності в області. Ключові слова: педагогічна спадщина С.Ф.Русової, передовий педагогічний досвід, інноваційна освітня діяльність.*

*Рассматриваются вопросы изучения и творческого внедрения в практику работы работников просвещения педагогического наследия С.Ф.Русовой, распространения передового педагогического опыта, осуществления инновационной образовательной деятельности в области. Ключевые слова: педагогическое наследие С.Ф.Русовой, передовой педагогический опыт, инновационная образовательная деятельность.*

*The article deals with the issues of study and creative realization of S.Rusova's pedagogical heritage in teachers' work, dissemination of the best pedagogical practices and implementation of innovative educational activity in the region. Key words: S.F.Rusova's pedagogical heritage, innovative educational activity, best pedagogical practice.*

---

---

*Велике слово – школа! Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, що розмикає пута несвідомости, се шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдському житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу.*

*С. Русова*

**Постановка проблеми.** Виділяється питання практичного застосування в закладах освіти області педагогічних ідей С.Ф.Русової, їх вплив на удосконалення навчально-виховного процесу, актуальність ідей С.Ф.Русової.

**Метою дослідження** є показ удосконалення освітньої діяльності завдяки використанню педагогічної спадщини С.Ф.Русової, поширення інноваційних процесів в області.

Сучасна освіта й особливо загальноосвітня школа зазнають реформування та переосмислення психолого-педагогічних цінностей. Соціально-економічні напруження, занепад духовних і моральних взірців викликають зрушення у світосприйманні підростаючих поколінь. Саме тому нині актуальною є модель навчання, спрямована на особистий розвиток, формування почуття власної гідності й національної самосвідомості, на розвиток життєвих навичок, оволодіння вмінням ефективно вчитися, щоб навчання приносило

радість. Важливо, що виховання свідомого громадянина починається із засвоєння дітьми духовних, культурних надбань свого народу. С.Ф.Русова зазначала: “Для виховання свідомого громадянина потрібно дати йому можливо широку освіту, розвинути його розум і всі інтелектуальні сили – пам'ять, уяву, здібності до асоціацій. Це все дається правильно налагодженим процесом навчання, який у нових школах має проводитися новими методами, спертими на здобутках психології” [3, с. 61].

Серед видатних педагогів, які жили, працювали на Чернігівщині й при цьому активно шукали шляхи вирішення проблеми удосконалення вітчизняної освіти, формування національно свідомої особистості, виховання інтересу до навчання та розвитку розумових здібностей учнів, важлива роль належить К.Д.Ушинському, Б.Д.Грінченку, Т.Г.Лубенцю, С.Ф.Русовій, Г.Г.Ващенко. Значна увага в їхньому творчому доробку відводилась вивченню народних і національних особливостей виховання підростаючого покоління, формуванню національно свідомої, освіченої, творчої особистості.

Не випадково проблемною темою відділу передового педагогічного досвіду ЧОІППО імені К.Д.Ушинського було визначено “Використання інновацій, перспективного педагогічного досвіду та

творчої спадщини видатних педагогів Чернігівщини, України в закладах освіти області”. Відділом передового педагогічного досвіду було складено проект “Видатні педагоги Чернігівщини, України: історія і сучасність, перспективний педагогічний досвід, педагогічні інновації, управління інноваційними процесами”, який став діяти з 2005 р. Мета проекту – активізувати творчу діяльність педагогів, сприяти глибокому вивченню педагогічної спадщини педагогів-класиків регіону та поширенню перспективного педагогічного досвіду, впровадженню інновацій у навчально-виховний процес.

Реалізація даного проекту сприяє удосконаленню навчально-виховного процесу в області, творчому використанню надбань минулих поколінь у нових сучасних умовах, формуванню перспективного педагогічного досвіду, поширенню інноваційної діяльності. За матеріалами роботи учасників проекту підготовлено спецвипуски обласного науково-педагогічного збірника “Філософія освіти і педагогіка”. У межах проекту проведено обласні семінари, обласні науково-практичні конференції, міжрегіональні науково-практичні конференції, зокрема, присвячені К.Д.Ушинському, Г.Г.Ващенко, С.Ф.Русовій, Б. Д.Грінченку, Х.Д.Алчевській та іншим видатним педагогам Чернігівщини. Готуючись до заходів, що проводяться в межах даного проекту, педагоги області глибше вивчають педагогічні доробки видатних педагогів Чернігівщини, України, проводять паралелі із сьогоденням, аналізують ситуацію й мають можливість глибше, науково обґрунтовано вирішувати завдання реалізації освітньої політики на сучасному етапі. Це сприяє системному впровадженню ефективних інновацій, зростанню кількості педагогів області в розробленні, апробації та експериментальному впровадженні нових ідей і педагогічних технологій.

Дослідження науковців показують, що науково-педагогічна спадщина С.Ф.Русової надзвичайно багата й різноманітна, має яскраво виражену актуальну прогресивну спрямованість. Зокрема, велику допомогу в оволодінні педагогічним доробком С.Ф.Русової надають роботи відомих науковців, дослідників життя і творчості С.Ф.Русової І.В.Зайченка, доктора педагогічних наук, професора ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка; Є.І.Коваленко, доктора педагогічних наук, професора НДУ імені Миколи Гоголя.

Є.І.Коваленко пише: “Процес виховання особистості, як визначала С.Русова, є надзвичайно багатоплановий, динамічний. Він обумовлюється всією цілісною виховною системою: сім’єю, дитячим садком, школою, позашкільними закладами, різноманітними неформальними об’єднаннями, які відіграють важливу роль у позашкільному вихованні і мають велике значення для морального розвитку учнів [3, с. 76].

І.В.Зайченко відмічає: “Збільшення інтересу до творчої спадщини С.Русової, її педагогічних ідей і поглядів обумовлене їх актуальністю, вагомим теоретичним і практичним значенням для розбудови сучасної освіти, школи, національного виховання, педагогічної науки в Україні” [2, с. 5].

С.Ф.Русова надавала особливого значення особистісним рисам педагога. Звертаючи увагу на професійну майстерність педагога, С.Русова акцентувала увагу на необхідності володіння вихователем словом, завжди спостерігати за інтересом учнів, пробуджувати їх до самостійного пошуку, вчити дитину працювати. “Головна відміна нової школи від старої лежить у тому, що нове виховання, нове навчання будується на власному зусиллі самої дитини і через те виховання й навчання захоплюють глибоку свідомість дитини і зміцнюють її волю” [6, с. 74].

До педагогічної праці С.Русова підходила творчо, ухилялась від формалізму, захоплювала учнів усякого віку, і малих по дитячих садках, і дорослих на вечірніх курсах недільних шкіл. С.Ф.Русова зазначала, що “людська індивідуальність мусить мати повну можливість для свого суцільного розвитку. Але для досягнення такого завдання індивідуальне виховання мусить іти рука в руку з вихованням соціальним, яке ставить собі мету – не обмежувати росту індивідуальності, але давати їй більш широкий терен для розвитку” [3, с. 39].

Для розбудови школи в Україні творча спадщина С.Ф.Русової є надзвичайно важливою й актуальною. “Ідея національного виховання, принцип народності виховання, освіти, школи – головні, центральні й визначальні чинники в педагогічній концепції С.Русової, які в методологічному плані набувають основної і найважливішої закономірності розвитку теорії і практики освіти, школи, виховання” [2, с. 7].

Концепція національного дитячого садка С.Русової – новація, яка була й лишається видатною ідеєю свого часу. І.В.Зайченко зазначає, що “передові прогресивні педагогічні ідеї були відомі С.Ф.Русовій. Вони так чи інакше відображалися в її публікаціях. Саме тому її спадщина має яскраво виражену прогресивну спрямованість” [2, с. 3].

С.Ф.Русова звертала особливу увагу на формування освіченої особистості, розуміла, що без глибокого інтелектуального розвитку вихованців, без розвитку освіти, школи, культури, без розбудови власної національної школи не можна претендувати на визнання українського народу іншими народами світу. Просвітителька, звертаючи особливу увагу на виховання патріотично налаштованих, громадянсько свідомих особистостей, наголошувала: “Любов до рідної країни – се перший найкращий крок до широкої вселюдської гуманності, пошана до людей – се вияв самоповаги й бажання собі й другим волі та незалежності” [5, с. 218]. Вона вказувала: “Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності” [5, с. 295].

Великої ваги С.Русова надавала вивченню індивідуальних особливостей дитини. “Як нема в садку двох кушів однаковісінських, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями. Перший обов’язок кожного вчителя – добре ознайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя” [5, с. 208].

Звертала увагу С.Ф.Русова на вплив освітнього середовища, змісту освіти на формування особистості: “В кожному святі треба єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і

давати щось естетичне, красне й радісне, веселе. В radoшax лежить усе світле, що зазнає дитина в своїй молодості, що дає потім втішний спомин дорослому” [5, с. 217].

Нині освітяни України повертаються до педагогічної спадщини С.Ф.Русової. В освітянській практиці на шляху розбудови української національної школи значний інтерес викликають ідеї видатного педагога, письменниці, видавця, громадського і політичного діяча України. Педагоги Чернігівщини відкривають нові сторінки педагогічної творчості, служіння рідній Україні, відомої не тільки в Україні, а й за її межами, С.Ф.Русової, педагога, громадського діяча.

Ріпкинська гімназія Ріпкинської районної ради є складовою частиною районного освітнього округу у роботі з обдарованими дітьми. Нині гімназія працює над формуванням акмеологічного простору через впровадження педагогічних ідей С.Ф.Русової. Кожного року вихованці гімназії стають переможцями III та IV етапів Всеукраїнських олімпіад з базових дисциплін, МАН та різноманітних конкурсів.

Із 2009 р. в гімназії функціонує обласний Центр педагогічної спадщини С.Ф.Русової, який був створений з метою сприяння творчому зростанню вчителів та учнів, організації та проведенню науково-дослідницької роботи, пропаганди та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних ідей видатної освітянської, громадської діячки, яка пов'язана з Ріпкинським краєм.

Робота центру здійснюється за напрямками: науково-методичний супровід освітнього процесу; практична реалізація ідей С.Ф.Русової в навчально-виховний процес; проведення семінарів, засідань круглих столів, педагогічних читань; співпраця з ЧОІППО імені К.Д.Ушинського, педагогічними колективами закладів освіти району, області; поширення досвіду роботи вчителів гімназії; висвітлення роботи центру в засобах масової інформації.

Гімназія розпочала роботу за Всеукраїнським науковим інноваційним проектом “Прикладна інформатика” (науковий керівник проекту Л.А.Журавльова, кандидат технічних наук, доцент, директор Центру ІТС), є учасником Міжнародної виставки “Сучасна освіта в Україні–2011”, переможець Всеукраїнського конкурсу обдарованої молоді “Первоцвіт”, член асоціації “Відроджені гімназії України”. У гімназії діють етнографічний та історико-краєзнавчий музеї, де проводяться екскурсії, уроки історії, географії, української та світової літератури, українознавства, образотворчого мистецтва.

У центрі працює координаційна рада, творчі групи вчителів, проводяться педагогами майстер-класи.

Педагогічний колектив Ріпкинської гімназії, керуючись принципами С.Русової, велику увагу звертає на науково-дослідницьку, творчу діяльність вихованців. Учні беруть активну участь у роботі Малої Академії наук, стають призерами і переможцями обласного і Всеукраїнського етапів.

Проводиться науково-дослідницька робота з вивчення творчої спадщини С.Ф.Русової. Заслужують на увагу роботи вчителя і учня.

У Марковецькій ЗОШ І–ІІІ ст. Бобровицької районної ради разом з учителем українознавства

Н.В.Ярмак учні початкової школи та старшокласники збирали словесний фольклор села. Зібрані ними коліскові пісні, українські народні ігри та розваги сприяли у написанні старшокласниками науково-дослідницьких робіт. Учні 7–8 класів готували розділ “Родинна обрядовість”. Вони знайшли і записали багато цікавих фактів з даної теми. Захист кожним класом свого розділу проекту проходив у надзвичайно цікавій і неповторній формі. Підсумком роботи над проектом став семінар “Філософія родинності”, на який, окрім учнів школи, вчителів та їх батьків, були запрошені вчителі українознавства шкіл району та методисти районного відділу освіти. За матеріалами, зібраними учнями, була підготовлена Книга Мудрості.

До участі у проекті “Доля оstarбайтерів – жителів с.Марківці” були залучені старшокласники, члени туристично-краєзнавчого гуртка школи, громадськість. Учні записали хвилюючі спогади оstarбайтерів-односельців, провели з ними незабутню зустріч. Почуте з вуст очевидців тих страшних часів вразило старшокласників. А Бобровицька районна телекомпанія “Обрій” за матеріалами, знятими під час захисту учнями проекту, створила одноіменний документальний фільм, який неодноразово транслювався місцевим телебаченням у Бобровицькому та Носівському районах.

Підсумком роботи над проектами стали дві науково-дослідницькі роботи учениці школи Чуб Тетяни.

Така форма організації навчання, в основі якої лежить створення самостійної пошукової діяльності учнів, у ході якої формуються нові знання, уміння, навички, активність, зацікавленість, неодмінно приводить до позитивного результату, сприяє формуванню людяності, зростанню громадської активності, підвищує інтерес до навчання.

Велику увагу приділяла С.Ф.Русова розвитку позашкільної освіти. Вважаючи за аксіому положення про те, що сама школа не може дати дітям повне гармонічне виховання й досить широку освіту без допомоги позашкільної освіти, просвітителька таким чином визначила її завдання: поширювати знання і найголовніше – сприяти піднесенню громадянської свідомості різних категорій населення. У 2002 р. в школі було відкрито історико-краєзнавчий музей рідного краю. “Крім мови та літератури великого значення педагог надавала вивченню історії свого народу. С.Русова вважала, що цей предмет сприяє розвитку національної свідомості” [3; 73]. Важливе значення для вивчення українознавства мають екскурсії. Софія Федорівна рекомендувала проводити за рік 2–3 близькі екскурсії і хоча б одну далеку. С.Ф.Русова зазначала, що на моральний розвиток гарно впливають естетичні враження від природи і мистецтва. В Марковецькій ЗОШ І–ІІІ ст. Бобровицької районної ради екскурсії проводяться згідно з планом роботи школи та планом туристично-краєзнавчого гуртка. Учні побували в містах Києві, Чернігові, Ніжині, Прилуках, Батурині; відвідали Тростянецький та Качанівський дендропарки, Бобровицький краєзнавчий музей, музей П.Г.Тичини у с.Піски, музей декабристів у с.Вороньки.



Надовго запам'яється школярам екскурсія до музею народної архітектури і побуту у с.Пирогово. Знання, здобуті на уроках та екскурсіях, стають в пригоді під час підготовки до народознавчих свят. Готуючись до свят "Хата моя, біла хата" та "Ой піду я до млина", учні принесли фотографії та відеознімки хат та млинів різних регіонів України, які вони зробили під час екскурсій, розповідали про їх особливості. Це сприяє глибшому вивченню історії рідного краю школярами, формуванню патріотичних почуттів.

С.В.Ніколенко, учителька трудового навчання Прилуцької гімназії №1 Прилуцької міської ради, переможець XIII обласного педагогічного ярмарку "Використання інноваційних освітніх технологій в навчально-виховному процесі", широко використовує у навчально-виховному процесі педагогічний доробок С.Ф.Русової, намагається будувати процес навчання як радісну працю; великої ваги надає формуванню світогляду учнів; важливу роль у навчанні відводить слову вчителя. Кожен урок – це подорож у світ прикладного мистецтва та народної творчості, ознайомлення з українськими обрядами, звичаями, традиціями. Вчителька на уроках та в позакласній роботі широко використовує бесіди про звичаї та обряди, символіку, народну творчість (вірші, пісні, приказки, прислів'я), поєднує традиційні форми роботи з інноваційними (використанням комп'ютерної техніки), використовує гру в процесі навчальної роботи, звертає увагу на розвиток особистості. Особливо ефективно розвиваються творчі здібності на уроках вишивки. Ці уроки сприяють глибшому вивченню рідної природи, історії свого краю, народного побуту, традицій, звичаїв, обрядів. Вчителька вважає, що кожне естетичне явище, в тому числі і вишивка, впливає на настрої, емоції учня. Відтак, уроки трудового навчання стали своєрідною школою життя, де їх навчають шити, вишивати, плести спицями та гачком, готувати страви та головне – робити це з любов'ю, вивчаючи звичаї, традиції, історію рідного народу.

Великий інтерес і любов до творчої праці в дітей закладено ще з раннього дитинства. С.Ф.Русова зазначала: "Кожна дитина мусить знайти в своєму захистку цікаву, улюблену працю, яка викликала б до життя усі її творчі сили й здібності, що дремають на дні її душі й згасають, не маючи можливості виявитися" [5, с. 98]. Важливим для С.В.Ніколенко є створення таких умов і такої атмосфери на заняттях, щоб учні продовжували свій розвиток на вищому рівні та відчули себе творчими особистостями. Розвиток творчої особистості починається із сприйняття реального світу, його краси та багатств. Дитяча творчість відображає навколишній світ, природу на основі безпосереднього сприйняття. Особливо ефективно розвиваються творчі здібності на уроках вишивки. Досить важливим, на думку Ніколенко С.В., для розвитку творчої особистості є використання на уроках трудового навчання музичних творів, пісень. Музичні твори викликають в учнів певний настрій, хвилювання і сприяють більш глибокому відчуттю зображуваного сюжету.

Значну увагу звертає на впровадженню освітніх ідей С.Русової в практику навчально-виховного процесу учитель-методист, заслужений учитель

України О.І.Гребницька. Як майстер-педагог турботливо формує національну свідомість і гідність вихованців Чернігівської ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою, виховує любов до рідного слова, до України. Вчить цінувати українську пісню і рідну мову. Постійно працює над збагаченням мовлення учнів, вчить засвоювати скарби рідної мови й літератури, організовує творчі зустрічі з майстрами художнього слова, народної пісні (з Дмитром Івановим, лауреатом Національної премії імені Т.Г.Шевченка, членом Національної спілки письменників України, поетом, головним редактором Чернігівської обласної газети "Гарт"; з кобзарем-лірником, лауреатом Шевченківської премії, народним артистом України В.Г.Нечепом та іншими митцями). Від таких зустрічей учні відчувають себе причетними до долі рідної України й відповідальними за її майбутнє. О.І.Гребницька сама є активною учасницею конференцій, присвячених С.Ф.Русовій, та проводить заходи спільно з викладачами Чернігівської школи мистецтв, акторами Чернігівських театрів для своїх вихованців, присвячені відомій просвітительці, педагогу С.Ф.Русовій. За свою плідну творчу працю О.І.Гребницька нагороджена дипломом Міжнародного проекту "Україна й українці – цвіт нації, гордість країни", за проявлений патріотизм та бездоганне служіння Україні нагороджена зіркою "Патріот України".

Відомий науковець, дослідник педагогічної спадщини С.Ф.Русової Є.І.Коваленко відзначає: "С.Русову по праву можна назвати основоположником української наукової дошкільної педагогіки. Нею розроблено мету і завдання дошкільних установ, орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначені форми та методи організації навчально-виховного процесу" [3, с. 62].

Педагогічний колектив Чернігівського дошкільного навчального закладу №53 Чернігівської міської ради – "Центр Софії Русової" плідно працює в напрямку розбудови національного дошкільного закладу за педагогічними ідеями Софії Русової. Очолює даний зклад Г.М.Жарченко, позаштатний лектор Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського, постійний учасник семінарів та науково-практичних конференцій, лауреат обласної премії імені Софії Русової у 2007 р. У дошкільному навчальному закладі створені всі необхідні умови для виховання і навчання дітей дошкільного віку, дитини-патріота вільної, незалежної і соборної України.

У 1994 р. у м.Ніжині відкрито садок нового типу – освітньо-виховний центр Софії Русової на основі реалізації проекту "Сад дитинства", спрямованого на вдосконалення національного виховання дошкільників на краєзнавчому матеріалі. Під керівництвом Н.М.Примушко в ДНЗ №13 створено оптимальні умови для реалізації завдань національного виховання, формування творчої особистості. Розроблена та успішно впроваджується освітньо-виховна система "Світ малого українця", у реалізації якої колектив використовує педагогічну спадщину С.Русової. Педагогічні працівники ДНЗ діляться досвідом роботи на міських, обласних та

всеукраїнських науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях.

Н.М.Примушко посіла перше місце на обласному педагогічному ярмарку педагогічної майстерності. З нагоди 150-річчя від дня народження С.Ф.Русової та за значний внесок у розвиток дошкільної освіти нагороджена знаком Софії Русової. Педагогами закладу створений навчальний посібник "40 стежинок духовності" на основі реалізації ідей С.Русової і В.Сухомлинського. Н.М.Примушко бере активну участь в організації методичної роботи в місті, керує методичним об'єднанням завідувачів дошкільних закладів, на високому науково-методичному рівні проводить засідання майстер-класу з проблеми "Інтеграція зусиль дитячого садка та сім'ї щодо реалізації завдань національного виховання дошкільників у світлі ідей С.Русової".

Г.В.Залеська очолює ДНЗ №32 комбінованого типу, до складу якого входять групи загального розвитку та компенсуючого типу для дітей з вадами мови. Згідно з рішенням Чернігівської міської ради від 19 серпня 2002 р. №174 "Про зміни в мережі дошкільних навчальних закладів з 01.09.2002 р.", наказу управління освіти і науки Чернігівської міської ради від 22 серпня 2002 р. №236 дошкільний навчальний заклад №32 м.Чернігова визначено як Центр активного фізичного і духовного розвитку.

У своїй діяльності педагогічний колектив на чолі з Г.В.Залеською використовує педагогічну спадщину С.Русової, М.Монтессорі, В.Сухомлинського. З метою оновлення та забезпечення дітей якісною дошкільною освітою в практику роботи впроваджуються інноваційні технології: система фізичного виховання М.Єфименка, методика формування читачьких умінь Л.Шелестової, методика розвитку творчих здібностей дітей на заняттях з образотворчого мистецтва Л.Шульги. Педагогічний колектив на чолі з Г.В.Залеською має творчі напрацювання фізкультурно-оздоровчої роботи, приділяє велику увагу художньо-естетичному спрямуванню. З метою виявлення і розвитку творчих музично-артистичних здібностей дітей організована робота з обдарованими дітьми. Працюють гуртки: пластичної гімнастики "Грація", драматичний "Дошколярник", "Гідроаеробіка", художня студія "Дивосвіт".

Педагогічну спадщину С.Ф.Русової творчо використовують також у навчально-виховному процесі в Прилуцькому ДНЗ "Дитячий будинок інтернатного типу". На сьогодні в дитячому будинку виховується 55 дітей у п'яти вікових групах, дві з яких функціонують для дітей з особливими потребами. Вихованці дитячого будинку проживають у сучасно відремонтованих, естетично оформлених групових приміщеннях, які мають зручні меблі, розвивальні центри, сучасні іграшки, проте їм не вистачає материнської ласки, батьківського тепла.

С.Ф.Русова вважала, що ефективне виховання має базуватись на національному ґрунті. Навчання та виховання дітей у дитячому будинку має національний характер. Одним із обов'язкових осередків є національний, в якому знаходяться різноманітні побутові предмети. Діти люблять

слухати українські народні казки, співати українські народні пісні, виконувати імпровізації під українські національні мелодії, брати участь у театральних виставах, які відображають культуру українського народу.

Велику увагу приділяла С.Ф.Русова фізичному розвитку дітей. На сьогодні фізичний розвиток дітей у дитбудинку є пріоритетним напрямом. У ДНЗ створено варіативну інклюзивну частину програми "Я у світі", "Плекаємо здоров'я дитини" (науковий керівник О.Д.Дубогай, доктор педагогічних наук, професор, завкафедри фізичного виховання і здоров'я КДПУ імені М.П. Драгоманова).

Софія Русова зазначала, що діти повинні стояти близько до природи і цінувати її. В дитячому будинку створено такі умови, що малята мають можливість спілкуватися з живою природою протягом року.

Значна увага приділяється в дитячому будинку розвитку творчих здібностей вихованців, у закладі проводиться робота з упровадження інноваційних освітніх проектів "Прикладна інформатика" (науковий керівник Л.А.Журавльова, кандидат технічних наук, доцент, академічний директор Центру ІТС) та "Школа життєвого успіху" (керівник проекту Н.Д.Максюта, Голова Всеукраїнського благодійного фонду "Освіта України").

С.Ф.Русова вказувала, що "жодна шкільна програма не може бути закритизована: вона мусить мінятися як з ініціативи педагогів, так і під впливом нових потреб громадянства" [3, с. 68].

В області приділяється увага роботі за інноваційними проектами.

Протягом останніх декількох років особлива увага надається використанню інноваційних технологій у викладанні іноземної мови. Пов'язано це перш за все зі зміною структури та змісту загальної середньої освіти, коли від учня вимагається по закінченню школи не просто мати набір знань, умінь і навичок, а систему комунікативних, інформаційних та інших компетенцій, які допоможуть йому швидко орієнтуватися в сучасному світі, де ключовим моментом є саме інформація та методи її здобуття й обробки.

Програма курсу "Прикладна інформатика" складена з метою впровадження її для позаурочного використання у загальноосвітніх навчальних закладах України. Програма має гриф МОН України (лист №4/18.1-1004 від 26.11.04). Науковий керівник експерименту, академічний директор Центру ІТС – кандидат технічних наук, доцент Л.А.Журавльова.

Основною метою експерименту є визначення і створення відповідних організаційно-педагогічних умов та компонентів методичної системи використання інформаційних комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи, організації навчання, яке здійснюється у позаурочний час і ґрунтується на накопиченні дитиною власного практичного досвіду використання інформаційних комп'ютерних технологій у повсякденному житті. Обов'язковим елементом занять є різноманітні "руханки", які допомагають знати фізичну напругу та втому. Все заняття – це гра, подорож до чудової країни Акваленд, де учні разом із її героями Оллі та його друзями пірнають

у казковий світ і оволодівають навичками роботи на комп'ютері, а також вивчають англійську мову.

Інноваційний психолого-педагогічний проект "Школа життєвого успіху" відповідає новій філософії освіти, дозволяє практично реалізувати пріоритетні цілі освітньої інноваційної діяльності: формування розвиненої, творчої, здорової, конкурентоздатної, успішної особистості. В процесі роботи за проектом велика увага приділяється врахуванню індивідуальних особливостей дитини, психологічному супроводу навчально-виховного процесу, розвитку творчих здібностей вихованців.

До 155-ї річниці від дня народження видатної землячки С.Ф.Русової в ЧОІППО імені К.Д.Ушинського 24 лютого 2011 р. було проведено обласну науково-практичну конференцію "Використання творчої спадщини С.Ф.Русової в інноваційному оновленні школи в Україні".

В роботі конференції взяли участь директори шкіл, заступники директорів, учителі, педагогічні працівники дошкільних навчальних закладів, методичні працівники, науковці. На конференції серед інших поділились досвідом роботи з даної проблеми: Н.М.Кож, директор Ріпкинської гімназії – Центру педагогічної спадщини Софії Русової; Г.М.Жарченко, завідувачка Чернігівським ДНЗ №53 – Центром Софії Русової; О.М.Недільченко, завідувачка Прилуцьким ДНЗ №28 – Центром Софії Русової; Т.П.Глушак, заступник директора Олешнянської ЗОШ І–ІІІ ст. Ріпкинського району; Н.О.Ланько, завідувачка відді-

лу передового педагогічного досвіду, нагороджена знаком Софії Русової. Відбулося покладання квітів до пам'ятного знака Софії Русової в с.Олешня Ріпкинського району на Батьківщині С.Ф.Русової.

На конференції поділились перспективним досвідом роботи представники колективів, які здійснюють інноваційну діяльність за науковими інноваційними проектами і мають власні напрацювання (Куликівська ЗОШ І–ІІІ ст. Куликівської районної ради (директор О.М.Труш), Чернігівська ЗОШ І–ІІІ ст. №27 Чернігівської міської ради (директор О.П.Піун).

Впровадження педагогічної спадщини С.Ф.Русової в навчально-виховний процес сприяє руху школи до вищої якості освіти, процесу реалізації інноваційної діяльності, що дає можливість адекватно реагувати на постійні зміни умов, які здійснюються в навколишньому житті, сприяє поліпшенню якості освіти. В Чернігівській області проводиться цілеспрямована робота зі створення освітньої системи нової якості на засадах використання творчої спадщини видатних педагогів, інтеграції, діяльнісної технології, комп'ютеризації, психологізації навчально-виховного процесу, зі створення інноваційного освітнього простору. "Життя не жде: воно нас кличе до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації" [5, с. 297].

#### Література

1. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – К., 2006. – 528 с.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової : навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вузів / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2006. – 264 с.
3. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко – Ніжин : НДПІ, 1998. – 214 с.
4. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності : навчальний посібник для студентів ВНЗ, аспірантів, вчителів / О. А. Лавріненко. – К., 2009. – 328 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К., 1996. – 304 с.
6. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова ; упоряд. Є. І. Коваленко, О. М. Таран ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Чернігів, 2009. Кн. 4. – 2009.
7. Ланько Н. О. Школа майбутнього на Чернігівщині. Реалізація наукового психолого-педагогічного проекту "Школа життєвого успіху" / Н. О. Ланько // Світ виховання. Всеукраїнська Асоціація шкіл майбутнього. – 2010. – № 6.
8. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К., 2009. – 225 с.

УДК 37(092)

## ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА СОФІЇ РУСОВОЇ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Коваленко Є.І.

*Автор статті аналізує теоретичні праці дослідників спадщини видатного українського педагога, державного і громадського діяча Софії Федорівни Русової, показує, що активне вивчення і поширення її науково-педагогічного доробку почалося з проголошення незалежності України шляхом видання її педагогічних творів, підготовки дисертацій, монографій. Автор статті акцентує увагу на багатогранності її педагогічної спадщини, на тих її аспектах, які потребують подальшого поглибленого аналізу.*

*Ключові слова: Софія Русова, педагогічна спадщина, історико-педагогічний дискурс.*

*Автор статьи анализирует теоретические работы исследователей педагогического наследия выдающегося украинского педагога, государственного и общественного деятеля Софии Федоровны Руссовой, показывает, что активное изучение и распространение её научно-педагогических трудов началось после провозглашения независимости Украины посредством издания её педагогических трудов, подготовки диссертаций, монографий. Автор статьи акцентирует внимание на многогранности её педагогического наследия, на тех её аспектах, которые требуют дальнейшего углублённого анализа.*

*Ключевые слова: София Руссова, педагогическое наследие, историко-педагогический дискурс.*

*The author of the article analyzes theoretical studies on the scientific heritage of the prominent Ukrainian pedagogue, statesperson and public figure Sofia Fedorivna Rusova and points out that active research on and dissemination of her pedagogical attainments through publications, dissertations and monographs began after the declaration of the independence of Ukraine. The author draws attention to the versatility of her pedagogical heritage, especially to those its aspects that need further thorough analysis.*

*Key words: Sofia Rusova, pedagogical heritage, historical and pedagogical discourse.*

У 2011 р. минає 155 років від дня народження однієї з найвидатніших жінок України, вченого-педагога, людини, яка все своє життя присвятила утвердженню України як самостійної незалежної держави, – Софії Федорівни Русової. Відомо, що в радянський період педагогічні ідеї Софії Русової були приховані і відсторонені від педагогічної громадськості, зберігалися в спецховищах КДБ і лише з 1991 р. її спадщина стала доступною і відкритою для вивчення.

Проте Софія Русова була визнаною і високо оціненою в радянський період ще за життя у країнах Європи й Америки. Про це свідчать публікації 1931, 1936 і 1956 рр., коли педагогічна і культурно-просвітницька громадськість відзначала 75-, 80- і 100-річні ювілеї Софії Федорівни Русової. У статтях Н.Дорошенко (ж. “Наше життя”, Філадельфія),

Б.Залевського, (ж. “Народна воля”, Львів) О.Лукачової (ж. “Наша школа”, Львів), М.Омельченко (ж. “Жіноча доля”, Львів), Л.Білецького (ж. “Світло”, “Учительське слово”, Львів), М.Мандрики (“Студентський вісник”, Прага; “Жіночий світ”, Вінніпег), Я.Яреми (“Рідна школа”, Львів), О.Лугового (“Український робітник”, Торонто); М.Шаповал (“Самостійна думка”, Мукачеве) та в багатьох інших часописах Західної України, Америки, Англії, Чехословаччини відзначається її значний внесок у розвиток української педагогічної думки й утвердження авторитету України у світі. М.Шаповал, її найближчий товариш і соратник, писав: “Тисячі, мільйони жінок народились, жили і повмирали не дбаючи про щось більше, як про свій маленький світ – про свою родину. Лише винятково-чутливі, гострозорі і пильні бачили поза

родиною весь народ, яко родину... Русова у нас така Господиня-Мати, що з маленької господини-матері виросла на Господиню-Матір в Народі” [20, с. 8–10].

З часу, коли стали відкритими архіви С.Русової, минуло 20 років. Саме 1991 рік, рік 135-річчя від дня народження Софії Русової, ЮНЕСКО проголосило роком Софії Русової. Практично з того часу й почалося вивчення її педагогічної спадщини в Україні. Сьогодні Софія Русова заслужено посідає почесне місце серед видатних педагогів України.

Серед перших українських дослідників, хто зробив значний внесок у повернення на Батьківщину із забуття її творчої спадщини, ми відносимо Н.Дічек, І.Зайченко, Н.Калениченко, Н.Копиленко, В.Качкан, Т.Ківшар, Є.Коваленко, З.Нагачевську, І.Пінчук, О.Проскуру, О.Сухомлинську. У їхніх наукових працях досліджено громадсько-педагогічну діяльність і провідні ідеї науково-теоретичного доробку С.Русової.

Перші публікації (до 1996 р.) про С.Русову в основному ознайомлювали педагогічну громадськість із життям і діяльністю видатної просвітительки (статті у педагогічних часописах та наукових збірниках – О.Г.Губко, Н.П.Калениченко, Н.Б.Копиленко, Н.С.Мельничук, І.М.Пінчук, Є.І.Коваленко). Ювілейна конференція 1996 р. на батьківщині С.Русової практично була першим науковим зібранням, на якому українські вчені високо оцінили її внесок у розбудову української педагогічної думки і системи освіти. Академік НАПН України О.В.Сухомлинська проаналізувала її педагогічні ідеї в контексті розвитку педагогічної думки кінця XIX – першої третини XX ст., часу, який увійшов в історію як реформаторський рух у педагогіці. Вона показала, що Софія Русова, глибоко вивчивши усі новітні педагогічні течії і прогресивні погляди закордонних реформаторів Європи і США, ставить завданням творення української національної системи освіти, нового типу школи, яка б відповідала найкращим передовим педагогічним принципам, але не розірвала б живого зв'язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя. О.В.Сухомлинська упереджує дослідників щодо спрощеного підходу до оцінювання вивчення Софією Русовою закордонного досвіду як простого запозичення. “Такого не буває ніде й ніколи, – зазначає вчена, – а особливо, коли ідеї й надбання пропускаються через творчу свідомість, через світогляд такої творчої, непересічної особистості, як Софія Русова. Вона дивилась на зарубіжні здобутки, на чужоземний досвід лише й тільки крізь призму розробки ідей української національної школи” [17, с. 3]. Проаналізувавши внесок Софії Русової у розбудову принципів нової демократичної школи, дошкільного виховання та позашкільної освіти, О.В.Сухомлинська зазначає, що “С.Русова – наша сучасниця, що її голос набуває особливого звучання в час кардинальної зміни підходів до дитини, до філософії освіти, до філософії виховання, що постали у зв'язку з незалежністю й розбудовою України” [17, с. 7].

Матеріали цих педагогічних читань опубліковані у чотирьох книгах, які окреслили основні проблеми

її педагогічної спадщини: “С.Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч”; “Проблеми національного виховання у спадщині С.Русової”; “Проблеми шкільної педагогіки і психології навчання і виховання у творчій спадщині С.Русової”; “Проблеми дошкільного виховання у спадщині С.Русової”.

У цей же період відбулись всеукраїнські науково-практичні конференції, педагогічні читання, присвячені видатному педагогу в Івано-Франківську, Києві, завдяки чому ім'я і творча спадщина Софії Русової повертаються на батьківщину та активно впроваджуються в теорію та практику української національної системи освіти.

Виходять друком дослідження українських вчених про життя і педагогічну діяльність Софії Русової: І.В.Зайченка “Педагогічна концепція С.Ф.Русова” [4], Є.І.Коваленко і І.М.Пінчук “Освітня діяльність та педагогічні погляди Софії Русової” [5], О.В.Джус “Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції” [3].

Особливу цінність становлять роботи, які безпосередньо ознайомлюють з творами С.Русової. У 1996 р. побачила світ книга О.В.Проскури “Русова С. Вибрані педагогічні твори” [10]. В цій роботі авторка робить підбірку праць С.Русової, в яких вона розкриває основні засади організації системи дошкільного виховання.

За сприяння Центру дослідження проблем української державності видавництвом Україна-Віта у 1996 р. було перевидано “Мої спомини” Софії Русової, які вперше були опубліковані у Львові в 1937 р. У присвяті книги К.Морозов зазначив, що Софія Русова, без сумніву, прискорила незалежність України. І висловив упевненість, що “Спомини” її оживлять і розбудять не одну нашу душу. О.В.Проскура, авторка вступної статті “Біля її вогнища” “Мої спомини”, визначила як унікальну працю Софії Федорівни, що має історико-біографічний характер. Опис життя родини і своєї власної долі С.Русова подає в контексті аналізу суспільно-політичних подій, що відбувалися в той час в Україні і Росії [13].

У 1997 р. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук підготували дві книги “Софія Русова. Вибрані педагогічні твори. Кн. 1–2” [11]. До першої книги увійшли основні статті С.Русової з питань розбудови національної освітньої системи, історії педагогіки, а також праці з теорії і практики дошкільного виховання. У вступній статті авторів аналізується творчість Софії Федорівни Русова як видатного українського педагога і психолога, історика педагогіки, етнографа, громадського діяча, організатора народної освіти і жіночого руху. С.Русова постає як педагог світового рівня, реформатор, педагогічні ідеї якої не втратили актуальності в наш час. До другої книги увійшли найважливіші праці С.Русової періоду визвольних змагань України та еміграції з питань організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі: “Нова школа”, “Нова школа соціального виховання”, “Єдина діяльна (трудова) школа”, “Дидактика”. У 2008 р. Є.І.Коваленко, О.М.Таран опублікували третю і четверту книги “Софія Русова. Вибрані педагогічні твори. Кн. 3–4” [12]. У третій книзі представлено праці С.Русової, в яких вона

дає обґрунтування філософських, соціологічних та психологічних основ педагогіки як науки, розкриває теоретичні та методичні засади організації позашкільної освіти. Четверта книга включає ґрунтовну працю С.Русової “Сучасні течії в новій педагогіці” та історико-педагогічні статті.

У 2006–2007 рр. побачили світ дві частини трилогії “Софія Русова: з маловідомого і невідомого”, підготовлені О.В.Джус і З.І.Нагачевською [14]. В першій частині представлені праці С.Русової з загальних основ педагогіки, теорії виховання, історії педагогіки, аналізу просвітительською визначних персоналій української та зарубіжної педагогічної думки. Друга частина розкриває думки С.Русової щодо організації жіночого руху, діяльності Союзу українок, беззмінною головою якого вона була.

До 155-річчя від дня народження С.Русової Державною науково-педагогічною бібліотекою імені В.О.Сухомлинського спільно з Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя у 2010 р. видано в серії “Видатні педагоги світу” бібліографічний покажчик “Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітник” [15].

Упродовж 90-х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. життєвий, творчий шлях і науково-педагогічна спадщина Софії Русової стали предметом 10 кандидатських дисертацій, в яких досліджувались важливі грані її громадсько-культурної діяльності та науково-педагогічної творчості. Після розсекречення архівів С.Русової І.М.Пінчук, викладач Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, під керівництвом професора Є.І.Коваленко розпочала вивчення спадщини С.Русової і захистила у 1994 р. першу кандидатську дисертацію “Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової (1856–1940)” [8]. І.М.Пінчук проаналізувала основні етапи освітньо-просвітницької та науково-педагогічної діяльності С.Русової, концепцію національного виховання дітей і молоді, її внесок в організацію навчально-виховного процесу. Г.М.Груць у дисертаційній роботі “С.Русова і просвітительський рух в Україні” [1] дослідила проблеми виникнення і розвитку просвітительського руху в Україні та діяльність С.Русової у контексті цього руху, теоретично обґрунтувала, що, незважаючи на важкі соціально-економічні, політичні та культурні умови, український просвітницький рух став важливою складовою національно-визвольного руху, а просвітницька діяльність і творчість С.Русової – феноменом у розвитку просвітительської думки в Україні кінця ХІХ – початку ХХ ст., окреслила прогресивні педагогічні ідеї С.Русової, які можуть бути використані для розробки концептуальних основ системи освіти та виховання в сучасних умовах. Дисертаційне дослідження О.В.Джус “Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922–1940 рр.)” (2001) [3] присвячено розгляду особливостей діяльності Софії Русової як педагога і громадського діяча за межами України та суттєво доповнено її біографію, посилаючись на архівні матеріали. Авторка визначає основні напрями роботи науковця періоду еміграції, аналізує зміст науково-педагогічної діяльності С.Русової, зокрема, організаторсько-практичної щодо розбудови українського шкільництва і наукових установ у

Чехословаччині, теоретичної як викладача українських шкіл, автора монографій, курсів лекцій, наукових розвідок, рецензій. В роботі виявлено та охарактеризовано провідні положення наукового доробку С.Русової стосовно теоретичних засад педагогіки: мети, завдань, змісту діяльності української національної школи, національного виховання.

Три дисертаційні дослідження присвячені розкриттю спадщини С.Русової в галузі дошкільного виховання. Так, у роботах В.Ф.Сергеевої “Проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині Софії Русової” (1997) [16] та О.В.Пшевращької “Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С.Ф.Русової” (2002) [9] досліджено психологічні та педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С.Ф.Русової, розкрито її роль у становленні системи суспільного дошкільного виховання як складової системи освіти в Україні, аналізуються її погляди на мету, завдання і зміст навчально-виховного процесу в дошкільних закладах. Наведено аналіз психолого-педагогічних підходів до його організації за кордоном. Здійснено порівняльний аналіз теоретико-методичних підходів у системах дошкільного виховання С.Ф.Русової та М.Монтессорі. Проаналізовано умови його організації, вимоги до підготовки садівниць, визначено актуальність та можливість використання ідей С.Русової у системі сучасної дошкільної освіти. Дисертаційне дослідження Н.В.Маліновської “Методика використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів” (1997) [6] має теоретико-методичний характер, авторка наголошує, що в центрі педагогічної системи С.Русової лежить вчення про рідну мову як джерело національного духу, культури. Засвоєння рідної мови є головним елементом, основою початкового дошкільного виховання, саме рідна мова є найталановитішим вчителем, вихователем, бо вона збагачує внутрішній світ дитини, логіку її мислення, чуттєве сприймання навколишнього. Н.В.Маліновська аналізує погляди С.Русової щодо формування правильної звуковимови, логічного викладу думки, розкриває роль предметних занять, читання і переказу художніх творів, казок і їх драматизації.

О.М.Таран у дисертаційному дослідженні “Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С.Русової” (2003) [18] висвітлює динаміку становлення та розвитку дидактичних поглядів видатного українського педагога С.Русової, виділяє й охарактеризовує в цьому процесі основні періоди: 1871 р. – кінець ХІХ ст. – виникнення інтересу до педагогічної праці та формування педагогічного покликання; початок ХХ ст. – 1917 р. – вивчення розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, глибоке осмислення новітніх підходів реформаторської педагогіки; 1917–1920 рр. – активна праця в уряді УНР, у реформуванні системи освіти в Україні; роки міграції – плідна праця у вищих школах, написання ґрунтовних монографічних досліджень з проблем дидактики. Дисертаційка виокремлює внесок С.Русової у розробку теоретичних і практичних питань теорії навчання,

розкриває її погляди щодо предмета та основних категорій дидактики, суті процесу навчання, мети та завдань навчання, змісту, принципів, форм і методів навчання, вимог до вчителя, а також виявляє прогресивні дидактичні ідеї С.Русової, які можуть бути використані для розробки концептуальних засад системи освіти та виховання за сучасних умов.

Знаменно, що до вивчення доробку вченої залучаються філософи, історики. Так, О.Пеньковець у дисертаційній роботі "Філософсько-освітні погляди С.Русової (соціально-філософський аналіз)" (2001) [7] розглянув соціально-філософські засади вчення українського філософа та педагога С.Русової, проаналізував особливості творів науковця, ступінь дослідження її соціально-філософських поглядів у науковій літературі з позицій розуміння соціальної філософії як інтегративного знання про суспільство, що включає в себе власну історію та є аспектом існування суспільства як самотвірної освітньої системи. Автором вивчено соціально-філософські погляди науковця щодо суспільства, освіти, ролі національного в осмисленні освіти й особи, питання конститування національної школи та національної освіти, взаємодії освіти й держави, а також виховання вільної особистості як основної мети освіти. Соціальні цінності освітнього процесу систематизовано на основі соціально-філософського аналізу творів С.Русової.

У дисертації О.Є.Фролової "Концепція особи в освітньому вченні С.Русової" (2009) [19] здійснено комплексний аналіз концепції особи в українознавчо-освітніх дослідженнях С.Русової. Доведено, що твори С.Русової є важливим джерелом української освітньої думки, яке містить ідеї і підходи, що відповідають потребам сучасної трансформації системи освіти в Україні. Встановлено, що як предмет українознавчо-філософського аналізу освітні погляди С.Русової недостатньо досліджені, хоча були спроби вказати на особливості світоглядно-філософського підґрунтя творів С.Русової та тлумачення в них особи. Методологічна значущість ідей С.Русової для освіти та виховання особи визначається їх природовідповідними, державницькими, правовими і гуманістичними смислами відповідно до єдності концентрів: Україна – етнос; Україна – природа; Україна – мова; Україна – нація і держава; Україна у міжнародних відносинах; Україна – ментальність, доля; Україна – історична місія. Автором обґрунтовано, що людина постає в освітній системі С.Русової як мікрокосм і розглядається крізь призму її сутності, саморозвитку. С.Русова тип нової людини ототожнює з сильною національно-орієнтованою особистістю, яка, з одного боку, занурена в глибини національного світобачення, а з іншого – широко відкрита до досягнень європейської духовної культури. Визнаючи людський організм фізіологічним носієм, сутність особи С.Русова вбачала у соціокультурній діяльності, яка спрямовує здібності організму до реалізації в певному національно-культурному середовищі. Розкрита вирішальна роль освіти як основного способу включення людини в соціокультурний простір та способу засвоєння загально-

людських і національних моральних цінностей і норм у становленні особи. Саме школа, згідно з ученням С.Русової, є одним з могутніх факторів виховання особи, формування її життєвих компетентностей і орієнтирів, духовності, моральності, національної гідності і патріотизму. Враховуючи залежність освіти від держави, вирішення проблеми соціокультурного спрямування освіти С.Русова знаходить в її гуманітаризації.

Л.В.Гонюкова виконала дисертаційне дослідження "Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Софії Русової (1870-ті рр. – 1940 р.)" [2] на присвоєння наукового ступеня кандидата історичних наук (2000). Авторка комплексно дослідила життя, громадсько-політичну та культурно-просвітницьку діяльність С.Ф.Русової. На підставі аналізу широкої джерельної бази визначила комплекс чинників, що справили вирішальний вплив на формування її світогляду, відігравали важливу роль у становленні громадянської позиції. У роботі детально розглянуто діяльність С.Русової в українських громадах і революційних гуртках, партії соціалістів-федералістів. Проаналізовано політичні погляди науковця, процес їх трансформації, доведено прогресивне значення її праці у демократичних виданнях ("Світло", "ЛНВ", "Рада") з метою вирішення українського питання, відтворено основні віхи роботи С.Русової щодо створення системи національної освіти. Л.В.Гонюкова показала внесок С.Русової в інтеграцію українського громадського руху у світовий, розкрила значення її наукової діяльності та дослідила розроблені С.Русовою концептуальні засади побудови Української Національної Жіночої Ради і Всеукраїнської Учительської Спілки, Педагогічного інституту (Прага), напрями та зміст їх роботи. Авторка дає оцінку внеску С.Русової у розвиток суспільно-політичного життя України кінця ХІХ – початку ХХ ст.

В наш час педагогічна спадщина Софії Русової введена до програми вищих начальних закладів, що готують педагогічні кадри. В Україні працює сім навчальних закладів – Центрів Софії Русової, які втілюють у життя її педагогічні ідеї.

Сьогодні вже можна говорити про основні наукові школи, в яких інтенсивно досліджується педагогічна спадщина Софії Русової: це Київ (О.В.Сухомлинська, О.В.Проскура, О.В.Коваленко, Н.Б.Антонець та ін.); Чернівці (І.В.Зайченко); Івано-Франківськ (З.І.Нагачевська, О.П.Джус); Одеса (А.М.Богуш, Н.В.Маліновська); Ніжин (Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук, О.М.Таран), Тернопіль (Г.С.Груць), навколо яких групуються молоді науковці, виконуючи дисертаційні дослідження, ведеться підготовка і видання творів С.Русової.

Окреслимо окремі, на наш погляд, ще недостатньо досліджені сторінки педагогічної спадщини Софії Русової.

1. Нам видається, слід більш ґрунтовно проаналізувати євроінтеграційні ідеї просвітительки. Вона глибоко вивчала досвід європейських країн щодо реформування освіти, була знайома з працями практично усіх європейських і американських педагогів-реформаторів, й Україна презентувалася нею як складова європейського співтовариства.

2. Особливої уваги заслуговує вивчення позицій С.Русової щодо взаємозв'язку педагогіки,

філософії, соціології і педагогіки, аналіз теоретико-методологічних основ її спадщини.

3. Сьогодні в основному досліджуються ідеї С.Русової щодо дошкільного виховання, а в неї великий пласт ідей щодо початкової, середньої та вищої школи, які потребують детального аналізу й вивчення, зокрема: як в її педагогічній теорії узгоджуються парадигми трудової школи, вільного виховання і школа навчання. Яка позиція Софії Русової?

4. Значну увагу в працях С.Русової займають питання формування волі і характеру дитини, проте ці ідеї ще не знайшли висвітлення й належної оцінки.

5. Важливо, яку велику роль має емоційна сфера людини, її психічне й духовне здоров'я. Цій проблемі, проблемі формування емоційної сфери дітей і молоді С.Русова присвячує ряд своїх публікацій, які також потребують аналізу.

6. Недостатньо дослідженими залишаються й проблеми гендерного і сексуального виховання молоді в її спадщині.

7. Потребують більш ґрунтовного аналізу соціально-педагогічні аспекти її спадщини, зокрема взаємозв'язок шкільної і позашкільної освіти і виховання, андрагогічні ідеї, сімейне виховання і вплив на нього соціального середовища.

8. С.Русова – талановитий організатор системи освіти, керівник навчальних закладів, визнаний державний і громадський діяч, проте проблеми управління, педагогічного менеджменту в педагогічній спадщині Софії Русової не досліджені.

9. Лише окремі статті розкривають внесок Софії Русової в педагогічну компаративістику.

10. Велику роль у вихованні загальнолюдських цінностей у підростаючого покоління С.Русова відводила релігії, проте практично відсутні публікації, які б розкривали погляди вченої на роль релігії і релігійного виховання в духовному становленні людини, взаємозв'язок школи, сім'ї і церкви у вихованні дітей і молоді.

11. Відомо, що С.Русова – письменниця, яка залишила літературно-педагогічну спадщину, яка також потребує аналізу й оцінки.

12. Не дослідженою залишається й епістолярна спадщина просвітительки.

Слід зазначити, що сьогодні значна частина праць С.Русової ще не знайдена і не опублікована,

не проаналізована, зокрема “Соціальна педагогіка”, “Історія педагогіки у зв'язку з розвитком культури”, навчально-методичні матеріали щодо діяльності Високого педагогічного інституту в Падебродах, української гімназії, дитячого будинку, яким керувала Софія Русова, та ін. Це унеможливило здійснення цілісного аналізу її доробку. У зв'язку з цим пропонується створити асоціацію Софії Русової, яка б об'єднала і скоординувала зусилля науковців. Адже на часі повне видання творів Софії Русової, для цього потрібно працювати в архівах не лише Києва і Львова, а й Праги, Падеброд тощо. А це вимагає і значних зусиль, і великих коштів, і тому вважаємо за потрібне звернути увагу і Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і Національної академії педагогічних наук на підтримку такого проекту.

До цього часу вивчення педагогічної спадщини Софії Русової було ініційоване окремими науковцями, і знаходження коштів на видання її творів давалося з великими труднощами. Ми ініціюємо створення в Ніжині Центру Русовознавства. Маємо певний досвід. В університеті вже багато років працює Центр Гоголезнавства, відомий за межами України.

Оцінюючи сьогодні роль С.Русової в розвитку педагогічної думки в Україні, можна однозначно стверджувати, що її творчий доробок є внеском у скарбницю не лише української, а й світової педагогіки, що її ідеї – це не лише минуле, вони не обмежені часовими рамками, як гасло звучать і сьогодні заклики С.Русової: “В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди й Науки. Тільки великими зусиллями таких апостолів Україна матиме чесних діячів-патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об'єднану, інтелектуально розвинену народну масу” [11, кн. 1, с. 231]. “Ніхто не має права вважати шкільну справу чужою для себе, сторонньою. Навпаки, якщо ми хочемо скоріше бачити в нашій країні загальний народний добробут, якщо ми хочемо мати добре організовану державу, господарство, церкву, – ми перш за все мусимо організувати школу, що навчила б наших дітей служити добру й рідному краю” [11, кн. 2, с. 121].

## Література

1. Груць Г. М. С.Русова і просвітительський рух в Україні : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Груць Галина Михайлівна. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
2. Гонюкова Л. В. “Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Софії Русової (1870-ті рр. – 1940 р.) : автореферат дис. ... канд. істор. наук : спец. 07.00.01/ Гонюкова Лілія Василівна. – К. : НДІ українознавства, 2000. – 19 с.
3. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції : монографія / Оксана Володимирівна Джус. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 260 с.
4. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С.Русової / Іван Васильович Зайченко. – Чернігів, 1996. – 116 с.
5. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Євгенія Іванівна Коваленко, Ірина Миколаївна Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ, 1998. – 214 с.
6. Маліновська Н. В. Методика використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Маліновська Наталія Василівна. – О., 1997. – 20 с.
7. Пеньковець О. М. Філософсько-освітні погляди С. Русової (соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 / Пеньковець Олександра Михайлівна. – Д., 2002. – 19 с.



8. Пінчук І. М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової (1856–1940) : дис. ... кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.01 / Пінчук Ірина Миколаївна. – К., 1994. – 180 с.
9. Пшеврацька О. В. Психолого-педагогічні засади суспільного дошкільного виховання у працях С.Ф. Русової : автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.01 / Пшеврацька (Коваленко) Олена Володимирівна. – К., 2002. – 20 с.
10. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова ; упоряд., передм., комент. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
11. Русова Софія Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук / Русова Софія Федорівна. – К. : Либідь, 1997.  
Т. 1. – 1997. – 272 с.;  
Т. 2. – 1997. – 320 с.
12. Русова Софія Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / Софія Федорівна Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : Деснянська правда, 2008.  
Т. 3. – 2008. – 240 с.;  
Т. 4. – 2008. – 328 с.
13. Русова Софія. Мої спомини / Софія Федорівна Русова. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.
14. Русова Софія: з маловідомого і невідомого: трилогія / Софія Федорівна Русова ; упоряд. О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2006.  
Ч. 1. – 2006. – 456 с.;  
Ч. 2. – 2006. – 364 с.
15. Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітитель: до 155-річчя від дня народження : бібліографічний покажчик / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського, Ніжин. держ. ун-т ім. М.Гоголя ; упоряд. : А. М. Доркєну, Т. В. Лога ; наук. ред. : П. І. Рогова, А. М. Доркєну ; наук. консультант, авт. вступ. ст. Є. І. Коваленко. – К., 2010. – 176 с. – (Серія "Видатні педагоги світу ; вип. 6).
16. Сергєєва В. Ф. Проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині Софії Русової : автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.01/ Валентина Федорівна Сергєєва. – К., 1997. – 20 с.
17. Сухомлинська О. В. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки / Ольга Василівна Сухомлинська // Софія Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч України : матеріали Всеукраїнських педагогічних читань. – Чернігів, 1996.  
Кн. 1 / відповідальний редактор Є. І. Коваленко. – 1996. – 59 с.
18. Таран О. М. Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С. Русової : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Таран Олена Миколаївна. – К., 2000. – 20 с.
19. Фролова О. Є. Концепція особи в освітньому вченні С. Русової : автореферат дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.12 / Ольга Євгенівна Фролова. – К., 2009. – 20 с.
20. Шаповал М. Свято Матері (з нагоди 75-ліття Софії Русової) / Микита Шаповал // Самостійна думка. – Мукачеве, 1931.  
Ч. 6–7. – 1931. – С. 8–10.

УДК 37(092):016

## СОФІЯ РУСОВА В УКРАЇНСЬКІЙ БІБЛІОГРАФІЇ

Рогова П.І.

*Автор статті презентує бібліографічний покажчик “Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітитель: до 155-річчя від дня народження”, виданий Державною науково-педагогічною бібліотекою України ім. В.О.Сухомлинського спільно з Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя у серії “Видатні педагоги світу”.*

*Ключові слова: Софія Русова, педагогічна бібліографія, освітні центри Софії Русової.*

*Автор статьи презентует библиографический указатель “София Русова – педагог, государственный деятель, просветитель: к 155-летию со дня рождения”, издан Государственной научно-педагогической библиотекой Украины совместно с Нежинским государственным университетом имени Николая Гоголя в серии “Выдающиеся педагоги мира”.*

*Ключевые слова: София Русова, библиографический указатель, образовательные центры Софии Русовой.*

*The article presents a bibliographic reference book “Sofia Rusova as a teacher, a statesperson, an educator: to the 155<sup>th</sup> anniversary of her birth” published with the joint efforts of the State Scientific Pedagogical Library named after V.O.Sukhomlinsky and Nizhyn State University named after Mykola Gogol in the series of publications “The prominent teachers of the world”.*

*Key words: Sofia Rusova, pedagogical bibliography, Sofia Rusova education centers.*

Інноваційний розвиток сучасної педагогічної науки, освіти і практики відбувається з урахуванням кращих здобутків минулого і сучасного у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Великий пласт надбань в освіті й культурі, що був штучно вилучений з наукового і культурного обігу країни у радянський період, став доступним у незалежній Україні. У цей період відкрилися фонди спецхранів у бібліотеках, архівні документи, що були заборонені; до України почала повертатися духовна спадщина багатьох синів і дочок: письменників, поетів, істориків, педагогів, бібліотекознавців, які покинули свою Батьківщину в 20–30-ті рр. ХХ ст. і були викреслені з історичного і культурного простору своєї Батьківщини. Це, зокрема, Д.Гуменна, В.Винниченко, Б.Лепкий, О.Олесь, У.Самчук, С.Сірополько, І.Огієнко та багато інших. З перших років незалежності почали відроджуватись імена і здобутки тих, хто, проживаючи в Україні, був також вилучений радянською владою з її історичної та культурної спадщини. Це – Х.Алчевська, В.Стус, В.Симоненко, Г.Косинка, І.Сенченко та інші. Серед постатей, які повернулися до України, чільне місце посідає особистість Софії Федорівни Русової, педагога європейського рівня, визначного громадського діяча, літературного критика, мемуариста, людини широкої ерудиції, але

передусім – палкої патріотки України, життя якої було і залишається прикладом служіння українському народові в його прагненні до волі, до утвердження державності, національної системи навчання й виховання.

Провідні бібліотеки України були одними з перших, хто приділив у своїй діяльності увагу вищезазначеним особистостям, висвітлюючи життєвий шлях та творчий доробок цих діячів у своїх наукових працях, дисертаційних дослідженнях, монографіях, бібліографічних виданнях, книжкових виставках та в інших проектах. Так, фахівці науково-бібліографічного відділу Національної парламентської бібліотеки України впродовж 1993–1995 рр. започаткували серії біобібліографічних видань: “Повернуті імена” (підготували 4 випуски) та “Шістдесятництво: профілі на тлі покоління” [1], в яких уперше в бібліографії відкрили творчість письменників новітньої української літератури; підготували і видали матеріали до бібліографічного словника “Українські письменники діаспори” у 2-х частинах [2], який вийшов упродовж 2006–2007 рр. З 1992 р. на сторінках “Календаря знаменних і пам’ятних дат”, що видає вищезазначена бібліотека, постійно друкуються матеріали про забутих, заборонених, репресованих діячів культури і науки [3]. Фахівці Національної наукової медичної

бібліотеки України у співпраці з науковцями створили бібліографічний посібник “Українські лікарі”, в якому подано відомості про 1170 лікарів, зокрема про 829 лікарів і медиків, репресованих комуністичним режимом, що народилися або працювали в Україні [4]. Фахівці Центральної освітянської бібліотеки МОН України, яка надалі стала фундаментом Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О.Сухомлинського спільно з Інститутом літератури НАН України, під керівництвом д. ф. н., професора, лауреата Державної премії України імені Т.Г.Шевченка Ф.П.Погребенника на базі Київського будинку вчителя упродовж 8 років, з 1992 до кінця 1999 р., проводили цикл вечорів “Визначні жінки України”, відкриваючи на цих заходах імена українок, які стали окрасою національної історії, культури і літератури [5]. Т.І.Ківшар, д. і. н., професор, у 2009 р. упорядкувала та оприлюднила творчий доробок (вірші, статті, малюнки, листи тощо) Лесі Петлюри – палкої патріотки України, доньки відомого українського діяча доби Визвольних змагань Симона Петлюри, у книзі “Народе мій, улюблений...” [6]. Дослідниця написала переднє слово, ґрунтовний життєпис та коментарі до видання, що знайомить українську громадськість із життєвим і творчим шляхом Лесі Петлюри, відтворюючи її трагічну долю, глибоку тугу за Батьківщиною, моральну чистоту та духовне багатство.

З метою інформаційного забезпечення інноваційного розвитку вітчизняної педагогічної науки, освіти і практики, а також популяризації творчої спадщини видатних педагогів України й зарубіжжя Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського (ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського), яка була заснована у кінці 1999 р., з перших років своєї діяльності продовжила традиції Центральної освітянської бібліотеки, започаткувавши декілька проектів. Так, у 2002 р. бібліотекою вперше в Україні було засновано видання “Календаря знаменних і пам’ятних дат у галузі освіти і педагогічної науки”, у 2003 р. – біобібліографічну серію “Видатні педагоги світу”, метою яких було відкриття для сучасників забутих імен педагогів минулого, які зробили вагомий внесок у розвиток науки і освіти. Упродовж 2003–2010 рр. у вищезазначеній серії було підготовлено 6 (шість) біобібліографічних видань, загальний обсяг яких становить близько 60 др. арк., в яких акумулюється бібліографія про життя й діяльність педагогів, педагогічна спадщина та творче використання їхніх ідей у сучасній освіті. Зазначені видання надсилалися до національних, державних та провідних освітянських книгозбірень України. Це – посібники про В.О.Сухомлинського (2001, 2008), Я.Корчака (2003), А.С.Макаренка (2008), К.Д.Ушинського (2010), С.Ф.Русову (2011), які ґрунтовно підготовлені і вперше видані в Україні, з урахуванням видань, що виходили друком у XIX–XX ст. в Російській імперії, Радянському Союзі і за рубежом. Науковими консультантами цих документів були академіки НАПН України: О.В.Сухомлинська, І.А.Зязюн, д. п. н. Л.Д.Березівська, к. п. н. Є.І.Коваленко та інші. Під час підготовки видань здійснювався широкий бібліографічний пошук, використовувалася розширена структура.

Виходячи з читацького призначення біобібліографічних покажчиків, основними принципами відбору матеріалів для бібліографування були: науковість, повнота (оптимальна), достовірність.

У зв’язку з відсутністю видавничої бази у ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського видання даних біобібліографічних покажчиків здійснювалося за допомогою Української асоціації Василя Сухомлинського, голови Українського педагогічного товариства Я.Корчака, ректорів педагогічних і класичних ВНЗ. Тому у цій статті слід назвати імена осіб, які надавали допомогу у виданні цих важливих документів, й подякувати їм від педагогів, бібліотекарів України, зокрема, за видання покажчика про Януша Корчака [7] – голови Українського товариства Я.Корчака С.В.Петровській, про В.О.Сухомлинського [8] – голови Української асоціації Василя Сухомлинського О.Я.Савченко та доньці видатного українського педагога акад. О.В.Сухомлинській, про К.Д.Ушинського [9] – ректору Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського О.Я.Чебикіну, про А.С.Макаренка [10] – декану природничого факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка М.В.Гриньовій, за покажчик про С.Ф.Русову [11] – ректору Ніжинського державного університету О.Д.Бойку.

Шостий випуск в серії “Видатні педагоги світу” присвячено Софії Федорівні Русовій (1845–1940), якій 18 лютого виповнилося 155 років від дня народження, здобутки й ім’я якої були викреслені радянською владою з історії освіти, педагогіки України. За останні 20 років в незалежній Україні вийшли друком як праці вченої, так і дослідження українських науковців про її життя й педагогічну діяльність, що були оприлюднені в окремих збірках та у фахових виданнях. До числа перших українських дослідників, хто зробив значний внесок у повернення на Батьківщину із забуття творчої спадщини видатного педагога, належать: Н.Дічек, І.Зайченко, Н.Калениченко, В.Качкан, Т.Ківшар, Є.Коваленко, З.Нагачевська, О.Проскура, О.Сухомлинська, у працях яких проаналізовано громадсько-педагогічну діяльність С.Русової та її науково-теоретичні ідеї. Упродовж 1991–2010 рр. в Україні відбулося понад 20 всеукраїнських науково-практичних конференцій, педагогічних читань, семінарів, присвячених здобуткам С.Ф.Русової, що проходили в Ніжині, Чернігові, Києві, Івано-Франківську та інших містах, завдяки чому її ім’я й творча спадщина не тільки повернулися на Батьківщину, а й стали широко відомі серед науковців і практиків освітянської галузі України і почали активно впроваджуватися в систему національної освіти. Упродовж останніх 20-ти років життєвий, творчий шлях і спадщина Софії Русової стали предметом низки дисертаційних робіт (всього 10), в яких, зокрема, українськими науковцями Г.Груць, О.Джус, О.Пшеврацькою, В.Сергеевою, О.Таран та іншими досліджувалися важливі грані її громадської, культурно-просвітницької діяльності та педагогічної творчості. Кожний з дисертантів у своєму дослідженні, крім висвітлення теми, здійснив певну бібліографічну роботу щодо оприлюднення праць С.Русової та матеріалів про

неї. Було також опубліковано бібліографічний список її праць в окремих виданнях вибраних творів С.Русової, упорядниками, редакторами яких були О.В.Проскура, Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук [12; 13]. Але повного, комплексного бібліографічного видання про С.Русову до цього часу не було.

Покажчик "Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітител" [11] підготовлений фахівцями ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського. Він є першим біобібліографічним виданням в Україні та на пострадянському просторі, а також за кордоном, який відтворює бібліографію творів та досліджень про життя й багатогранну діяльність видатної українки. З метою найкращого висвітлення творчого доробку С.Ф.Русової до покажчика було внесено бібліографічні описи її праць та публікацій науковців, присвячених її життєвому шляху, педагогічній і громадсько-культурній діяльності, що друкувалися упродовж 80-х рр. кінця XIX ст. до 2010 р. Під час підготовки покажчика фахівцями було проаналізовано фонди Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О.Сухомлинського, Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського, Національної парламентської бібліотеки України, електронні каталоги провідних бібліотек України, інтернет-ресурси. Також для найбільш повного відображення творчого доробку С.Ф.Русової у покажчику було проаналізовано джерельну базу дисертацій та внесено до покажчика праці Софії Русової, що були зібрані дослідниками її творчості, включено видання про видатного педагога і її твори з бібліографічних посібників: "Україномовна книга, 1798–1923 : в 3 т." (НБУВ. – К., 2003); "Літературно-науковий вісник : покажчик змісту. Т. 1–109 : (1898–1932) / упоряд. Богдан Ясінський" (К. ; Нью-Йорк, 2000); "Українська педагогічна бібліографія : покажчик літератури / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова" різних випусків видання (К., 1993–2008) та з інших ретроспективних покажчиків універсального змісту. Науковим консультантом цього покажчика є одна з перших дослідників С.Русової – Є.І.Коваленко, к. п. н., професор, зав. кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; рецензентами: О.В.Коваленко (Пшевральська), к. п. н., доцент кафедри методик і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Б.Грінченка, та Т. В.Добко, к. і. н., с. н. с., зав. відділу Національної бібліотеки України імені В.Вернадського.

Покажчик відкриває ґрунтовна стаття Є.І.Коваленко "Життя, віддане Україні", в якій висвітлено життєвий і творчий шлях, педагогічну, просвітницьку та громадсько-політичну діяльність С.Ф.Русової.

Видання налічує 1289 позицій бібліографічних записів, що мають суцільну нумерацію. Складається покажчик із п'яти розділів, у межах яких документи розміщено у хронологічному порядку за зведеною українсько-російською абеткою.

**Розділ 1** – "Твори С.Ф.Русової" відображає бібліографічні описи 389 праць педагога, виданих з 80-х років XIX ст. до 2010 р. включно, в Україні та у світі й 16 рецензій на них, що вийшли також упродовж II пол. XIX ст. – XX ст. в Російській імперії та за кордоном. Їх згруповано і розміщено за

прямою хронологією з виділенням років видання, а в межах року – за абеткою назв. Розділ складається з чотирьох підрозділів: "Вибрані твори", "Збірки творів", "Окремі праці", "Статті, рецензії, переклади в наукових збірниках та періодичних виданнях".

**Розділ 2** – "Життя й громадсько-освітня діяльність С.Ф.Русової у дослідженнях науковців України і світу" охоплює праці науковців, присвячені життєвому й творчому шляху С.Ф.Русової, що вийшли впродовж 80-х років XIX ст. до 2010 р. в Україні та за рубежом, які згруповано у три підрозділи:

• біографія С.Ф.Русової у вітчизняних і зарубіжних публікаціях;

• дисертації та автореферати дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата наук;

• науково-практичні конференції, семінари, педагогічні читання, присвячені творчому використанню педагогічної спадщини С.Ф.Русової.

**Розділ 3** – "Педагогічна спадщина С.Ф.Русової в контексті розвитку сучасної освіти" охоплює документи дослідників України і зарубіжжя, що вийшли впродовж 20-х рр. XIX – 2010 р., в яких висвітлено погляди С.Ф.Русової на зміст виховання й навчання дітей та молоді, а також впровадження її педагогічних ідей у практику сучасної освіти. Матеріал згруповано в п'ять підрозділів:

• Концепція національної освіти Софії Русової;

• Дошкільна педагогіка за С.Ф.Русовою;

• Зміст і методика навчально-виховної роботи з дітьми та молоддю у педагогічній спадщині Софії Русової;

• Особистість вихователя і вчителя у творчому доробку Софії Русової;

• Творча реалізація ідей С.Ф.Русової в сучасній педагогічній практиці.

У підрозділах документи розміщено у хронологічному порядку, а в межах року – за абеткою прізвищ авторів та назв праць.

**Розділ 4** – "Увічнення пам'яті Софії Русової в Україні та світі" має два підрозділи, в яких представлено бібліографічні описи документів, що вийшли впродовж XX – на початку XXI ст. в Україні та світі. У першому підрозділі "Діяльність організацій, навчальних закладів, яким присвоєно ім'я видатного педагога" уміщено матеріали, що розкривають діяльність організацій і навчальних закладів України, що носять ім'я видатного педагога, та їхній внесок у вивчення й дослідження спадщини С.Ф.Русової та втілення в практику її ідей. Документи розміщено за абеткою назв установ і навчальних закладів, у межах установи та закладу – за хронологією.

Другий підрозділ "Документи, які засвідчують випуск медалі та заснування премії, присвячених Софії Русовій" згруповано в хронологічному порядку, а в межах року – за абеткою прізвищ авторів публікацій.

**Розділ 5** – "Творча спадщина С.Ф.Русової в електронних ресурсах" надає інформацію про педагога в мережі Інтернет. У розділі представлені найзмістовніші та безкоштовні інтернет-ресурси.

У 2008 р. ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського на своєму веб-порталі (<http://www.library.edu.ua.net>) започаткувала інформаційно-бібліографічний ресурс "Видатні педагоги України і світу", метою якого є популяризація кращих здобутків вітчизняної та

зарубіжної педагогічної та психологічної наук й освіти шляхом консолідації інформації про визначних осіб, як вітчизняних, так і зарубіжних, висвітлення їхнього життя, діяльності, творчої спадщини та втілення їх ідей в практику. Цей ресурс сприятиме розкриттю фондів ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського, вихованню патріотизму у молодого покоління, інформаційному забезпеченню науково-просвітницьких програм, проведенню громадсько-виховних заходів тощо. Комплексні матеріали ресурсу вдало доповнюють бібліографічні видання бібліотеки. У зазначеному електронному ресурсі та у розділі “*Науково-інформаційна діяльність*”, що розміщений на порталі, представлений біобібліографічний покажчик “Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітител”, завдяки чому його можуть не тільки прочитати, а й роздрукувати для своїх інформаційних потреб педагоги, вихователі, студенти та інші користувачі.

Для зручного й ефективного користування посібником розроблено допоміжний апарат, який представлено:

- алфавітним покажчиком назв праць С.Ф.Русової, згрупованих за зведеною українсько-російською абеткою, твори іноземною мовою – за латинською абеткою;

- іменним покажчиком, в якому наведено прізвища всіх осіб, причетних до видання праць С.Ф.Русової, літератури про неї та її педагогічну діяльність.

Робота над покажчиком усього колективу фахівців – від укладачів, консультантів, редакторів та рецензентів до видавців – була спільною,

копіткою, ретельною і напруженою. Бібліографічний опис і скорочення слів здійснено відповідно до чинних в Україні стандартів, зокрема, згідно з новим стандартом бібліографічного опису ДСТУ ГОСТ 7.1:2006.

Практично більшість позицій у покажчику було переглянуто фахівцями *de visu*. У тих випадках, коли це зробити було неможливо, описи здійснювалися за допомогою інших джерел і відмічалися знаком астериск (\*).

Бібліографічний покажчик “Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітител” – ґрунтовне, комплексне наукове видання, плід спільної творчої праці, йде у велике життя, несучи зібрану вперше у єдиному виданні бібліографію праць та життя й діяльності видатної українки. Зазначене видання є вагомим здобутком української галузевої бібліографії.

Посібник надійде до фондів національних, державних та провідних освітянських книгозбірень, завдяки чому науковці і практики у повному обсязі зможуть ознайомитися з творчим доробком видатного педагога, глибше пізнати історію вітчизняної педагогічної науки через постать Софії Русової, а завдяки розміщенню на порталі ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського він став доступним найширшим верствам суспільства. Видання сприятиме відкриттю невідомих, але значних здобутків України, її науки і освіти, упровадженню нових форм, підходів щодо вирішення сучасних проблем навчання й виховання підростаючого покоління шляхом творчого використання елементів педагогічної концепції С.Ф.Русової.

## Література

1. Кононенко В. Бібліографічно-видавнича діяльність НПБ України в інформаційному забезпеченні розвитку української культури / В. Кононенко // *Культура України: стан, проблеми, тенденції розвитку* : зб. наук. ст. – К., 1997. – С. 142–148.
2. Українські письменники діаспори : матеріал до бібліогр. слов. : у 2 ч. / Нац. парлам. б-ка України ; авт.-уклад. : О. Білик, Г. Гамалій, Ф. Погребенник. – К., 2006–2007.  
Ч. 1–2. – 2006–2007.
3. Кононенко В. Універсальний за змістом, корисний і необхідний для найширшого читачького загалу (“Календар знаменних і пам’ятних дат – 50”) / В. Кононенко, О. Рожнятовська // *Вісн. Кн. палати*. – 2007. – № 12. – С. 23–25.
4. Ганіткевич Я. В. Українські лікарі : біобібліографічний довідник / Я. В. Ганіткевич, П. Гундій, наук. ред. Л. Пиріг ; Наукове товариство ім. Т. Г. Шевченка, Всеукраїнське лікарське товариство. – 2008.  
Кн. 3. Учасники національно-визвольної боротьби й українського державотворення, репресовані та реабілітовані лікарі України. – 2008. – 427 с.
5. Рогова П. І. Видатні жінки України у житті Федора Погребенника / П. І. Рогова // *Вісн. Кн. палати*. – 2010. – № 12. – С. 39–41.
6. Петлюра Л. Народе мій, улюблений... / Леся Петлюра ; упорядкув., передне слово, життєпис, комент. Т. Ківшар ; Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – Київ : [б. в.], 2009. – 665, [2] с.
7. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878–1942) : до 125-річчя з дня народж. : біобібліогр. покажч. / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; уклад. : В. В. Вербова, Н. А. Горбенко, С. В. Іщук, С. В. Петровська ; наук. ред. : П. І. Рогова, Т. Ф. Букшина ; наук. консультант О. В. Сухомлинська; відп. за вип. Н. А. Палашина ; ред. : Р. С. Жданова, Н. Г. Богун ; рецензент М. Б. Євтух. – К., 2003. – 132 с. – (Сер. “Видатні педагоги світу” ; вип. 2).
8. В. О. Сухомлинський. Біобібліографія: 2001–2008 рр. : бібліогр. покажчик / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. : Л. М. Заліток ; наук. консул. : О. В. Сухомлинська ; наук. ред. П. І. Рогова. – К. : Богданова А. М., 2008. – 196 с. – (Серія “Видатні педагоги світу” ; вип. 3).
9. Ідеї К. Д. Ушинського в контексті сучасної педагогічної освіти та науки: 1991–2010 рр.: до 185-річчя від дня народж. : біобібліогр. покажч. / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. : А. М. Доркену, І. О. Іванова, Т. В. Лога ; авт. вступ. ст. Л. Д. Березівська ; наук. ред. П. І. Рогова, А. М. Доркену ;

бібліогр. ред. І. О. Іванова ; наук. консультанти: О. В. Сухомлинська, О. Я. Чебикін ; рецензенти: Л. Д. Березівська, О. М. Яценко. – Одеса, 2010. – 124 с. – (Сер. “Видатні педагоги світу” ; вип. 5).

10. Спадщина А. С. Макаренка і педагогічні пріоритети сучасності: 1991–2008 рр.: до 120-річчя від дня народж. : біобібліогр. покажч. / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Ін-т пед. освіти дорослих, Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка ; упоряд. : І. О. Іванова, Т. В. Лога ; вступ. ст. А. В. Ткаченка ; наук. ред. : П. І. Рогова, А. М. Доркену ; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко ; наук. консультант І. А. Зязюн ; рецензенти: Л. О. Хомич, М. В. Гриньова. – К., 2008. – 182 с. – (Сер. “Видатні педагоги світу” ; Вип. 4 ).

11. Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітитель: до 155-річчя від дня народження : біобібліогр. покажчик / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя ; упоряд. : А. М. Доркену, Т. В. Лога ; наук. ред. : П. І. Рогова, А. М. Доркену ; наук. консультант, авт. вступ. ст. Є. І. Коваленко. – К., 2010. – 176 с. – (Серія “Видатні педагоги світу”; вип. 6).

12. Бібліографічний покажчик праць Софії Русової / упоряд. Олена Проскура // Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К., 1996. – С. 301–303.

13. Бібліографія / упоряд. : Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук // Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова. – К., 1997. – Кн. 2. – С. 307–312. – Зміст : Публікації С. Ф. Русової ; Публікації про С. Ф. Русову.

УДК 37.019.31:57.081.1(092)

## СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Андреева Т.Т.

*У статті висвітлюються питання сенсорного виховання дітей засобами природи в педагогічній системі Софії Русової.*

*Ключові слова: природа, сенсорне виховання, С.Ф.Русова.*

*В статье рассматриваются вопросы сенсорного воспитания средствами природы в педагогической системе С.Ф.Русовой.*

*Ключевые слова: природа, сенсорное воспитание, С.Ф.Русова.*

*The issue of sensory training of children by means of nature in the pedagogical system of S.F.Rusova is considered in the article.*

*Key words: nature, sensory training, S.F.Rusova.*

---

*Природа і виховання подібні. Зокрема: виховання перебудовує людину і, перебудовуючи, створює їй другу природу.*

*Демокріт*

**Постановка проблеми.** Докорінні зміни в українському суспільстві на початку третього тисячоліття вимагають і нових підходів до виховання підростаючого покоління. Сенсорне виховання, спрямоване на формування повноцінного сприйняття навколишньої дійсності, служить основою пізнання світу, першим ступенем якого є життєвий емпіричний досвід. Успішність розумового, естетичного й етичного виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, тобто наскільки дитина чує, бачить, відчуває навколишній світ. Особливо цінна у сенсорному вихованні дітей природа, адже саме пізнаючи предмети і явища природного оточення, діти найкраще засвоюють сенсорні еталони. “Чим більше органів почуттів “задіяно” в пізнанні, тим більше ознак і властивостей виділяє дитина в досліджуваному об’єкті, явищі, а отже, тим багатшими стають її уявлення. На основі таких уявлень виникають розумові процеси, уява, формуються естетичні почуття” [3, с. 84]

Звернення до досвіду народної педагогіки, вивчення поглядів видатних педагогів дає можливість з урахуванням національних рис характеру та ментальності здійснювати сенсорне виховання. Якщо ця робота буде проводитися систематично і послідовно на всіх етапах дошкільного дитинства, ми зможемо відповідно до інтересів та нахилів дитини долучити її до усвідомлення багатства та різноманітності рідної природи, виховати ціннісне ставлення до неї.

Сенсорне виховання дітей – проблема, що містить у собі кілька дискурсивних педагогічних,

психологічних, культурологічних, соціальних аспектів. Її розв’язання залежить від осмислення, передусім, надбань педагогічної та психологічної науки з даного питання, здійснення сенсорного виховання на засадах гуманізму, духовності, бережного ставлення до всього живого, врахування вікових особливостей та особистісно орієнтованого підходу до виховання дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі проблема сенсорного виховання стала предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. З найдавніших часів проблема сенсорного виховання була в центрі уваги народної педагогіки. За тривалий час емпіричним шляхом були знайдені прийоми та методи сенсорного виховання дітей, починаючи з раннього віку. Потім ця проблема стала предметом роздумів таких видатних зарубіжних педагогів, як Я.А.Коменський, Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребель та ін. Вітчизняні педагоги В.Ф.Одоевський, К.Д.Ушинський теж вважали проблему ознайомлення з властивостями і якими предметів однією з основних у розумовому розвитку дитини. Марія Монтесорі вважається творцем однієї з найпоширеніших систем сенсорного виховання. У наш час проблеми збагачення сенсорного досвіду дитини стали предметом роздумів психологів Л.А.Венгера, К.В.Тарасової, Є.Є.Кравцової, Т.С.Комарової та ін. Історико-педагогічний аналіз літератури другої половини ХХ ст. показав, що проблемами сенсорного виховання дітей дошкільного віку займалися Ш.А.Абдулаєва, М.Ю.Кистяковська, Н.С.Карпінська, Є.Г.Пілюгіна, Є.А.Радіна, О.Г.Жукова та ін.

Вивченням та систематизацією народних поглядів та досліджень відомих педагогів на сенсорне виховання займалася і видатний український педагог та громадський діяч Софія Федорівна Русова. Але спеціальних досліджень, які б висвітлю-

вали значення її поглядів на сенсорне виховання дітей дошкільного віку засобами природи в контексті сучасності, проведено не було, що й стало приводом для написання нашої статті.

**Мета статті.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів власного дослідження визначити доцільність використання досвіду Софії Русової з питань сенсорного виховання засобами природи в освітньому просторі ДНЗ, висвітлити найоптимальніші методи та прийоми проведення такої роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Сенсорне виховання – важлива складова всебічного виховання дитини, “спрямована на розвиток діяльності її органів відчуттів і сприймання. Потреба в сенсорному вихованні зумовлена значенням чуттєвого пізнання в розвитку людини” [2, с. 301]. Значення сенсорного виховання для становлення людини неоціненне, і це добре розуміла Софія Федорівна Русова. Ознайомившись з досвідом української етнопедагогіки, опрацювавши доступну на той час педагогічну літературу, С.Ф.Русова висловила своє ставлення до систем сенсорного виховання і висловила своє бачення даної проблеми. Приєднуючись до поглядів Ф.Песталоцці, вона вважає, що “виховання не має перетворюватися на якусь муштру чи дресировку, не бажано теж перетворювати дитину відповідно до того зразкового образу, який живе в душі вихователя, потрібно лише давати вільний розвиток тим або другим добрим нахилам дитини” [4, с. 42]. Використання дарунків Фрідріха Фребеля вона вважає доцільним лише за умови вільної діяльності дітей, їх зацікавлення даним заняттям. Софії Федорівні імпонують погляди професора Бехтерева, який пропонує здійснювати виховання почуттів дитини з перших годин життя. Він рекомендує обережати ніжні органи чуття немовлят від сильних подразнень, оточити дитину речами ніжних кольорів, не допускати занадто сильних і різких звуків. Біля ліжечка дитини він радить повісити кольорові іграшки, які спонукають дитину до рухів, брязкальця, дзвіночки, які викликають у дітей позитивні емоції. Старшим дітям корисно, на його думку, давати кольорові малюнки звірів, ляльок у різнобарвному вбранні, щоб діти засвоювали кольори і форми. “Так само Бехтерев радить якнайраніше знайомити дитину з усякими музичними звуками, – хай діти прислухаються до цимбалів, до скрипки, кобзи, ліри, до аристонна, пізніше потрібні грамофони з дитячим репертуаром пісень, рояль, орган і т.ін.” [4, с. 66].

Величезне значення в житті людини відіграє дотик. Для розвитку дотикового аналізатора педагог рекомендує давати дітям спочатку речі пухові, м’які, потім тверді і гладенькі, слизькі, а потім жорсткі, різної ваги і розміру. Для ознайомлення з кольорами теж потрібно використовувати певну систему. Корисні ігри з м’ячами та кеглями різних кольорів, коли дитина повинна влучити м’ячем у кеглю відповідного кольору.

Софія Федорівна радить дорослим не перешкоджати дітям обстежувати навколишній світ за допомогою дотику, адже “коли око помиляється, дотик його вивіряє. Він знайомить нас з формою,

поверхом, складом речей (цебто чи вона текуча, чи тверда), з далечинню, з почуттям тепла і холоду, болю і приємності. Людина тим і розумна, що має руки, які дотиком, рухами м’язів контролюють вражіння других чуттів” [4, с. 67].

Український народ з незапам’ятних часів формувався як спільнота хліборобів і скотарів, і за тривалий час історичного поступу в ментальності українця сформувалися такі риси національного характеру, як любов до природи, антропоцентризм, працьовитість, музикальність. Не будучи українкою за національністю, Софія Русова глибоко і свідомо проникнула національними ідеями, вважала основним для розвитку дитини виховання на національному ґрунті, рідною мовою. “Але є у нас на Україні така праця, на яку треба звертати найбільше уваги, – це праця коло землі – хліборобство. Ця праця так тісно зв’язана з природознавством, до неї мають нахил майже усі діти, бо в них дуже дає себе знати інстинктивне бажання порпатись в землі, порати її, – пише вона в праці “Дошкільне виховання”. – Бажано починати з найпростішого: хай діти мають свої вазони з квітками, які вони посіють, самі й доглядатимуть. Далі треба, щоб кожний захисток мав свій садок, город, який-небудь зайвий шматок землі, де діти могли б скопати собі та обробити так звані “спробні грядки”. Там вони не тільки сіють кожний, що йому найбільше до смаку – моркву, горох, огірки, але й мають змогу робити усякі спостереження” [4, с. 97]. Під час такої роботи найкраще відбувається в легкій невимушеній формі сенсорне виховання, адже дитина розглядає різне за формою, кольором і розміром насіння, обстежує його. Під час догляду за рослинами вона запам’ятовує характерні ознаки листків і квітів, відчуває їх смак і запах. Корисним є замальовування різних стадій росту, коли дитина самостійно підбирає потрібні кольори, та описування послідовності росту рослин. Вона високо цінить живі, безпосередні спостереження в природі, які проходять під керівництвом вихователів і всіляко заохочуються ними.

Дуже важливим для розвитку дітей Русова вважала набуття дітьми естетичних вражень. “Але можна сміливо сказати, що найкращими засобами задля виховання в малих дітях почуття краси, естетичного настрою будуть природа, мистецьке слово” [4, с. 153]. Ця робота дуже тісно пов’язана з засвоєнням сенсорних еталонів. Педагог зазначає, що цю роботу слід проводити систематично, послідовно. “Виробляти почуття треба постійно, щодня потроху, одночасно стежучи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодиноці, як то буває лише в найперші дні після народження... Чуття дотику завше залишається більш-менш пасивним, а м’язеве – переважно активне, викликає ті або другі рухи, реагує активно на околішні враження” [4, с. 68]. С.Русова зазначає, що важливе значення для засвоєння знань про навколишній світ має добрий зір, тому слід створювати умови, які б сприяли охороні зору.

Софія Русова була добре знайома і з системою сенсорного виховання Марії Монтессорі. Вона радить використовувати розроблені нею вправи в практиці



виховання українських дітей, пов'язуючи цю роботу з ознайомленням з рідною природою. "Ця праця (вивчення кольорів) своєю красою захоплює дітей і непомітно закладає в розумі дитини свідому увагу до кольорів. Велика радість для дітей, коли вони випадково візьмуть ту або другу квітку: ірис, тюльпан, мак – і зможуть в наборі котушок знайти саме ту котушку, яка своїм кольором якнайкраще цілком підійде під колір квітки" [4, с. 69]. Цінним прийомом є і спостереження в природі з подальшим замальовуванням пейзажу по пам'яті.

Отже, розвиток сенсорної культури дитини – це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: її форму, колір, розмір, положення у просторі тощо. Це – фундамент її розумового розвитку. Виховання сенсорної культури має важливе значення для всебічного розвитку дитини. О.Усова відзначала, що 9/10 всього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття, які мають виключно важливе значення у дошкільному дитинстві, адже дошкільний період розвитку дитини є найбільш сприятливим періодом формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про навколишній світ.

Система сенсорного виховання сьогодні ввібрала кращі традиції минулого і спрямована на формування способів чуттєвого пізнання і вдосконалення відчуттів і сприймань.

У другій половині ХХ ст. Л.А.Венгером з групою співробітників були визначені основні завдання виховання сенсорної культури і відповідні їм рівні перцептивного розвитку дитини від народження до школи. Вчені дійшли висновку, що протягом дошкільного дитинства сенсорна культура складається у взаємозв'язку з розвитком мови і мислення. Сприймання є основою, яка живить мислення чуттєвим матеріалом. Мислення також сприяє розвитку сприймання, збагачує його. Відчуття і сприймання мають не пасивний характер, це – особливі дії аналізаторів, спрямовані на обстеження предмета, його якостей і властивостей. Таким чином, сенсорний розвиток – це процес засвоєння соціального досвіду, оволодіння системою відповідних еталонів, тобто певних зразків якостей предметів, створених людством у ході суспільно-історичного розвитку. Дослідженнями психологів встановлено періоди засвоєння еталонів у дошкільному віці:

- від народження до початку 3-го року життя – передеталонний період, коли дитина відображає окремі особливості предметів, тобто суттєві для безпосереднього використання;

- до 5-ти років – період предметних еталонів, коли образи якостей предметів зіставляються з певними предметами;

- від 5-ти років і далі – якості предметів набувають еталонного значення: вода холодна, кришка столу прямокутна, лампочка скляна тощо. Це важливий для розвитку дитячого пізнання час, коли дитина починає самостійно узагальнено пізнавати навколишній світ.

Головні завдання сенсорного виховання на сучасному етапі:

- формування у дітей системи перцептивних дій;

- ознайомлення з системою сенсорних еталонів;
- уміння самостійно їх застосовувати у власній діяльності.

Еталонами кольору виступають сім кольорів спектру та їх відтінки; еталонами форми – геометричні фігури; величини – метрична система мір та інші. Але засвоєння сенсорних еталонів не обмежується дошкільним віком, це досить складний і тривалий процес.

Сучасна педагогічна наука визначає зміст сенсорного виховання, виходячи із даних сучасної психології і педагогіки. Він будується на основі принципу збагачення і поглиблення шляхом формування у дітей (починаючи з раннього віку) широкого орієнтування у навколишньому світі. Поруч із спеціальним ознайомленням з кольором, формою, розміром предметів слід удосконалювати звуковий аналіз мови, формувати музичний слух, розвивати м'язово-суглобову чутливість та інше. Ці вміння відіграють важливу роль у здійсненні музичної, образотворчої, трудової діяльності, у мовному спілкуванні. Навчання сенсорних дій поєднується з різними видами діяльності, що забезпечує життєву придатність сенсорних знань і вмінь. У той же час сенсорне виховання включає спеціальну роботу щодо ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, а також спеціальними способами зіставлення якостей предметів, що сприймаються, із засвоєними зразками, тобто способами обстеження предметів. Для виділення певних груп якостей потрібні як прості дії (дотик і погляджування – для визначення гладкості поверхні), так і більш складні (перцептивні) дії (наприклад, система виявлення звукового складу слова). Все це і становить зміст сенсорного виховання. Стихійно засвоюючи сенсорний досвід, дитина наражається на помилки і хибні уявлення про якості предметів, а процес засвоєння штучно затягується у часі. Тому важливим засобом сенсорного виховання є навчання.

Л.А.Венгер поділяє процес сенсорного виховання у дошкільному віці на підготовчий етап (перші три роки життя) та систематичне засвоєння дитиною сенсорної культури.

Узагальнюючи результати психологічних досліджень, відомий український психолог Г.К.Костюк пише, що процес сприймання навколишньої дійсності відбувається ефективніше, коли перед дітьми ставляться спеціальні завдання, проводяться організовані спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їх характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, означати певними словами. В таких ситуаціях у дітей швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки супроводом готових відомостей, які повідомляє педагог. Показниками розвитку спостережливості є вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, виділення й об'єднання в єдине ціле малопомітних їх ознак і властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування спрямованості на спостереження. Отже, сучасні наукові положення про закономірності сенсорного виховання є продовженням поглядів Софії Русової на методику сенсорного виховання.

Подальший розвиток її ідей знайшли і в працях українського педагога В.О.Сухомлинського. На його думку, саме в природі вічне джерело дитячого розуму. Перші наукові істини дитина повинна пізнавати в природному довкіллі, щоб джерелом думки була краса і невичерпна складність природних явищ. Природа вважається основним джерелом розвитку дитини, тому що серед природи, багатой на живі образи, легше думається, краще фантазується, швидше добираються слова з найтоншим відтінками.

Керуючись настановами великих педагогів про те, що вчителі, вихователі повинні ще з ранніх років

прищеплювати своїм вихованцям любов до рідного краю, розкривати перед дітьми чудові сторінки природи, помічати її красу та різноманітність, вчити їх берегти та примножувати.

**Висновки.** Сенсорне виховання дітей засобами природи – багатогранна надзвичайно актуальна проблема, до розв'язання якої слід залучати вчених різних напрямків, з тим щоб ширше використовувати в навчально-виховному процесі результати їх пошуків та рекомендації. В подальшому слід дослідити питання сенсорного виховання засобами природи в різних видах діяльності з врахуванням поглядів С.Ф.Русової.

### Література

1. Генезис сенсорных способностей / [под ред. Л. А. Венгера]. – М. : Педагогика, 1976. – 258 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 378 с.
3. Предметне середовище. Сенсорика. Екологія / [ред.-уклад. О. Г. Жукова. – Х. : Ранок, 2009. – 112 с. (Дошкільне виховання).
4. Русова С. Ф. Дошкільне виховання : вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
5. Сенсорное воспитание в детском саду : пособие для воспитателей / [под ред. Н. Н. Подькова, В. Н. Аванесовой]. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976.

УДК 37(091)(477)–051+342.7]Русова

## ПРАВА ЛЮДИНИ – НАСКРІЗНА ІДЕЯ ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ І ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ СОФІЇ РУСОВОЇ

Антонець Н.Б.

*У статті висвітлюються окремі факти, що свідчать про активну громадянську позицію українського педагога Софії Русової. Зокрема, розглядається її внесок у боротьбу за права українського народу в імперську добу та в часи політичного терору радянського періоду.*

*Ключові слова:* Софія Русова, права людини.

*В статье освещаются отдельные факты, свидетельствующие об активной гражданской позиции украинского педагога Софии Русовой. В частности, рассматривается её вклад в борьбу за права украинского народа в период империи и в годы политического террора советского периода.*

*Ключевые слова:* София Русова, права человека.

*The article highlights the facts that demonstrate Sofia Rusova's active civil stand and her contribution to the fight for the rights of the Ukrainian people during the empire period and years of political terror in the Soviet period.*

*Key words:* Sofia Rusova, human rights.

Софія Федорівна Русова належить до когорти тих особистостей, які своїми творами дійсно збагатили людську думку, а своєю діяльністю надавали, надають і будуть надавати гідний приклад своїм сучасникам, нам і, будемо сподіватися, прийдешнім поколінням. Тому збереження пам'яті про неї, як би це пафосно не звучало, є справою честі нації.

На схилі літ С.Русова писала у мемуарах, що коли вона була підлітком, її старший брат Олександр, котрий сам готувався стати юристом, не лише розповів їй про закон, який дозволяв жінкам бути адвокатами, а й запропонував підготуватися до відповідного іспиту в університеті. «І я, – згадувала діячка, – з захопленням почала вчити римське право, енциклопедію права тощо. Мешкали ми тоді на Бульварно-Кудрявській вулиці [нині вулиця В.Воровського у Києві. – Н.А.]. За домом горою простягався сад. Я вставала в 6 годин і там у саду товкла одну по другій юридичні науки. Але на поліцейському праві застрягла, не могла його подужати, та й літо надійшло», а це означало, що час їхати в Олешню [1, с. 33].

Так нічим закінчився намір дівчини стати професійним адвокатом. Але з упевненістю можна сказати, що Софія Русова (яка виросла у сім'ї «гарячого патріота російського») усією своєю діяльністю протягом життя фактично заслужила звання адвоката української нації, оскільки виборювала її право і на саме існування, і на визнання у світі.

Усім, кому не байдужа персоналія С.Русової, певним чином пощастило. По-перше, Софія Федорівна написала мемуари та вела щоденник.

Ці документи, в яких зберігся дух другої половини XIX – першої третини XX ст., висвітлені події, свідком і учасником яких була педагог, відображені її думки, почуття, мотиви вчинків, завдяки опублікуванню, зокрема у 1996 р. та 2004 р., стали доступні сучасним дослідникам [1–2]. По-друге, завдяки зусиллям Олени Проскури, Євгенії Коваленко, Зіновії Нагачевської, Оксани Джус сьогоднішній освітянський загал має змогу прочитати і ґрунтовні педагогічні твори, і численні статті С.Русової у пресі, та на власні очі переконатися, які шляхетні ідеї (незалежно від теми розмови з читачем) в них популяризуються [3–5].

Цікава джерельна база, а також неординарність самої постаті С.Русової спонукали досить активний процес дослідження її діяльності, що розпочався в 90-х рр. XX ст. унаслідок політичних змін в країні. Безумовно, освітян Софія Федорівна у першу чергу приваблює як педагог-науковець та вчитель-практик. Але її характер, її життєва позиція є повчальним прикладом для тих наших сучасників (незалежно від професії), котрі виборюють побудову в Україні громадянського суспільства. Намагання висвітлити хоча б окремі факти з великого числа тих, що свідчать про активну громадянську позицію С.Русової, її прагнення відстояти права українського народу як в імперську добу, так і в часи політичного терору радянського періоду, і стало метою цієї публікації.

Зауважимо, що формування характеру Софії відбувалося у досить сприятливих умовах. Адже народилася вона у власному маєтку, який з любов'ю

облаштував “добріший за всіх” батько – Федір Ліндфорс. Усередині чималого панського будинку було створено “той комфорт старовинних аристократичних осель, де не було нічого зайвого, але все було облаштовано гарно, затишно” [1, с. 34]. Будинок оточував чудовий сад, у якому шуміла липова алея, буйно цвіли рожі та левкої. По доріжках цього царства природи (а навколо двору і саду розлягався ще й глухий ліс) було мрійно гуляти на самоті, повністю віддаючись враженням від чергової книжки з домашньої бібліотеки.

Велика домашня бібліотека Ліндфорсів в Олешні – це окрема тема. Добірна колекція французьких (у родині взагалі панувала французька мова), німецьких та російських книжок. Грубезні томи енциклопедичного словника XVIII ст. у шкіряній оправі. Репродукції картин у серійних виданнях з мистецтва. Як писала згодом сама С.Русова, вона “втопала” у це багатство і в дитячі роки, і в пору юності. Твори Д.Байрона, Вольтера, І.Тургенева, Ж.-Ж.Руссо, Й.В.Гете, Ф.Шіллера, Ч.Діккенса... Домашню освіту доповнювали власні враження від поїздки (вперше Софія опинилася за кордоном на сьомому році життя). Знання французької та англійської мов були предметом суворої уваги гувернантки-швейцарки.

Безумовно, великим горем стала рання смерть матері, але поруч залишалися батько, котрого Софія боготворила, та старша на 12 років сестра Марія, яка не лише взяла на себе усі побутові турботи про дівчинку, а й протягом усього свого життя була її найближчою подругою.

Мабуть, навіть не дуже замислюючись, що своїми вчинками великою мірою впливають на формування світогляду маленької Софії, члени сім'ї жили відповідно до своїх переконань. Батько, який завжди поведився із своїми селянами демократично, після відміни кріпацтва скрізь захищав їх інтереси, оскільки “розумів справу так, що “шляхетне панство” мусить щиро йти на всякі жертви, щоб вирівняти колишню неправду і виконати накази “Маніфесту” [1, с. 25]. Сестра Марія влаштувала на мезоніні школу для сільських дітей, а ночами потайки читала заборонену політичну літературу. Брат Олександр “був громадський діяч з широким розумінням громадських справ і чесним відношенням до своїх громадських обов'язків” [1, с. 29], а тому двічі втрачав посаду мирового посередника через тиск обурених землевласників, які вважали, що він ставить інтереси селян вище за їхні. Всі ці події згодом знайдуть своє віддзеркалення у власних вчинках С.Русової.

Коли Софії виповнилося 10 років, родина переїхала до Києва. Навчання у найпрестижнішій Фундуклеївській гімназії здавалося дівчині легким і цікавим, тому переходила вона з класу в клас з нагородами, останньою з яких стала золота медаль. Взагалі гімназійні роки пройшли досить безтурботно. Вечірки у знайомих, веселі бали в Кадетському корпусі, прогулянки Хрещатиком, захоплення оперою (продавши стару карету, батько передплатив ложу в бельєтажі оперного театру), обов'язкове відвідування концертів гастролюючих визначних музикантів, серйозні власні заняття за улюбленим фортепіано. Проте ці розваги та

естетичні враження не зовсім задовольняли Софію, і вона вже інтуїтивно “шукала ще чогось іншого, вищого інтелектуального змісту”, що доповнило б її світ. Тому і змогла трапитись та історія з невдалою підготовкою в адвокати.

Увесь, здавалося, такий стабільний спосіб життя сім'ї у мить зруйнувався, коли в січні 1871 р. несподівано помер батько. Софія вперше опинилася в ситуації життєво важливого вибору. Можна було розгубитися і впасти в депресію. Можна було зосередитися на пошуках чоловіка, який би забезпечив пристойне існування. Можна було скористатись пропозицією тітки і з її допомогою вступити до Петербурзької консерваторії. “Музика... консерваторія... – самі ці слова хвилювали мене, я так любила свій фортеп'ян, опанувати ним цілком – яка спокушаюча мрія! Але кому з того яка користь? Чи маю я право так егоїстично будувати своє життя? А люди, чи не треба спочатку для них послужити. Сестра залишила мені самій розв'язувати це питання, і ... я одмовилась од блискучої мрії, подякувавши тітці, що згадала про мене. Долю свою вирішила я тоді, зреклась мистецтва, взялась за школу”, – так описувала діячка свої тодішні вагання [1, с. 35].

Мабуть, треба було мати неабияку внутрішню шляхетність, внутрішній певний моральний стрижень, а ще сміливість, щоб у 16 років зайнятися створенням першого в Києві дитячого садка. Саме до такого рішення прийшли сестри в результаті роздумів, “як жити, щоб був зміст у житті і духовний, і громадський”. Спочатку поїздка у столицю за передовим досвідом (“Тоді тих садків не було ніде, лише в Петербурзі був відомий садок Дараган”), потім самостійне вивчення праць Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Дістервега, Ф.Фребеля. Коли С.Русова подала прохання на дозвіл відкрити садочок (вона мала право це зробити на підставі свого гімназійного атестата), попечитель шкільної округи з недовір'ям похитав головою: “Ви самі ще дитина, хто ж Вам довірить дітей?”, але дозвіл дав.

Невдовзі Софія входить у коло київських українських громадівців. Вона могла б спочатку просто насолоджуватися спілкуванням з Михайлом Старицьким, Миколою Лисенком, Оленою Пчілкою, Михайлом Драгомановим, Павлом Житецьким, Іваном Нечуєм-Левицьким, Павлом Чубинським та іншими непересічними особистостями, а потім, маючи дар слова, писати, писати і писати спомини – про їх діяльність. Проте С.Русова обирає інший шлях, і все своє досить довге життя активно, незважаючи на заборони та репресії (лише арештів було п'ять, а ще неодноразові труси) бореться за ті права людини, яких було позбавлено український народ.

Коли ми говоримо про боротьбу С.Русової за права, то відразу спадає на думку виборювання права українців на власну національність. Тобто на офіційне визнання існування української мови як такої (всупереч заяві міністра внутрішніх справ Російської імперії П.Валуєва, “что никакого особенного малороссийского языка не было, нет и быть не может”) та на право навчати учнів у закладах освіти їх рідною мовою (всупереч усім заборонам царату), на визнання самого існування

української національної самосвідомості та на право її цілеспрямованого педагогічного формування у вихованців навчальних установ. Саме ця тема стає головною в багатьох публікаціях педагога, серед них праці “Народный язык в народной школе” (1901), “Український букварь” (1906), “О национальной украинской школе прежде и теперь” (1908), “Дитячий сад на національній ґрунті” (1910), “Початкова географія” (1911), “Націоналізація дошкільного виховання” (1912), “Ідейні підвалини школи” (1913), “Нова школа” (1914), “Націоналізація школи” (1917) тощо.

Ідеї, викладені в цих та багатьох інших працях, діячка намагалася втілювати під час занять з дітьми, підлітками, дорослими, які вона приватно влаштувала в тих місцях, куди кидала її неспокійна доля. Так, у Чернігові, Полтаві, Херсоні це були дитячі садки, в Олешні – вечірні курси для хлопців, що вже скінчили початкову школу, у Харкові – літературні читання з дівчатами 16–17 років, у Петербурзі – курс літератури для дівчат-українок, котрі навчалися на медичних та Бестужевських курсах.

Між іншим, влаштування таких занять було справою не простою, а часом і небезпечною. Так, згадуючи свої уроки української літератури з курсистками в Петербурзі, С.Русова писала: “Це треба було робити дуже конспіративно, щоб не підвести курсисток, які виявили таке сепаратистичне бажання – знати граматику своєї рідної мови й свою рідну літературу. Пам’ятаю, що мене одна з курсисток чекала на вулиці, проводила якоюсь бічною фірткою через двір в невеличку кімнату, де сходилось 10–12 курсисток послухати мій виклад” [1, с. 142]. Але усі ці запобіжні заходи не допомогли, і через деякий час зустрічі довелося припинити, оскільки дівчат попередили, що за їх зборами почали стежити.

Дійсно, обстоювання права на існування української літератури (причому без купюр) та на її вивчення у навчальних закладах було складовою частиною довгого і важкого процесу виборювання українцями своєї самоідентифікації. А щодо ліквідації примусових вилучень з національних літературних надбань, то і тут С.Русова зробила надзвичайно вагомий внесок, до того ж, як завжди, не лише словом, а й справою. Саме їй з її чоловіком Олександром Русовим випала почесна, відповідальна, але й небезпечна (ще раз згадаємо Валуєвський циркуляр 1863 р.) місія – за дорученням української громади врятувати від загибелі заборонені царатом рукописні вірші Т.Шевченка. Завдяки зусиллям подружжя у 1875–76 рр. за кордоном у Празі було надруковано без цензурних скорочень двотомний “Кобзар”. Звернемо увагу – роботу було закінчено саме у рік прийняття Емського указу, в якому заборонялося ввозити на територію Російської імперії без особливого дозволу Головного управління у справах друку будь-які українські книги та брошури. Причому, коли двотомник вийшов з празької типографії, проблеми не обмежувалися лише пошуком способів його таємного транспортування через кордон. Адже й самому редактору нелегального “Кобзаря” О.Русову було досить ризиковано повертатися в Україну

відразу після завершення виконання такого “проти-правного” з погляду влади доручення громади. Проте, як зазначала Софія Федорівна, “матеріальні засоби наші були цілком вичерпані, а до того ж і туга за рідним краєм мене зовсім виснажувала, я не могла далі лишатися на чужині” [1, с. 56].

У літературі, присвяченій С.Русовій, досить часто згадується цей факт її безпосередньої причетності до празького видання віршів Т.Шевченка. При цьому ми, як правило, забуваємо, що водночас у Празі Софія Федорівна народила, а через три місяці поховала свою першу дитину. Ця трагедія могла б зламати молоду жінку, як і інша втрата через багато років – смерть у самому розквіті молодості сина Михайла, який подавав великі надії в науці як географ, а крім того, став одним із ініціаторів створення Револьюційної української партії. Проте діячка всупереч цим та іншим тяжким випробуванням долі знаходить у собі мужність для подальшого активного, повноцінного життя.

До числа спроб С.Русової суттєво вплинути на позитивне вирішення проблеми правової рівності української нації, зокрема у питанні офіційного визнання існування української мови як такої, була участь Софії Федорівни у створенні відповідної доповідної записки Академії наук. У 1898 р. петербурзька українська громада заснувала в столиці Благодійне товариство видання загальнокорисних і дешевих книг, що опікувалося друкуванням української літератури. Подружжя Русових під час свого проживання у Санкт-Петербурзі в 1902–1909 рр. брало активну участь у діяльності цього об’єднання. Наприкінці 1904 р. Товариство подало в Кабінет Міністрів Російської імперії петицію про скасування цензурних обмежень 1876 р. У свою чергу Міністри вирішили надіслати відповідні офіційні запити в Російську імператорську Академію наук, Київський та Харківський університети, Київському, Подільському та Волинському генерал-губернатору. Всі ці консультанти беззастережно висловилися за відміну будь-яких мовних заборон. Так, в Академії було створена спеціальна комісія, до якої входили, зокрема, видатні російські мовознавці Пилип Фортунатов, Олексій Шахматов, Федір Корш. Допомогали комісії експерти – відомі українські діячі Петро Стебницький, Олександр Лотоцький, Володимир Науменко, а також подружжя Русових. Згадуючи цю спільну роботу з російськими вченими, Софія Федорівна писала: “Засідання відбувались у довгій кімнаті в будинку Академії, де на нас суворо і велично дивився величезний бюст Катерини II і на стінах портрети видатних діячів-академіків і царів. А за великими вікнами Нева вся світилася вогнями своїх численних мостів. В кабінеті було тихо, затишно і велично, і радісно, що в цьому великому осередку обмірковується питання нам усім таке дороге. В усіх дискусіях Шахматов вражав нас своїм глибоким знанням нашої мови в її філологічних властивостях і в історичному розвитку. Як результат наших трьох чи чотирьох засідань вийшла ціла доповідь, у якій Шахматов у цілком науковій і об’єктивній передмові доводив незалежність нашої мови, визнавав її за мову, а не тільки за діалект” [1, с. 144–145].

Підготовлену комісією доповідь, що мала назву "Об отмене стеснений малорусского печатного слова", 18 лютого 1905 р. затвердили загальні збори Академії наук. Проте Кабінет Міністрів, розглянувши у вересні 1905 р. всі відповіді на свої запити, зробив свій, абсолютно не логічний, але суто політичний висновок: скасування заборони українського друкованого слова визнати несвоєчасним.

Хоча створена у величі та тиші храму науки доповідь і не стала вирішальним кроком у правовому вирішенні наболілого питання, однак вона все одно має своє історичне значення. По-перше, як приклад особистої громадянської мужності усіх, хто був причетний до створення та затвердження цього документа (адже члени Академії прекрасно розуміли, що влада чекає від них іншого). Крім того, це приклад продуктивної співпраці людей з різною національною самоідентифікацією. З цього приводу академік Володимир Вернадський у своїй статті "Українське питання і російська громадськість" (1915) зауважив, що записка Академії наук "мала величезне значення як противага тому відчуженню між українською інтелігенцією та російською громадськістю, яке встигло вже виникнути" [6, с. 175]. З погляду сучасності дуже актуальне зауваження, оскільки це відчуження не подолане й досі.

Безумовно, в межах однієї статті висвітлити тему захисту С.Русовою прав людини є завданням нереальним. Так, серед інших аспектів тут можна говорити і про права української журналістики, зокрема педагогічної (згадаємо події навколо першого україномовного педагогічного журналу "Світло"), і про право освітян на професійні об'єднання (на прикладі створення Всеросійської та Всеукраїнської спілок учителів та діячів народної освіти), і про право на інформацію про життя людей в інших країнах (тут достатньо цитати з номера київської першої щоденної україномовної газети "Громадська думка" за 1906 р.: "С.Ф.Русову за те, що написала книжку "В стране вольного крестьянства" і д. Парамонова за те, що ту книжку надрукував, віддано під суд по 128 і 129 статтях карного статуту. Книжку поліція забирає" [7]) тощо. Проте є питання, без якого розгляд заявленої теми просто неможливий.

Загальновідомо, що наприкінці 1921 р. С.Русова емігрувала. У зв'язку з цим ми, як правило, зазначаємо, що, незважаючи на досить поважний вік, Софія Федорівна за кордоном написала багато цікавих праць. При цьому ми звично захоплюємося

кількістю публікацій (вельми оптимістичний приклад для людей, які досягли певного віку!) і сором'язливо замовчуємо, що поштовхом для їх написання була не лише творча потреба, а й повсякчасний брак засобів для існування. Причому для вже підготовлених рукописів було дуже важко знайти видавця, а те, що видавалося, не завжди оплачувалося. Так народжувалися записи у щоденнику: "... не маю ні коп[ійки] грошей", "... в "Часі Новом" надрукували, хоча б гроші прислали, ці злидні не дають жить. Ходити пішки мені усе тяжче, а на трамв[ай] нема грошей", "злидні – сама картопля, хліба часто не вистачає, листи необхідні тижнями лежать, бо марок нема" [1, с. 421, 422, 435].

До фінансової скрути додавалися проблеми із здоров'ям, туга за Батьківщиною, численні родинні негаразди, конфлікти з іншими емігрантами... Здавалося б, настав час занурення у суто власні проблеми. Але не для С.Русової. Серед багатьох виступів діячки у пресі цього періоду звернемо увагу на ті, в яких вона пише про права своїх співгромадян, котрі залишилися на рідній землі, передусім про їх право на життя. 1932 рік, Париж, часопис "Тризуб" – "Протест Української Жіночої Національної Ради в Празі проти подій на Дністрі", підписано головою Ради С.Русовою. 1933 рік, Прага, часопис "Трудова Україна" – стаття "Голод на Україні", підпис той самий. 1933 рік, Пітсбург, часопис "Жіночий світ" – "До жінок світа: відозва в справі рятування дітей", підпис той самий. У цих та інших виступах у пресі Софія Федорівна намагалася привернути увагу світової громадськості до жахливої, катастрофічної ситуації в Україні, до голодомору, до політичного терору. Крім того, діячка неодноразово особисто зверталася до різних гуманітарних організацій з проханням надати допомогу голодуючим, а також виступала з відповідними доповідями на міжнародних форумах.

Майже 80 років тому С.Русова написала у своєму щоденнику: "І чого я так постійно нудьгую, тільки другим погано зі мною. Це, я гадаю, через цю одірваність від свого краю, народу. Усе чуже, нікому не потрібна, а хочеться конче служить Україні і, коли удається чим-небудь до цього служення наблизитися: чи якою працею, чи яким безпосереднім контактом з народом своїм, тоді я оживаю, наче мені світлішає" [1, с. 401–402].

У наш час, коли ми говоримо про громадянське суспільство, приклад життя Софії Федорівни Русової повинен стати класичним. І не лише для педагогів.

## Література

1. Русова С. Мемуари. Щоденник / Софія Русова ; упоряд. Володимир Сергійчук. – К. : Поліграфкнига, 2004. – 544 с.
2. Русова С. Мої спомини / Софія Русова ; передм. О. В. Проскури. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова ; упоряд., передм., комент. О. В. Проскури. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / Софія Русова ; заг. ред. Є. І. Коваленко. – К., 1997. Кн. 1. – 1997. – 272 с. ; Кн. 2. – 1997. – 320 с. ; Кн. 3. – Чернівці, 2008. – 240 с. ; Кн. 4. – 2009. – 328 с.
5. Софія Русова: з маловідомого і невідомого : трилогія / упоряд. : Зіновія Нагачевська, Оксана Джус. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. Ч. 2. : Сеньйорка українського жіноцтва... – 2007. – 364 с.
6. Вернадський В. І. Українське питання і російська громадськість / В. І. Вернадський // Вітчизна. – 1988. – № 6. – С. 172–177.
7. Під суд за книжку: з українського життя // Громадська думка. – 1906. – 23 лют.

УДК 37.011.33

## РОЛЬ РІДНОЇ МОВИ В НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДИТИНИ У ПОГЛЯДАХ СОФІЇ РУСОВОЇ ТА ЯКОВА ЧЕПІГИ

Богданець-Білоskalенко Н.І.

*Автор статті зіставляє принципи виховання в новій українській школі, визначені С.Русовою та Я.Чепігою, виділяє спільність у їх поглядах та у прагненні створити українську школу, в центрі якої – індивідуальність дитини з її неповторністю.*

*Ключові слова: С.Русова, Я.Чепіга, нова українська школа, принципи виховання.*

*Автор статьи сопоставляет принципы воспитания в новой украинской школе, определены С.Русовой и Я.Чепигой, выделяет общность взглядов в их взглядах и в стремлении создать украинскую школу, в центре которой – индивидуальность ребенка с её неповторимостью.*

*Ключевые слова: С.Русова, Я.Чепига, новая украинская школа, принципы воспитания.*

*The author of the article compares the principles of education in the new Ukrainian school as they were determined by S.Rusova and Y.Chepiha and points out unanimity of their views and their aspiration to found a Ukrainian school with the focus on the unique personality of the child.*

*Key words: S.Rusova, Y.Chepiha, new Ukrainian school, principles of education.*

Ознайомлюючись із творчою спадщиною учених-просвітителів Софією Русовою та Яковом Чепігою, дивуємося й захоплюємося спільністю деяких ідей та поглядів, спрямованих на пошуки удосконалення освіти в Україні. Зокрема, створення національної школи.

Мета цієї статті – здійснити порівняльний аналіз праць С.Русової та Я.Чепіги щодо важливості рідної мови в національному вихованні дитини.

Науковий аналіз праць С.Русової “Націоналізація школи”, “В дитячому садку”, “Нова школа” та інші, Я.Чепіги “До національної школи”, “Грунтовні принципи нормальної школи”, “Національне виховання” та інші спонукає до припущення, що і Русова, і Чепіга випестували тезу про нову, національну школу. Найяскравіші науково-методичні засади нової школи виражаються, насамперед, у навчанні та вихованні школярів українською мовою. “Рідна мова – наша суть”, – писав Яків Чепіга. Ця думка була близькою і Софії Русовій. Обом ученим-педагогам належать численні підручники, посібники для дошкільного й молодшого віку.

Підсумком багаторічної праці Я.Чепіги щодо створення нової школи, у якій би поєднувалися фізична і розумова праця на основі природних задатків дитини, стало створення теоретичного “Проекту української школи” (стаття надрукована в журналі “Світло” в 1913 р.). Цей матеріал був схвалений Софією Русовою, оскільки вона

працювала в журналі “Світло” в 1910–1914 рр. Софія Федорівна систематично робила огляди праць педагогів, відомих на той час, та подій в учительському житті.

У статті “Проект української школи” Яків Чепіга пропонує запровадити таку нову школу, де дитина зможе вчитися справжнього, духовного, базового на народній культурі. Він окреслив принципи української школи, суть яких полягала в наступному:

1) усе українське вчительство повинне активно виявити власні ідеї;

2) першоджерельна основа нової школи – інтереси народу;

3) освіта має бути глибоко національною, а отже, – рідномовною.

І що дуже важливо, не втратило актуальності й дотепер – те, що у концепції нової школи за Чепігою найголовнішим аспектом є права дитини, вільний розвиток її індивідуальних природних здібностей. Не нав’язування штучних виховних мотивів, породжених суспільно-політичними причинами радянських та інших епох, а виховне спрямування неповторності самої дитини – її чистого, Божого дару. Відомо, що не талановитих дітей не буває. Бувають бездарні вчителі.

Софія Русова у книжці “Дошкільне виховання” також акцентує увагу на національному вихованні через повагу до дитини зокрема і повагу до свого народу загалом. “Національне виховання виробляє

у дитини не подвійну хистку мораль, а сприяє формуванню міцної, цілісної особистості” [1, с. 24]. Софія Русова, як і Яків Чепіга, теж дотримується системності у вихованні людини в новій національній школі. Вона вважає, що гармонійну особистість можливо виховати за таких умов:

- 1) виховання має бути індивідуальним, на основі природних задатків дитини;
- 2) виховання повинно бути національним;
- 3) виховання має відповідати вимогам часу;
- 4) виховання не повинно залежати від жодних урядових вимог, тобто бути вільним, побудованим на соціально-культурних, національних та загальнолюдських цінностях. В основі національного виховання – рідна мова.

Таким чином, зіставляючи принципи виховання в новій українській школі С.Русової і Я.Чепіги, визначаємо спільні, подібні погляди та прагнення створити українську школу, в центрі якої – дитина, індивідуальність з її неповторністю. Софія Федорівна говорила, що, як у саду немає двох однакових кущів, так не існує і двох однакових дітей. На другому плані цієї школи – рідне, національне, яке в процесі виховання поступово перетворюється в загальнолюдське, в міру вікового становлення та виховання без страху, примушування виконувати небажане, ненависне дитині.

С.Русова, як і Я.Чепіга, виділяє позитивний фактор зайнятості, праці дитини у формуванні свідомості, фізичного становлення. “Гулящі ручки шкодливі”, – вважала педагог. Софія Федорівна підкреслює, що невпинна споконвічна праця українців спонукає, аби “діти стояли якнайближче до природи” [1, с. 25].

Подібний напрямок виховання властивий і поглядам Якова Чепіги. У його статті “Національність і національна школа” читаємо: “Всяке відчуття викликається сприйманням, а за відчуттям іде рух. Властиві нашому організмові сприймання збільшують енергію, схиляють до дій, поєднуються тісно з рухами, й фізична дія часто допомагає тому, щоб викликати уяву” [2, с. 47].

Педагог-учений розвиває думку про те, що дитина, яка звикла працювати, робить усе швидше й моторніше, “натуральним засобом” такі діти “зміцнюють свої здобутки” [2].

Важливою спільною деталлю у поглядах на національну школу було ставлення до рідної мови. У праці “Нова школа” С.Русова ставить головну вимогу до національної школи – викладання рідною мовою. “Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почувань, вражень” [1, с. 294]. Як бачимо, рідна мова, на думку С.Русової, є не лише засобом вираження національного, а й індивідуального в людині. Це важливо не тільки українській мові, а рідній мові будь-якої нації. Можливо, такий аспект ніколи не викликав до Софії Русової націоналістичних підозр з боку представників владних структур.

Подібне трактування щодо мови в національній школі обстоював і Яків Чепіга. У працях “Національність і національна школа”, “Національне виховання” вчений неодноразово звертався до показу зв’язку рідної мови, мовлення індивіда і розвитку мислення, уяви та дії дитини. Він вважав,

що у світі існують незаперечні закони послідовності. Особливо це виявляється у мові та думці, яка тісно пов’язана з мовленням. Закон послідовності поєднує мову з уявленням, вираженням у слові, реченні: “Спершу дитина вбирає своїми органами чуттів слова-ідеї, що мають конкретний ґрунт, вбирає їх фізіологічно, а тоді вона вже поєднує їх способом асоціації та асиміляції і утворює те складне розуміння, яке дорослі зазначають словами” [2, с. 48]. А це можливо на рідній мові. Педагог детально і послідовно спостерігає, як непросто дитині навчатися чужою (російською) мовою. Як і С.Русова, він надає надзвичайної важливості рідній мові у дитячому дошкільному закладі. Доходимо висновку, що обоє вони виражають однакові концепції щодо рідної мови в національній українській школі:

- рідна мова – це скарб народу;
- у рідній мові криються найдорожчі, найкращі підмурівки культури, які дають людині вищі шаблони осягнення духу й розуму;
- мова – то духовне, морально-етичне, минуле й сучасне народу і окремого індивіда, і цілої нації.

Ці узагальнені гіпотези були чітко спрямовані на дитину в національному контексті формування особистості в навчальних закладах як С.Русовою, так і Я.Чепігою. Звернемося ще раз до зіставлення у праці Якова Феофановича “Національність і національна школа”: “Рідна мова – це народний скарб; у ній зібрано й сховано найцінніше, найкраще, найдорожче, – все що підносить людину до найвищих ступенів культурного рівня, на чім базується її поступове, моральне й культурне життя, – його минуле і його майбутнє.

Мова – то праця народного духу, його жива діяльність. І через те вона стає яскравим виразом окремої людини і цілої народності” [2, с. 51].

Напевно, світоглядні принципи вченого, які, зокрема, чітко увиразнюються в наведеній цитаті, не дозволяють відступати від поставлених цілей і завдань національного виховання. Він категорично не підтримує тенденції до зростання у той час в Україні шкіл, у яких навчання відбувається російською мовою. Яків Феофанович звертає увагу на те, що рідна (українська) мова для дитини є змалку комплексом її почуттів, сприймань, уявлень і розумінь. У справжній школі, вважає Я.Чепіга, потрібно об’єднати і розвивати духовні й природні сили народу через мову. “Доброю школою ми визначаємо тільки ту, що не йде супроти дитячої природи і стежить за зовнішніми цілями народу через навчання рідною мовою” [2, с. 55].

Педагог прирівнює необхідність рідної мови у навчанні та вихованні до природних явищ, без яких взагалі неможливе життя: “Рідна мова у школі так само потрібна для освіти дитини, як чисте повітря і світло для нормального розвитку організму” [2, с. 55].

Софія Русова теж надає рідній мові винятково важливе значення. Вона вважає рідну мову джерелом загального розвитку дитини. Софія Федорівна переймається проблемою націоналізації школи, що першочергово виражається у викладанні рідною мовою. Вона співчутливо висловлюється про психологічний стан дітей, які вперше переступають поріг школи, “де наука не йде назустріч дітям, а, як страховище, загрожує їм чужомовним викладом” [1, с. 294].



С.Русова поєднує з позитивного боку психологію дитини, її індивідуальність і рідну мову. На думку педагога Русової, психологічна вимога для окремої людини і для нації єдина: освіта рідною мовою – найкращий провідник думок і почуттів. Викладати чужою мовою – означає зневажати душу народу.

Автор цієї статті лише частково розглянув аспекти важливості української мови в педагогіці С.Русової та Я.Чепіги. Проте навіть короткий науковий роздум про теоретичні погляди цих двох неповторних геніальних учених-педагогів спонукає до національ-

ного виховання через повагу до рідної мови. Любові навчити не можна. Вона або є від народження, або відсутня ще в генетиці. Тому йдеться хоч би про повагу до свого, яка формує таку ж повагу і до іншомовного, загальнолюдського, єднання і розуміння між націями, в жодному разі не провокує на війни та політичні розбрати. Взірцями і є постаті видатних, наукова та культурно-педагогічна спадщина яких надихає сучасних продовжувачів їхніх задумів та ідей на творчі пошуки.

#### Література

1. Русова С. Вибрані твори / С. Русова ; упоряд., перед., комен. О. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
2. Чепіга Я. Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / Я. Чепіга ; упор., науков. редактор Л. Березівська]. – Харків : ОВС, 2006. – 328 с.

УДК 371(09)(477.54)

## ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Демченко Н.М.

*У статті автор аналізує погляди Софії Русової на проблему визначення вимог до особистості вчителя.*

*Ключові слова:* вчитель, особистість, професійні якості, моральні якості, мотиваційні якості.

*В статье автор анализирует взгляды Софии Руссовой на проблему определения требований к личности учителя.*

*Ключевые слова:* учитель, личность, профессиональные качества, моральные качества, мотивационные качества.

*The author of the article analyzes Sofia Rusova's views on the problem of setting requirements for the personality of a teacher.*

*Key words:* teacher, personality, professional qualities, moral qualities, motivation qualities.

---

*“У вчителя мусить знаходитись той золотий ключик, що відмикає йому вхід до серця, до глибини несвідомого кожного учня, треба допомагати кожному розвинути своє “я” до особистості, до розуміння всього людського” [3, с. 22].*

**Постановка проблеми.** В усі часи особистісні характеристики, якими має володіти вчитель, визначаються цілями шкільної освіти, поглядами на роль педагога на певному етапі політичного, соціально-економічного розвитку суспільства.

Так, Закон України “Про загальну середню освіту” визначає вчителя як особу з високими моральними якостями, що має відповідну педагогічну освіту, належний рівень фахової підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров’я якої дозволяє виконувати професійні обов’язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти.

У Концепції загальної середньої освіти зазначена необхідність розв’язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей.

Необхідно відзначити, що модель творчої особистості вчителя дозволяє визначити систему нормативних вимог до вчителя, вдосконалити структуру й зміст його професійної підготовки, передбачити комплекс цілеспрямованих дій для забезпечення ефективного педагогічного керівництва процесом формування педагога-творця на

довузівському, вузівському, післявузівському етапах. Пізнання особливостей педагогічної професії дає змогу визначити роль особистості кожного вчителя, сформулювати вимоги до себе, продіагностувати та відповідно скорегувати рівень власної готовності до відповідності цим вимогам. Для студентів це може слугувати хорошим орієнтиром при постановці завдань самовиховання та самоосвіти, а для педагогів – необхідною спонукою для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності та створення з цією метою необхідних організаційно-педагогічних умов.

У сучасних умовах розбудови національної системи освіти України для вирішення кардинальних завдань професійної підготовки та розвитку вчителів актуальним є вивчення досвіду вітчизняних учених початку ХХ ст., зокрема С.Русової, вченої, яка мала як значний теоретичний доробок, так і практичний досвід у вирішенні складних проблем педагогічної освіти у минулому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Принципово важливе значення для розвитку сучасної педагогічної думки і освіти мають дослідження Л.В.Артемової, А.М.Богущ, З.Н.Борисової, Я.І.Бурлаки, Л.П.Вовк, Н.П.Дічек, В.А.Качкана, Є.І.Коваленко, Н.Г.Ничкало, О.В.Проскури, О.В.Сухомлинської, О.Я.Савченко та ін. У них аналізується наукова спадщина С.Русової з філософії, педагогіки, психології та методик навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах та у середніх школах. Змістовно висвітлюється ціла низка проблем теоретичної та методичної спадщини вченої, аналізуються її практична педагогічна та просвітницька діяльність.

**Мети статті.** Проаналізувавши ті роботи, які вже проведені і які постійно поповнюють список досліджень педагогічної спадщини С.Русової, ми визначили для себе, що цілеспрямованого вивчення й аналізу потребують сформульовані вченою вимоги до особистості вчителя.

**Основний матеріал дослідження.** В другій половині XIX – на початку XX ст. інтерес до проблем учительства в суспільстві був викликаний об'єктивними причинами.

Е.Панасенко відзначає, що, по-перше, учительство порівняно з іншими прошарками інтелігенції стояло найближче до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що висувало суспільство до вчителя, його особистості і професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної освіти та її головний діяч – вчитель постійно знаходились у центрі уваги суспільства [1].

У XIX ст. про високу місію вчителя говорили С.Васильченко, Б.Грінченко, М.Драгоманов, О.Духнович, М.Сумцов, І.Орлай, І.Франко. Видатні вітчизняні педагоги Х.Алчевська, В.Водовозов, М.Демков, П.Каптерев, М.Корф, С.Миропольський, М.Пирогов, К.Ушинський обґрунтовували значущість спеціальної педагогічної підготовки вчителя, формували вимоги до нього як організатора навчально-виховного процесу.

С.Русова також сформулювала ряд вимог до особистості вчителя, його професійної та фахової майстерності. Аналіз її педагогічної спадщини дозволяє виділити та об'єднати висунуті нею вимоги до якостей учителя у три групи: мотиваційні, особистісно-моральні та професійні.

У працях С.Русової є ряд вимог щодо мотиваційних якостей педагога. Серед них вона виділяє такі, як соціальна активність та відчуття обов'язку. До особистісних відносить позитивний приклад, авторитет, високу вимогливість до себе та учнів, розвинуте почуття відповідальності, уміння розвивати інтерес до свого предмета та ефективно здійснювати виховну роботу.

Соціальну активність вчена пов'язувала з національною самосвідомістю та громадянською відповідальністю вчителя. Громадянська відповідальність розглядалася нею як усвідомлення педагогом власної гордості належності до своєї нації й сприйняття навколишнього світу крізь призму національних інтересів. Під поняттям національної самосвідомості вчена розуміла причетність учителя до свого народу, його культури, потребу у збереженні рідної мови та звичаїв. Саме тому вважала, що особистості вчителя мають бути притаманні такі громадянські якості, як національна свідомість, національна гідність, волелюбство.

Відповідно держава, на думку С.Русової, повинна була вважати освіту пріоритетним напрямом свого розвитку, постійно дбати про матеріальне забезпечення системи освіти, правову незалежність учителя і його належне матеріальне забезпечення [2, с. 133]. Проте за існуючих умов життя

українські вчителі “не думають ні про ліпші методи, ні про громадські обов'язки, а байдуже виконують свою роботу поки вистачить сил”, – писала вона [4, с. 41].

До переліку моральних якостей, які мають бути притаманні вчителю, С.Русова включала моральність та справедливість, тактовність та увічливість, терплячість та витриманість, ласкавість та щирість, життєрадісність та веселість, простоту та щедрість. Проте головними вчена визначала глибоке почуття любові до дітей та віру в дитячу природу.

Формування особистості, її ціннісних орієнтацій відбувається насамперед у період навчання в школі. Саме тому С.Русова ставила перед учителем завдання: приділяти особливу увагу розвитку особистості учнів, поважати їх індивідуальні особливості, виявляти та створювати умови, які забезпечують становлення творчих особливостей кожного учня та формування його соціально значущих ціннісних орієнтацій. “Не слід подавати дітям абстрактні моральні формули, тут важливий не катехізис моралі, а переживання, власний досвід учнів”, – писала вона [3, с. 22].

Водночас моральна відповідальність перед суспільством, яка є необхідною складовою педагогічної професії, зобов'язує вчителя бути гідним зразком для молодшого покоління в усьому, переконувала С.Русова. У своїй роботі “Нова школа соціального виховання” вона писала: “Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання” [5, с. 17–18].

Також педагог формувала думку про вміння вчителя володіти своїм настроєм та почуттями, здатність керувати емоційним станом дітей, здатність створювати в школі сприятливий мікроклімат для розвитку особистості дитини та її творчої активності. Взаємини між учителями та учнями завжди проявляються на уроках в емоційному тонусі, який залежить від самого вчителя та від стилю спілкування. Важливу роль тут відіграє емоційна культура вчителя, оскільки в процесі взаємодії, співпраці учителів з учнями виникають і встановлюються певні психологічні зв'язки, які сприяють зародженню взаєморозуміння, довіри.

С.Русова визначала навчання як складний цілісний процес, який має двобічний характер: діяльність учителя (викладання) і діяльність учня (учіння). Вона доводила, що ефективність навчального процесу зумовлюється як закономірностями пізнавальної діяльності, так і вимогами, які суспільство ставить перед школою, і відносинами, що складаються між учителем і учнями.

Значну увагу вчена приділяла педагогічному керівництву навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Поділяючи значною мірою ідеї вільного виховання і проголошуючи одну із дидактичних вимог надання дитині свободи, С.Русова мала на увазі інтелектуальну свободу, надання дитині можливості максимально самостійно здобувати знання, оволодівати навичками й уміннями

самоосвіти, але залишала за вчителем керівну роль як в організації, так і в спрямуванні пізнавальної діяльності учнів і формуванні їхніх пізнавальних інтересів [6, с. 10].

Серед професійних якостей учителя С.Русова називала ґрунтовну загальноосвітню підготовку, володіння глибокими знаннями у сфері своєї наукової галузі, педагогіки, психології та методики, педагогічною майстерністю, прагнення до самовдосконалення та самоосвіти.

У своїй роботі "Індивідуальність вчителя" вчена погоджується з думкою Фер'єра про те, що "... учитель, який передає дитині лише знання, це ремісник; той, що виховує характер – справжній митець у своїй справі" [3, с. 21].

Дослідниця була переконана, що широка загальна освіта має доповнюватись ґрунтовними знаннями з теорії та практики навчання й виховання, оскільки професія вчителя передбачає поєднання викладацької та виховної діяльності.

У зв'язку з цим педагог наполягала на необхідності розширення мережі навчальних закладів, які надавали б загальноосвітню та спеціальну педагогічну підготовку вчителю. Так, під керівництвом С.Русової було відкрито українське відділення при Фребелівському інституті у Києві та вища школа для підготовки педагогічних кадрів у Празі. Вона читала лекції майбутнім учителям, брала активну участь у роботі учительських з'їздів, наполягала на необхідності відкриття педагогічних бібліотек, наголошувала на потребі видання педагогічної літератури.

Однією з головних умов ефективності професійної діяльності вчителя С.Русова вважала знанням психології дитини, розуміння її характеру та врахування індивідуальних цінностей. Це має поєднуватись з глибоким дослідженням особистісних якостей учнів, створенням сприятливих умов для розвитку особистості, побудовою взаємовідносин з учнями на принципах поваги та довіри.

На думку вченої, об'єднати всі знання вчителя має філософсько-педагогічна підготовка. Вона стверджувала, що без філософії немає жодного педагогічного світогляду, ніякої глибокої обґрунтованої діяльності.

Водночас вона була переконана, що глибоке вивчення педагогом анатомії та фізіології дитини дасть йому можливість проводити фізичні вправи й стежити за правильним фізіологічним розвитком дитини.

До професійних складових підготовки вчителя педагог відносила також гарне володіння нею методикою викладання предмета спеціалізації. Вона відзначала, що "яку б науку він (учитель – Д.Н.) не передавав, продуктивність його навчання залежить від того, як він буде вчити" [3, с. 22]. С.Русова пропонувала уникати репродуктивності при викладі навчального матеріалу, урізноманітнювати форми та методи його викладу.

Педагог наголошувала на твердженні, що не є вчителем той, хто не пробуджує цікавості в учнів, у кого діти у класі нудяться, байдужі до його слів. Тому, на її думку, вчитель – високий професіонал, тонкий знавець дитячої душі, вмілий організатор –

не повинен забувати таких правил: 1) нічого не вимагати від дитини над її сили; 2) викликати на допомогу для розв'язання певної проблеми природну спритність дитини; 3) навчити дитину працювати; 4) викликати бадьорість і утворити у класі таку піднесену атмосферу, щоб праця йшла жвавіше.

На її думку, саме такий підхід буде сприяти виявленню індивідуальних рис учнів і їхніх природних здібностей. Отже, С.Русова була переконана, що вчитель не тільки повинен добре володіти методикою, а й працювати творчо, шукати нові методи навчання й виховання.

Називаючи вчителя "джерелом освіти", С.Русова ставила високі вимоги до його інтелектуального рівня. Особливого значення надавала вона самоосвіті педагога та окремо наголошувала на необхідності самовиховання вчителя. Вчена підкреслювала, що учитель повинен багато читати і систематично збагачувати свої знання, оскільки людина, яка навчає, має сама вдосконалюватись і багато знати.

С.Русова відзначала, що викладання та виховання вимагають від учителя моральності, інтелектуального розвитку і великого мистецтва. Він має бути творчою особистістю з яскравою індивідуальністю, а не ремісником, від якого вимагається лише трохи здорового розуму та покірності регламенту. "Треба добре пам'ятати, що самі гроші не утворять гарну справжню школу для людю, що в школі найбільшу вагу має не гарний будинок, не стіни, не книжки, не малюнки, а творчу силу дає їй людина, яка там працює, що джерело освіти – то учитель або учителька", – писала педагог у своїй статті "До сучасного становища народного учителя" [4, с. 36].

Особистість – це головне завдання виховання, а навчання – головний засіб виховання, була переконана С.Русова. Від рівня розвитку вчителя залежить рівень сформованості особистості учня. Відповідно як і вихованцю, так і вчителю, на думку вченої, мають бути притаманні такі риси: сила почуття, терплячість у відносинах до всього живого, ревності у праці; індивідуальна оригінальність; свобода, діяльність, продуктивність, яка є джерелом творчості; непохитність, твердість у своїх переконаннях [3, с. 24]. І хоча в одній людині рідко сходяться всі ці риси, шляхом самовиховання можливо цього досягти.

Таким чином, орієнтація на кожну дитину як на індивідуальність – одна з основних вимог до вчителя, викладених у численних роботах педагога. Виконання цього завдання вимагає від учителя глибокого розуміння особливостей розвитку дітей, причин випередження чи відставання, особливостей поведінки, нахилів тощо.

Серед вимог до професійної майстерності вчителя вчена виділяла наявність педагогічних інстинктів та педагогічних здібностей, вміння будувати спілкування з учнями на основі гуманності та врахування індивідуальних особливостей дітей.

Актуальною на сучасному етапі є думка С.Русової щодо необхідності володіння вчителем педагогічною технікою як сукупністю різноманітних умінь, які впливають на успішність результатів педагогічної праці, допомагають учителю більш повно

реалізувати свій творчий потенціал, домогтися високого рівня майстерності і неповторності, індивідуального стилю діяльності.

Вчена була переконана, що компетентність учителя у педагогічному спілкуванні, покликаному формувати і розвивати особистість учня, є запорукою успіху в навчальній діяльності. Педагог, якому притаманні контактність, відкритість, довіра в спілкуванні, вмiло зорiєнтує навчальний процес у класному колективi i кожного учня зокрема.

За висновками дослідниці, оптимізація педагогічного процесу нерозривно пов'язана з особистістю вчителя, рівнем сформованості його особистісних і професійних якостей, серед яких велике значення вона надавала не тільки знанням, володінню методикою викладання й виховання, а й умінню володіти своїм голосом, рухом, психічним станом тощо.

Вчена була переконана, що педагогічна техніка включає керування поведінкою вчителя, емоціями, настроєм, уміння збуджувати творче самопочуття. "Самоопанування, терпіння, спокій і ласкавість – ось необхідні риси для найкращих відносин між

вихователем і учнями", – писала С.Русова у своїй статті "Індивідуальність учителя" [3, с. 26].

У своїх педагогічних роботах С.Русова наголошувала на необхідності правильного педагогічного мовлення як обов'язкової умови майстерності вчителя. Вона писала, що педагог має добре володіти словом, ясно і голосно висловлюватись. Отже, вплив мовлення вчителя на учнів залежить від рівня володіння мовою, її культури, вміння правильно обирати мовні засоби.

**Висновки.** Отже, у педагогічних працях С.Русової дано вичерпну характеристику вимог до якостей особистості вчителя, які можна згрупувати в окремі блоки: мотиваційні, морально-особистісні та професійні.

На думку вченої, українська школа початку ХХ ст. потребувала вчителя, який володіє вмінням інтегрувати знання з психології, педагогіки та методики дисципліни, має ґрунтовну підготовку з фаху та педагогічної майстерності, прагне до саморозвитку й самоосвіти.

Проте наше дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого дослідження потребує проблема, пов'язана з визначенням освітньо-виховних функцій вчителя в поглядах С.Русової.

### Література

1. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 / Панасенко Елліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 230 арк.
2. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с.
3. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / Софія Русова ; за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2008.  
Кн. 3. – 2008. – 240 с.
4. Русова С. Ф. До сучасного становища народного учителя / С. Ф. Русова // Світло. – 1912. – Кн. 6. – С. 36–43.
5. Русова С. Ф. Нова школа соціального виховання / С. Ф. Русова. – Київ : Либідь, 1997. – С. 17.
6. Таран О. М. Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С.Русової : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Таран О. М. – К., 2003. – 20 с.

УДК 37.013.77(092)

## ІДЕЇ С.Ф.РУСОВОЇ ПРО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РІДНОЇ МОВИ

Дем'яненко С.Д.

*У статті розглядаються погляди відомого педагога С.Ф.Русової з питання навчання рідною мовою. Проаналізовано дослідження вченої з розвитку мовлення дітей дошкільного віку та запропоновано методичні рекомендації автора з даної проблеми.*

*Ключові слова: мова, материнська мова, діти дошкільного віку, навчання, виховання.*

*В статье рассматриваются взгляды известного педагога С.Ф.Русовой относительно вопроса обучения на родном языке. Проанализированы исследования учёной по развитию речи детей дошкольного возраста и предложены методические рекомендации автора по данной проблеме.*

*Ключевые слова: язык, материнский язык, дети дошкольного возраста, обучение, воспитание.*

*In the article the views of the renowned teacher S.F.Rusova on the question of teaching in a native language are examined. The scientist's research on speech development in preschool children is analyzed and the author's method guides are suggested.*

*Key words: language, mother tongue, preschool children, education, upbringing.*

### **Актуальність та постановка проблеми.**

Суспільне життя в Україні потребує переорієнтації освіти, в тому числі і дошкільної, що забезпечить особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного підростаючого громадянина. Це забезпечить зростання поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створення і розвитку цінностей громадського суспільства, сприяння консолідації української нації, інтеграції України у європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави. Пріоритетами державної політики в розвитку освіти визначені особистісна орієнтація освіти на формування національних і загальнолюдських цінностей, звернення до культурно-національної скарбниці української інтелігенції минулого. Вагомою постаттю педагогічної спадщини є Софія Федорівна Русова, вагомі ідеї та досвід якої актуальні і в наш час. Її праці з теорії і практики дошкільного виховання є здобутком історії української педагогічної та психологічної думки і водночас актуальними для розв'язання сучасних проблем дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження педагогічної спадщини С.Ф.Русової вченими О.В.Сухомлинською, Н.П.Калініченко, О.В.Проскурою, І.М.Пінчук, В.Ф.Сергеевою, Н.В.Малиновською, Г.М.Груць, Т.Б.Слободянюк та ін. підтверджують і розвивають думки про те, що її погляди є цілком сучасним із сьогоднішніх позицій, у тому числі і ті, що стосувались мовних питань.

Феномен С.Ф.Русової полягає в продовженні ідей, які заклали Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребель, К.Д.Ушинський та продовжили і розвинули О.В.Запорожець, В.О.Сухомлинський, Л.А.Венгер, О.Я.Савченко, І.Д.Бех, Т.І.Поніманська, Ш.О.Амонашвілі, А.М.Богущ, Л.В.Артемова, З.Н.Борисова та ін., де органічно поєднуються психологічні і педагогічні знання, що забезпечує перспективу інноваційних освітніх систем, спрямованих на розвиток особистості дитини.

Здійснений сучасними вченими історико-педагогічний аналіз багатьох джерел Софії Русової дозволив окреслити та констатувати, що проблеми мови та розвитку мовлення дітей посідали одне з чільних місць у діяльності видатного педагога впродовж усього життя.

**Мета статті** – охарактеризувати ідеї С.Русової про значущість навчання та виховання рідною мовою, особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку та виокремити запропоновані вченою цінні методичні вказівки для популяризації у сьогоденні.

**Виклад основного матеріалу.** У своїх педагогічних творах С.Русова писала, що українці, як і інші народи, повинні мати школу з рідною мовою навчання, побудовану відповідно до потреб і традицій народу. Дитина починає опановувати елементи культури вже в молодшому віці і, перш за все, шляхом пізнання рідної мови. Відтак, однією з важливих вимог "первісного", за висловом

О.Русової, виховання і навчання є використання рідної мови у навчальних закладах [2; 3; 4].

У журналах “Русская школа”, “Русская мысль”, “Вестник воспитания”, “Украинская жизнь”, “Світло”, “Вільна українська школа” та інших виданнях учена постійно писала про національну школу для українців, білорусів, євреїв, поляків, прибалтійців, татар, калмиків та інших народів; про те, що кожна нація повинна здобувати знання рідною мовою. Вона доводила, що школа, в якій навчання і виховання ведеться чужою мовою, затримує природний розвиток сил і можливостей дітей і народу. У доповіді “Націоналізація позашкільної освіти у різних народностей Росії”, прочитаній на Всеросійському з’їзді педагогічних працівників у 1915 р., Софія Русова зауважувала, що слід передусім звільнити рідну мову кожної народності від тих ланцюгів презирства і недовіри, які не дають їй вільного розвитку. Кожна мова є орган думки народу, що говорить нею, думає нею. Наука, як стверджує педагог, може бути засвоєна тільки рідною мовою, лише рідна мова може пробудити свідомість народних мас: викликати у них цікавість, віру в свої розумові сили [3].

Положення про необхідність виховання і навчання рідною материнською мовою С.Русова утверджувала постійно, систематично і цілеспрямовано, це було головним у її філософсько-освітньому вченні. Вона пише, що довгий час дитина ще не може вживати жодної мови, хоча народжується з готовими органами для вислову, але оскільки мова є цілком інтелектуальний процес, то вона може розвинутися у дитини лише разом з інтелектуальним розвитком. Самі переймання дають дитині лише змогу увласнювати ті чи інші звуки, а складання слів, речень – це вже процес мислення. Дитина уважно прислухається до всіх звуків, що з ними ми до неї звертаємося, потроху утворює з ними деякі асоціації з різними явищами і починає багато дечого розуміти в нашій мові раніше, аніж може ті зрозумілі для неї слова вимовити. Дитина бавиться своїми власними рухами губ, язика, радіє, коли опановує ті чи інші звуки, повторює їх. Авторка радила більше вивчати питання, які саме перші звуки і в якому порядку висловлюються дитиною задля найкращого навчання грамоти в питанні, з яких звуків це починати [4, с. 52].

Вчена стверджувала, що навчання мови слід починати з перших років свідомого життя дитини, бо мова має великий вплив на розвиток її мислення: “Процес мови іде надзвичайно скоро, і це є той період, з якого ми можемо вже вважати обов’язком не тільки допомагати дитині, а й стежити, щоб цей процес проходив у найтіснішому зв’язку з розвитком мислення, бо мова не є лише вираз готової думки, а знаряддя для утворення нових уявлень, нових синтезів” [4, с. 53]. Перші слова дітей майже завжди одно- або двоскладові: дуже часто дитина їх сама утворює – слова для тих чи інших своїх переживань, речей нею улюблених. Бажання, нахил до розмови дітей 2–4 років настільки великий, що вона весь час говорить чи то з ляльками, чи то зі своїми уявними друзями, коли пошепки, коли голосно. Ця символічна мова малих дітей дуже

цікава, і С.Русова наполягала її записувати. Спостереження вченої свідчать про те, що до одноманітних слів дитина додає різні наголоси, якими відрізняється зміст слів. До дитини мама звертається з різноманітними звуками; дитина робить відбір і схоплює ті звуки, що їх найлегше повторювати. Не зв’язує з ними ще ніякого змісту, лише бавиться рухами губ і язика [4, с. 53].

Досліджуючи перше мовлення дітей, Софія Русова спостерігала за першою дитячою мовою. Її цікавило, чи усі діти починали виговорювати ті ж самі звуки. Вона робить висновок: “... зрозуміло, губні звуки більш легкі, і діти скоріше їх переймають. Далі виявляються більш складні комбінації, які залежать і від індивідуального складу рота чи горла, від тонкості слуху дитини і від тієї уваги, з якою вона ставиться до звуків, що її оточують” [4, с. 54].

С.Русова переконливо доводить, що існує інстинкт мови, який є міцним, і оволодівши якимось лексиконом, дитина не може не говорити. Вона говорить, звертаючись до дорослих, до своїх іграшок, говорить сама до себе і голосно й пошепки, і виявляє велику творчість у складанні особливих слів; інстинктивно, самовільно утворює звуки для виразу своїх бажань, своїх почувань. Такі звуки могли мати символічне значення. Вчена стверджує, що перші слова викликані бажаннями їсти і пов’язані з тими особами, хто годує дитину. Потім з’являються звуки, подібні до тих, що ними відрізняється одна звірина від другої, – “гав-гав”, “му-у” та ін. [4, с. 55].

С.Русова також говорила про “чуття мови” у дітей. Вона пише, що дитяча мова складається зі свідомого наслідування і самостійного утворення складів і слів. Авторка наголошує, що цікаві ті асоціації, що їх дитина схоплює для утворення свого власного виразу. В цьому процесі діти вимовляють чималу чулість до вимови, інтонації і своєму однокладовому слову додають різноманітні вирази, які змінюють його значення. Багато звуків і слів дитина розуміє на слух раніш, аніж сама пристосовує свої органи до їх вимови; вона спочатку дослухається, при звичається до того чи іншого звуку, пов’язує з ним відповідний рух, дію, наслідки і намагається перейняти звук або слово, також намагається перероблювати його собі для полегшення вимови. Іноді діти цілком замінують слово, якщо воно дуже важке для вимови; викидають деякі звуки з нього [4, с. 55].

Вивчаючи та спостерігаючи за мовленням дітей, вчена помітила, що дітям подобаються незрозумілі слова, які вони в лад і не в лад і тільки прислухаючись до дорослих розуміють. Значення слів не всі діти однаково розуміють. Крім того, багатьом абстрактним термінам діти надають конкретного значення.

Крім того, що Софія Русова звертала увагу, детально вивчала, аналізувала мовлення малих дітей, вона також спонукала записувати дитячі висловлювання для подальшого вивчення та аналізу. З огляду на свої дослідження педагог надавала деякі методичні рекомендації щодо навчання мови та розвитку мовлення дітей дошкільного віку, що не втратили значущості і в наш час.

Вчена розуміє та справедливо наполягає, що уже в 4–5 років треба давати дитині змогу більш оповідати, збагачувати свою лексику на конкретних доступних їй знаннях, навчати виразності, правильного опису малюнків, предметів, і тут одночасно з чистотою вислову треба викликати слово, творчий словесний процес, давати можливість складати різноманітні оповідання на визначену вчителем тему чи на вільне оповідання, що складається в дитини під впливом певних вражень [4, с. 250].

С.Русова говорить, що спочатку мову вживають для практичних потреб та соціальних завдань; далі вона поступово стає свідомим знаряддям для передачі знання, стає знаряддям мислення. Авторка переконує, що треба допомагати дитині розвивати свою мову, збільшувати в неї перший запас слів, кожний термін, назву перетворювати на певні ясні уявлення, виробляти звичку до послідовного міркування й відповідної мови. Дитина мусить володіти засвоєним і активновідомим словником, безпосередньо пов'язаним із чимось конкретно засвоєним або пережитим дитиною [4, с. 247].

Авторка справедливо наголошує, що словник дитини мусить бути повним, а брак наочних знарядь негативно відбивається на ясності мови, бо дитині бракує певних уявлень. Дошкільнику треба давати можливість вільно висловлювати свої думки, а не лише слухати свого вчителя, бо досі дітям дозволялось лише зрідка вставляти своє слово чи подавати короткі відповіді, а це має дуже шкідливий вплив на розвиток мови як вільного виразу дитячої думки [4, с. 247].

Для дитини слово – велике джерело знання. Дуже поволі вона увласнює абстрактні уявлення. Спостерігаючи за утворенням мовлення у дитини, можна бачити, якою тяжкою розумовою працею вона опановує цей процес, і допомога дорослого може бути лише пасивною, не вимагаючи від дитини жодного зусилля, а тільки розмовляючи з нею, розповідаючи їй. Дитина мовою проходить цілу низку відкриттів, що дають їй змогу зрозуміти, хто і що її оточує. Головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що вона є знаряддям, засобом вияву симпатії, набирання знань, що дає змогу добирати слова навіть для абстрактних уявлень у просторі і часі. Мова розвиває думку, викликає все більше бажання знати все те, що старші висловлюють у присутності дитини, і те, до чого люди доходили віками, дитина пізнає в готових висловах, в словах. Велика праця дитини в тому, як вона уважно прислухається до того, що вона чує навкруги себе, силкується зрозуміти і увласнити [4, с. 58].

Шкідливими, вважала С.Русова, є постійні поправки мови при розповіді дитини, бо вони переривають самостійність і послідовність конструктивного мислення. Говорити – це не лише передавати думки однієї людини другій, а порушувати у другій її власну думку. Слово є уявлення і викликає його у слухача. Ті ж самі слова в устах різних осіб мають різне значення, і різні люди не однаково розуміють те саме слово: навіть та сама особа дає тому самому слову різне значення залежно від свого настрою [4, с. 247].

У дошкільному періоді розвитку мови С.Ф.Русова виділяє такі завдання: 1) знищити всі дефекти

у вислові; 2) збільшувати лексику дитини найбільшою кількістю слів, що для дитини вкладалося б у ясні, певні уявлення; 3) формувати логічну мову – викликати правильний склад речення.

С.Русова пропонує засоби для реалізації завдань: треба застосовувати наочне навчання, ознайомлювати дітей з усякими речами, проводити екскурсії, предметні лекції, лабораторну працю. На предметних уроках ознайомлювати дитину не лише з речами, але й допомагати увласнювати їй чимало прикметників, які вона засвоює безпосередньо за допомогою зору, дотику і іншими зовнішніми способами [4, с. 60].

Велику користь, на думку С.Русової, для розвитку мовлення мають екскурсії. Вона вважала, що ніде так, як на екскурсії або прогулянці, не говорить жваво дитина, і тут же набирається багато нових вражень, нових уявлень, слів [4, с. 60].

Великого значення в дошкільному вихованні також надавала розмовам (вільним, безпосереднім розмовам дитини з керівницею). Вона радила давати дітям теми для таких розмов, показувати малюнки, які викликають у них інтерес, а завдяки цьому – жваву розмову. Спочатку на малюнку дитина буде називати лише окремі речі, не пов'язуючи між собою. Далі буде додавати до них дії, потім буде схоплювати відносини між речами та істотами, які бачить на малюнку. Тому перші малюнки мають бути дуже простими і виявляти улюблених дітьми звірів, людей. Пізніше дітям дають складніші малюнки. Такі вправи, на думку С.Русової, дуже гарно впливають не лише на розвиток мови, а й розвивають уяву дитини. Ці перші найпростіші дитячі оповідання треба непомітно записувати і зберігати, бо це цінний психологічний матеріал, в якому виявляється найглибша душевна організація дитини, її нахили. Авторка також пропонувала давати аналогічні завдання іншим дітям, щоб бачити різні індивідуальні їх реакції [4, с. 61].

С.Ф.Русова, окрім активного навчання мови, пропонувала не менш корисне більш пасивне: коли вчитель сам розповідає дітям, а вони слухають із захопленням і переживають. Це також праця, що не тільки розвиває мову дитини, а й уяву. Велике значення для збагачення мови дитини має заучування поетичних творів, віршів, народних пісень. Авторка пропонує методичні прийоми вихователям: вірші треба спочатку суцільно продекламувати дітям, попередньо пояснивши кожне слово, що може бути не цілком зрозумілим. Щодо підбору віршів, то радить брати вірші, які відповідають настрою дітей або їх переживанням. Тоді поезія буде пов'язана із життям і викличе більше вражень. Вірші й оповідання дають чудовий матеріал для драматизації, що теж розвиває мову: діти, прослухавши якоесь оповідання, передають його в грі, в драматизованому виразі: коли вони самі призначають із-поміж себе дійових осіб, що говорять за героїв оповідання або тими словами, які вони уподобали і запам'ятали, слухаючи оповідання, або даючи свої власні вирази і слова, і ця самостійна мова дуже цінна для дитини, бо показує, як діти розуміють героїв і вигадують для них слова і вирази [4, с. 61].



Ще один засіб, який виокремлює С.Русова для навчання малих дітей мови, є навчання грамоти. Вона розпочинається з дітьми 5–6 років і має відрізнятися від шкільного навчання. Авторка пропонує намалювати щось, наприклад kota. Потім на класній дошці великими літерами підписати. Діти читають це слово, пишуть на великому аркуші паперу і вішають на стіну. У такий спосіб мимоволі навчаються читати.

Отже, постановка питання мовної освіти рідною мовою та дослідження розвитку мовлення дітей дошкільного віку відомого педагога минулого століття С.Ф.Русової свідчить про глибокий патріотизм, педагогічну майстерність та небайдужість до рідного народу і, залишаючись актуальним, популяризується сучасними мовно-освітніми технологіями.

#### Література

1. Козуля О. Жінки в історії України / О. Козуля. – Київ, 1993. – 285 с.
2. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання. – Київ, 1913.
3. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за редакцією Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с.
4. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за редакцією Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 2. – 1997. – 320 с.

УДК 37.017

## З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ СОФІЇ РУСОВОЇ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В РОБОТІ КИЇВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЛІЦЕЮ ТРАНСПОРТУ

Дьоміна О.В.

*У статті визначено основні ідеї Софії Русової щодо морального виховання та можливість їх використання в роботі Київського професійного ліцею транспорту.*

*Ключові слова: національне виховання, національна свідомість, моральне виховання, гуманізм, важливі аспекти життя, міжетнічні стосунки, особистість.*

*В статье определены основные идеи Софии Руссовой о нравственном воспитании и возможности их применения в работе Киевского профессионального лицея транспорта.*

*Ключевые слова: национальное воспитание, национальное сознание, нравственное воспитание, гуманизм, жизненно важные аспекты, межэтнические отношения, личность.*

*The article covers Sofia Rusova's main ideas on moral education and the possibility to use them at Kyiv Vocational Lyceum of Transportation.*

*Key words: national education, national consciousness, moral education, humanism, crucial aspects, interethnic relations, personality.*

На всіх історичних етапах буття українського народу і становлення його незалежності високо цінувався громадянський дух наших співвітчизників, їх прагнення сформуванню незалежного українського громадянина.

Особливою активністю цей процес відзначався в другій половині XIX – на початку XX ст., коли спостерігалось пробудження інтелектуальних і моральних сил українського народу, а діяльність кращих представників української інтелігенції в усіх сферах духовного життя була справді подвижницькою на шляху до підняття високого рівня громадянської національної свідомості народу, а відтак і до відродження державності.

У той час працювала плеяда молодих, енергійних педагогів, значне місце серед яких посідає С.Русова. Практичний досвід настановив С.Русову на розуміння необхідності побудови виховання дітей на національному ґрунті. Глибока обізнаність з ідеями світової, зокрема європейської, педагогіки дозволила їй всебічно проаналізувати та розвинути основоположні принципи наукової та практичної педагогіки в Україні, роблячи акцент на національному вихованні та його гуманізації.

Відмітимо, що центральне місце в багатогранній педагогічній спадщині вченої належить концепції української національної системи освіти і національного виховання. Ідея національного виховання – головна й визначальна в педагогічній концепції С.Русової. У центрі педагогічної концепції вченої

перебуває дитина з її природженими задатками, здібностями, можливостями, талантами. Головне завдання виховання – забезпечення розвитку відзначених чинників, а також національної самосвідомості і загальнолюдської моралі; формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, здатної до свідомого суспільного вибору і збагачення інтелектуального, духовного, економічного, соціально-політичного і культурного потенціалу свого народу [2].

На думку С.Русової, успішно вирішувати вищезазначені завдання покликана рідна українська школа – школа рідної мови, гуманна й демократична, в якій вся структура, система, мета й завдання, зміст і методи, принципи і форми, сам дух наповнені ідеєю українства, забезпечення всебічного і гармонійного розвитку дитини [2].

На нашу думку, заслуговують на увагу погляди С.Русової на проблеми розумового, морального, естетичного, трудового, дошкільного, сімейного виховання, вчителя нової української школи та ін.

Дослідження спадщини С.Русової дало змогу з'ясувати, що вона надавала провідну роль моральному вихованню у здійсненні загальної мети виховання – “витворити... людину в найкращому значенні цього слова” [2, с. 108]. Це і є гуманістичною спрямованістю її педагогічних ідей. Моральне виховання дітей, за її переконанням, може бути ефективним лише тоді, коли воно має цілеспрямований характер і здійснюється

планомірно, починаючи з наймолодшого віку дитини, ґрунтуючись на національній основі.

Головними завданнями **морального виховання** вчена вважала розвиток у дітей високих моральних почуттів, вироблення в них шляхом безпосередньої участі в добрих і корисних справах відповідних моральних навичок і моральної поведінки, а також формування моральної свідомості, стійких моральних переконань.

Щоб досягти мети морального виховання, підкреслювала С.Русова, учитель мусить знати не тільки психологію учня, найголовніші рухи у громадянстві, розуміти сучасні ідеали народу, а й обмірковувати, якими засобами ті ідеали провести в шкільне життя, щоб ними пройнялася дитяча душа.

Надзвичайно цікавими і корисними для теорії і практики сучасної школи є пропонувані С.Русовою шляхи і засоби морального виховання. За допомогою виховання вчена пропонувала "покроку поширювати коло дитячої любові. Спочатку природжену любов до матері перенести на батька, потім на інших рідних – дідуся, бабусю, брата, сестру та ін., далі на вчителя, товаришів по школі і садку і т.д. Так, поширюючи свою любов все далі й далі, дитина на певному етапі свого розвитку починає відчувати любов до свого народу, своєї нації, врешті до всього людства" [2]. Намагання поширити любов до людей усього світу зайвий раз свідчать про гуманні й демократичні прагнення С.Русової.

Провідні ідеї вчення Софії Русової все більше знаходять своє відображення на різних ступенях освіти. Не є винятком і професійно-технічна освіта.

Проблеми морального виховання особистості учня профтехосвіти все частіше привертає увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Причиною цього є становлення демократичної держави України та деморалізація сучасного українського суспільства. Наслідками останнього є агресивність і нестерпність поведінки та суджень підлітків, через що спостерігаються конфліктні ситуації, які викликають кримінальні протиправні вчинки. Деморалізація підлітків сприяє домінуванню таких аморальних якостей, як грубість, жорстокість, пасивність, байдужість, жорстока агресія.

З метою вивчення сформованості моральних якостей особистості сучасного учня профтехосвіти нами було проведено педагогічний експеримент, яким було охоплено 211 учнів першого курсу Київського професійного ліцею транспорту.

Першим кроком було виявлення найбільш важливих аспектів життя учнів, таких як: упевненість у собі, працелюбність, чесність, товариськість, відповідальність, цілеспрямованість, самостійність, усвідомлення громадянського обов'язку, розсудливість, принциповість, громадська активність, комунікативність та інші. Загалом, учням було запропоновано 35 найважливіших аспектів їхнього життя, з яких вони повинні вибрати тільки 5, які є найбільш важливими і необхідними для успішного виконання спільної діяльності.

Таким чином, найважливішими аспектами життя було названо упевненість в собі (46,9%), працелюбність (38,8%), чесність (36%) та товариськість (33,3 %). Значна частина респондентів виступила за дисциплінованість та відповідальність

(29,7%). Учні вважають, що усвідомлення громадянського обов'язку не є найголовнішим аспектом життя (9%); моральна вихованість присутня лише у незначній частині опитуваних (8,1%), а громадська активність для аспектів життя взагалі майже не потрібна (1,8%).

Другим кроком було визначення рівня національної свідомості. З цією метою було проведено анкетування.

Проаналізувавши дані, ми отримали такі результати. Респонденти визначали:

а) своє ставлення до інших культурних світів, до їхнього існування та розвитку усвідомлює 32,18% опитаних;

б) рівень усвідомлення стратегії міжнаціональних відносин. Наприклад, проти дискримінації етнічних відносин виступило 49,09% респондентів, засуджує ізоляцію 40,75% опитаних та 82,76% сподівається на інтеграційні процеси в суспільстві;

в) усвідомлюють об'єднувальну основу політичної нації 22,95% респондентів;

г) визнає себе суб'єктом нації 26,7% опитаних;

г) готові до міжнаціональних контактів 42,9%. Загалом, рівень національної свідомості відповідає 36,45%, що означає середню усвідомленість себе як громадянина своєї держави.

Третім кроком став тест на готовність до міжетнічних стосунків. У опитуванні брало участь 211 респондентів. З них 204 українці, 1 білорус та 6 росіян.

Виходячи з отриманих даних, можна зробити висновок, що респонденти нічого не мають проти, щоб у їхньому місті мешкали: українці (96,68%), росіяни (89,10%), білоруси (64,45%), поляки (51,18%), німці (48,34%), прибалти (43,60%), молдавани (43,60 %), словаки (42,65 %), румуни (41,71%), чехи (37,91%), азербайджанці (34,12%), китайці (34,12%), африканські негри (32,23%), євреї (32,23%), угорці (29,38%), грузини (29,38%), вірмени (28,44%), узбеки (25,59%), в'єтнамці (25,59%), турки (24,64%), араби (23,70%), киргизи (20,85%), татари (19,91%), цигани (13,27%). З наведених даних видно, що респонденти сприймають інші нації, але перевагу віддають на користь слов'янських націй, так званих трьох братніх народів: українців, росіян, білорусів. Досить миролюбно сприймаються європейські народи, чого не можна сказати про азіатське та африканське населення.

Про можливість сусідських взаємовідносин можуть свідчити такі дані: українці (98,58%), росіяни (84,36 %), поляки (49,29 %), білоруси (48,34%), німці (40,76 %), словаки (36,02%), прибалти (34,12%), румуни (34,12%), молдавани (32,23%), азербайджанці (29,38%), чехи (28,44%), євреї (25,59%), угорці (24,64%), вірмени (23,70%), грузини (23,70%), африканські негри (21,80%), китайці (21,80%), араби (18,01 %), в'єтнамці (17,06%), турки (17,06%), узбеки (16,11%), киргизи (16,11%), татари (13,27%), цигани (8,53%). Респонденти бажають мати сусідські взаємовідносини лише з представниками власного етносу та російською нацією. Право на проживання (за даними тесту) отримали представники європейських народів, причому всі (крім прибалтів та німців) межують кордонами з Україною.

На запитання анкети про представників інших національностей-друзів отримані такі результати: українці (97,63%), росіяни (81,52%), білоруси (38,86%), німці (37,91%), поляки (30,33%), словаки (26,54%), молдавани (25,59%), азербайджанці (22,75%), чехи (21,80%), прибалти (21,80%), румуни (21,80%), вірмени (17,06%), грузини (17,06%), китайці (17,06%), африканські негри (16,11%), в'єтнамці (16,11%), турки (16,11%), угорці (15,17%), узбеки (14,22%), киргизи (13,27%), євреї (12,32%), араби (10,43%), татари (9,48%), цигани (2,37%). Друзів респонденти обирають собі знову ж таки серед слов'янських народів: українців та росіян. З дуже великим відривом іде група європейських народів.

Родичами респонденти хотіли б мати такі національності: українці (96,68%), росіяни (68,25%), білоруси (24,64%), німці (21,80%), поляки (17,06%), румуни (16,11%), чехи (15,17%), прибалти (11,37%), молдавани (10,43%), словаки (10,43%), турки (9,48%), в'єтнамці (8,53%), євреї (7,58%), угорці (7,58%), киргизи (6,64%), азербайджанці (5,69%), вірмени (5,69%), грузини (5,69%), китайці (5,69%), татари (5,69%), цигани (5,69%), африканські негри (4,74%), узбеки (4,74%), араби (4,74%). Українці та росіяни сприймаються респондентами більш відкрито, ніж інші народи. Лише п'ята частина опитаних віддала перевагу білорусам та німцям.

Зарахувати до членів своєї сім'ї національності респонденти вирішили у такому порядку: українці (92,89%), росіяни (65,40%), білоруси (16,11%), німці (14,22%), поляки (14,22%), прибалти (10,43%), румуни (9,48%), словаки (9,48%), чехи (9,48%), євреї (6,64%), угорці (6,64%), молдавани (5,69%), азербайджанці (4,74%), араби (4,74%), африканські негри (4,74%), в'єтнамці (4,74%), вірмени (4,74%), грузини (4,74%), узбеки (4,74%), китайці (3,79%), турки (3,79%), цигани (3,79%), татари (1,90%), киргизи (0%). Українці та росіяни мають найбільші переваги серед інших національностей. З дуже великим відривом, але дружельно сприймаються європейські народи. Лише незначна частина респондентів сприймає як членів своєї сім'ї азіатське та африканське населення.

У середньому 38,5% респондентів, що прирівнюється до 82 середньостатистичних осіб, нічого не мають проти, щоб представники інших національностей мешкали в їхньому місті. 30,96%, що прирівнюється до 67 середньостатистичних осіб, сприймають представників інших національностей як своїх сусідів. 24,7% респондентів (53 середньостатистичних чоловіка) не проти мати друзів серед інших національностей. Родичами хотіло б бачити інші народи лише 15,5% респондентів (33 середньостатистичні особи). І тільки 27 респондентів (в середньому), що відповідає 12,5%, погоджуються з тим, що представники інших національностей будуть членами їхньої сім'ї.

Аналіз отриманих результатів дав змогу чіткіше, глибше планувати роботу з формування моральної особистості ліцеїста.

В ліцеї є два шляхи досягнення вищезгаданих завдань: 1) навчальний процес; 2) виховний процес. Більше акцентуємо увагу на навчальному процесі.

Розвитку самостійності, дисциплінованості сприяє робота учнівського самоврядування.

У навчальному процесі професійного ліцею предмети розділяються на декілька блоків: загальноосвітня, загальнопрофесійна, професійно-теоретична та професійно-практична підготовка.

Розглянемо блок професійної спрямованості: загальнопрофесійна підготовка для формування моральних якостей передбачає вивчення таких предметів "Основи правових знань" та "Основи галузевої економіки та підприємництва".

У предметах професійно-теоретичного циклу, тобто спеціальних предметах за професією, передбачається відсоток годин на регіональний компонент. Практично ці години використовуються для теоретичного навчання та практичних робіт, що передбачають самостійну роботу учнів. Виховання таких моральних якостей, як дисциплінованість, самостійність, відповідальність за свою виконану роботу та за роботу в команді, справедливість, свідомість, активність, чітко простежується в роботі на уроках. Усвідомлення необхідності засвоєння теоретичного блоку матеріалу спонукає учнів до отримання дуже високих результатів з обраної професії. Наприклад: при вивченні таких предметів, як "Спецтехнологія", "Обладнання та технології зварювальних робіт", "Матеріалознавство", "Будова та технічне обслуговування автомобіля" та інші, учні не лише оволодівають теоретичними знаннями, а й формуються такі моральні якості, як: працьовитість, відповідальність, дисциплінованість, самостійність, почуття обов'язку та інші.

Зміст цих предметів впливає на формування національної свідомості, громадянського обов'язку, громадянської позиції тощо, в цілому формування громадянства України.

Дуже ефективно це спрацьовує при оволодінні професійно-практичним блоком професії. Такі моральні якості, як активність, колективізм, вболівання за виконану роботу, ініціативність, проявляються в учнів протягом першого півріччя навчання.

Загалом, у роботі навчального закладу спостерігається підвищена увага до розвитку особистості. Навчаючись в ліцеї, учень автоматично включається в соціокультурне середовище в усьому його різноманітті. Учні нашого ліцею вчаться бути самостійними та активними завдяки тому, що їх залучають до ряду суспільно-громадських робіт. Наприклад: самостійне прибирання території, майстерні, кабінету, самостійне визначення чергових, навіть самостійне прийняття рішення про проведення будь-якого свята. Звичайно, з пропозицією виступають вони і організаційні моменти під контролем майстра виробничого навчання і класного керівника теж виконують вони.

Учні другого та третього курсів самостійно, свідомо, вносять пропозиції щодо покращення матеріальної бази навчального закладу. Як результат, ми бачимо нові лави на подвір'ї з кованими елементами, відремонтовані та удосконалені стени тощо. Слід зауважити, що учні не лише виготовляють вироби, а й, за згодою адміністрації, займаються організаційними моментами щодо установки або підключення виробів.

Отже, погляди Софії Русової щодо морального виховання, розвитку особистості, національне виховання знаходять своє відображення і в професійно-технічній освіті. Педагогічна спадщина С.Русової допоможе знайти шляхи та способи формування свідомого громадянина України.

## Література

1. Гонюкова Л. В. Спогади Софії Русової / Л. В. Гонюкова // Український історичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 133–138.
2. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Є. Коваленко, І. Пінчук. – Ніжин : НДПІ, 1998. – 214 с.
3. Пеньковець О. М. Філософсько-освітні погляди С.Русової (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня філос. філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / Пеньковець О. М. – Дніпропетровськ, 2001. – 21, [1] с.
4. Персоналії в історії української педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова, Л. Л. Безобразова та ін. ; під заг. ред. А. М. Бойко. – К. : ВД “Професіонал”, 2004. – 576 с.
5. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / С. Ф. Русова ; за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008.  
Кн. 3. – 2008. – 240 с.

УДК 372.32(09)

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ

Зайцева Л.І.

*У статті розкрито сутність поняття “узагальнене процесуальне уявлення”. Висвітлено проблему організації освітнього процесу дітей дошкільного віку в контексті ідей С.Русової.*

*Ключові слова: узагальнене процесуальне уявлення, узагальнена операційна структура, навчальна діяльність, навчальна задача, поняття.*

*В статье раскрыто смысл понятия “обобщенное процессуальное представление”. Представлено проблему организации образовательного процесса детей дошкольного возраста в контексте идей С.Руссовой.*

*Ключевые слова: обобщенное процессуальное представление, обобщенная операционная структура, учебная деятельность, учебная задача, понятие.*

*The article defines the notion “generalized procedural conception”. It deals with the problem of organizing preschoolers’ educational process in the context of Sofia Rusova’s ideas.*

*Key words: generalized procedural conception, generalized operational structure, learning activity, learning task, notion.*

**Актуальність проблеми.** Взаємодія людини з навколишнім світом, його перетворення на світ людських речей та відношень визначає напрямок та характер розвитку людини. Кожне покоління починає з засвоєння досвіду, який був накопичений попередниками, з присвоєння матеріальної та духовної культури. Оволодіваючи людським предметним світом і системою міжособистісних відношень, дитина розвиває свої особисті здібності та якості відповідно до реальних вимог, які висуває їй навколишній світ, історичні умови.

Залучення дитини до світу дорослих людей, до їхньої діяльності, до світу почуттів та переживань, тобто до всього того, чим живе суспільство, – завдання, яке людство вирішує з того часу, коли почала усвідомлюватися необхідність у передачі досвіду попереднього покоління наступному. Видатні педагоги минулого залишили багату спадщину, в якій розкривається необхідність цілеспрямованого ознайомлення дітей зі світом природи й суспільством. Є.Водовозова, Я.Коменський, І.Песталоцці, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та багато інших присвятили багато педагогічних праць вивченню ролі навколишнього світу в розумовому розвитку дітей різного віку.

Велику увагу означеній проблемі приділяла С.Русова. Вона радила прислухатися до дитячих запитань, давати вихованцям матеріал для спостережень, щоб не згасити їхній інтерес до знань та природне бажання все зрозуміти. Дитячі питання наводять на висновок про те, що необхідно

знайомити дошкільників з різними предметами. До знань, які повинна засвоїти дитина цього віку, зокрема, С.Русова відносить поняття про об’єкти та явища довкілля та їхні істотні властивості: “чи річ тверда, чи м’яка, чи це текуче, чи тверде тіло”. Педагог акцентує увагу на тому, що ознайомлення з властивостями матеріалів необхідно проводити на справжніх предметах. “Діти упевнюються якнайкраще, коли вони можуть взяти до рук річ, поламати її, спостерегти її рухи, її властивості і поведження” [3, с. 120]. Вона звернула увагу на той факт, що діти найбільше цікавляться усім рухомим – зокрема, неживими, але теж “рухливими” речами: пилянням дров, загострюванням ножа [4, с. 29].

**Аналіз останніх публікацій.** Саме цю особливість дитячого сприймання досліджують сучасні науковці (М.Поддяков, М.Ричік та ін.). Вони зазначають, що рухливе, процесуальне відображення навколишньої дійсності розвивається у дитини в міру того, як відбувається становлення предметного сприйняття, тобто починаючи з віку немовляти [2]. Набуваючи здібності виділяти предмети, які знаходяться в межах зорових та дотикових відчуттів, фіксуючи їх рух та зміни під час спостереження або особистих дій, дитина уперше відображає в своїй свідомості цілісні одиниці реальності такими ж цілісними психічними одиницями – динамічними рухливими образами. Увагу дитини привертає образ коліс іграшкової машини, які крутяться, висування та засовування

шухляди шафи тощо. В усіх цих випадках рух образу предмета, який сприймається, відображає об'єктивні закономірності руху самого предмета, який сприймається.

У життєвому контексті знань провідну роль відіграє безпосередній асоціативний зв'язок наочних предметних образів. Орієнтація на нього в навчальному процесі – це врахування вікових особливостей дітей дошкільного віку. Для перенесення навчальних досягнень в інші умови діяльності значно ціннішими є зв'язки, які дитина встановлює на основі образної аналогії, що відображає єдність операційної структури дії в процесі такого узагальнення. Саме на цих зв'язках, які на доступному дитині рівні виражають логічні відношення, доцільно формувати навчальний контекст останніх.

Отже, на основі здійсненого аналізу можна визначити психологічну форму навчальних досягнень старших дошкільників, оптимальну для формування їхніх світоглядних уявлень. З одного боку, наочний зміст знань, способів розумових дій, якими оволодіває дитина, безпосередньо асоціюється дітьми з тими побутовими та ігровими ситуаціями, які систематично спостерігаються. З іншого – операційна структура цих надбань має в перспективі навчання широку й різноманітну сферу переносу, яка відповідає логічним зв'язкам навчального матеріалу.

**Мета статті.** Проаналізувати наступність між наочно-образним та словесно-логічним мисленням, розкрити зміст поняття “процесуальне уявлення”.

**Виклад основного матеріалу.** На думку науковців, наочно-образне мислення необхідно розглядати як перехідну форму мисленнєвого процесу, яка знімається в понятійному мисленні [5]. Ми погоджуємося з тим, що наочний образ і поняття в певних аспектах можна вважати альтернативними формами відображення реальності, та підкреслюємо, що між наочно-образним і понятійним мисленнєвими процесами є безпосередній наступний зв'язок, який не можна ігнорувати в теорії, а тим більше в практиці дошкільного навчання. Реальний шлях формування в дітей істинно понятійного мислення якраз і полягає в тому, щоб домогтися засвоєння дітьми абстрактних знань, оволодіння загальними поняттями в межах уже розвинутого наочно-образного мисленнєвого процесу, максимально використовуючи його можливості.

Треба враховувати, що навіть якщо цілеспрямована предметна дія регулюється понятійним мисленнєвим процесом, здійснення цієї дії аж ніяк не можна зводити тільки до оперування поняттями за законами логіки. Побудова логічних умовисновків починається лише з того моменту, коли до понять уже зведені актуальний і необхідний стани об'єкта дії, які подано в наочних образах та уявленнях на початку. І тут неможливо обійтися без оперування наочними образами, їх аналізу та структурування. Так само в процесі виконання дії з предметом неможливо здійснити процесуальний контроль за межами співставлення даних сприйняття і результатів логічного оперування.

З цього випливає, що в процесі дії її понятійне теоретичне регулювання є взаємопов'язаним з

наочно-образним відображенням об'єкта. Не менш тісним цей взаємозв'язок стає і на етапі співставлення результату дії з вихідною метою. Якщо такий результат отриманий засобами логічного оперування, його не завжди вдається співвіднести з наочною конкретністю кінцевого стану. І навпаки, практичний результат дії, який даний в образі сприйняття, не завжди впізнається як певна реалізація поняття про мету дії. Тому виконати свою функцію регулювання предметної дії понятійний мисленнєвий процес може повною мірою лише в умовах органічного взаємозв'язку між логічним оперуванням поняттям та наочно-образним усвідомленням об'єкта, мети і ситуації цієї дії. Але цей зв'язок може не виникнути в процесі психічного розвитку дитини, якщо навчання протиставляє поняття образу і при формуванні теоретичного мислення не використовує найбільш важливі перспективні досягнення наочно-образного усвідомлення реальності.

На думку науковців, рухливий образ процесу або явища є єдиною фундаментальною формою відображення дитиною навколишньої дійсності. Протягом усього дошкільного віку така структурна одиниця мисленнєвого процесу зберігає провідну роль у пізнанні довкілля.

Аналіз психологічної наступності наочно-образного та понятійного мислення дає підстави стверджувати, що реалізація принципів розв'язального навчання в дошкільній освіті (В.Давидов, Д.Ельконін) можлива за умов урахування досягнень наочно-образного мислення дітей. З цих досягнень особливо важливими для формування понятійного мислення є:

1. Введення дитини в навчальну ситуацію, або пропонування практичної задачі, або метафорично-ігрової та перетворення їх на власне навчальну задачу.

2. Відображення в операційній структурі рухливого образу того чи іншого предмета, суттєвих закономірностей його зміни та розвитку, які складають значення узагальнених понять.

3. Засвоєння дітьми узагальненої істотної властивості речовини (матеріалу) на її конкретному прикладі.

4. Постійна актуалізація позитивного життєвого досвіду дитини і коригування негативного.

5. Уповільнення процесу, який вивчається (текучість, сипкість тощо).

6. Зосередження уваги дитини при виконанні предметної або розумової дії на реалізації вказаних закономірностей.

7. Ознайомлення з процесом, який вивчається, на основі прямих предметних дій.

8. Виділення необхідної і достатньої кількості умов, що складають операційну структуру процесу (текучості, сипкості тощо).

9. Використання метафор, порівнянь у процесі роботи.

10. Узагальнення операційної структури рухливого образу при зміні об'єкта або умов дій.

Зазначені особливості наочно-образного мислення дозволяють здійснити сходження від абстрактного до конкретного (при формуванні складних понять) у межах перехідної одиниці мисленнєвого

процесу – узагальненого процесуального уявлення (УПУ).

У нашому дослідженні ми культивуємо образно-логічне мислення. Воно є проміжним видом між наочно-образним і абстрактно-логічним (понятійним мисленням). Результатом образно-логічного мислення виступає узагальнене процесуальне уявлення, яке за своїм змістом наближається до наукового поняття, а за формою зберігає ще риси образу предмета. Це його психологічна характеристика як суб'єктивного утворення.

У логічному вираженні УПУ є знанням, яке за своїм походженням ми визначаємо як випробувально-пояснювальний тип знань. Він є змістовно вищим від споглядально-описового типу знань як результату традиційного навчання дітей дошкільного віку.

Отже, у плані виявлених вікових розумових можливостей нами утверджується вікове новоутворення – узагальнене процесуальне уявлення, яке збігається за формою з рухливим образом об'єкта дії, а за змістом – з поняттям, яке формується. Саме воно є показником більших вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку, але відсутнє в традиційному освітньому процесі дошкільників.

Зауважимо, що наукове поняття містить узагальнений спосіб дії як закономірність, що обґрунтовується математично, а узагальнене процесуальне уявлення концептуалізується тільки практичним випробуванням, тому опосередковані діяльністю узагальнені уявлення можна інакше назвати узагальненим рухомим образом. Тільки він має властивості, які не сприймаються наочно. Статичні образи, які експлуатує сучасна педагогіка та методика, цього результату не досягають.

Знання як істотна властивість (наприклад, текучість) оформляється в поняття або утримується в ньому в нерозривному зв'язку з відповідним засвоєним способом його відкриття (способом мислення). Отже, в науковому понятті (УПУ), яке може кваліфікуватися як предметна здібність, розумовий процес перетворився на логічний спосіб, оскільки він уже засвоєний, а якщо засвоєний, то за потреби він відновлюється як логічна процедура.

У нашому дослідженні ставимо за мету забезпечити достатній (для свідомого засвоєння дитиною) операційний спектр перебігу того чи іншого процесу, який утримує в узагальненому вигляді динамічний образ. Операції ці дуже різноманітні та численні. Зазвичай, вони входять в УПУ в певній послідовності. Узагальнена операційна структура засвоюється спочатку при повній розгорнутості усіх операцій, які входять до її складу і по можливості виконуються матеріально (або матеріалізовано), тобто так, що за правильністю їх виконання можна слідкувати. Доки одна операція не виконана точно і згідно з правилом, не можна переходити до іншої. Узагальнена операційна структура засвоюється тим краще, чим повніше представлено її склад, до якого входять операції, і чим ретельніше відпрацьовується кожна з них.

Розгортання усього складу операцій, які входять у дію, важливе ще й тому, що створює можливість дійсного керівництва і контролю з боку педагога. Це контроль за виконанням кожної окремої операції

і дотриманням їх послідовності. Коли дитина засвоїла кожну складову (як умову) і правильно встановила та засвоїла зв'язок між ними (послідовність функціонування), вона в результаті оволоділа УПУ. Засвоєне узагальнене процесуальне уявлення використовується для розв'язання випробувально-практичних задач, які за метою практичні (наприклад, серед сукупності матеріалів виділити і створити комплект тих, у яких є функція “пластичність”, і вичленити ті, яким вона не властива), а за способом розв'язання – навчальні. Метою цих задач є трансформація узагальненої операційної структури в переконання. Тут практична задача виступає в трьох функціях, що одночасно реалізуються в процесі її розв'язання: функція предметних перетворень з орієнтацією на узагальнене процесуальне уявлення – (розвивально-дієва); функція на закріплення узагальненого процесуального уявлення; функція на встановлення правильності узагальненого процесуального уявлення.

Однак засвоєне УПУ на основі узагальненого операційного складу все ж таки не може бути однозначно використане дитиною при розв'язанні класу випробувально-практичних задач. Цей узагальнений операційний склад потребує певної адаптації з урахуванням специфіки умов кожної випробувально-практичної задачі. Згадана адаптація є конкретизацією узагальненого операційного складу як уміння дитини перенести його в нові умови використання. Такий конкретизований узагальнений операційний склад з орієнтацією на специфіку окремої випробувально-практичної задачі будемо кваліфікувати як конкретний операційний склад, що фіксується в УПУ.

Загалом, можна констатувати, що конкретна операційна структура є похідною від узагальненої операційної структури (УОС), коли на основі суттєвої властивості “пластичність” чи будь-якої іншої дитина віднаходить відповідну конкретну операційну структуру (наприклад, пластичність глини, металу). Це і дозволяє дитині науково обґрунтовано розв'язати випробувально-практичні задачі. Якщо узагальнений операційний склад, як ми вже наголошували, є результатом спільної діяльності педагога і дитини та спрямований на усвідомлене засвоєння УПУ, то конкретний операційний склад є результатом самостійного відкриття його дитиною, хоча таке відкриття вимагає певного коригування з боку педагога. Тож свідомо й міцно засвоєна конкретна операційна структура є повноцінним ефектом розумового розвитку дитини.

Отже, під впливом діяльності учіння педагога (а це є діяльністю формування) викликається і розгортається навчальна діяльність, здійснюючи яку дитина засвоює одночасно і предметний спосіб мислення, і результат цього мислення (знання як поняття). Конкретна операційна структура є результатом самостійного мислення дитини як трансформація засвоєного узагальненого операційного складу стосовно конкретних умов, у яких має використовуватися УОС. Таким чином, самостійно створюючи узагальнену операційну структуру, тобто самостійно мислячи, дитина одночасно й відкриває конкретне знання. У нашій термінології дитина відкриває конкретне процесуальне уявлення на відміну від УПУ, яке вона засвоює під дією



навчального впливу педагога. За допомогою вихователя дитина засвоює і узагальнене процесуальне уявлення (поняття), і відповідний спосіб мислення. Це одночасний процес – засвоєння певного способу мислення і певного знання як результату. Засвоєний спосіб мислення (узагальнений операційний склад) і його результат фіксуються у здібності, а відтак і передпонятті.

Завдяки реалізації розглянутих умов відбувається процес засвоєння знань, який веде до усвідомлених, узагальнених, довільних і міцних розумових дій у дітей старшого дошкільного віку. Ці якості забезпечують можливість застосування засвоєних дій не тільки в тих умовах, у яких вони формувались, але і в нових, суттєво ускладнених. Сформовані дії виявляють можливість широкого переносу знань, що значно полегшує і скорочує формування наступних понять.

Саме такий процес засвоєння, на нашу думку, може забезпечувати формування наукових понять на відміну від тих, які засвоєно стихійно, тобто шляхом проб та помилок. Закономірності й характеристики цього процесу відображають суть соціального способу засвоєння досвіду. Засвоєння відбувається як процес предметно-перетворювальних дій, а поняття – продукт цього процесу, пов'язаний з тими діями, які були засобом їх формування.

**Висновок.** Головна особливість процесуальних уявлень полягає в тому, що педагог отримує доступ до пізнавальної діяльності дітей. Це початок формування наукових понять, які повноцінно функціонуватимуть після того, як вберуть в себе багато інших характеристик предметів і займуть місце в ієрархічній системі знань про навколишній світ.

### Література

1. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України (з доповіді на загальних зборах АПН України) / С. У. Гончаренко // Освіта. – 1994. – № 78–79. – С. 30–36.
2. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
4. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Львів–Краків–Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.
5. Рычик М. В. От наглядных образов к научным понятиям / М. В. Рычик. – К. : Рад. шк., 1987. – 79 с.

УДК 373.2.035:371.4

## ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ ПРО ВИКОРИСТАННЯ РУЧНОЇ ПРАЦІ У ВИХОВАННІ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Єськова Т.Л.

*У статті висвітлюється педагогічна спадщина фундатора українського дошкільця С.Русової щодо питання виховання працелюбності дошкільників, аналізуються її погляди. На думку автора, необхідно активніше застосовувати в роботі дошкільних установ педагогічні надбання минулого в розв'язанні сучасних проблем, які стоять перед дошкільною освітою.*

*Ключові слова: ручна праця, працелюбність, заняття з ручної праці.*

*В статье рассматривается педагогическое наследие основоположницы дошкольного воспитания на Украине С.Руссовой, анализируются ее взгляды на проблему использования ручного труда в воспитании трудолюбия. По мнению автора, необходимо активней использовать в работе современных дошкольных учреждений педагогический опыт прошлого.*

*Ключевые слова: трудолюбие, ручной труд, занятия по ручному труду.*

*The article examines the pedagogical heritage of the founder of the Ukrainian preschool education S.Rusova pertaining to the question of cultivating diligence in preschool children; her views are analyzed. The author states that in response to the current challenges of preschool education it is necessary to use pedagogical attainments of the past more actively in the work of preschool educational establishments.*

*Key words: diligence, manual work, manual training.*

**Постановка проблеми.** Докорінна перебудова освіти в Україні, що є найважливішою складовою соціально-економічних перетворень сучасного суспільства, спонукає вчених до розробки перспективних теоретичних і методичних моделей трудового виховання дошкільників з урахуванням досягнень педагогічної теорії та практики попередніх років [1]. У цих умовах історичний досвід розвитку проблеми виховання працелюбності у дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці, і зокрема, педагогічна спадщина Софії Русової має надзвичайно важливе значення і може бути творчо використано у роботі сучасних дошкільних навчальних закладів для розробки ефективних виховних технологій. Актуальність проблеми виховання працелюбності дітей дошкільного віку засвідчує багатовіковий досвід українського народу, значний педагогічний доробок просвітителів минулого та сучасні наукові дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчить аналіз історико-педагогічних досліджень, чимало питань історії національного дошкільця відображено в дисертаціях і наукових розвідках Л.Артемової, З.Борисової, А.Богуш, Є.Коваленко, М.Мельничук, З.Нагачевської, С.Попиченко, Т.Слободянюк, М.Стельмаховича, І.Улюкаєвої та ін. До проблеми вивчення педаго-

гічного доробку Софії Федорівни Русової звертались такі науковці: І.Зайченко, Є.Коваленко, Н.Малиновська, П.Пантюк, І.Пінчук, О.Проскура, В.Сергєєва, О.Сухомлинська та ін. Вони наголошували на важливості творчого використання педагогічної спадщини просвітителів в освітньо-виховному процесі сьогодення.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема трудового виховання розглядається як виховання потреби та позитивного ставлення до трудової діяльності, формування працелюбності як базової якості особистості та відповідних трудових вмінь і навичок, що забезпечують успішність діяльності (В.Логінова, З.Борисова, Р.Буре, М.Крулехт, Г.Беленька, М.Машовець, О.Кононко, Н.Кривошея, В.Ждан, В.Павленчик та ін.). В окремих дослідженнях обґрунтовано думку про необхідність виховання працелюбності як моральної якості особистості з молодшого дошкільного віку (В.Нечаєва, Л.Образцова, Т.Поніманська, В.Тютюнник та ін.).

**Мета цієї статті** полягає в тому, щоб репрезентувати результати аналізу й оцінки творчого доробку Софії Федорівни Русової у розвиток проблеми використання ручної праці у вихованні працелюбності дошкільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перші дитячі садки почали з'являтися в Україні в

кінці XIX ст. і активно поширювалися в першій третині XX ст. Вони створювалися за ініціативою приватних осіб або благодійних товариств (народні). У народних дитячих садках трудовій діяльності відводилось важливе місце: діти підтримували порядок у приміщенні, доглядали за рослинами та тваринами, виготовляли різні вироби, іграшки, ремонтували книжки, шили ляльковий одяг тощо. Особливу увагу у вихованні працелюбності педагоги надавали ручній праці і організовували спеціальні заняття, які були спільними та індивідуальними, супроводжувались бесідами або розповідями вихователя. Спеціальні заняття з ручної праці впливали на розумовий розвиток, творчість, розвивали спритність рук, окомір і сприяли вихованню таких важливих рис особистості, як потреба у діяльності, активність, вміння доводити справу до кінця, працювати сумлінно, що впливало на формування працелюбності і підготовку дитини до подальшого трудового життя.

Сучасна педагогічна наука пов'язує становлення та розвиток дошкільної освіти з ім'ям Софії Русової, яка була фундатором українського дошкільця. В її педагогічній системі неабияку роль відігравали і питання використання ручної праці у вихованні працелюбності дітей. С.Русова зазначала, що праця – це основа виховання, яка мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвиватися індивідуальності дитини і наголошувала: “Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум” [4, с. 83].

У центрі виховної системи С.Русової – дитина у всій складності і розмаїтості мотивів діяльності, інтересів, прагнень, почуттів, вчинків. Вона вважала, і це підтверджують дані сучасної науки, що у вихованні має вирішальне значення ранній вік дитини, “... бо всі нахили дитини, її здоров'я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється у перші роки життя, і в вісім літ вже дитина має свої нахили, не завжди позитивні, з якими вже не легко боротися в школі: легше не дати вкорінитися тому чи іншому почуттю, аніж його переборювати, коли воно вже зміцнилося” [4, с. 72]. Тому саме дошкільний вік дослідниця вважала дуже важливим для формування особистості і, зокрема, такої її важливої якості, як працелюбність.

У методичних працях С.Русової вказується, що одним із важливих чинників виховання працелюбності в дошкільному віці є ручна праця, яка впливає на різнобічний розвиток особистості. Саме завдяки їй формуються такі важливі якості особистості, як працелюбність, акуратність, ініціативність, творчість, товариська взаємодопомога, воля та багато інших, які стають основою людського життя.

На основі ґрунтовного аналізу наукових праць Софії Русової можна сказати, що вона поділяла ручну працю на такі види: загальнокорисна (господарська) – прибирання приміщення дитячого садка, догляд за рослинами та тваринами, прання лялькової білизни та невеличких речей, сервіровка столу тощо; естетично-декоративна – малювання, ліплення, аплікація, складання з паперу, вишивання на тонкому картоні, тканині, плетіння з кольорових

паперових смужок та тканини, дрібні картонажі, виготовлення витинанок, виробів з природного неспридатного матеріалів, ляльковий та тінювий театри, ткання на маленьких ткацьких верстатах тощо; навчальна праця, пов'язана з засвоєнням нових знань, вмінь та навичок; особливий вид ручної праці – хліборобство [2, с. 254].

На думку педагога, щоб ручна праця була корисною для фізичного та розумового розвитку дитини, вона повинна відповідати таким вимогам: “... 1) вона мусить обходитися не дорогим матеріалом, не вимагати для свого правильного проведення ані багато грошей, ані багато часу; 2) вона мусить бути легка для розуміння, легко передаватися від учителя до учня; 3) щоб вона легко виконувалася і не вимагала складної техніки; 4) щоб вона задовольняла дитину, не втомлювала її, а давала їй приємність” [3, с. 122].

Педагог вважала, що починати трудове виховання слід у сім'ї, оскільки саме в ній дитина отримує перші трудові вміння та навички. Зразковою у цьому відношенні, на думку С.Русової, є селянська сім'я, у якій батьки змалку залучають дітей до праці. Вона наголошувала на тому, що “... бажано було б дуже зробити вже хоч десь на Україні спробу в родинному житті українськими засобами провести найкращі сучасні педагогічні ідеали, виховати розумну працювиту дитину, не одірвану від свого рідного народу, а навпаки, зв'язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виростає. З таких дітей Україна мала б рідних синів – щирих робітників на ниві народній, творців її майбутньої ліпшої долі” [5, с. 22]. Саме залучення дітей до спільної праці з батьками зближує родину і стає засобом формування такої важливої якості особистості, як працелюбність, що завжди була притаманна українцям.

Визначний педагог акцентувала увагу на необхідності поєднання навчання з практичною діяльністю і зазначала, що “... постійно розвиваючи руку, яка є одним з найкращих інструментів для висловлювання думки, яка дає змогу дитині якнайкраще розуміти весь матеріальний світ, що її оточує”, ми надаємо дитині можливість міцніше засвоїти нову інформацію, і в разі необхідності використати її в житті [3, с. 122].

С.Русова наголошувала, що вивчення будь-яких наук тісно пов'язане з дитячою працею, яка допомагає краще їх засвоїти: “Щодо окремих наук, то всі вони користуються допомогою дитячої праці, і вона з свого боку найкраще виявляє всякі знання, всяку уяву” [2, с. 126]. Так, вивчаючи рідну мову, діти малюють та вирізують з паперу літери. Під час засвоєння математики діти виготовляють дидактичний матеріал: виліплюють або вирізають з картону різні речі, роблять рахівниці, календарі, циферблати для годинника, терези, вирізають і склеюють з картону різні геометричні фігури, аплікації з різних геометричних фігур і прикрашають ними побутові речі. “Праця йде обов'язково поряд з усім математичним навчанням, вона його конкретизує й удосконалює”, – стверджує С.Русова, тим самим підкреслюючи важливість використання ручної праці для кращого засвоєння навчального матеріалу [3, с. 127]. Вивчення географії теж

повинно базуватися на дитячій праці, в основі якої лежать дитячі спостереження, які дитина отримує під час екскурсій. Початкові знання з географії діти отримують, ознайомлюючись з власної домівкою, макет якої вони можуть виконати з картону чи глини. “Більш старші діти можуть виконати макет школи, вулиці, різні форми місцевості – низини, гори, річку, озеро, острів, півострів, гористий берег, низинний, допливи, устя і т. ін.” [3, с. 127]. Це спонукає дошкільників до закріплення вмій та навичок, пов’язаних з виготовленням іграшок, виробів, які дитина в подальшому зможе використовувати для прикрашання інтер’єру дитячого садка або своєї домівки.

Педагог вважала, що зміст дитячої праці повинен відповідати не лише віковим та індивідуальним особливостям дитини, але й порі року: “Кожен час, – зазначала авторка, – весна, зима, осінь викликає свої розмови, свої праці” [3, с. 120]. Відповідно до цього, для кожного сезону дослідниця пропонувала зміст праці і надавала конкретні методичні поради. Наприклад, вона рекомендувала в літню пору переносити всю роботу з дітьми ближче до природи: водити дітей на екскурсії до лісу, на луки, до річки і, у свою чергу, організувати працю дітей на природі, збирати колекції (камінців, пир’їнок, квітів та ін.), виготовляти та спостерігати за паперовими вітрячками тощо. Також вона пропонувала дітям вирізування з паперу різних рослин, тварин у поєднанні з іншими матеріалами. Наприклад, на намальованому лузі наклеїти вирізані з тканини квіти; до вирізаного з кори дерева човника приладнати паперове вітрило, до виготовленого з соломи кошика покласти жолуді тощо. Поєднання таких різноманітних технік та матеріалів потребує від дітей не лише розвитку самостійності, творчості, але й розвиває увагу, формує уявлення про навколишній світ, вчить працювати з різними інструментами, виготовляти багато корисних речей не лише для себе, а й для інших. Це в свою чергу сприятиме формуванню моральних якостей особистості.

Улюбленим заняттям дітей, як вказує С.Русова, є плетіння та вишивка з вовни, ниток, соломи, лози. Вишиваючи серветку для ляльки, рушничок, діти вчать відшукувати гармонію у кольорах, широко використовують український орнамент, що сприяє не лише розвитку художнього смаку, а й формуванню інтересу до духовної спадщини свого народу, шанобливого ставлення до національної культури, працелюбності.

Працю дитини недоцільно обмежувати лише папером, картоном, глиною, тобто “... матеріалом для ручної праці і графічного мистецтва може бути всебічне наведення місцевої історії, місцевої природи і рідної орнаментики” [4, с. 115]. У дитячому садку необхідно використовувати той національний матеріал, який поширений у даному краї, яким люди користувались для своїх потреб: крейду, глину, кору дерев, кам’яну сіль, мох, льон, коноплю, все, що пов’язане з хліборобством. “Дитина мусить ознайомитись з усякими місцевими матеріалами, використати його поки задля своєї праці і потім, ставши дорослою, вміти в діло пускати всі місцеві природні скарби задля більш практичної потреби”

[4, с. 123]. Такий підхід до використання різних матеріалів для занять з ручної праці свідчить про врахування автором регіонального підходу у виховній роботі, без якого неможливо прищепити дитині національних рис особистості, виховати патріотичні почуття, сприяти укріпленню духовної єдності поколінь.

У процесі занять з ручної праці діти набувають необхідних умінь та навичок, готуються до більш складної трудової діяльності, в них виховується витримка, воля, внутрішня самодисципліна. Головне ж у такій роботі – це самостійність дитини, її ініціатива, про що пише С.Русова: “... вишивання, вирізування з паперу, плетіння – скрізь ми подаємо дитині лише деякі технічні вказівки, деколи намічаємо тему, але більш усього даємо дітям волю виявити в кожній праці своє уявлення, свою творчу думку” [4, с. 227]. Ці думки просвітительки актуальні і сьогодні.

Аналіз педагогічного доробку Софії Русової дозволяє з’ясувати, що вона ґрунтовно досліджувала зарубіжний досвід та наукові праці відомих вчених, серед яких були і педагогічні погляди Ф.Фребеля, які мали неабиякий вплив на українське дошкільня у ті роки. Просвітителька звертала увагу вихователів на необхідність критичного ставлення до використання методики Ф.Фребеля при проведенні занять з ручної праці, пристосовуючи їх до нових історичних умов. На думку автора, не завжди слід використовувати на заняттях “метод так званої центральної ідеї”, коли вихователь проводить бесіду, гру і обов’язково ручну працю на певну, заздалегідь намічену тему. Педагог доводить, що виготовлення однакових робіт всіма дітьми не сприяє розвитку особистості: “Тут немає місця ні ініціативі, ні творчій фантазії, ні самодіяльності дітей..., а наслідком праці виступають одноманітні предмети, дітям абсолютно непотрібні” [2, с. 97]. Ці слушні поради просвітительки враховують сучасні вихователі. Так, з метою активізації розумової діяльності, творчості дітей на заняттях з ручної праці їм пропонують декілька зразків виробів, різноманітний за кольором, фактурою матеріал. Такий педагогічний підхід стимулює художню творчість дошкільників, спонукає до виготовлення нових і нестандартних робіт. Організуючи роботу з ручної праці, вихователі проводять із дошкільниками і такі види занять, як заняття за умовами та за задумом, в процесі яких пропонують дітям лише певну умову для створення виробів і надають їм значної самостійності у доборі матеріалів, інструментів, засобів поєднання частин виробу тощо. Наприклад, дошкільникам пропонують виготовити ялинкові прикраси, і кожна дитина самостійно продумає, який виріб вона буде створювати, в якій послідовності, що для цього потрібно. Використання такого виду занять сприяє вияву дитячої ініціативи, самостійності, конструктивних та творчих здібностей, формує корисні практичні навички.

Особливим видом дитячої ручної праці, на думку С.Русової, є хліборобство, на що вона пропонує звернути особливу увагу педагогів, “... бо край наш цього потребує”. Цю працю вона називає особливою, бо тут зосереджений національний дух

українського народу. Праця коло землі тісно пов'язана з природознавством, до неї мають нахил майже усі діти, "бо в них дуже дає себе знати інстинктивне бажання поратись в землі" [3, с. 127]. Такі рекомендації педагога актуальні і зараз, коли ми спостерігаємо відірваність сучасного покоління від рідної землі, небажання працювати на ній, і тому залучення до такої праці ще з дошкільного віку виступає одним із важливих завдань сучасного трудового виховання.

**Висновки.** Викладене переконує нас в тому, що методичні поради Софії Русової щодо використання ручної праці у вихованні працелюбності дошкільників вже сьогодні стали надбанням сучасних дошкільних закладів. На заняттях з ручної праці дітям пропонують різні матеріали відповідно до їх

вікових особливостей та інтересів. Вихователі ознайомлюють дошкільників з національною вишивкою, витинанням, різьбленням, звертають увагу на колорит оформлення виробів. Відроджуються українські народні традиції та свята, до яких діти виготовляють різні прикраси та вироби, використовуючи при цьому елементи національного мистецтва. Вихователі прагнуть якнайширше використовувати ручну працю як важливий засіб виховання, як джерело морального, розумового та фізичного розвитку дитини.

Отже, педагогічний доробок С.Русової щодо використання ручної праці у вихованні працелюбності дошкільників заслуговує на подальше вивчення й творче використання в роботі сучасних дошкільних навчальних закладів відповідно до потреб суспільства у формуванні працелюбної особистості.

### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі"/ М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та у поряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 2. – 1997. – 320 с.
4. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. Просвіта. – Львів ; Краків ; Париж, 1993.
5. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання / С. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 5. – С. 22.

УДК 372:371(477)(092)

## ВИДАВНИЧА І ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ С.Ф.РУСОВОЇ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ

Коваленко О.В.

*Стаття присвячена висвітленню видавничої і громадської діяльності С.Ф.Русової в умовах Російської імперії, а також зроблено огляд її публікацій в журналах Росії.*

*Ключові слова: видавничка та громадська діяльність, національна школа, просвітницька діяльність.*

*Статья посвящена освещению издательской и общественной деятельности С.Ф.Руссовой в условиях Российской империи, а также сделан обзор ее публикаций в журналах России.*

*Ключевые слова: издательская и общественная деятельность, национальная школа, просветительская деятельность.*

*The article gives coverage of the publishing and social activities of S.F.Rusova in the Russian empire, as well as an overview of her publications in Russian journals.*

*Key words: publishing and social activities, national school, educational work.*

Серед постатей, які визначають історію розвитку української педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст., одне з найвизначніших місць посідає С.Ф.Русова, просвітителька, педагог, засновниця перших дитячих садків Україні, професор, член уряду УНР, подвижниця жіночого руху, Голова Всесвітнього Союзу Українок.

Метою нашого дослідження було проаналізувати і узагальнити видавничу і громадську діяльність С.Русової в умовах Російської імперії.

Вивчення і аналіз історичних джерел свідчить про те, що С.Русова неодноразово перебувала за межами України, зокрема в Росії. Це були Петербург і Москва, Саратов і Ростов-на-Дону тощо. Слід зазначити, що С.Русова неодноразово брала участь у Всеросійських педагогічних та жіночих з'їздах, нарадах, була активним дописувачем і членом редколегії багатьох журналів Росії, що мали освітнє, педагогічне й культурологічне спрямування, поміж яких "Русская школа", "Вестник воспитания", "Русская мысль" та ін. З-під її невтомного, мудрого і талановитого пера вийшла низка статей, що містили глибокий аналіз стану національних шкіл і висвітлювали проблеми національної освіти різних народів Росії – вотяків, якутів, татар, калмиків, євреїв, білорусів, українців та інших народів (бібліографічний покажчик праць С.Ф.Русової, надрукованих в журналах Росії, а також в різних містах Росії подаємо у додатку).

С.Русова була палким прихильником ідеї національної школи і дитячого садка. Стаття "Хроніка національної школи" (1907 р.) відкриває низку публікацій, присвячених аналізу проблеми

національної освіти різних народностей Росії, зокрема бурятів, калмиків, мордвинів, чувашів, черемесів. У статті вперше визнано необхідність складання алфавіту для цих народностей, видання для них науково-популярних книг. С.Русова розкриває шовіністичну русифікаторську політику царату в галузі народної освіти, водночас показує, як серед різних народів поступово пробуджується національна свідомість. Стаття закликала народи Росії до боротьби за свої права. Це було сміливим кроком її автора, оскільки революційна хвиля пішла на спад і в країні панувала реакція.

Цикл публікацій, присвячених проблемі творення національної школи різних народів, продовжує стаття "До питання про націоналізацію, школи у вотяків, якутів і татар" (1907 р.). На прикладі шкіл для вотяків, якутів і татар С.Русова зазначала, що навчання чужою мовою веде не тільки до втрат народом своєї національної свідомості й гідності, а й до морального виродження.

Стаття "Про українську національну школу колись і тепер" (1908 р.) тісно пов'язана з рукописами С.Русової "Національна школа" та "Національна школа у різних народів", розкриває ті самі болючі педагогічні ідеї національної школи. Автор з боєм пише про те, що в XVII ст. українці мали свою вільну від урядових органів національну школу, причому не тільки початкову й середню, а й вищу (Київська академія), та вона була знищена в результаті русифікаторської політики царського уряду, а "український народ за останніми статистичними даними (1897 р.) мав самий низький показник грамотності серед європейських народів".

Доповідь С.Русової на нараді діячів культури різних народностей з проблем народної освіти, що проходила в Петербурзі (січень, 1908 р.), склала основу статті “Із хроніки національної школи різних народів” (1908 р.). Аналізуючи стан народної освіти у бурятів, білорусів, євреїв, калмиків, татар, мусульман, естонців, автор зазначає, що “в справі національної освіти народних мас почалися великі жнива, але женців мало”. У статті дано конкретні рекомендації щодо організації просвітницьких товариств з питань народної освіти. Важливим тут є створення в усіх регіонах Росії національно-просвітницьких товариств для книговидавництва і влаштування лекцій, рефератів, читань рідною мовою, ознайомлення суспільства з національними потребами й запитам.

Ця доповідь С.Русової щодо національної школи різних народів пролила світло на національно-культурне значення релігійних шкіл: ці школи цілком народні, склалися вони на запити народного життя й тривалий час служили єдиним осередком національної культури, національної свідомості.

Прогресивні елементи світогляду С.Русової проявилися в її глибокому співчутті й гуманному ставленні до тих народів, що, як і українці, зазнали національного й соціального гноблення, зокрема, євреїв.

У статті “Про єврейську національну школу” (1908 р.) С.Русова аналізує проблеми національної школи євреїв: по-перше, як зробити її “світською”, тобто відокремити від науково-освітнього курсу вивчення релігійних основ і традицій, по-друге, якою мовою викладати євреям. Автор розкриває прагнення євреїв до освіти, завдання інтелігенції в поширенні єврейської мови й культури та перші успіхи у вирішенні цих питань.

Починаючи з другої половини XIX ст., певну роль в освіті населення Росії відігравали земства. Ініціаторами розвитку позашкільної освіти дорослих стали “Громади” й “Просвіти” – національно-просвітницькі організації, які створювали бібліотеки, друкували книжки й підручники українською мовою, поширювали їх серед українського населення, організовували тематичні вечори, свята тощо.

“Просвітам” царський уряд чинив усілякі перешкоди, не дозволяв провадити ніякі заходи, особливо українською мовою. С.Русова брала найактивнішу участь у відновленні “Просвіт” та їхній роботі.

У статті “Націоналізація позашкільної освіти у різних народностей Росії” (1908 р.) вміщена доповідь С.Русової з проблем позашкільної освіти на Всеросійському з’їзді товариств народних університетів. Вона звертає увагу на такі питання, як централізація позашкільної освіти, її недоступність для простих мас усіх народностей Росії та ін.

Стаття “До питання про білоруську школу” (1908 р.) продовжує цикл публікацій, присвячених національній школі. На учительських курсах, конференціях, зібраннях, у пресі проходили у ті роки гострі дискусії з проблем розбудови кожним народом своєї рідної школи.

При написанні статті С.Русова користувалася даними з’їзду слов’янських народів, що проходив влітку 1908 р. у Празі. У статті показано, як багатомовне гноблення, централізація й русифікація

освіти особливо відбилася на національній гідності, самосвідомості й психології білоруського народу.

Огляд публікацій С.Русової в російських журналах “Русская школа”, “Вестник воспитания”, “Русская мысль” був би неповним, якби ми не згадали чудову статтю “Воспитательные идеи Г.С.Сковороды”, надруковану в журналі “Русская школа” (1897 р.).

Перш ніж викладати погляди Г.Сковороди на виховання, С.Русова представляє постать самого філософа. Виховні ж погляди Г.Сковороди розсіяні в усіх його розмовах і багатьох листах до учнів. Однак найбільш сконцентровані вони в коротенькій вишуканій праці “Благодарный Еродий” (розмова лелеки з мавпою). На запитання мавпи, яке виховання дає йому батько, Еродій скромно відповідає: “Наше виховання вельми дешево, майже дарове, не багате, однак спасенне”. Виховання, за Сковородою, залежить від успішного виконання трьох умов: 1) “благо – родить”; 2) “сохранить птенцам младое здоровье”; 3) “научить быть благодарными, благодарности”. Ось всього три умови, але саме вони є найбільш “стислою системою виховання”, стислою і, мабуть, наймудрішою, і саме стислість, в свою чергу, сприяє глибшому осмисленню.

Ця стаття була фактично першою публікацією С.Русової в російських журналах, однак вона засвідчила глибину і мудрість педагога. Крім того, слід зазначити, що систему виховання, окреслену Г.Сковородою, С.Русова пронесла через все своє життя.

Слід зазначити, що на сторінках російської преси С.Русова також ознайомлювала читачів із досягненнями українського красного письменства. Зокрема, на статтю “Старое и новое в современной украинской литературе” (1904 р.) відгукнувся І.Франко. Він зазначив, що це “гарна стаття”, що “в головному її висновку не можна відмовити правдивості, а характеристикам поодиноких письменників влучності”.

У цих публікаціях С.Русової вдало сполучилось усе: природна обдарованість, досвід практичного педагогічного працівника, прекрасна обізнаність із зарубіжною педагогікою, ідейна національна переконаність, велике бажання поділитися своїми знаннями та ідеями з іншими.

У 1898 р. українській громаді в Петербурзі вдалося заснувати Благодійне товариство для видання загальнокорисних і дешевих книг, зазначає дослідниця цієї проблеми Н.Антоненко. Слід зазначити, що в Петербурзі українцям завжди було дещо легше реалізувати свої національно-культурні потреби, оскільки влада спокійніше ставилася до подій, що відбувалися поруч, під контролем. Офіційно це Благодійне товариство мало на меті сприяти релігійно-моральному вихованню, розумовому розвитку та економічному добробуту українського народу. Дипломатично складений статут проголошував, що товариство видаватиме “для малорусского народа одобренные цензурою дешвые и доступные по языку и изложению книги”. Це стало приводом для друкування як художньої, так і науково-популярної літератури українською мовою, хоча і російським правописом. Таким чином, Благодійне товариство стало першим

громадським (йому передувало приватне видавництво Б.Грінченка) легальним видавництвом українських книжок для народу. Який це мало резонанс у населення, засвідчує той факт, що його членами було близько 1000 українців із різних губерній Росії.

Разом з Б.Грінченком, М.Грінченко, С.Черкасенком, Г.Коваленком та іншими відомими діячами С.Русова стала плідним автором цього видавництва. Бурхливі події 1905 р. у Росії сприяли дозволу друкувати, але не використовувати у навчальних закладах україномовні підручники. Редакцією на цей дозвіл було, зокрема, видання Благодійним товариством “Українського букваря” (1906 р.) та “Початкової географії” С.Русової (1911 р.) [1, с. 37].

Певний розвиток демократичних тенденцій у царській Росії 1905 р. уможливив реалізацію спроби створити Всеросійську спілку вчителів і діячів народної освіти, перший з’їзд якої відбувся 1905 р. Спочатку освітяни з українських губерній, котрі стали членами Всеросійської спілки, як і вчителі з інших регіонів, самі об’єднувались в окремі групи за територіальною ознакою. Існували, наприклад, черкаська, лохвицька, харківська, чернігівська та інші групи, до складу яких входили люди різних політичних і культурних орієнтацій. Проте на II з’їзді спілки (грудень 1905 р.) було вирішено, що проблема національних шкіл в Росії є однією з найголовніших. Вона потребує окремої уваги, спеціальної роботи і, можливо, навіть зміни принципів побудови освітянського об’єднання. З огляду на це з’їзд ухвалив заснувати при Центральному бюро спілки національну комісію. Їй доручалося зв’язатись із різними національними вчительськими організаціями і разом з ними виробити план поєднання освітянських спілок для загальної боротьби за ідеали демократичної школи. Головою цієї комісії була обрана С.Ф.Русова.

Півроку комісія шукала контактів з різними національними вчительськими організаціями Росії. За цей час з’ясувалося, що в Україні лише два громадських об’єднання розглядають вирішення проблем рідної школи як одне із завдань своєї діяльності. Ними були дві перші “Просвіти” на Наддніпрянщині – одеська та подільська. Ця обставина спонукала С.Русову звернутися через першу щоденну українську газету “Громадська думка”, що виходила в Києві, до усіх зацікавлених із закликом створити національну спілку вчителів. У своїй статті вона запропонувала її майбутнім членам обрати двох депутатів, які б на всеросійському зібранні висловили погляд української громади на: “1) місцеву й загальну організацію вчителів; 2) на шкільну організацію й шкільний уряд; 3) на рідну мову в школі, державну й місцеві мови у початковій школі; 4) на упорядкування незалежного релігійного виховання” [6].

Водночас С.Русова надсилає у Київ офіційне запрошення на з’їзд Всеросійської спілки вчителів та діячів народної освіти. Безпосередній учасник тих подій відомий український письменник та освітній діяч С.Черкасенко пізніше згадував: “Завдяки тому, що в Центральному бюро з’їзду брала безпосередню участь наша високошанована бабуся ідеї національної школи С.Ф.Русова,

поводирі українського руху, що гуртувалися тоді коло газети “Громадська думка” й журналу “Нова громада”, на чолі з незабутнім Б.Грінченком, дістали також запитання – прислати до українського вчительства представників” [8].

Це офіційне запрошення С.Русової стало конкретним поштовхом для проведення в Києві наприкінці травня 1906 р. установчих зборів Всеукраїнської спілки вчителів та діячів народної освіти, розробки на них статуту організації та обрання делегатів (ними були С.Черкасенко та М.Крупський), які взяли участь у роботі передз’їздової робочої конференції представників національних учительських організацій (Санкт-Петербург, 4–5 травня 1906 р.) і III делегатського з’їзду Всеросійської спілки учителів та діячів народної освіти (Фінляндія, 7–10 червня 1906 р.). Таким чином, завдяки ініціативі С.Русової були здійснені перші заходи щодо згуртування педагогічних національних кадрів.

Наслідком першої російської революції стала ще одна значна подія в історії української культури. 24 листопада 1905 р. Микола II підписав Тимчасові правила друку, котрі, нарешті, дозволяли видання періодичної літератури мовами народів Російської імперії. Відразу розпочався інтенсивний процес утворення україномовних газет і журналів політичного, економічного та літературного спрямування. Майже всі вони так чи інакше порушували питання необхідності створення національної системи освіти.

Незважаючи на те, що з’явилась певна можливість більш-менш вільно висвітлювати педагогічні проблеми на сторінках періодичної преси, серед освітян визріла думка започаткувати український педагогічний журнал. Зауважимо, що тоді в Росії існувала велика кількість російськомовних педагогічних газет і журналів, але українські вчителі на той час ще не мали жодного рідномовного періодичного фахового видання. Таким часописом стало “Світло”, започатковане у 1910 р. Г.Шерстюком та його найближчими помічниками С.Черкасенком і С.Русовою.

Опрацьовуючи розповідь про С.Русову, зроблену її онукою Ніною Ліндфорс-Михалевич, яка серед нащадків великого і талановитого роду прийшла у родинне гніздо Русових в с.Олешня на Чернігівщину у вересні 1991 р. з нагоди 135-ї річниці з дня народження своєї бабці, ми дізнались про деякі події 1905–1906 рр. в Петербурзі. Онука С.Русової переповідала, що в ті роки в Петербурзі в різних навчальних закладах навчалось багато української молоді. З метою підтримки українського студентства за ініціативою Стебницького і Солодилова було організоване товариство ім. Т.Шевченка. “Гроші на цю ціль збирали підписними листами та концертами”. На Бестужевських курсах конспіративно було організовано семінар з української історії, на якому С.Русова викладала курс української літератури, а її чоловік О.Русов – курс граматики української мови [2].

Таким чином, ці статті могли б скласти окремих том соціально-педагогічних праць С.Русової. Напевне, немає іншого дослідника, який би так професійно і мужньо висвітлював проблеми національної освіти та їх вплив на стан народу, нації, держави, як це робила С.Русова.



А ці кілька епізодів з життя Софії Федорівни Русової засвідчують, що вона належить не лише до визначних педагогічних теоретиків і практиків, а й до провідних організаторів об'єднання сил інтелігенції для спільної боротьби заради розвитку у підростаючому поколінні інтелектуального потенціалу та національної самосвідомості, а відтак – збереження українства в Російській імперії.

*Бібліографічний покажчик праць С.Ф.Русової, надрукованих в Росії:*

1897 рік

Воспитательные идеи Г. С. Сковороды // Русская школа. – 1897. – Т. 1. – С. 40–48.

Рецензия на “Краткий очерк римских древностей согласно с гимназическими учебными планами и правилами для испытаний” / сост. Н. Санчурский // Русская школа – 1897. – № 1. – С. 189–191.

1898 рік

Воспитательные идеи Г.С.Сковороды // Русская школа. – 1898. – Т. 1. – С. 40–49.

1903 рік

Братья Гракхи. – Ростов-на-Дону, 1903. – 28 с.

1904 рік

Божа іскра. Оповідання про Рафаеля. – СПб., 1904. – 48 с.

Корханиди. Живое слово // Русская школа. – 1904. – № 1. – С. 11–14.

Старое и новое в современной украинской литературе // Русская мысль. – 1904. ...

На счастливых островах Ао-Тео-Роа (Новая Зеландия). – Ростов-на-Дону, 1904. – 52 с.

1905 рік

Биография Дж.Гарибальди, освободителя Италии. – Ростов-на-Дону, 1905. – 36 с.

Памяти М.П.Драгоманова // Русская мысль. – 1905. – № 8.

В стране вольного крестьянства (о Норвегии). – Ростов-на-Дону, 1905. – 32 с.

Как болгары добыли себе свободу. – Ростов-на-Дону, 1905. – 62 с.

Серед виноградарів Південної Франції (у співавторстві з Ф. Вовком). – СПб., 1905. – 64 с.

Швейцария – свободная народная республика. – Ростов-на-Дону, 1905. – 32 с.

1906 рік

К двадцатилетию украинского театра // Русская школа. – 1906. – № 12. – С. 5–7.

К двадцатилетию украинского театра (посвящается глубокоуважаемой М.К.Заньковецкой) // Русская мысль. – 1906. – № 12. – С. 39–51.

Рылеев, певец и мученик свободы. – СПб., 1906. – 30 с.

Як люди живуть в Норвегії. – СПб., 1906. – 48 с.

1907 рік

Болгарский учительский союз // Русская школа. – 1907. – № 1. – С. 64–67.

До національної школи у вотяків, якутів і татар // Русская школа. – 1907. – № 12. – С. 30–35.

Отзыв о сочинениях В.П.Милорадовича. – СПб., 1907. – 37 с.

Первые шаги к национализации народного просвещения в Украине // Русская школа. – 1907. – № 10. – С. 44–45.

Хроника национальной школы // Русская школа. – 1907. – № 11. – С. 44–47.

Южно-Славянский Учительский Союз // Русская школа. – 1907. – № 1. – С. 28–32.

Восточнославянский учительский союз // Русская школа. – 1907. – № 4. – С. 64–67.

О национальных учительских союзах // Народный учитель. – 1907. – № 6. – С. 1–3. Национализация школы у разных народностей России // Народный учитель. – 1907. – № 7–8. – С. 4–6.

“Новая эра” // Народный учитель. – 1907. – № 9. 1908 рік

Детская литература // Русская школа. – 1908. – № 5/6. – С. 15–16. – Рец. на кн.: Книжка за книжкой. Сер. 5 / [сост. М. Слепцова]. – Б. м., 1907–1908.

Из хроники национальной школы различных народов России // Русская школа. – 1908. – № 4. – С. 26–31.

К вопросу о белорусской школе // Русская школа. – 1908. – № 11. – С. 39–42.

Націоналізація позашкільної освіти у різних народностей Росії // Русская школа. – 1908. – № 11. – С. 242–250.

О еврейской национальной школе // Русская школа. – 1908. – № 2. – С. 39–42.

О национальной украинской школе прежде и теперь // Русская школа. – 1908. – № 6. – С. 34–39.

Среди славянских педагогических журналов // Русская школа. – 1908. – № 5–6. – С. 23–29 ; № 7–8. – С. 33–37.

1909 рік

Николай Васильевич Гоголь : биографический очерк. – СПб., 1909. – 51 с.

О национальной школе в России // Вестник воспитания. – 1909. – № 2. – С. 167–176.

Доклад С.Ф.Русовой на 1-м Всероссийском женском съезде при русском женском обществе в С.-Петербурге 10–16 декабря 1908 г. // Труды 1-го Всероссийского женского съезда при русском женском обществе в С.-Петербурге 10–16 дек. 1908 г. – СПб., 1909. – С. 153–157.

1910 рік

Киевское украинское общество “Просвіта” // Русская школа. – 1910. – № 9. – С. 70–72.

Национальное искусство // Русская школа. – 1910. – № 3. – С. 53–59.

Украинская литература в XIX в.: первый период с 1798 по 1852 год. – СПб., 1910.

1911 рік

Бельгийская народная школа на Брюссельской выставке // Русская школа. – 1911. – № 2. – С. 160–170.

Два новых исследования по украиноведению // Вестник воспитания. – 1911. – № 8. – С. 35–39.

40-летие Харьковского общества грамотности // Русская школа. – 1911. – № 5–6. – С. 38–44.

Початкова географія. – СПб., 1911. – 121 с.

Тарас Григорович Шевченко. Украинский народный поэт: его жизнь и произведения. – СПб. : Сотрудник, 1911. – 80 с.

1912 рік

Одно слово правды за евреев (судові ритуальні єврейські справи). – СПб., 1912. – 32 с.

1913 рік

Рецензия на книгу Я.Чепиги “Проблеми виховання й навчання” – Книга 1. – К., 1913 // Русская школа. – 1913. – № 11. – С. 28–29.

К национализации начальной школы на окраинах России // Вестник воспитания. – 1913. – № 2. – С. 193–201.

1915 рік  
Влияние окружающей среды в деле воспитания // Вестник воспитания. – 1915. – № 3. – С. 162–177.  
1916 рік  
Сказка и ее роль в детской жизни // Вестник воспитания. – 1916. – № 5. – С. 146–165.

Дошкольное воспитание в деревне // Вестник воспитания. – 1916. – № 7. – С. 133–145.  
1919 рік  
Среди славянских педагогических журналов // Русская школа. – 1919. – № 1. – С. 23–24.

### Література

1. Копиленко Н. Б. Участь С. Русової у роботі громадсько-просвітительських об'єднань кінця XIX – початку XX ст. / Н. Б. Копиленко // Педагогічна спадщина С. Русової і сучасна освіта / за ред. В. Г. Слюсаренка, О. В. Проскури. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 37–43.
2. Ліндфорс-Михалевич Н. Софія Русова (1856–1940) / Н. Ліндфорс-Михалевич. – К. : Жіночий центр “Спадщина”, 1996. – 20 с.
3. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : наук.-метод. посібник / за ред. В. Г. Слюсаренка, О. В. Проскури. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова ; упор., передм., комент., імен., та бібл. покажчики О. В. Проскури. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук / С. Русова. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с. ;  
Кн. 2. – 1997. – 320 с.
6. Русова С. До вчительської української спілки у Петербурзі / С. Русова // Громадська думка. – 1906. – 19 травня.
7. Русова С. Мої спомини / С. Русова ; передмова “Біля її вогнища” О. В. Проскури. – К. : Україна – Віта, 1996. – 208 с.
8. Черкасенко С. Всеукраїнська спілка учителів в 1900 рр. // Вільна українська школа. – 1917. – № 1. – С. 12.

УДК 372.36:796.412 – 055.2+793.3

## ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СВІТЛІ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ

Кот Н.А., Баранова П.В.

*Стаття присвячена проблемі впровадження ідей С.Ф.Русової у сучасну практику оздоровлення дітей дошкільного віку, зокрема використання танцювальної терапії як здоров'яформуючої технології.*

*Ключові слова: фізичний розвиток, здоров'яформуючі технології, танцювальна терапія.*

*Статья посвящена проблеме использования идей С.Руссовой в современной практике оздоровления детей дошкольного возраста, в частности использования танцевальной терапии как здоровьесформирующей технологии.*

*Ключевые слова: физическое развитие, здоровьесформирующие технологии, танцевальная терапия.*

*The article deals with the introduction of Sofia Rusova's ideas into the modern practice of preschoolers' health improvement, especially dance therapy as a health forming technology.*

*Key words: physical development, health forming technology, dance therapy.*

**Постановка проблеми.** Пріоритетами державної політики в галузі освіти України є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина, розвиток цінностей громадянського суспільства, сприяння консолідації української нації, інтеграції України у європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави. Вирішення цих завдань неможливе без переосмислення та об'єктивного висвітлення українського історико-педагогічного процесу, усвідомлення сутності внеску у його розвиток освітніх діячів і педагогів минулого, широких досліджень їх творчої спадщини.

Чільне місце серед подвижників національно-культурного поступу кінця XIX – початку XX ст. посідає Софія Федорівна Русова – педагог європейського рівня, визначний громадський діяч, життя якої є прикладом служіння українському народові в його прагненні до утвердження державності, національної системи освіти й виховання. Незважаючи на те, що її праці написані століття тому, вони містять цілком сучасний погляд на загальну проблему освіти, визначення її мети, завдань, основних принципів побудови, змісту, форм і методів організації виховання і навчання.

У системі національної освіти і виховання Софія Русова надзвичайну увагу приділяла дошкільному вихованню, яке, на її думку, є мостом, що перекидається між школою і родиною. Теоретичні аспекти навчання і виховання дошкільників викладені в працях С.Ф.Русової “Дошкільне виховання”, “Теорія і практика дошкільного

виховання”, “Нові методи дошкільного виховання”, “Націоналізація дошкільного виховання”, “В дитячому садку”, “Дошкільне виховання” та інших, де авторка розробила методіку навчання та виховання дітей: дослідила проблеми розвитку мови і мовного навчання, науки чисел, морально-соціального виховання, фізичного й психічного розвитку та ін.

Педагог неодноразово підкреслювала, що найкращим вихованням є таке, “... яке лише допомагає вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини, ставить дітей у найкращі умови розвитку” [4, с. 28]. Життя дитини дошкільного віку С.Русова називала “періодом загального формування тіла й душі”, проте саме фізичне виховання є тією основою, на якій, на її думку, повинні розвиватися всі природні задатки дитини, відбуватися гармонійний її розвиток. “Поставивши фізичне виховання дитини на певний ґрунт і давши дитині найкращі умови задля її фізичного розвитку маємо розпочати її духовне виховання” [4, с. 74].

Тому невід'ємною складовою цілісної і комплексної системи навчання і виховання дітей дошкільного віку С.Русова визначала фізичний розвиток малят. Вона практично і теоретично довела необхідність впровадження фізичного виховання в дошкільних закладах. Щоб сформувати гармонійно розвинену особистість, вважала дослідниця, потрібно “якнайкраще знати і розуміти фізичну організацію дитини, свого вихованця” [4, с. 17], тобто її фізіологію. У своїх роботах С.Русова подає детальну характеристику анатомічних та

психофізіологічних характеристик дитини-дошкільника, показує їх залежність від “безпосередньої спадщини батьків”, “фізичного і соціального оточення”, “впливу повітря, їжі і сну” та інших чинників.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Підхід, започаткований С.Русовою щодо фізичного виховання дошкільників, не втратив актуальності і в наш час, особливо з огляду на стан здоров'я сучасних дітей та характерні для фізичного розвитку підростаючого покоління України тенденції, до яких відносяться:

- морфо-психологічні зміни процесів розвитку людини як біологічної одиниці, які особливо гостро стали виявлятися на межі ХХ–ХХІ ст.: ретардація, тобто завершення акселерації росту й розвитку; астенізація – збільшення кількості осіб астенічної тілобудови; грацилізація – зменшення широчинних й обхватних розмірів тіла, загальної маси скелетної мускулатури; андрогінія – стирання статевих відмінностей; ювенілізація – збільшення долі людей з високим рівнем інтелекту, слабкою нервовою системою й схильністю до інтроверсії (В.Доскін, В.Зайцева, Х.Келлер, Н.Мураєнко, Р.Тонкова-Ямпольська та ін.);

- негативний вплив екологічних (забруднення повітря, води, підвищення радіоактивного фону та ін.), економічних (зменшення кількості дошкільних закладів, погіршення матеріального добробуту сімей та ін.) й соціальних (негативні виховні впливи родини та мікросоціального середовища, психічна депривація та ін.) умов життя сучасної дитини;

- збільшення кількості ослаблених, дітей з низьким ростом та дефіцитом маси тіла, відставанням у біологічному розвитку. Так, за даними Міністерства охорони здоров'я України, близько 80% новонароджених знаходяться в маргінальному стані між здоров'ям та хворобою. Дослідники підкреслюють, що для ослабленої дитини характерне зниження щоденної рухової активності, а це, в свою чергу, провокує численні відхилення в стані здоров'я: зниження функціональної підготовленості нервово-м'язового апарату, ослаблення серцево-судинної та дихальної систем, погіршення загального самопочуття, швидку стомлюваність (Є.Бабенкова, В.Заціорський, Т.Паранічева, Т.Тарасова, Р.Чудна та ін.);

- підвищення вимог до змісту дошкільної освіти, запровадження додаткових занять (іноземна мова, комп'ютерна грамота та ін.), що збільшує статичне навантаження на дітей та призводить до втрати здоров'я.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розробка і реалізація комплексних оздоровчо-профілактичних заходів, спрямованих на зниження рівня захворюваності та рівня функціональної напруженості дітей. Отже, сучасний дошкільний навчальний заклад повинен спрямовувати свою діяльність на “уважливе плекання здоров'я” [4, с. 21] дитини, зміцнення її психофізичного розвитку, що вимагає вдосконалення вже відомих і пошуку нових форм, засобів і методів оздоровлення і фізичного розвитку дітей дошкільного віку.

Останнім часом набуло популярності використання в ДНЗ різноманітних здоров'яформуючих технологій. Але дійсно оздоровчим будуть такі

технології, які задовольняють біологічну потребу дитини у рухах. Таким вимогам найбільше відповідає тілесно орієнтована терапія. Концептуальною базою її застосування є вчення про єдність свідомості і діяльності (М.Берштейн, Є.Ільїн, О.Леонтьєв, В.Озеров, С.Рубінштейн та ін.). Доводячи взаємодетермінацію психіки і моторики, вітчизняні вчені підкреслюють, що наявність між моторикою і психікою причинно-наслідкового зв'язку дозволяє визнати фізичну активність як засіб збереження технологічних шляхи (методи) впливу фізичних вправ на психіку людини.

Одним з видів тілесно орієнтованої терапії є танцювально-рухова терапія. Проте, на нашу думку, саме їй не приділяється достатньої уваги. Хоча ще С.Русова відзначала позитивний вплив рухів під музику для фізичного та творчого розвитку дітей.

У сучасній літературі використання методик танцювально-рухової терапії має місце в основному в психотерапевтичній практиці, де успішно здійснюється реабілітація хворих. І в той же час, є лише одиничні, розрізнені відомості про вживання таких методів для профілактики і корекції здоров'я дітей, відсутні відпрацьовані схеми і технології, науково обґрунтовані рекомендації їх використання в дитячих дошкільних установах.

Вищесказане визначає актуальність аргументації і фізіолого-гігієнічного обґрунтування вживання танцювально-рухової терапії для зміцнення здоров'я дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу, що з'явилось підставою для проведення спеціального дослідження.

**Метою цієї статті** є оцінка впливу танцювально-рухової терапії на фізичне та психічне здоров'я вихованців дитячих дошкільних установ і опис технології її вживання для збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку.

Танцювально-рухова терапія – це метод самовідновлення організму, застосування якого є доцільним як з метою формування, так і зміцнення і збереження здоров'я дітей. Окрім цього, танцювально-рухова терапія спрямована на розвиток комунікативних навичок, розвиває художній смак, сприяє творчим проявам тощо. Вона працює за принципами тілесно орієнтованої терапії, родоначальником якої був учень З.Фрейда В.Райх.

В роботах В.Райха, А.Лоуенома, Ф.Александера особистість розглядається у співвідношенні з її тілесною організацією, що дозволяє зробити висновок про віддзеркалення в тілесному русі внутрішнього емоційного стану, індивідуальних особливостей особистості. Отже, зміни в руховій поведінці можуть привести до змін у психіці, сприяючи здоров'ю та особистісному зростанню.

На думку закордонних та вітчизняних психологів та психотерапевтів (М.Авраменко, В.Волчукова, Р.Лабан, П.Левис, Х.Пейн, Н.Оганесян, Л.Роговик, М.Чейз та ін.), можливість використання танцю як засобу терапії обумовлено його функціями:

· психологічна, психофізіологічна та психотерапевтична (моторно-ритмічного вираження, розрядки та перерозподілу надлишкової енергії; катарсичного визволення почуттів та емоцій; активізації та енергетизації; психофізичної регуляції);

· соціально-психологічна (прояв почуттів та відношень особистості, їх регуляція; самопізнання та пізнання оточення; саморозуміння).

Оздоровчі можливості танцю доведені багатьма дослідженнями, що проводилися в галузі корекційної педагогіки (А.Гришина, Л.Лебедева, О.Преснова), охорони здоров'я (О.Іонов, В.Свенцицкая), соціальної педагогіки (Н.Оганесян, Л.Повсян, Н.Сучкова). Проте в методичній літературі для вихователів, інструкторів з фізичного виховання, хореографів відсутні рекомендації щодо застосування танцювально-рухової терапії в процесі оздоровчої роботи з дошкільниками. Такий стан відбився на змісті практики: педагоги, що працюють з дітьми дошкільного віку, не мають чіткого уявлення про особливості використання танцювально-рухової терапії в процесі оздоровлення дітей саме цієї вікової категорії.

Роботу з запровадження у режимний процес елементів танцювально-рухової терапії ми розпочали з реалізації наступних принципів:

1. Діагностика стану психофізичного здоров'я дошкільника.

2. Виявлення чинників, які сприяють виникненню і розвитку стресових, невротичних станів у дітей.

3. Створення сприятливого психологічного клімату в ДНЗ та забезпечення умов для переважання кожною дитиною позитивних емоцій протягом дня.

4. Навчання дітей прийомів м'язового розслаблення – базової умови для впровадження танцювально-рухової терапії.

5. Раціональне використання музики не тільки під час танцювальної терапії, але й протягом дня задля нормалізації психоемоційного стану дітей.

Елементи танцювально-рухової терапії ми включали до змісту занять з хореографії, фізкультурних занять та в інші форми роботи з дітьми 5–6 років: спостереження в природі, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, гігієнічну гімнастику після сну та ранкову гімнастику, рухливі ігри та музичні заняття. Використовувалися різноманітні танцювально-терапевтичні засоби: танцювальні рухи (елементи класичного, народного, бального та сучасного танцю); загальнорозвивальні вправи (в першу чергу, для розвитку м'язового корсету); музично-ритмічні рухи та музично-рухливі ігри (з метою

регуляції біологічних ритмів, створення позитивного емоційного фону); психогімнастику (вправи, спрямовані на формування довільної регуляції рухів, емоційних проявів); пантомімічні вправи (з метою розпізнавання емоцій та адекватної реакції на них); пальцевий ігротренінг (вправи для стимуляції мозкової активності); творчі завдання (вправи для самовираження).

Залежно від мети застосування танцювально-рухової терапії добиралися відповідні методичні прийоми. Так, з метою зниження тривожності, розвитку внутрішньо групової єдності, позитивних взаємовідносин використовувався спонтанний неструктурований танок (індивідуальний, діадний, груповий); з метою розвитку координації рухів, корекції емоційного стану проводився цілеспрямований добір музики (у доборі брали участь і діти); з метою стимулювання творчих проявів застосовувалося експериментування з рухом та ін. Провідними прийомами ми вважали кінестетичну емпатію (віддзеркалення рухів партнера або педагога) та ритмічну групову активність (спільні рухи групи під єдиний ритм).

**Висновки.** Спостереження за діями дітей, результати психофізіологічної діагностики дають нам можливість стверджувати, що танцювально-рухова терапія є ефективним компонентом здоров'язабезпечення навчально-виховного процесу в ДНЗ. Дана технологія включає комплекс заходів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дітей за допомогою оптимізації рухової активності, з використанням сучасних методів тілесно орієнтованої терапії, які сприяють формуванню рухових якостей (спритність, точність рухів, їх координація, ритмічність), гармонізують психоемоційний стан дитини (розвивають психічну стійкість, емоційну лабільність, адекватність), сприяють творчому розвитку дитини (музичність, артистичність) та формуванню стійкої мотивації збереження власного здоров'я. Отже, танцювально-рухова терапія є сучасною здоров'яформуючою технологією, що забезпечує індивідуальний і диференційований підхід до дитини з урахуванням її вікових, нервово-психічних можливостей, рівня розвитку здоров'я.

**Перспективи подальших пошуків** вбачаємо у розробці моделі впровадження танцювально-рухової терапії у практику роботи сучасного ДНЗ.

## Література

1. Жаворонкова И. Танцевально-двигательная терапия / И. Жаворонкова, А. Некрасов // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 5. – С. 20–23.
2. Козлов В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. – СПб. : Речь, 2006. – 286 с.
3. Лабунская В. А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга / В. А. Лабунская, Т. А. Шкурко // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 31–38.
4. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / Софія Русова. – Львів ; Краків ; Париж : Просвіта, 1993. – 123 с.

УДК 371.035

## АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ СОФІЇ РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Кочерга О.М.

*У статті розглядаються педагогічні погляди С.Русової у контексті проблеми відповідальності вчителя.*

*Ключові слова: Софія Русова, відповідальність, вчитель.*

*В статье рассматриваются педагогические взгляды С.Руссовой на проблему ответственности учителя.*

*Ключевые слова: София Русова, ответственность, учитель.*

*The author of the article examines pedagogical ideas of Sophia Rusova on the problem of responsibility of a teacher.*

*Key words: Sofia Rusova, teacher, responsibility.*

В умовах нової освітнянської парадигми підготовка вчителів нового типу стає найважливішим завданням відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи формування професійно значущих якостей вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти. Ґрунтовне вивчення педагогічної спадщини українського народу, історичних коренів педагогічних явищ і процесів, використання здобутків і традицій вітчизняної педагогіки – важливі аспекти вирішення проблеми підготовки вчителя нової генерації.

У цьому відношенні активно досліджується педагогічна діяльність видатних педагогів України, в тому числі і творчість Софії Русової (І.Зайченко, М.Євтух, Є.Коваленко, І.Пінчук, О.Сухомлинська та ін.).

Метою нашого дослідження є аналіз поглядів С.Русової на проблему професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема на проблему відповідальності вчителя.

Питання відповідальності вчителя, його ставлення до виконання свого обов'язку завжди були предметом дослідження представників соціальної та педагогічної думки. Ця проблема привертала до себе увагу як у світовій (А.Дістервег, Я.А.Коменський, Дж.Локк, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо), так і у вітчизняній (П.П.Блонський, С.В.Васильченко, В.І.Водовозов, Б.Д.Грінченко, П.Ф.Каптерев, С.Ф.Русова, В.Я.Стоюнін, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський, С.Т.Щацький, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін.) педагогічній теорії та практиці.

Наша стаття присвячена аналізу проблеми відповідальності вчителя у творчій спадщині

видатного українського педагога, автора оригінальної концепції національного виховання, просвітительки, визначної громадської та державної діячки України Софії Федорівни Русової.

Розробляючи критерії своєї виховної системи, С.Ф.Русова характеризує гуманні цінності: людяність, доброту, милосердя – як найвищі духовні надбання народу. Метою суспільного виховання вона вважала не вміння розв'язати якесь утилітарне завдання, а “виробити з учня вільну людину, готову до реалізації гуманного ідеалу, що панує у громадянстві” [5, с. 20]. Домінуючими якостями, які виражають ставлення такої людини до колективу та окремих людей є патріотизм, доброта, людяність і вимогливість. Дуже важливо розвивати у кожній особистості і такі якості, як відповідальність, працелюбність, сумлінність, охайність, а також скромність, повагу до старших, гідність та доброзичливе ставлення до інших. Цю почесну місію повинні виконувати, на думку вченого, педагога, які наділені такими ж якостями. Вони, у першу чергу, повинні усвідомлювати всю велич тієї відповідальності, яка покладена на них у справі навчання та виховання підростаючого покоління.

У праці “Теорія і практика дошкільного виховання” народна просвітителька розглядала педагогічну працю як виключно складну і почесну: “В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатор майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки. Тільки великим зусиллям таких апостолів Україна матиме чесних діячів – патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об'єднану, інтелектуально розвинену народну масу” [4, с. 231].

Софія Русова у цілому ряді своїх праць наголошувала на тому, що провідне місце у навчанні, духовному і фізичному зростанні належить

народному вчителеві, який завжди повинен пам'ятати, що його покликання не можна ні з чим поставити поруч, бо "хіба є в кожного народу щось коштовніше, ніж душі його дітей, і хіба є обов'язки вищі за обов'язки виховати з них людей – громадян?" Виступаючи за побудову навчальних закладів, зокрема школи, на національному ґрунті, С.Русова висловлювала думку про необхідність спеціальної підготовки вчителя. У статті "До сучасного становища народного учителя" вона зазначала: "... треба добре пам'ятати, що самі гроші не утворять гарну справжню школу для люду, що в школі найбільшу вагу має не гарний будинок, не стіни, не книжки, не малюнки, – а творчу силу дає їй людина, яка там працює, що джерело освіти – то учитель або учителька" [5, с. 36]. На її переконання, педагог має бути національно свідомою людиною, володіти високим рівнем культури, педагогічними здобутками попередніх поколінь, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використувати їх на практиці. Педагог-класик закликала нову школу, а в ній і вчителя "огорнути" дитину ласкою, викликати усі її творчі сили, розвинути етичну й громадську свідомість, щоб вихованці зробились би, дійшовши зросту, добрими, корисними, а отже, і відповідальними громадянами своєї батьківщини [1, с. 30].

Як бачимо, Софія Русова високо оцінювала соціальне призначення вчителя, вказуючи при цьому на головні інстанції відповідальності – суспільство, народ, батьки. Саме на вчителя вона покладала великі надії, адже йому довірено найцінніше суспільне багатство – підростаючі покоління, майбутнє держави. Ця почесна місія вчителя впливала з української виховної ідеї, запропонованої С.Русовою. Її виховним ідеалом була всебічно розвинена особистість, яка зможе приносити якомога більше користі суспільству і забезпечить на цій основі повну соціальну гармонію, особисте щастя. На думку педагога, саме національне виховання, яке гармонійно вписується у життєдіяльність рідного народу, поступово формує у підростаючих поколіннях усі складники духовності, яка передається дітям від батьків, прадідів, збагачується в умовах сучасного буття нації. Провідне місце в цьому вихованні належить вчителю, вихователю.

Формулюючи вимоги до вчителя, С.Русова писала у своїй роботі "Нова школа соціального виховання": "Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання" [7, с. 17–18]. Він повинен мати високий інтелектуальний рівень, широку загальну і педагогічну освіту, бути психологом і мати глибокі знання зі свого предмета і методики його викладання. Кожний учитель у процесі своєї діяльності повинен багато читати, постійно поповнювати свої знання, бо "той, хто вчить, повинен і сам багато знати" [7, с. 19]. Завдання вчителя – своєю поведінкою, характером викликати любов і довір'я дітей, по-батьківському

ставитися до них, добре знати вікові та індивідуальні особливості своїх вихованців. С.Русова образно порівнює дітей з кущами у саду і підкреслює, що як серед розмаїття кущів немає двох однакових, так і всі діти різняться між собою почуттями, думками, характерами, здібностями. Особистий приклад життя та діяльності вчителя – гідний наслідування вихованцями. Він повинен відзначатися своєю справедливістю, стриманістю, щирістю, бути активним, енергійним, запалювати учнів своїми справами. А це вказує на те, що вчитель повинен багато працювати над собою, займаючись самоосвітою та самовихованням.

Аналіз педагогічних творів С.Русової, присвячених особі вчителя, дозволив виділити предмет відповідальності вчителя. Просвітниця пише, що вчитель має не лише вчити учнів, але й виховувати їх характер, зміцнювати волю, викликати свідоме ставлення до своїх обов'язків. Розробляючи основи навчання та виховання для майбутнього педагога, С.Русова наголошує, що гармонійну людину можна виховати, враховуючи ряд умов. Першочерговою видатний педагог вважає таку умову: "Ставим собі за мету – не вчити дитину, не давати їй готові знання, а більш усього збудити її духовні сили, розворушити її цікавість, виховати її почуття" [13, с.183]. У всіх своїх творах просвітелька відстоювала ідею нерозривної єдності дидактичної діяльності учителя з вихованням дітей. Серед головних виховних завдань учительства в еміграційному творчому доробку С.Русової виступають зміцнення дитячої волі як необхідної умови формування свідомого ставлення до своїх обов'язків, розвитку почуття відповідальності, працьовитості. Водночас у працях міжвоєнної доби, особливо в "Дидактиці", "Теорії і практиці дошкільного виховання", у статті "Роль жінки у дошкільному вихованні", наголошується на потребі впливу педагога на громадянське становлення особистості, основою чого виступають громадянські якості самого вчителя. За переконанням С.Русової, педагог-вихователь повинен бути патріотом, "вміти дітям передати цей патріотизм, повний любові до свого народу і позбавлений усякої агресивності, якої-будь ненависті" [11, с. 6].

Важливого значення приділяє С.Русова відповідальності педагога за розвиток учня. У монографічній праці "Теорія педагогіки на основі психології" вона пише: "Щодо завдань праці вихователя, то вони мають два предмети: програма знання, найкраще приладнована до учня, і сам учень: його психологія, розуміння його характеру, його здібностей. Учитель не сміє перешкоджати процесові розвитку дитини, а мусить підносити цей процес, мусить створити в школі таку атмосферу здорової діяльності, такий гарний приємний осередок, щоб школа була приємна, щоб її учні любили, щоб самі постійно її прикрашали. Треба вчителеві пам'ятати, що світоч цивілізації завжди в руках тих, що мають найбільше творчої ініціативи; кожна дитина народжується з такою ініціативою, нам треба дбати, щоб не приголомшити цю могутню здібність, поки доля дитини, доля народу в наших руках" [5, с. 21].

Не менш важливою складовою предмета відповідальності вчителя є глибоке і всебічне

вивчення природи дитини, порухів її душі, особливостей її психічного життя. Педагог-науковець і освітянин-практик С.Русова основним обов'язком учителя вважала глибоке знання індивідуальних особливостей своїх учнів, уміння залучити кожного з них до активної праці, викликати необхідні для цього зусилля. “Той не вчитель, – наголошувала педагог, – що не пробуджує цікавість в учнів, і вони у класі нудяться, байдужі до слів учителя” [9, с. 238]. Вчитель – високий професіонал, тонкий знавець дитячої душі, вмільний організатор. Він повинен добре знати, “на якому щаблі розвитку стоять учні, й спиратися на ті нахили, на ті інтереси, які властиві кожному віковій дитині, тоді й навчання матиме для дітей приємність” [9, с. 238]. Учителю не повинен забувати таких правил: “1) нічого не вимагати від дитини над її сили; 2) викликати на допомогу для розв'язання якоїсь проблеми природну спритність дитини; 3) навчити дитину працювати; 4) викликати бадьорість і утворити у класі таку піднесену атмосферу, щоб праця йшла жвавіше” [9, с. 238].

Як бачимо, орієнтація на кожну дитину як на індивідуальність, особистість – одна з основних вимог до педагога, викладених в численних працях С.Русової. Згідно з цією вимогою основним завданням педагога, як уже зазначалося, стає не стільки виконання програм, планів, скільки виховання особистості з урахуванням її індивідуальності. “Щоб виховання могло проводитися індивідуально, треба, щоб сам вихователь був індивідуальністю з яскравими виразними рисами, а не простий ремісник, що виконує десь у департаментах складений план і програму”, – пише С.Русова [6, с. 20]. Педагог має глибоко розуміти особливості розвитку дитини, причини випередження чи відставання, особливості поведінки, нахили тощо. “Поруч із загальними умовами первісного навчання стоїть ще психологічна вимога індивідуалізації навчання. ... не може бути однакових сорок учнів та й не слід задля розвитку душі й розуму підводити їх під один ранжир, навпаки, треба саму науку ставити так, щоб кожному учневі вона давала саме те, що найближче його духовному складові й те, що він здолає найкраще зрозуміти. Хай кожна душа, кожна голівонька одріжняється в школі своєю фарбою...”, – повчає педагог-класик [13, с. 175]. “... Виховання має бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини...”, адже у дітей “дуже виразно виявляються різнобарвні духовні постаті й треба до кожного підходити з тим словом, яке найкраще дійде до душі, захопить думку і викличе самостійну моральну роботу, або хоч один моральний рух” [13, с. 186]. Вихователі зобов'язані з однаковою увагою ставитися до всіх вимог, потреб, запитань дитини. Вони не мають вносити до своєї об'єктивної справи суб'єктивного. Визначальним для них має бути те, якою мірою ці вимоги сприятимуть найвищому моральному розвитку дитини, – чи поглиблюють вони її чутливість до правди, добра, чи дадуть високе задоволення.

Особливого значення в діяльності вчителя приділяє С.Русова забезпеченню ним відповідного психологічного клімату в дитячому колективі. Вона покладає на вчителя обов'язок створити в школі

“такий лад, при якому немає місця будь-яким злочинам”. З цією метою вона пропонує створити добрі стосунки у процесі навчання з дітьми, керувати їх духовними потребами у позакласній роботі, організовуючи спільні справи і створюючи відповідну моральну атмосферу.

Специфічною рисою праці вчителя, вихователя є те, що предметом його відповідальності завжди повинна бути робота з батьками вихованців. З цього приводу С.Русова зазначала, що успіх у вихованні дітей буде залежати від уміння педагога реалізувати важливу складову професійної діяльності вихователя – організувати співпрацю з батьками: “... головне завдання... – це об'єднати матерів, з'єднати їх в один ширий гурток, зацікавлений в найдорожчих своїх інтересах, в розвитку своїх дітей” [13, с. 187]. Думки видатного педагога співзвучні сучасним підходам до організації співпраці з батьками на гуманістичних, демократичних засадах, що характеризуються співпрацею, співробітництвом, взаємодією у справі виховання дітей.

С.Русова наголошує, що педагог повинен уміти “... думати-гадати, як зацікавити справою матір, як ввійти з матерями в найтісніший зв'язок. Не те, щоб матері й батьки втручалися в справу, а щоб вони так нею цікавилися, щоб з охотою приходили б в садок, сходилися на зібрання по заклику садівниці і самі навчалися спостерігати такі або другі вияви вдачі дітей і давали садівниці потрібні їй пояснення” [13, с. 187]. Педагог-класик роз'яснювала, що формами такої співпраці можуть бути “... вистави праці дітей, їх різноманітних виробів, організувати гуртки батьків і матерів, свята, в яких могли б приймати участь діти і їх батьки, різні добродійні вистави і т.ін.; вихователька має сама приходити до родини дітей з приводу такого або другого випадку, має давати гігієнічні поради і т.ін.” [13, с. 187].

Софія Русова підкреслювала, що вчитель не повинен обмежуватися лише шкільними справами, він повинен розв'язувати культурно-виховні завдання, виходити за межі школи, сприяти економічному і моральному розвитку не тільки учнів, але й батьків, їх родин, жителів певного населеного пункту. Вчитель, вихователь повинен працювати з громадськістю, розповсюджувати педагогічні знання. “Культурно-виховнича” діяльність учителя-громадянина – важливе підґрунтя економічного, морального виховання не тільки “доручених офіційно учителям дітей-школярів, а й їх батьків, їх родини” [8, с. 120]. Саме такий учитель, зазначала просвітителька, здатний вивести свій народ “з тенет темряви, неспівомості, поневолення” до нового життя [8, с. 120–121].

Говорячи про освіту підростаючого покоління, С.Русова мала на увазі, здебільшого, дітей сільських. На її думку, психологія українських дітей більш схожа на селянську: вони сором'язливі, стримані, релігійні, дещо забобонні. Тому вчителю доводиться працювати саме з такими дітьми. С.Русова наводила не один приклад, коли вчителі скаржилися на незнання життя на селі та на нерозуміння мови селян. “Чимало є дописів про ті перешкоди, які ставить учителям незнайома йому мова школярів, коли доводиться не раз самому вчитися “мови своїх



учнів” [5, с. 38]. У семінаріях учителі вчилися російською мовою, практику проходили з російськими дітьми. Тому, на думку С.Русової, “оце нерозуміння й незнання мови того люду, якого треба чомусь навчити, дуже шкодило справі й паралізувало її розвиток” [5, с. 39]. На першому Всеросійському з’їзді з народної освіти, що проходив у Петербурзі, наголошувалося на тому, що вчителі не повинні жити відокремлено від села. Вони мають звертати увагу на “расові риси люду, економічні обставини, психічні й фізичні риси дітей” [6, с. 8]. Учителі повинні налагоджувати добрі стосунки з сільськими жінками. Зазначалося також, що до цієї роботи вчителів потрібно готувати на курсах, ознайомлюючи з місцевим життям і природою.

Великого значення надавала С.Русова самоосвіті вчителя. Вона писала, що педагог в процесі педагогічної діяльності повинен багато читати і постійно збагачувати свої знання, бо “... той, хто учить, повинен сам учитись і багато знати”. Саме педагога С.Русова називала “джерелом освіти” [8, с. 67]. Зважаючи на те, що педагогіка, психологія, практика виховання постійно розвиваються, змінюються, С.Русова додає, що і вихователь у своїй роботі повинен враховувати ці зміни. А це можливо лише завдяки фаховому удосконаленню. “Кожний учитель мусить сам постійно себе виховувати. Він має бути мудрим філософом у своїй громаді, мусить мати не лише професійну, а й загальну широку освіту” [6, с. 21]. С.Русова пише, що педагог “мусить йти завше наперед, прислухаючись до нових спостережень над дітьми, до нових гасел, які залунають в справі виховання відповідно до тих або других настроїв, течій суспільного життя” [8, с. 157].

Особливе місце у професійному становленні вчителя відводить С.Русова педагогічному покликанню. “Велика відповідальна робота, – пише вона, – а допомогти в ній може не тільки широка

фахова підготовка, а те, що Песталоцці ставив найвище од усіх принципів: щира глибока любов до дітей” [8, с. 160]. “Не допоможуть дітям ні світлі приміщення, ні санітарні лави, коли сам учитель не буде стояти на висоті свого покликання, якщо він, окрім грамоти, не дасть своїм учням вищого, а саме бажання вчитися далі, якщо він не дасть їм в руки того ключа, яким відкриваються всі книжкові шафи і всі приховані розумові горизонти. Як часто трапляється, що в темній хаті, сидячи на підлозі, але слухаючи уроки справді відданого вчителя, обдарованого широким розвитком духовних сил, учні виносили зі школи таке розумове багатство, яке стало для них джерелом морального вдосконалення на все життя” [12, с. 102]. С.Русова радила майбутнім вихователям “... зробити собі іспит – рік попрацювати біля дітей, щоб перевірити свої індивідуальні нахили, чи відповідають вони вимогам педагогіки, чи задовольнить їх виховання морально, чи самі вони фізично можуть витримати цю нелегку працю” [7, с. 156].

Вивчення багатой спадщини С.Ф.Русової, яскравого представника вітчизняної та світової педагогіки, дозволяє зробити висновок про те, що для неї проблема вчителя є “широкою, об’ємною, багатогранною”. У руслі власної концепції національної системи освіти С.Русова визначила місце та суспільну роль педагога, його відповідальну місію перед суспільством, батьками, особою учня; сформулювала вимоги до вчителя нової школи, розробила цілий ряд порад щодо його підготовки. С.Русова вважала особу вчителя найважливішим чинником у “всякому шкільному вихованні”, а провідним у його підготовці – систематичну роботу над власним професійним удосконаленням, національне самовиховання.

Життя і творчий доробок педагога-класика Софії Русової є зразком високої суспільної відповідальності.

## Література

1. Барви творчості : науково-методичний збірник / [за ред. І. Г. Єрмакова]. – К., 1995. – 256 с.
2. Коваленко Є. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Є. Коваленко, І. Пінчук. – Ніжин, 1998. – С. 85–88.
3. Осадча З. А. Софія Русова про вчителя національної школи [Електронний ресурс] / З. А. Осадча. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>. – Назва з екрану.
4. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова // Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. Кн. 1. – 1997. – С. 171–258.
5. Русова С. Ф. До сучасного становища народного учителя / С. Ф. Русова / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. Кн. 1. – 1997. – С. 125–133.
6. Русова С. Ф. Теорія педагогіки на основі психології / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. за ред. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів, 2009. Кн. 3. – 2009. – С. 8–144.
7. Русова С. Нова школа соціального виховання / Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Федорівна Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – С. 16–105.
8. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Федорівна Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. Кн. 1. – 1997. – 272 с.
9. Русова С. Ф. Дидактика / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.

- Кн. 2. – 1997. – С. 134–298.
10. Русова С. Ф. Виховні обов'язки / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / [за ред. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернігів, 2009.  
Кн. 4. – 2009. – С. 170–171.
11. Русова С. Роль жінки у дошкільному вихованні / С. Русова // Дит. садок. – 2004. Груд. (№48). – С. 6.
12. Русова С. Про народних учителів у земських школах Чернігівської губернії / Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – С. 102–117.
13. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

УДК 373.21(09):793.31

## ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ У РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

Мартиненко О.В.

*Стаття присвячена ілюстрації впровадження думок С.Русової про дитячу творчість у практику хореографічного виховання дітей дошкільного віку.*

*Ключові слова: національна культура, народна хореографія, дитяча танцювальна творчість.*

*Статья посвящена иллюстрации внедрения мыслей С.Руссовой о детском творчестве в практику хореографического воспитания детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: национальная культура, народная хореография, детское танцевальное творчество.*

*The article deals with the introduction of Sopia Rusova's ideas on children's creativity into practice of preschool choreographic education.*

*Key words: national culture, folk choreography, children's dancing.*

**Постановка проблеми.** У концептуальних положеннях про основи національного виховання (“Концепція національного виховання”, “Закон про мови”, “Національна доктрина освіти” та ін.) вказується на важливу вимогу сьогодення щодо використання здобутків національної культури не лише для їх відновлення, а й для того, щоб наснажити їх сучасним науковим змістом та міцно стати на відповідні культурно-історичному досвіду нашого народу шляхи розвитку вітчизняної освіти і культури. Саме тому досить актуальним є звернення сучасних педагогів до досвіду громадського і державного діяча, автора концепції національного українського дитячого садка і школи, педагога-практика, психолога і методиста Софії Федорівни Русової. Спадщина С.Русової має невичерпний потенціал думок, ідей, розвиток яких і використання в сучасній практиці сприятиме вдосконаленню роботи з виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Спираючись на погляди С.Русової щодо розвитку творчих здібностей дітей засобами національної культури, ми поставили за мету вивчити теоретико-методологічні підходи до розвитку творчої активності дітей засобами української народної хореографії та розкрити зміст цієї роботи в системі сучасних дошкільних установ.

С.Русова вважала, що у вихованні дітей велике значення мають народні скарби, вміщені у різних жанрах фольклору, у тому числі й у танцювальному. Танцювальний жанр – це вид творчої діяльності, в якому використовуються різні ритмічні зв'язки рухів та поз, які об'єднуються функціональною та

естетичною єдністю. Саме рухи та пози С.Русова розглядала як засіб духовного збагачення на “певному національному ґрунті” [4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Українські хореографічні традиції мають значний педагогічний потенціал: зміст українських танців має інформативно-пізнавальний характер, відображає навколишню природу, трудові процеси, стосунки між людьми тощо), базується на ігровому, сюжетному, музично-хореографічному, творчому та комунікативному компонентах, виховує повагу до людини, любов до музично-рухової діяльності, культуру поведінки (К.Василенко, В.Верховинець, А.Гуменюк, Т.Науменко, А.Шевчук та інші). Творча основа української народної хореографії є активним засобом не тільки для розвитку національної свідомості дитини, а й розкриттю її творчих здібностей, що є вкрай необхідним для становлення особистості.

Дитяча танцювальна творчість розглядається дослідниками як засіб передачі музично-ігрового образу за допомогою виразних та танцювальних рухів у музичних іграх, як самовиявлення дитини в імпровізаціях та вигадванні нових танцювальних елементів відповідно до особливостей музичного твору, складання простих танцювальних етюдів та композицій (Р.Акбарова, С.Акішев, Н.Ветлугіна, О.Горшкова, І.Держинська, М.Дубогризова, Н.Маланіна, К.Орф, Я.Пономарьов, Б.Теплов та ін.).

С.Русова неодноразово наголошувала, що починати розвиток творчих здібностей необхідно з дошкільного віку. Вона зазначала, що “... кожна дитина з початку життя виявляє деяку творчу силу, таку або іншу творчу вигадливість... Дайте дитині

виявляти свою, може і дуже елементарну, творчість, і вона в неї буде все більше розвиватися; давайте їй матеріал, розвивайте уяву дитини, її творчі сили будуть усе зміцнюватися, теми поширюватися, в них щодалі дитина краще буде висловлювати свої враження, свої уяви, настрої..." [4, с. 28].

**Мета і завдання статті.** Вивчаючи проблему залучення дітей дошкільного віку до національних надбань хореографічного мистецтва, ми надавали великого значення активізації та розвитку танцювальної творчості. Саме умовам вирішення цього завдання присвячена дана стаття.

Ми вважали, що досягти поставлену мету можливо, лише збагативши танцювальний досвід дитини. Для цього ми розробили серію творчих завдань, які сприяли:

- розвитку емоційно-рухового відгуку на українські музичні твори різного характеру;
- засвоєнню засобів образної виразності (поза, жест, міміка) та накопиченню танцювального досвіду;
- розвитку уяви, художнього сприймання, образного бачення та здібності передавати образ шляхом використання виразних засобів українського танцю відповідно до музичних особливостей твору;
- підтримці ініціативи та самостійності дітей під час вигадування нових рухів та нескладних композицій – формування вміння перетворювати знайомий матеріал і використовувати відомий в нових ситуаціях.

Система, спрямована на формування дитячої танцювальної творчості, була побудована нами за принципом послідовності. Зміст завдань поступово ускладнювався: від активізації окремих творчих проявів до індивідуальної танцювальної інтерпретації музичного твору, від колективних імпровізацій – до планомірних композиційних побудов.

З цією метою була розроблена та запозичена з методичної літератури серія завдань, яка включала:

- окремі імітаційні рухи ("чоботарі", "вишивальниці" та ін.) і творчі завдання на передачу конкретного образу ("дівчинка, яка плете віночок", "хлопчик, який стрибає через вогнище", "козак, який б'ється з ворогом") або контрастних образів ("товстий, неповороткий пан та вертлявий робітник", "бабуся та дівчинка");
- танцювальні етюди з використанням імітаційних рухів ("Пташиний двір", "Шевчики", "Печу-печу хлібчик" та ін.);
- творчі завдання на передачу свого ставлення до природи ("Збір врожаю", "Зустріч весни", "Коляда" та ін.);
- вправи, завдання та етюди, побудовані на народному фольклорі (народні ігри, малі форми ігрового та пісенного фольклору, композиції колового хороводу), в яких перевага надавалася регіональним особливостям.

Визначені завдання планомірно включалися в зміст музично-ритмічної діяльності дітей, а також використовувалися під час хореографічних занять, які проводились експериментатором з дітьми старшого дошкільного віку у другій половині дня. При плануванні тематики завдань ми враховували пізнавальні, виховні, розвивальні цінності матеріалу та танцювальні можливості дітей.

На першому етапі експерименту велика увага приділялась накопиченню художніх та життєвих вражень (організація спостережень, бесід, читання літератури, сприймання та аналіз творів мистецтва), формуванню образного пізнання дійсності, збагаченню танцювального досвіду. Цей матеріал подавався дітям як у процесі танцювальної діяльності, так і включався, за нашою пропозицією, в різні форми роботи з дітьми: до змісту занять (з зображувальної діяльності, з ознайомлення з оточенням, природою), прогулянок, театралізованої діяльності тощо.

Організація роботи з розвитку творчих проявів дітей у танцювальній діяльності будувалась з урахуванням загальних методичних принципів педагогічного керівництва творчою діяльністю дітей: обов'язковий аналіз, поширення уявлень у процесі навчання, опора на досвід у відповідному виді діяльності та використання спеціальних прийомів активізації творчих проявів.

Організація творчого процесу передбачала створення умов, які стимулювали дії дітей: настанова на нову діяльність; наявність позитивно забарвленої, доброзичливої атмосфери; введення до уявної ситуації; варіативність ситуацій (зміна та ускладнення завдань, поєднання індивідуальної та колективної діяльності тощо).

Передусім дітям пропонували виконання нескладних етюдів, які передбачали передачу окремого образу. Так, образ козака, який приваблює хлопчиків мужністю, силою й спритністю, посилювався через козацьку шапку. У привітанні козак відводить руку, знімає шапку, шанобливо вклоняється з нею до людини, з якою вітається, прикладає до серця руку з шапкою та вдягає її. Такі дії ставали опорними знаками для розуміння хлопчиками змістової сторони українського привітання-поклоню, виражали особливості поведіння козака у привітанні, надавали приклад життєвого етикету. Доречним було використання наочних конкретно-образних засобів (елементів одягу, атрибутів), які асоціювалися з дитячими та українськими образами. Завдання супроводжувалось українською народною музикою, що служило підґрунтям художнього образу, створеного дітьми.

На наступному етапі завдання ускладнювалось: діти повинні були показати, "як дівчата плетуть вінки", "як несуть воду з криниці, збирають врожай", "як козаки їдуть на конях, як можуть вправлятися з шаблею" тощо. Для цієї групи етюдів добирались мелодії різних жанрів (полька, хоровод, гопак, коломийка), що відповідали характеру того образу, який слід було передавати. Педагог спонукав вихованців до пошуку та вигадування нових танцювальних рухів та добору виразних рухів, які б відповідали даному образу. Ми дотримувались порад С.Русової, яка підкреслювала: "Нехай же наші діти живуть своїми творчими силами, а педагоги нехай дають їм волю і змогу найширшого розвитку [4, с. 28].

Під час розвитку творчої ініціативи дітей ми спиралися на те, що передача дітьми будь-якого образу вирішується розкриттям семантичного змісту рухів. Тому під час ознайомлення дошкільнят з українським лексичним танцювальними мате-

ріалом ми розповідали про його змістовий аспект. Так, у народних таночках, присвячених приходу весни, пробудженню природи, гупаючий, енергійний характер рухів ногами розглядався раніш як бажання танцівників розбудити землю від зимового сну. А такий рух як “колупалочка”, тобто попеременні удари по землі то п'яткою, то носком, пов'язувались у давнину з копанням землі та посівом зернових. У піснях про пшеницю висота стрибка танцівників ніби би співпадала з висотою пшениці: “Хто вище стрибне, у того й пшениця буде висока”.

Діти з великим задоволенням виконували завдання, в яких необхідно було створити образи контрастного характеру (“Сварлива баба та діти”, “Товстий панич та хоробрий козак”, “Весна та зима” та ін.). Окрім контрастних за змістом п'єс, була використана музика різних танцювальних жанрів. Значну роль в роботі над цими завданнями відігравали запитання, які задавали дітям після прослуховування музичного твору. Вони допомагали виконавцям визначити, про кого розповідає музика, назвати персонаж, його дії та рухи. Висловлювання дітей доповнювались образними розповідями педагога, які готувались заздалегідь або мали характер імпровізації.

Одним з прийомів, який стимулював самостійні танцювальні імпровізації, був виступ педагога перед дітьми-глядачами, який завжди викликав їх інтерес. Проте використання цього прийому не завжди давало бажаний результат: деякі діти поспішали взяти участь в загальному танці, інші залишались глядачами. Подібна реакція дає підставу стверджувати, що, з одного боку, виразне виконання танцю дорослим викликає у дітей відповідне бажання танцювати, а з іншого, стримує їх активність, бо вихованці не мають достатньої кількості наочних вражень.

Спостереження показали, що під час самостійної імпровізації в колективному вільному танці діти використовували досить обмежену кількість рухів (стрибки, кружляння, плескання та ін.). Така тенденція зберігалась і тоді, коли був засвоєний певний об'єм українських танцювальних елементів. З метою активізації рухового досвіду використовувався прийом “співтворчості” педагога з дітьми в сумісному танці. Використовувались два його варіанти. Перший полягав у тому, що діти за педагогом і разом з ним виконували під музику декілька рухів. Потім вони продовжували танцювати самостійно, не спираючись на зразок. Така взаємодія педагога з дітьми давала можливість набути значної кількості варіантів комбінацій рухів, побачити нові прийоми виразності, вільно їх комбінувати в подальшому.

У другому варіанті “співтворчості” педагог імпровізував у танці разом з дітьми, але знімав установку на обов'язкове наслідування його зразка. Це підштовхувало дітей до вигадування власних рухів. Спочатку знахідки були незначними, потім їх кількість збільшувалась. В цілому ж імпровізації дітей, хоча й мали деяку новизну, в більшості своїй залишалися одноманітними.

Танцювальні імпровізації завжди оцінювались як педагогом, так і дітьми-глядачами. Передавались враження, аналізувалась виразність і техніка виконання, відмічалась оригінальність та емоцій-

ність етюдів в цілому. Експериментатор заохочував вдаль, навіть незначні, знахідки дітей та обережно коректував помилки, усуваючи недоліки.

В експериментальну роботу ми включили завдання з використанням народних ігор, малих форм ігрового і пісенного фольклору. С.Ф.Русова неодноразово вказувала на необхідність використання в дитячому садку різних ігор та драматизацій, в яких діти могли б імпровізувати. Наприклад, з відомої всім пісні – “Ходить гарбуз по городу” С.Русова пропонувала зробити цікаву гру з рухами, в яких діти могли б показати ті “враження, пахощі, кольори, вид, деталі”, які вони засвоїли під час спілкування з природою. З цією ж метою, на її думку, можна використовувати відомі всім казки “Рукавичка”, “Коза-Дерева”, “Господарство” та інші.

В нашій експериментальній роботі перевага віддавалась українським народним іграм, участь в яких сприяла залученню до джерел національної культури та духовності, вихованню національної свідомості та оволодінню рідною мовою. Умовно їх поділили на чотири групи:

- сезонно-обрядові (“Перепілонька”, “Ой летіла зозуленька”, “А ми просо сіяли-сіяли”, “Калита” та ін.);

- з трудовою тематикою (“Косарі”, “Лісоруби”, “Шевчик” та ін.);

- з природознавчою тематикою (“Гуси”, “Грибок”, “Нахмурю я брови”);

- на взаємостосунки між людьми (“Сварка”, “Баба та дід”, “Нероба”).

Організація дітей в іграх мала індивідуально-груповий характер: дітей об'єднували за інтересами, рівнем здібностей, особистими якостями.

З інтересом діти ставилися й до обігравання малих форм пісенно-ігрового фольклору. Нескладні та доступні за змістом та об'ємом забавлянки, примовки, колискові та частівки (“Дощик”, “Сірий кіт”, “Дві тетері” та ін.) залучали дітей до імпровізації та випереджали подальшу колективну роботу над драматизацією ігрових пісень і складанню рухів до ігрових хороводів.

Саме колективна композиція колових ігрових хороводів включала в себе зміст усіх груп рухів цієї серії завдань і була спрямована на перевірку вмінь свідомо добирати рухи, які відповідають мелодії та тексту пісні, передавати образи, використовуючи виразні та танцювальні рухи, разом розв'язувати поставлене завдання. В основу цих завдань були покладені народні хороводні пісні, текст яких підказував знаходження більш відповідних рухів (“Мак”, “Ой у полі жито”, “Де ти, кицю, ходила” та ін.).

Для підвищення інтересу дітей до вигадування рухів був введений елемент змагання “Хто придумав найбільш цікаві рухи на перший куплет?” або “Яка з двох груп внесе більш цікаві пропозиції?” Використовувався також метод “домашнього завдання”: різні куплети пісні розподілялись між різними групами дітей, а потім демонструвались і обговорювались на занятті.

У своєму експериментальному дослідженні значну увагу ми приділили відбору репертуару, який складає основу танцювальної діяльності дітей. Це різновиди хороводів (хороводна пісня, гра-хоровод,

ігровий хоровод, хороводний танець), побутових танців (гопачок, метелиця, козачок, гуцулка, полька) та ряд сюжетних танців. Усі вони доступні для сприйняття та музично-хореографічного відтворення дітьми дошкільного віку.

Спираючись на погляди С.Русової, яка зазначала, що творчі сили дітей в українському дитячому садку мають бути найкраще збуджені і розвинені саме засобами національного матеріалу, що найбільш поширені у тій чи іншій місцевості, ми детально вивчили особливості танцювальної народної культури Запорізького краю, адаптували найбільш доступний матеріал і включили його до змісту хореографічних занять. Це хороводи (“Веснянки”, “Весну закликати”, “Ой зів’ю вінки”, “Ой ходила дівчина бережком”, “Подоряночка”, “Дощик”), побутові танці (“Метелиця”, “Метелиця-завірюха”, “Балабанська полька”, “Запорізькі козаки”) та побутові танці малих форм (“Гопак”, “Козачок”, “Вихор”, “Перепілочка”), сюжетні танці (“Гречаники”, “Зайчик-чеберяйчик”).

Позитивний вплив на розвиток творчої активності дітей засобами українського народного танцю було здійснено завдяки використанню різних видів хореографічних занять: тематичні, пізнавально-виховні та творчі. Так, тематичний тип заняття був спрямований на розкриття певної теми (“Дівочі посиденьки”, “Козацькі забави”, “Стежками Запорізького краю”, “Зустріч весни” тощо), пізна-

вально-виховний – на формування та поширення уявлень дітей про фольклор взагалі, та танцювальний, зокрема (“Ми діти твої, Україно!”, “Українські обереги”, “В дружній українській родині” тощо).

На наш погляд, більш змістовними й ефективними були заняття, які проходили у сюжетній або ігровій формі. Такі заняття захоплювали дітей, підвищували їх активність, стимулювали творчу уяву, збагачували емоційний досвід. На основі того чи іншого сюжету ми проводили різноманітні цікаві форми хореографічних занять: заняття-казка, заняття-екскурсія (подорож), заняття-змагання, заняття-фантазія, заняття-розвага, заняття-концерт.

**Висновки.** Упровадження творчих завдань у зміст танцювальної діяльності дало позитивні результати: діти стали вільнішими, розкутішими, їх рухи набули свідомості, більшої музикальності, виразності. Діти із задоволенням включались в уявні ситуації, робили спроби образного перевтілення. В рухах багатьох фіксувалась виразна пластика рук, тулуба, голови, використовувалась міміка. Крім того, проведена робота сприяла формуванню інтересу та позитивного ставлення до національного танцювального мистецтва та культурної спадщини українського народу і розвитку творчого потенціалу дитини.

**Перспективи подальших пошуків** у напрямку розвитку творчості дітей вбачаємо у розробці серій творчих завдань для хореографічної роботи з молодшими школярами.

#### Література

1. Василенко К. Ю. Українські народні танці для дітей / К. Ю. Василенко. – К. : Муз. Україна, 1985. – 80 с.
2. Верховинець В. М. Весняночка : [методичні пояснення до дитячих ігор з співом для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи] / В. М. Верховинець. – К. : Держвид. України, 1925. – 90 с.
3. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Львів–Краків–Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.
4. Чміль В. А. Танці Запорізького краю в обробці З.Сизоненка / В. Чміль. – Мелітополь : ООО “Вид-во ММД”, 2005. – 340 с.
5. Шевчук А. С. Українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку старших дошкільників / А. С. Шевчук. – Ф. : Поліфаст, 2005. – 332 с.

УДК 371.113;37.013.74

## ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В СПАДЩИНІ С.РУСОВОЇ ТА М.МОНТЕССОРІ

Міленіна Г.С.

*У статті розглядаються педагогічні ідеї в спадщині С.Русової та М.Монтессорі. Авторка аналізує підходи педагогів-новаторів до проблеми виховання, що значною мірою визначають їхні педагогічні системи в цілому.*

*Ключові слова: спадщина, педагоги-новатори, ідеї, виховання, дитина.*

*В статье рассматриваются педагогические идеи в наследии С.Руссовой и М.Монтессори. Автор анализирует подходы педагогов-новаторов к проблеме воспитания, что в значительной мере определяют их педагогические системы в целом.*

*Ключевые слова: наследие, педагоги-новаторы, идеи, воспитание, ребенок.*

*Pedagogical ideas in the heritage of S.Rusova and M.Montessori are examined in the article. The author analyzes the approaches of pedagogues-innovators to the problem of upbringing which to a considerable degree defines their pedagogical systems in whole.*

*Key words: heritage, pedagogues-innovators, ideas, upbringing, child.*

**Постановка проблеми.** Розглядаючи та аналізуючи педагогічні ідеї в спадщині С.Русової і М.Монтессорі, здається доцільним, в першу чергу, зупинитися на їхніх підходах до проблем виховання, що значною мірою визначають їхні педагогічні системи в цілому. Аналізуючи ці підходи, варто окреслити основні цілі, які ставили перед собою педагоги-новатори, адже саме з них випливають головні завдання та шляхи їх розв'язання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Спадщина С.Русової була предметом досліджень О.В.Проскури, Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук, В.Ф.Сергеевої, Н.В.Маліновської та інших науковців, а М.Монтессорі – І.М.Дичківської, Т.І.Поніманської, О.Хілтуненко та ін.

**Мета статті** – розглянути педагогічні ідеї в спадщині С.Русової і М.Монтессорі.

**Виклад основного матеріалу.** Огляд доробку С.Русової дає підстави для висновку про те, що нею упродовж довгих років була створена власна система виховання. Початок і повне наукове обґрунтування вперше ця система знайшла у Київському Фребелівському Інституті, де С.Русова майже 10 років читала курс лекцій з дошкільного виховання і далі глибше у Кам'янець-Подільському українському університеті та в Українському Високому педагогічному інституті ім.М.Драгоманова у Празі.

С.Русова вбачає першочергову мету виховання у формуванні гармонійно розвиненої особистості. Софія Русова справедливо вважається класиком вітчизняного дошкільного виховання, про що красномовно свідчать її твори “Нова школа

соціального виховання”, “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Нові методи дошкільного виховання” та ін., в яких детально проаналізовано ідею гармонійного виховання. С.Русова визначила, що мета виховання повинна полягати у тому, аби допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини і в кінцевому рахунку сформуванню гармонійно розвинену людину, тобто людину працездатну, соціально свідому, корисну в суспільстві, з піднесеною любов'ю до рідного краю і з пошаною до інших народів. Рідкісний випадок уособлення в собі глибокого психолога, педагога і методиста дав змогу С.Русовій розглянути дитину і процес її виховання цілісно, де в центрі стоїть особистість, дитина з її природними задатками, здібностями, потребами. Цінним є те, що С.Русова ще на межі ХХ ст. наголошувала на необхідності сприяти розвитку малюка з перших років життя, відповідальному ставленні дорослих до дитини. Для С.Русової бути справжньою садівницею означало насамперед завжди готовою всі свої плани, наміри офірувати задля добра дітей, а тому педагог підкреслювала: “В наші часи бути гарним педагогом значить бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки” [4, с. 56]. При цьому С.Русова писала, що процес виховання можливий за умови, коли між педагогом і дитиною склалися довірливі, відверті взаємини, коли між ними немає страху. Головною передумовою практичної реалізації завдань виховання С.Русова вбачала у створенні в дитячому садку та школі атмосфери не чужого, штучного,

казенного, а рідного дітям життя, поваги до особистості дитини. “Треба, щоб діткам було і весело, і радісно, – писала вона, – щоб вони були діяльні і з піднесеною цікавістю самодіяльні і самоутримані...” [4, с. 40]. Відстоюючи ідею гармонійного розвитку на основі глибокого аналізу ідей видатних педагогів минулого, в результаті роботи над педагогічною та філософською літературою, ґрунтуючись на передовому досвіді зарубіжної педагогіки, виходячи з власних спостережень, С.Русова викладає цілу низку умов, необхідних для її здійснення:

- “усе виховання будується на пошані до особи дитини”;

- “виховання має бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини”;

- “виховання має буди національним”.

“Найдорожчий скарб у кожного народу – його діти”, – говорила видатний український педагог, родоначальник українського дошкілля С.Русова [4, с. 65]. Як відомо, на будь-якому віковому етапі у дитини формуються не тільки психологічні риси, що є спільними для всіх дітей, а й особисті, індивідуальні. Бути людиною – означає не тільки бути таким, як усі, отримувати все, що отримують інші, але й бути унікальною, неповторною особистістю з особистими смаками та інтересами, поглядами та здібностями. У навчальному процесі часто ці індивідуальні риси не беруться до уваги. З цього приводу С.Русова сформулювала досить визначену психолого-педагогічну настанову: “Хай кожна душа, кожна голівонька одрізняється своєю фарбою, своєю формою” [Там само].

С.Русова у своїх працях розкрила необхідність та значення “методу індивідуального виховання”: “... в силу труднощів виховання малих дітей у дошкільних установах перше, ніж у других, взяли за психологію, почали досліджувати дитину, внесли нову педагогічну методу – вільного індивідуального виховання” [4, с. 79]. Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток усім духовним силам дитини та її здібностям. На думку С.Русової, індивідуалізація є важливою психологічною вимогою до організації виховання в дошкільному періоді: “Ще більше ваги має індивідуалізація виховання й навчання серед малих дітей по дитячих садках. Серед цих малих хлопців і дівчаток дуже виразно виявляються різнобарвні духовні постаті й треба до кожного підходити з тим словом, яке найкраще дійде до душі, захопить думку й викличе самостійну моральну роботу, або хоч один моральний рух” [4, с. 82]. Аналізуючи практику будинків дитини італійського педагога М.Монтессорі в книзі “Дошкільне виховання”, С.Русову захоплювало уважне ставлення до “дитячої душі”, яка потребує індивідуалізації виховного процесу, душі, яка “вимагає спокою”. С.Русова писала, що все навчання і виховання повинно бути пристосоване до особистості учня, набути індивідуального спрямування. “Індивідуалізація – то є перша вимога справедливого виховання,” – підкреслювала вона [4, с. 83]. Так, досліджуючи проблеми дидактики в педагогічній спадщині С.Русової, О.Таран зазначає: “Через усі її праці проходить думка про те, що при організації навчально-виховного процесу кожна

дитина вимагає уважного ставлення до свого психофізичного розвитку, що навчально-виховний процес потрібно будувати з урахуванням природних та індивідуальних здібностей дитини, її інтересів, внутрішніх імпульсів, задатків, талантів, попереднього досвіду, потреб і прагнень” [3].

У процесі виховання гармонійно розвиненої особистості С.Русова велику увагу приділяла національному вихованню, розглядаючи його як дуже складний процес, який є надзвичайно впливовою силою у формуванні національного характеру, національної психології людини. Глибоко вивчивши стан освіти та виховання дітей дошкільного віку в країнах Європи та Америки, С.Русова зробила висновок про те, що в Україні конче потрібно врахувати прогресивні ідеї філософів, психологів, педагогів, відомих усьому світові, але, в той же час, необхідно будувати нову систему освіти на національних засадах. На думку С.Русової, школа дореволюційної Росії “калічила розум і душу дитини”, бо “не відповідала національному духовному складу українського народу” і винні в цьому ми самі, українці, – робить сумний висновок С.Русова [2]. Віддаючи належне ідеї М.Монтессорі про необхідність вільного розвитку дитини, вивчення психо-фізіологічних особливостей, а також фребелівській ідеї про необхідність гармонійного поєднання природи і людини, Софія Русова вибудовує свою систему дошкільного виховання, наголошуючи на необхідності виховання на національному ґрунті. Над концепцією національного виховання С.Русова працювала багато років, це була основна ідея і основна тема, що об’єднує більшу частину її досліджень. С.Русова вважала, що треба створювати нову, справді народну школу, в якій би дитина могла творчо розвиватися на національному ґрунті і де враховувались би її індивідуальні особливості. О.В.Сухомлинська з цього приводу зазначає: “Прислухаймося ж до неї [С.Русової], котра, висуваючи на перше місце своє, національне, народне, толерантно, уважно й неупереджено ставилась до чужого, пропагувала, переносила на національний ґрунт те, що видалось їй корисним, значущим для розвитку науки, освіти, культури” [2]. Так, про саму С.Русову А.Гендріхівська пише, що вона була “... найяскравішим виразником націоналістичного порядку на дошкільній ділянці...” [2].

М.Монтессорі також значну увагу приділяла формуванню цілей виховання, які входять до її системи виховання дошкільника. У своїх працях та у практичній діяльності слово “виховання” М.Монтессорі використовує в широкому сенсі, розуміючи під ним зовнішню спонуку до розвитку психічних та фізичних якостей людини.

М.Монтессорі безповоротно засуджує старий порядок речей, за якого визначалися всі гарні слова про виховання, а дитину тримали в рабстві. Вона дійсно покінула з усіма старими формами і перейнялася гаслом останніх часів: “звільненням дитини”. М.Монтессорі обстоювала необхідність різнобічного виховного впливу на дитину з урахуванням її права бути активною, досліджувати довкілля і розвивати свої внутрішні сили. М.Монтессорі при розробці запропонованої нею



системи виховання дошкільника використала всі дисципліни, що вивчають людину. Педагог вірила в природу дитини, в прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. Монтессорі відмовилась бачити сутність виховання у формувальному впливі на дитину, приставивши йому проблему організації середовища, найбільш відповідного дитячим потребам. На відміну від С.Русової, М.Монтессорі значну увагу приділяла педагогові, який повинен уміти спостерігати й логічно мислити, «вміти бачити». «Хто вміє бачити, починає цікавитися, і цей інтерес є рушійна сила, що створює дух ученого. Як для маленької дитини внутрішнє «Я» є точкою кристалізації, навколо якої починає складатися уся психічна форма, так і для педагога інтерес до спостережуваного явища буде центром, навколо якого сформується сама по собі вся його особистість» [1, с. 272]. Керівниця в дитячому садку є значно більше спостерігачкою, ніж викладачкою. За твердженням М.Монтессорі: «Дати промінь світла і пройти повз. Це наше завдання... Розбудити життя, залишивши його вільно розвиватися», – ось першочергова мета вихователя [1, с. 270].

Як і С.Русова, М.Монтессорі визначила три провідні положення, які розглядала як основні у вихованні вільної, незалежної особистості, а саме:

- виховання повинне бути вільне;
- виховання повинне бути індивідуальне;
- виховання повинне спиратись на дані спостереження за дитиною.

Одним із основних принципів системи видатного педагога-гуманіста М.Монтессорі виступає принцип свободи у вихованні. Перш за все, вчений-енциклопедист визначає поняття свободи не як соціальне, а як природничо-наукове і психологічне поняття. Монтессорі розглядала метод виховання, який має в основі свободу, він повинен полегшити дитині боротьбу з цими різноманітними перешкодами. Інакше кажучи, виховання повинно приходити до неї на допомогу розумним послабленням соціальних пут, які обмежують її активність. «Необхідно, щоб школа допускала вільні природні прояви в дитині, – пише Монтессорі, – це її найголовніша реформа». Далі знову повторює: «Основним стрижнем наукової педагогіки повинна бути така свобода дітей, яка давала б можливість розвитку безпосередніх індивідуальних проявів дитини» [1, с. 127]. Цікаво й оригінально тлумачить Монтессорі свою ідею свободи дитини. Це, говорить

вона, не просте поняття свободи, яке ми черпаємо із спостережень над рослинами, комахами тощо. Дитина, внаслідок характерної для неї безпорадності, з якою вона народжується, внаслідок її властивостей як соціальної особи, зв'язана путами, які обмежують її активність. Н.Лубенець вбачала особливий талант Монтессорі у визнанні свободи дитини: «У цій палкій проповіді свободи і самостійності дитини відображається не лише глибока науково обґрунтована думка видатного педагога, а й певний світогляд, вихований філософією та соціологією нашого часу» [1, с. 110].

Подібно до С.Русової, М.Монтессорі в своїй системі головною цінністю виховання вважала індивідуальність дитини. М.Монтессорі наголошувала: «Кожна дитина – це неповторна індивідуальність, яка має право на любов і повагу» [3, с. 5]. М.Монтессорі вважала, що основна умова збереження і розвитку індивідуальності – надання повної свободи. По суті, ідея свободи – один із фундаментальних принципів методу Монтессорі, захист права дитини на індивідуальність. На думку Монтессорі, «створити в дитині нічого не можна, можна пробудити життя, що дремає в ній, даючи свободу самій розвивати свої індивідуальні сторони...» [5, с. 65].

Дитячий садок, за системою Монтессорі, є чудовою і єдиною у теперішній час школою для спостереження за дітьми дошкільного віку. Система Монтессорі науково обґрунтована, точно продумана, перевірена на практиці, є в руках керівниці методом до спостереження психічного змісту дитини. Для того щоб бачити, як різні індивіди виявляють цей зміст, слід поставити їх а однакові для всіх умови, і тоді вони виявляють реакції щодо одного й того ж матеріалу відповідно до своєї індивідуальності; і тоді ми будемо мати відмінності, подібності і навіть типи. «Можливість спостереження як природних явищ, так і експериментальних реакцій у психічному житті дитини перетворює і саму школу в науковий кабінет для психогенетичного вивчення людини, – відзначає М.Монтессорі [5, с. 200].

Відтак можна зробити висновок, що, узагальнюючи цілі виховання, які ставили перед собою та своїми послідовниками педагоги, ми бачимо, що основне місце у спадщині С.Русової посідає виховання гармонійно розвиненої людини, М.Монтессорі – вільної, незалежної особистості. Педагоги всього світу беруть для себе чимало корисного із золотого матеріалу педагогічної мудрості, що її містить С.Русова і М.Монтессорі.

## Література

1. Дичківська І. М. Марія Монтессорі: теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Понімарська. – Київ, 2006. – 303 с.
2. Зайченко І. Апостол правди і науки : Софія Русова. До дня 150-річчя від дня народження С.Русової. [Електронний ресурс] / І. Зайченко. – Режим доступу : <http://sian-ua/info/index.php?>. – Назва з екрану.
3. Катіна Л. М. Пророк від педагогіки: життя і діяльність М.Монтессорі / Л. М. Катіна // Ехо землі. – 1998. – № 21. – С. 4–7.
4. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова // Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – 184 с.
5. Хілтунен О. Практична Монтессорі-педагогіка / О. Хілтунен. – Москва, 2005. – 335 с.

УДК 37(477)(09):372.461

## РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ ФЕДОРІВНИ РУСОВОЇ

Лопатіна Г.О.

*У статті представлено актуальність ідей Софії Русової у художньо-мовленнєвому вихованні молодших дошкільників засобами художнього слова в умовах сучасного дошкільного навчального закладу.*

*Ключові слова: художнє слово, молодший дошкільний вік, художньо-мовленнєве виховання.*

*В статье представлена актуальность идей Софии Руссовой в художественно-речевом воспитании младших дошкольников средствами художественного слова в условиях современного дошкольного образовательного учреждения.*

*Ключевые слова: художественное слово, младший дошкольный возраст, художественно-речевая деятельность.*

*The article states importance of Sofia Rusova's ideas for artistic speech development in junior preschool children by means of artistic expression in modern preschool educational establishments.*

*Key words: artistic expression, junior preschool age, artistic speech activity.*

Актуальність вивчення педагогічної спадщини С.Русової характеризується тим, що вона одночасно була ідеологом, методологом, педагогом, психологом, методистом, фундатором суспільного дошкільного виховання в Україні.

С.Русова ставила і розв'язувала ті питання, які в наш час є актуальними: питання про варіативність програм для дошкільних навчальних закладів; про важливість збереження загальної психологічної атмосфери в групах дитячого садка, наближеної до родинної; про індивідуалізацію освітньо-виховної роботи; про орієнтацію вихователя на дитячу типологію; про роботу з дітьми за інтересами; про важливість психологічної підготовки вихователів як вагомого компонента професійної педагогічної майстерності.

Дослідженню педагогічної спадщини Софії Федорівни Русової присвячені наукові роботи І.Зайченко, Г.Груць, Н.Маліновської, З.Нагачевської, І.Пінчук, С.Попиченко, О.Пшевращької, В.Сергеевої, І.Улюкаєвої, Т.Слободянюк тощо. У своїх дослідженнях науковці змістовно висвітлюють цілу низку проблем теоретичної та методичної спадщини С.Русової, аналізують її практичну педагогічну та громадську діяльність.

Аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що проблеми суспільного дошкільного виховання посідали чільне місце в діяльності С.Русової впродовж усього її життя і мали як практичний, так і теоретичний характер. Дошкільне виховання С.Русова розглядає як ланку в системі шкільної та позашкільної освіти. Однак ця ланка має свої виразні особливості, які виявляються у загальній

атмосфері педагогічного процесу, у змісті та методах роботи з дітьми.

Принципово важливе значення для розвитку дошкільної освіти має позиція С.Русової щодо програм для дитячих садків. Її ідеї у цьому напрямку є незалежними від часу, історичного періоду, рівня розвитку психологічних і педагогічних наук. І сьогодні, на думку дослідниці О.Пшевращької, необхідно взяти до уваги застереження відомого педагога щодо негативного впливу єдиних програм для розвитку суспільного дошкільного виховання [3].

Опрацьована С.Русовою система вимог до організації українського дитячого садка, на нашу думку, є досить перспективною. Національне виховання в ній не зведено до фольклоризації і народної педагогіки – вони є важливими умовами у цілісній системі принципів, підпорядкованих принципам науковості, відповідності психологічним і педагогічним закономірностям розвитку і навчання дітей. Концепція С.Русової в наш час може сприяти розвитку різних типів дитячих садків в Україні з орієнтацією на кращі здобутки вітчизняного і світового досвіду дошкільної освіти.

В педагогічних працях С.Русової, що присвячені теоретичним і методичним проблемам роботи дитячих садків, основні принципи та положення розглядаються, формулюються й обґрунтовуються на підставі їх підпорядкованості та зумовленості відповідними психологічними закономірностями. В умовах сучасного оновлення системи дошкільної освіти необхідно взяти до уваги з праць С.Русової такі психологічні умови щодо її організації, як-от: пріоритет у вихованні дитини дошкільного віку має

родина; роль різних видів діяльності у розвитку дитини з пріоритетом гри і гри-драматизації та різних видів праці, зокрема, художньої в соціально-моральному, духовному, розумовому та загальному розвитку дитини; принципи індивідуалізації виховного і освітнього процесу; роль різних видів творчості у розвитку дитини; велика увага до психологічних аспектів підготовки педагога для дошкільних закладів.

Педагогічні та психологічні ідеї і принципи організації роботи в дитячих садках, висвітлені в працях С.Русової, сьогодні можуть слугувати засадам гуманізації дошкільної освіти. Перш за все, слід взяти до уваги положення про значення рідної мови і художньої літератури в розвитку дитини; роль рідної природи і природознавства як основного компонента освітнього змісту; роль гри як основного методу виховання дитини; зв'язок гри з іншими видами діяльності дошкільника; роль різних видів мистецтва в духовному і загальному розвитку дитини. За її словами, "мова остільки зв'язана з розвитком пам'яті й уяви, що вони і розвиваються майже однаковими засобами: оповіданнями самої дитини й оповіданнями дорослих. У перших вона навчається сама висловлюватися якнайкраще, з других вона набирає нових виразів, гарних слів. Ще кращий матеріал для початкового навчання мови – всякі пісні, вірші, які дитина легко вчить і які збагачують її первісний словник яскравими виразами, і в віршах ці вирази через ритм легше затамлюються" [5, с. 50]. За словами вченої, слухання оповідань і казок виховує особливу любов до дорослих та оповідачів.

**Мета статті** – показати актуальність ідей Софії Федорівни Русової щодо художнього слова в умовах сучасного дошкільного закладу.

Художнє слово супроводжує людину впродовж усього її життя, починаючи з перших матусиних колискових, забавлянок, утішок, казок, і відіграє величезну роль у становленні та розвитку особистості. С.Русова зазначала: "Хто з нас не пам'ятає, як з дитячих років захоплювались ми, слухаючи оповідання чи то няні, чи мами, чи бабусі, як почнуть було вони розказувати нам або за навколишні пригоди, або казку плетуть-розплітають, або малюють картини з мандрів по далеких чужих країнах. Слухав би цілу ніченьку і очей не стуляв би, а як урветься чарівна нитка оповідання, так і стоять перед очима, не виходять чарівні постаті, мальовничі картини, надзвичайні події" [4, с. 109].

Н.Гавриш наголошує, що кожна дитина по своєму розуміє художній текст, пропускаючи здобуту інформацію крізь особистий неповторний та унікальний досвід [2, с. 15]. Ознайомлюючи дітей з художньою літературою, вихователь, на думку дослідниці, повинен підвести їх до елементарного аналізу літературно-художньої структури твору: навчити розуміти основний його зміст, ознайомити з жанровими, композиційними, мовленнєвими особливостями різних творів. Здобуті літературні знання дошкільники зможуть використовувати під час складання власних розповідей, казок.

Для нашого дослідження цікавим є використання художнього слова та його вплив на мовленнєвий розвиток молодших дошкільників.

Ознайомлення з літературними та фольклорними творами в молодшому дошкільному віці відбувається на спеціально організованих заняттях, до яких належить: розповідання, читання казок та оповідань, виразне читання поезій та проведення бесід за змістом поетичних творів – "Слухаю, уявляю, малюю...", мовленнєвотворчих літературних ігор "казки-розповіданки", читання та обговорення оповідань "Живі історії ті відверта розмова", ознайомлення з малими фольклорними формами та в ініціативній самостійній діяльності дитини: розглядання книжок, ілюстрацій; декламування віршів, розгадування загадок, розповідання знайомих казок з елементами обігрування; мовленнєві ігри – складання лічилок, дражлилок, закличок, римівок; фрагменти інсценування сюжетів улюблених казок, віршів; коментоване малювання за сюжетами літературних творів [1, с. 154–155].

В дитячих садках С.Ф.Русова радила проводити спеціальні заняття з художнього читання та розповідання – "оповідальні години". В педагогічній спадщині С.Русової знаходимо методичні поради до організації таких занять: "... добре привчати дітей і в родині (де є кілька однолітків), і в дитячих садках до драматизації. Кожне оповідання, яке дітям подобалось, і яке вони цілком зрозуміли, може бути ними перетворене в гру, драматизовано. Це теж засіб викликати у дітей і переймання тільки що вислуханих слів, виразів з розмови, і утворення своїх власних, відповідних тим або другим особагероєм оповідання, яких вони з себе дають. Наприклад, "Рукавичка" дає змогу дитині голосом, словами, рухами вдавати кількох звірів – мишку, жабку і др. Треба давати дітям волю самим підбирати розмови і взагалі цілком вільно самостійно проводити кожну драматизацію при якнайменшому втручанні керівниці. Хай діти самі розподіляють ролі, влаштовують відповідну обстановку, вживають ті або інші рухи, аби тільки не виходило чого помилкового, занадто вульгарного. Драматизація не тільки сприяє мові, вона розвиває уяву і те внутрішнє переймання, яке так значно впливає на розвиток симпатії... навчання дітей має проводитися тільки їх рідною мовою, бо інакше уявлення дітей не будуть ані певні, ані ясні" [5, с. 50].

С.Русова зазначала, що нелегка справа вибрати для дитини те оповідання, яке б її захопило, викликало той суто моральний, гуманний настрій, який найчастіше складається під впливом художнього слова. Вчена застерігала, що чим молодша дитина, тим обережніше потрібно ставитися до вибору оповідання, адже у неї обмежений життєвий досвід, недостатньо розвинуте мовлення. Вона констатує, що діти можуть слухати свої улюблені оповідання та казки багато разів, та попереджає: "... бережіться, оповідаючи, зробити якусь помилку, не перевернуть якісь слова, бо за вами пильно стежать такі слухачі, яким кожне слово ваше дороге, вони до цього звикли, воно у них сполучено із загальним суцільним малюнком, який вже склався в їхньому уявленні" [5, с. 110]. Основною вимогою С.Русової до вихователя було не читати, а оповідати художні твори, пояснюючи це тим, що "оповідач і аудиторія мають ніби злитися в одному

переживанні, обличчя оповідача має виявляти певний настрій в певному моменті оповідання” [4, с. 91].

Перелік проблем, опрацьованих С.Русовою, переконливо засвідчує, що в її працях досить часто розглядаються з наукового і методичного боку ті питання, які ставляться та опрацьовуються сучасними педагогами та психологами стосовно наукових засад і методики дошкільної освіти.

Не могла С.Ф.Русова погодитись з недооцінкою М.Монтессорі ролі спостережень дітей у природі та екскурсій. Неприйнятним для С.Русової було те, що в дитячих садках, які працювали за системою М.Монтессорі, було заборонено педагогам вчити вірші з дітьми, займатись такими видами дитячої творчої діяльності, як малювання та драматизування.

Глибоко вивчивши стан освіти та виховання дітей дошкільного віку в країнах Європи та Америки, С.Русова зробила висновок про те, що Україні конче потрібно враховувати прогресивні ідеї філософів, психологів, педагогів, відомих усьому світові, але, в той же час, будувати нову систему освіти на національних засадах, “єднаючи своє й чуже”.

Відомо, що одним з основних чинників психічного розвитку С.Русова вважала активність самої дитини, яка має виявляти у різних видах діяльності та спілкуванні.

Спираючись на опрацювання цієї проблеми в роботах С.Ф.Русової та в працях дослідників її наукової спадщини – Л.Артемової, А.Богуш, О.Проскури, Т.Поніманської, І.Пінчук, В.Сергеевої, О.Сухомлинської та ін., в дисертаційному дослідженні О.Пшевратської були виділені такі засадничі принципи організації українського національного дитячого садка:

- відповідність виховного процесу та засобів його організації (програми, методики, ігровий та навчальний матеріал, посібники) науковим психологічним і педагогічним положенням про особливості розвитку дітей та умови їх виховання і навчання;

- пріоритет родини у вихованні дитини дошкільного віку;

- індивідуалізація виховного процесу в дитячому садку, адекватне поєднання особистісно орієнтованих і групових методів роботи відповідно до віку, потреб та можливостей дітей;

- дитячий садок як національний освітній осередок;

- гармонійне поєднання у виховному процесі різних видів діяльності дітей, серед яких особливе місце належить художньо-естетичним видам занять: художньому слову, грі, музиці, творчим заняттям [7].

Серед системи вимог до організації українського дитячого садка, опрацьованої С.Русовою, виділені методи організації освітньо-виховної роботи з дітьми. С.Русова аналізувала їх як види діяльності дитини, до яких відносила гру, гру-драматизацію, театралізовану діяльність, різні види художньої діяльності, екскурсій, працю тощо.

В драматизації, за словами С.Русової, важливо, щоб діти самостійно знаходили ті рухи, ті словесні вирази, що відповідають тому або іншому персонажу. На її думку, “добре, як вони схоплюють ті яскраві вирази, які даються їм в народних творах,

і затамлюють їх; але цікаво й те, щоб вони давали свої власні вирази...” С.Русова зауважує, що цікаво, коли діти самі здогадуються, який дібрати до цієї драматизації матеріал, якими зовнішніми ознаками вирізнити тих або інших дійових осіб. Добре, за її словами, щоб під час драматизації грала музика, танцювали діти [5, с. 85].

На думку С.Русової, дитина має добре знати зміст казки чи оповідання, що драматизується, саме тому дослідниця радить починати драматизувати з простих, невеликих казок, що містять багато повторень. Окрім того, в її працях знаходимо деякі вимоги до організації драматизації: “Можна разом з дітьми зробити кожному звиряті маску, дати дідові бороду і кожух. Можна висловити тут побажання, щоб глядачами дитячих драматизацій було найбільш обмежене коло дітей, бо присутність “чужих”, а тим більше дорослих, занадто хвилює “артистів”, і замість вільної гри постає штучна вистава, що цілком порушує психологічне значення драматизації. Найперші драматизації проходять найкраще, коли дітям доводиться кілька разів повторювати одні й ті ж слова. В драматизації об’єднуються кілька інстинктів дітей: переймання, творчості, мови, рухів. Вона розвиває пам’ять, уяву, мову і те внутрішнє приймання, яке дає змогу дитині розуміти почуття інших істот, переживати їх; на цьому і розвивається симпатія. От чому кожна керівниця дитячого садка повинна звернути велику увагу на проведення драматизації, брати різноманітний матеріал, викликати можливо більш самостійну творчість дітей, щоб творилися і комічні події, і звичайні життєві на ґрунті різних переживань” [5, с. 87].

Перед вихователями сьогодні стоїть нелегке завдання: створити сприятливі умови для розуміння тем та змісту вірша, казки, оповідання; зв’язку між назвою та змістом; гумористичного змісту; невідповідностей у веселих віршах та жартівливих казках. Завданнями розвитку є також збагачення художнього досвіду дітей за допомогою народних та авторських творів; вправлення в запам’ятовуванні назв та авторів цих творів; розрізнення окремих художніх творів за жанрами – вірш (звучить складно), казка (незвичайна, чарівна історія), оповідання (зображення реальних подій); надання уявлень про призначення та жанрові особливості малих фольклорних форм: загадок, лічилок, колісанок, утішок, чистомовок, прислів’їв; навчання помічати та усвідомлювати в художньому тексті значення окремих образних висловів: епітетів, означень, порівнянь, а також розумінню доцільності їх використання в тексті [1, с. 154]. Проведений аналіз педагогічної спадщини Софії Русової показав, що в ній містяться методичні поради щодо художньо-мовленнєвого виховання дошкільників засобами художнього слова, і підтверджує думки дослідників про те, що її праці з теорії і практики дошкільного виховання є здобутком історії української педагогічної думки і водночас є актуальними для розв’язування сучасних проблем організації дошкільної освіти.

Відтак, роль художнього слова у мовленнєвому вихованні дошкільників неоціненна в педагогічній спадщині Софії Федорівни Русової та в наш час не втрачає своєї актуальності.

## Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – [2-ге вид., випр.]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 15–19.
3. Пшеврацька О.В. Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С.Ф.Русової : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Пшеврацька Олена Володимирівна. – Київ, 2002. – 24 с.
4. Русова С. Ф. Вибрані твори / Софія Федорівна Русова. – К. : Освіта, 1996. – С. 109–114.
5. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / Софія Федорівна Русова. – Львів–Краків–Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.

УДК 373.2.091(092)

## СОФІЯ РУСОВА ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лохвицька Л.В.

*У статті розглядаються погляди Софії Русової на організацію середовища дошкільного навчального закладу. Розкриті основні складові середовища: власного “Я” дитини, природне, соціальне, предметно-ігрове. Визначено вплив середовища на розвиток особистості в дошкільному віці.*

*Ключові слова: Софія Русова, середовище, складові середовища, діти дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад.*

*В статье рассматриваются взгляды Софии Руссовой по вопросу организации среды дошкольного образовательного учреждения. Раскрыты основные составные среды: собственного “Я” ребенка, природная, социальная, предметно-игровая. Определяется влияние среды на развитие личности в дошкольном возрасте.*

*Ключевые слова: София Руссова, среда, составные среды, дети дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение.*

*Sofia Rusova's views on the organization of the environment in preschool educational institutions are examined in this article. The main components of the environment such as the personal “I” of a child, the natural, the social and the object-playing are discussed. The influence of environment on personality development at the preschool age is determined.*

*Key words: Sofia Rusova, environment, components of environment, preschool children, preschool educational institution.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі в дошкільних навчальних закладах педагогічний процес здійснюється на основі виконання Закону України “Про дошкільну освіту” [5]. Забезпечення реалізації завдань відбувається на засадах організації сприятливого розвивального середовища, оскільки завдяки йому можна впливати на розвиток і виховання дітей, становлення їх як особистостей. Згідно з положеннями, які окреслені в державному стандарті дошкільної освіти в Україні, організація повноцінного розвивального середовища дошкільних навчальних закладів є одним із важливих завдань, що потребує розв’язання в системі сьогоденного дошкілля. Актуальність зумовлена тим, що правильно сплановане і доцільно забезпечене середовище сприяє входженню дитини в суспільство, що її оточує, впливає на всі без винятку сторони її розвитку та зростання. “В цілому розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, в центрі якого знаходиться “Я” (мій простір, середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище” [3, с. 118], – тобто таким чином окреслюються основні складові середовища. Створення повноцінного розвивального середовища для

діяльності є основою реалізації програмового змісту навчально-виховної роботи з дітьми в дошкільних навчальних закладах.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання організації середовища було і є предметом розгляду науковців багатьох галузей (філософів, соціологів, психологів, педагогів) упродовж значного історичного часу. Ними з’ясовувалися основні чинники, структурні частини, принципи, правила і вимоги щодо облаштування найближчого для дитини дошкілля [4]. На значення середовища для розвитку дітей дошкільного віку вказувала і видатний український педагог, фундатор суспільного дошкільного виховання в Україні – Софія Русова. Спадщину її вивчали багато сучасних дослідників: Г.М.Груць, О.В.Джус, О.В.Пшевращька, В.Ф.Сергеева та ін. [1; 2; 6; 10]. Ними охарактеризовані такі питання: діяльність С.Ф.Русової у просвітительському русі в Україні; творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922–1940 рр.); психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С.Ф.Русової; проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині Софії Русової. Поза увагою залишився такий важливий аспект, як облаштування середовища дошкільного навчального закладу, його

наповнюваність для організації діяльності дітей дошкільного віку.

**Мета статті** – розкрити погляди Софії Русової на питання забезпечення середовища в дитячому садку; визначити його складові частини та дати їм характеристику, спираючись на педагогічний доробок С.Ф.Русової.

**Виклад основного матеріалу.** Вагомість створення сприятливого для дітей оточення відображено видатним українським педагогом Софією Русовою в значній кількості праць: “Дошкільне виховання”, “У дитячому садку”, “Теорія і практика дошкільного виховання” та ін. [7; 8; 9]. Автор, зокрема, наголошує на значенні організації середовища для розвитку дитини: “... навкруги в дитячому садку мусить бути усе рідне, що нагадує знайомі хатні обставини з найкращого боку; мусить лунати рідне слово, рідна музика й поезія” [7, с. 39]. Причому С.Ф.Русова вказує, що таке **середовище** має бути комфортним для дитини, вміщувати цікаву і доступну для їхнього сприйняття інформацію, ознайомлювати дітей з соціально-культурним життям, будуватися на національному матеріалі. Таким чином, чітко окреслюються основні складові середовища дошкільного навчального закладу, які охарактеризувала Софія Русова:

- середовище власного “Я” дитини;
- природне середовище;
- соціальне середовище;
- предметне (предметно-ігрове) середовище.

Перш за все, С.Ф.Русова на перше місце ставить “вимоги найближче з’єднати перші дитячі організації з родинним життям, з тими обставинами, серед яких дитина зростала вдома й які вона рада зустріти в дитячому садку” [7, с. 38], оскільки “сучасне дошкільне виховання є міст, що перекидається між школою й родиною, а також між селом та дитячим садком” [7, с. 39]. Тобто умови середовища дошкільного навчального закладу мають бути максимально наближеними до родинного кола, де дитина почувається захищеною і задовольняє свої потреби, інтереси та запити.

Створюючи **середовище власного “Я” дитини**, педагог має подбати про таке виховання малюка в ньому, що “будується на пошані до особи дитини; до неї вихователь підходить не з чимсь виготовленим зарані, чужим, штучним та ще й обов’язковим. Ні, дитині дають вільно себе виявляти, а учителі придивляються до усього, що діти принесли з собою з дому, силкуючись розвинути якнайкраще усе добре й не давати зміцнитися поганому” [7, с. 39]. На її думку, внутрішнє “Я” дитини необхідно задовольняти, пропонуючи їй робити певні відкриття, пізнаючи навколишній світ: “... треба направляти, напучувати дитину до різних джерел знання, щоб вона безпосередньо брала, черпала з них, що схоче, що її приваблює, складаючи потроху свій власний світогляд” [7, с. 42]. Чільне місце в її роботах відводиться принципу індивідуалізації, врахуванню особистісних бажань та схильностей кожного вихованця. “Треба, щоб діткам було і весело, і радісно, – писала вона, – щоб вони були діяльні і з піднесеною цікавістю самодіяльні і самоутримані...” [7, с. 154]. Крім визначення мети і значення використання

індивідуального підходу, Софією Русовою було напрацьовано низку вимог щодо використання цього принципу освітньо-виховної роботи з дітьми. До них можна віднести такі:

- створення в дитячому садку “атмосфери рідного дітям життя” [7, с. 38];
- довірливі, відверті стосунки між педагогом та дітьми;
- знання та врахування педагогом у роботі: а) “певних типів дітей, відносно їх темпераменту” [9, с. 109]; б) відмінностей між дітьми різної статі; в) національних рис дітей [7, с. 178] тощо.

Важливою передумовою практичної реалізації індивідуального підходу до дітей в організованому середовищі дитячого садка С.Ф.Русова вбачала у створенні “атмосфери не чужого, штучного, казенного, а рідного дітям життя” [36, с. 44]. Облаштуючи приміщення дитячого садка, Софія Русова радила педагогам керуватися при цьому не тільки своїм смаком чи намірами реалізувати поставлені завдання, а й враховувати потреби та інтереси малюків, їхні побажання: “придивляйтесь до цих обставин дитячими очима, – де самі діти почувають себе найкраще, такі обставини і належить утворити” [7, с. 39]. Відповідно, **при облаштуванні групової кімнати необхідно значну увагу приділяти задоволенню дитячих потреб і бажань**. Слід “... викликати в дитячій голові її власну думку, розбурхати дитячу фантазію й навчити до усього в оточенні пильно самій додивлятися й утворювати з цих дослідів щось своє,” – писала Софія Русова [36, с. 94]. Отже, середовище власного “Я” дитини займає в концепції С.Ф.Русової пріоритетну позицію і передбачає психічний розвиток дитини, збагачення її новими знаннями і враженнями.

Крім того, С.Ф.Русова зазначала, що дитячий садок не можна утворити лише за теоретичними вимогами та вказівками, за чужими (запозиченими) зразками. Діти будуть комфортно почувати себе лише в такому садку, який закладається **залежно від того осередку, серед якого він постає**, на нього відповідно впливатимуть клімат, раса, нація, економічні і культурні умови його оточення: “Кожна місцевість має свою природу, дарунками якої люди користуються задля своїх потреб” [7, с. 97]. В основу організації **природного** середовища педагог покладає принцип сезонності. У праці “У дитячому садку” вона радила всі матеріали докілья подавати згідно з порами року, тематично [7, с. 188–200]. Глибоко ознайомившись з роботою дитячих садків у Бельгії та Німеччині, Софія Русова пише, що педагоги у цих дитячих садках так організують роботу з дітьми, щоб одна тема пройшла крізь різноманітні види діяльності дітей. На її думку, природа – то найважливіше джерело знань дитини, засіб формування морально-етичних і естетичних якостей. Дитина отримує задоволення та насолоду у результаті безпосереднього знайомства з навколишньою природною дійсністю – деревами, квітами, садом, городом, лукою, полем, ставком, річкою; розглядаючи метеликів, спостерігаючи за птахами, слухаючи розповіді про рослини і тваринний світ, доглядаючи за ними тощо. Найголовніше – “саме життя природи, її рух, взаємні відносини”, – зазначала вчена-педагог [7, с. 97]. На

її переконання, саме завдяки природному середовищу в дитини культивується почуття любові до рідного краю, бажання працювати в природі, примножуючи її багатства. С.Ф.Русова розробила також методичні рекомендації щодо створення природного оточення для дитини в дитячому садку і забезпечення в ньому активної діяльності вихованців.

Зважаючи на те, що дитячий садок є початком соціального життя дітей, як писала Софія Русова, то треба ставити його в близький зв'язок з національним життям. «Справу дошкільного виховання ми розглядаємо, – зазначає С.Ф.Русова, – в найближчому зв'язку з усіма умовами життя, не тільки родини дитини, а і того народу, до якого вона належить, якому самою долею призначено дитині служити, чиї національні риси відбиваються на здібностях дитини, її нахилах, її вдачі» [7, с. 159]. Тобто, акцентується увага на забезпеченні такої складової середовища як **соціальний** компонент: «увесь соціальний світ щодалі стає складніший, і це вимагає від індивіда більш високого розвитку, глибокої свідомості, правильного аналізу поведінки інших і певного контролю над самим собою. ...Багато впливає на неї соціальний осередок; для соціального розвитку індивіда потрібні постійно нові зразки, увласнення все нових звичок, щоб мати можливість пристосовуватися до різних нових умов соціального життя» [7, с. 144]. Видатний педагог вказувала на необхідності вдалого здійснення щодо особистості дитини дошкільного віку процесу її соціалізації, пристосування до нового соціального оточення життєснування. Вона пише: «В цьому процесі значну роль грає мова; розуміння мови оточення дає нам змогу розуміти поведінку інших людей, яке стає поволом нашим шляхом переймання» [7, с. 144]. І донині актуально звучать думки Софії Русової про виховання дітей «на рідному ґрунті»: «Усе приміщення дитячого садка з його окрасою має казати дитині: ти – українець, навкруги тебе рідна земля – Україна, рідний тобі народ, ти мусиш знати свій край, знати, що твій народ створив героїчного, вічного, прекрасного» [8, с. 21]. Таким чином, забезпечення соціальної складової середовища впливає на

розвиток соціального становлення дитини, її успішного входження в реальну соціальну дійсність, сприяє виробленню власної громадянської позиції, що ґрунтується на національних позиціях.

Щодо підбору іграшок, матеріалів та атрибутів для дітей у дитячому садку (**предметне** або **предметно-ігрове середовище**), то Софія Русова радила облаштувати такі осередки для діяльності, де «дитина почуває себе вільно; зацікавлена всім, що їй так легко зрозуміле навколо, й працює коло різноманітних **речей**, вона поволі розвиває усі свої сили фізичні й духовні, підготує свій розум до більш складної науки в школі, навчаючися якомога краще самій набиратися знання власними спостереженнями, увагою й добре направленою думкою» [7, с. 39]. Враховуючи особливості сприймання дітьми дошкільного віку навколишнього світу, С.Ф.Русова зазначає, що їм важко зосереджуватися і довгий час утримувати увагу на чомусь одному: «... їх цікавість перебігає з одного предмета на інший і треба йти за ними, а не вести за собою або програмою» [7, с. 225]. Діти про той чи інший предмет, явище дізнаються з різних боків, спостерігаючи його у різних ситуаціях протягом 3–4 днів. Завдяки цьому знання дітей уточнювались, поглиблювались, систематизувались [7, с. 168–171]. Таким чином, головною умовою створення предметно-ігрового середовища Софія Русова вбачала облаштування в дитячому садку осередків з достатньою кількістю «речей» для діяльності з ними.

**Висновки і перспективи.** Аналіз педагогічної спадщини видатного українського педагога С.Ф.Русової дає підстави для такого узагальнення: середовище дитячого садка визначалося як домінуючий чинник, який стимулює розвиток дошкільників, пізнання ними оточення. Софія Русова охарактеризувала основні його складові: середовище власного «Я» дитини, природне, соціальне та предметно-ігрове. Такі ж компоненти середовища дошкільного навчального закладу виділені в сучасних нормативно-правових документах. Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо в з'ясуванні головних правил облаштування середовища (в поглядах С.Ф.Русової).

## Література

1. Груць Г. М. С. Русова і просвітительський рух в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Груць Г. М. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
2. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922–1940 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Джус О. В. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посіб.] / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – С. 115–122.
4. Лохвицька Л. В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку / Любов Лохвицька // Дошкільне виховання. – 2003. – № 11. – С. 12–14.
5. Про дошкільну освіту : Закон України // Дошкільне виховання. – 2001. – 56 с. – С. 4–33.
6. Пшеврацька О. В. Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С. Ф. Русової : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Пшеврацька О. В. – К., 2002. – 23 с.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
8. Русова С. Ф. Колись і тепер / С. Ф. Русова // Софія Русова і Галичина : зб. стат. і матер. / упор., прим., дод. З. І. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Вік, 1996. – С. 16–23.
9. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Прага : Сіяч, 1927. – 112 с.
10. Сергеева В. Ф. Проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині Софії Русової : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Сергеева В. Ф. – К., 1997. – 17 с.



УДК 159.923

## ГУМАНІЗМ СОФІЇ РУСОВОЇ ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПСИХОЛОГІЇ

Наконечна М.М.

*Стаття присвячена опису сучасних досягнень гуманістичної психології та паралелюванню їх із світоглядними позиціями видатного педагога Софії Русової.*

*Ключові слова: гуманізм, гуманістична психологія, особистісно орієнтований підхід.*

*Статья посвящена описанию современных достижений гуманистической психологии и проведению параллелей их с мировоззренческими позициями выдающегося педагога Софии Руссовой.*

*Ключевые слова: гуманизм, гуманистическая психология, личностно-ориентированный подход.*

*The article gives review of the up-to-date attainments of humanistic psychology and draws parallels between them and the world outlook of the prominent pedagogue Sofia Rusova.*

*Key words: humanism, humanistic psychology, personality-oriented approach.*

**Постановка проблеми.** Сучасна українська психологічна наука потребує знань про історію психолого-педагогічних пошуків, ґрунтуючись на яких можна розвивати потенціал теорії та практики психології та педагогіки. Академік С.Д.Максименко пише: “Вкажу ще одну сферу, яка має особливу практичну значущість, – це психологія педагогічної діяльності. В межах теорії розвивального навчання в цій галузі виконано на подив мало робіт, а разом з тим специфіка діяльності вчителя в цій системі має принципові відмінності. (Мені здається, що реалізація в школах України програми впровадження розвивального навчання буде проблематичною саме через відсутність відповідної підготовки вчителів. Методичні рекомендації, які супроводжують програму, не вирішують проблеми)” [1, с. 240].

Заслугує на велику повагу позиція Софії Русової щодо питання про русифіковану або українську школу. “В ті часи (кінець XIX ст. – М.Н.) в українстві постійно боролися два погляди – що краще для українського народу? Чи абсолютна темнота – значить ігнорувати московську школу, московські книжки, чи йти на компроміс – використовувати школу, яка є, книжки, писані чужою мовою” (цит. за: Коваленко Є.І., Пінчук І.М., 1998 [2, с. 20]). Софія Русова, як і Михайло Драгоманов, допомагала розвитку української школи, української літератури, водночас не відкидаючи доступ до ширших наукових досягнень навіть російською мовою.

Позицію С.Русової можна співвіднести з сучасними дискусіями щодо того, що є вітчизняною

психологією, а також з теперішньою ситуацією в українській психологічній науці, коли більшість літератури російськомовна – як наукові монографії, так і переклади із зарубіжних джерел.

Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук зазначають: “Основними рисами світогляду С.Русової є демократизм, народність, гуманізм. Вона виступає перед нами як палкий і послідовний патріот українського народу, борець за його освіту” [2; с. 51]. Гуманізм С.Русової перегукується з сучасними викликами широкого кола психолого-педагогічних наук.

**Мета дослідження** – описати сучасні гуманістичні підходи (зокрема, особистісно орієнтований підхід К.Роджерса) в психології з огляду на світоглядні орієнтації С.Русової (демократизм, гуманізм).

За К.Роджерсом – засновником особистісно центрованого підходу в психології (одного з варіантів американської гуманістичної психології), – основні умови, за яких відбувається самореалізація особистості, – це належність до групи та самоповага.

К.Роджерс вважав, що поведінка індивіда є функцією суб'єктивного сприйняття навколишньої дійсності (функцією феноменального поля).

К.Роджерс зазначає: “Ми можемо надати істотну допомогу іншому лише тоді, коли ми взаємодіємо з ним на глибокому особистісному рівні як дві рівноправні та варті поваги людські істоти, коли ми особисто ризикуємо в цих взаємовідносинах, коли ми сприймаємо іншу людину як особистість, здатну до вибору свого власного напрямку в житті” [3, с. 74].

К.Роджерс становить питання: “Як створити відносини, які ця людина може використати для

свого власного особистісного розвитку?” [3, с. 74]. Таким чином, головним виступає момент зміни соціальної ситуації розвитку (в діадній взаємодії) для досягнення певних змін, для особистісного розвитку людини.

С.Русова писала: “Треба виховувати в дітях правду власним прикладом, щоб дитина не могла побачити в житті своїх близьких жодної суперечності між словами і ділом, щоб ніколи брехня не ставала для дитини корисною” [4, с. 36]. Таку пелагічну вимогу К.Роджерс назвав би прагненням до конгруентності.

К.Роджерс ставить основну гіпотезу таким чином: “Якщо я можу створити певний тип відносин з іншою людиною, вона виявить в собі здатність використовувати ці відносини для свого розвитку, що викличе зміну і розвиток її особистості” [5, с. 75].

К.Роджерс сформулював основні положення своєї теорії, спираючись на власний практично-психологічний досвід: “Мій досвід говорить мені про те, що в основі людини лежить прагнення до позитивних змін. Маючи глибинні контакти з індивідами під час психотерапії... я прийшов до висновку, що це правда. Коли я зміг тонко розуміти почуття, які виражаються ними, приймати їх як індивідуальність, я зміг виявити у них тенденцію розвиватися в особливому напрямку... Найбільш точно цей напрямок можна визначити наступними словами: позитивний, конструктивний, спрямований на самореалізацію, зрілість, соціалізацію” [4, с. 68].

К.Роджерс вважає, що потрібно створити певний тип відносин з іншою людиною (під час психотерапії), які б відповідали наступним умовам:

- правдивість стосунків (в інших роботах К.Роджерс називає це конгруентністю);
- прийняття іншої людини;
- емпатія (розуміння думок і почуттів).

Коли дотримуються ці вимоги і з'являється ставлення, яке К.Роджерс називає допомагаючим, індивід виявить в собі можливості для саморозвитку, самореалізації. “Вивільнення тенденції до зрілості полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим. Як би його не називали – тенденція до росту, прагнення до самоактуалізації чи тенденція рухатися вперед, – це головна рушійна сила життя, це прагнення, від якого залежить вся психотерапія” [6, с. 77].

О.Б.Орлов зазначає: “К.Роджерс поступово приходив до розуміння того, що фасилітуючі особистісні установки психотерапевта набагато важливіші за методи, які він практикує” [7, с. 76]. Фасилітуючі особистісні установки впливають з певної світоглядної орієнтації. З цим узгоджується постійне підкреслювання К.Роджерсом того, що особистісно орієнтований підхід – це не теорія і не техніка, а спосіб існування людей.

Е.Медоус [8] наголошує на тому, що в 70-х рр. в концепції К.Роджерса намітився перехід від спеціальної моделі міжособистісних відносин у межах клієнт-орієнтованої терапії до особистісно орієнтованого підходу як моделі будь-яких людських відносин.

Головною рисою більшості людських відносин є рівність партнерів, отже, відносини допомоги

включені в рівні відносини людей. “Клієнт-орієнтована терапія в обов'язковому балансі “безумовна цінність Іншого” – “безумовна цінність Я” акцентує першу частину, оскільки безумовне позитивне прийняття та ціннісно-допоміжне ставлення терапевта до клієнта є умовою конструктивного розвитку останнього до повноцінно функціонуючої людини”, – зазначає В.В.Колпачніков [9, с. 55–56]. Е.Медоус у терапевтичному балансі робить акцент на другому компоненті.

Е.Медоус [8] вважає, що у відносинах рівних партнерів важливими є певні вміння: емпатичне слухання, конгруентність, емпатія та безумовна позитивна повага (прийняття). Зокрема, емпатія розуміється як вміння, яке використовується на основі свідомого вибору в ситуації, коли інший хоче зростати, розвиватися, а ми хочемо сприяти йому в цьому зростанні; це слідування за переживаннями іншого. В такому розумінні емпатія є необхідною умовою допомоги іншому.

Гріт Ванершот [10] розглядає емпатію як сукупність арциссизмсах. Автор детально аналізує наслідки, вплив атмосфери емпатії на клієнта, які виражаються в таких процесах, як: відчуття своєї цінності та прийнятості; відчуття себе самостійною, самоцінною та такою, що має власну ідентичність, особистість; набуття здатності приймати свої власні почуття; подолання відчуження; розвиток здатності довіряти власному досвіду.

Г.Ванершот підсумовує: “Емпатизування – це процес взаємодії між двома людьми, в ході якої людина, яка проявляє емпатію, постійно готова налаштуватися на іншого” [10, с. 74]. Емпатія є однією з умов ефективності надання допомоги іншому. В той же час емпатія сприяє розвитку особистості (як того, хто отримує, так і того, хто надає допомогу). Через механізм емпатії зрозумілим стає те, що допомога іншому є психологічним засобом розвитку особистості.

“Прояв глибокої емпатії – це суто альтруїстична діяльність” [10, с. 79], – зазначає Д.Брезієр. Психотерапевт є найбільшою мірою самоактуалізованим тоді, коли він повністю занурений у іншого. В цьому і виражається альтруїзм, справжнє безумовне безціночне прийняття, що виявляється в емпатичному розумінні іншої людини. “Самоактуалізація відбувається тоді, коли власне Я забуте” [10, с. 96].

Функція терапії, на думку Д.Брезієра, може полягати в тому, щоб створити для клієнта ситуацію, в якій він зможе повернутися до природнього, альтруїстичного існування. Діяльність клієнта сприяє його розвитку лише тією мірою, якою клієнт засвоює альтруїстичну установку. З іншого боку, якщо психотерапевтичний процес сприяє особистісному розвитку психотерапевта, то це відбувається завдяки переважній увазі до іншої людини, а не до себе, відмови від власних інтересів та зайняттю повністю альтруїстичної позиції.

Д.Брезієр наголошує: “Альтруїстична установка, яка сприяє особистісному зростанню, не задається людиною зовні, але виникає зсередини” [10, с. 81]. Автор висуває припущення, що фундаментальним принципом, який стосується людської природи, може бути альтруїстична орієнтація, а її похідною – саморозвиток. Такий підхід суперечить численним

уявленню про первинність саморозвитку, але в цілому він є логічним та ґрунтується на аналізі даних психотерапевтичної практики. Отже, не первинний егоїзм, а первинний альтруїзм є основою людської природи.

Карл Р.Роджерс стверджує: “Я вірю, що з діалогу народиться напрям руху. Відповіді містяться в нас самих. Нам потрібно слухати один одного і говорити один з одним, щоб прийти до згоди та підтримати систему навчання” [11, с. 503].

К.Роджерс в останні роки свого життя виявив ще одну особливість особистісно орієнтованого підходу в психотерапії. “Коли я знаходжуся в найкращій формі як фасилітатор чи терапевт, тобто коли я найближче до мого внутрішнього, інтуїтивного Я, коли я якимось чином доторкаюся до невідомого в мені, коли, можливо, я знаходжуся у трохи зміненому стані свідомості, тоді все, що б я не робив, виявляється цілющим” [цит. за: 7]. За таких умов сама присутність психотерапевта, на думку К.Роджерса, допомагає клієнтові. Ставлення психотерапевта трансцендує себе і стає частиною чогось більшого. Внутрішня сутність терапевта нібито доторкається до внутрішньої сутності клієнта. Відбуваються зростання, особистісний розвиток обох суб'єктів взаємодії. Цей – трансцендентальний – вимір особистісно орієнтованої психотерапії надає даному типу психологічної практики філософсько-світоглядного спрямування. Допомога іншому як акт взаємодії у найвищих, духовних своїх проявах, безперечно, також включає в себе зазначену К.Роджерсом особливість.

В цілому психологічні погляди Роджерса досить сильно перегукуються з сучасними педагогічними інноваційними підходами.

Сучасний дослідник Є.Димов у статті “Психологічна освіта в системі майбутнього вчителя” наводить дані дослідження психологічної грамотності педагога (в найбільш загальному вигляді) за допомогою опитувальника “Професіоналізм особистості вчителя” І.Риданової. Димовим були отримані такі результати: “Для більшості вчителів (60%) питаннями першочергової важливості є моральний розвиток особистості школяра, формування свідомої дисципліни, загальної культури дитини, єдність виховних зусиль школи та сім'ї. Відмічається також значущість знань школярів, їх прагнення до досягнень в навчанні, ініціативність, допитливість. До числа неприйнятних педагогічних якостей вчителя включили: нетактовність (89%), агресивність (80%), горячковість (75%), мстивість (70%), брехливість (70%)” [12, с. 79].

**Висновок.** Гуманізм С.Русової – питання, мало розкриті в нашій статті, але воно навряд чи може бути повністю розкриті навіть у найбільш патетичних зворотах. Сучасна гуманістична психологія, зокрема підхід К.Роджерса, змогла реалізувати в практично-психологічних підходах до особистості принцип гуманізму, а в педагогічній роботі – принцип індивідуального, особистісного підходу (див., наприклад, роботу Роджерса К., Фрейберга Д. “Свобода вчитися”). Отже, ідеї, які спалахнули одночасно в роботах українського педагога Русової, досі мають відлуння в багатьох сферах наукових знань та практичної роботи.

## Література

1. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
2. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДПІ, 1998. – 214 с.
3. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Прага. – 125 с.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
5. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс ; пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной, М. Золотиной. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 320 с.
6. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Р. Роджерс. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
7. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К.Роджерса) / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64–84.
8. Meadows E. E. Empathic listening. Congruence. Empathy. Unconditional positive regard / E. E. Meadows // Bristlecone. – 1999. – V. 2. – Issues 1–4. – P. 24–32.
9. Колпачников В. В. Человеко-центрированный подход в практике психологического консультирования персонала организаций / Колпачников В. В. // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 49–56.
10. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Д. Брэзиера. – М. : Когито-Центр, 2005. – 315 с.
11. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
12. Дымов Е. И. Психологическое просвещение в системе будущего учителя / Е. И. Дымов // Психолог образования: опыт работы и проблемы подготовки : материалы международной научно-практической конференции 27–28 июня 2007 г. / под ред. Л. М. Дубового, В. В. Константинова. – Пенза : ПГПУ им В. Г. Белинского, 2007. Т. 1. – 2007. – 220 с. – С. 77–80.

УДК 372.214

## ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ

Омеляненко А.В.

*У статті визначено лінгводидактичний потенціал методів та методичних прийомів у процесі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум. Розглянуто особливості їх використання у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.*

*Ключові слова:* розповідь-роздум, методи навчання, діти старшого дошкільного віку.

*В статье определен лингводидактический потенциал методов и методических приемов обучения старших дошкольников составлению рассказов-размышлений. Рассмотрены особенности их использования в процессе обучения старших дошкольников составлению рассказов-размышлений.*

*Ключевые слова:* рассказ-размышление, методы, дети старшего дошкольного возраста.

*The lingvodidactic potential and peculiarities of using specific methods in teaching senior preschool children to compose stories-discourses are examined in the article.*

*Key words:* story-discourse, methods of teaching, senior preschool children.

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються у суспільному, політичному, національному житті нашої країни, спрямовані на повноцінну і чітку реалізацію своєї духовної сутності. Вболівання за кращу долю нашої держави відбувається в усвідомленні того, що майбутнє наше – в наших же дітях. В сучасній інтерпретації освітянських проблем дошкільного виховання ідеї та погляди С.Русової постають у новому світі.

Сьогодні, коли Україна розбудовує свою державність з функціонально дійовою державною українською мовою, вчення С.Русової щодо місця рідної мови в процесі навчання і виховання підростаючого покоління є надзвичайно актуальним. Українська дошкільна лінгводидактика з перших років свого становлення спиралась у розв'язанні низки теоретичних і практичних питань на спадщину видатного вченого-педагога С.Русової.

**Аналіз досліджень.** Провідною ідеєю концепції національного виховання дошкільнят, на думку С.Русової, є навчання дітей рідною мовою. Мова, за її словами, це соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання. Необхідність навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум обумовлена значенням цього виду зв'язного мовлення в організації спілкування, у розвитку розсудливості як однієї із базових якостей особистості дошкільника, спроможного грамотно, аргументовано доводити власні переконання, логічно, послідовно, зв'язно викладати свої думки в різноманітних життєвих ситуаціях.

На різних етапах розвитку лінгводидактичної науки питання навчання дошкільників зв'язного мовлення перебували в центрі уваги багатьох дослідників (А.Богущ, Л.Березовська, О.Білан, Н.Водолага, Н.Гавриш, В.Захарченко, А.Зрожевська, Н.Луцан, О.Монке, І.Попова, Т.Постоян, Л.Фесенко), але тільки в останні роки проведено дослідження, які показали можливість навчання старших дошкільників висловлювань-міркувань (Н.Семенова, Н.Харченко). Ми маємо підстави констатувати недостатню розробку щодо змісту, методів та прийомів навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

**Мета статті** – визначити особливості використання методів та методичних прийомів педагогічної спадщини С.Русової у процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

**Виклад основного матеріалу.** Впровадження в сучасну практику методичних прийомів С.Русової з розвитку зв'язного мовлення має бути адаптоване до сьогоденних вимог української дошкільної лінгводидактики.

З-поміж цілої низки наявних у лінгводидактиці методів і прийомів розвитку в дошкільників зв'язного монологічного мовлення дослідники (О.Білан, А.Богущ, Л.Ворошніна, Н.Гавриш, А.Зрожевська, С.Ласунова, О.Монке, Т.Постоян, Н.Семенова, О.Ушакова, Н.Харченко) називають спостереження, екскурсії, бесіди, читання творів художньої літератури та їх переказування, самостійні розповіді, дидактичні ігри, моделювання.

С.Русова наголошувала, що виховний процес в дитячому садку необхідно збагачувати «по-справжньому складними творами художньої літератури, пройнятими гуманістичним змістом, які викликають у дитини захоплення красою, дають можливість пережити хвилини справжньої радості чи смутку, збагнути особливу красу змісту й форми твору» [4, с. 20]. У низці досліджень (Л.Березовська, А.Богуш, Н.Гавриш, Л.Гурович, О.Запорожець, Н.Карпінська, О.Монке, І.Попова, О.Ушакова, Л.Фесенко) показано можливість впливу творів художньої літератури на розвиток зв'язного мовлення. Ученими зазначено, що розвиток сприймання й усвідомлення художніх творів відбувається поступово: від установлення легко усвідомлюваних зв'язків до складних причинових та аналізу мотивів вчинків персонажів, розуміння основного змісту твору, його проблеми.

Серед методів, які позитивно впливають на зв'язність дитячого мовлення, вчені (А.Бородич, Г.Кудріна, М.Львов, Н.Маліновська, І.Морозова) називають читання художніх творів різних за жанрами, бесіду за змістом прочитаного, переказ. На думку вчених (Н.Грипас, І.Морозова, Р.Нікольська, М.Плющ, М.Рибнікова), перекази дають змогу ознайомити дітей з особливостями структури, синтаксичних конструкцій, мовленнєвих засобів зв'язку роздуму. Вчені зазначають, що у процесі роботи над різними видами переказу слід мати на увазі тип тексту. Навчаючись зв'язного мовлення, діти вчать складати не висловлювання, взагалі, а монологічне висловлювання певного функціонально-сміслового типу: опис, розповідь, роздум. Уведення різних видів переказу в експериментальну методіку розглядаємо як прийом засвоєння логіки та структури синтаксичних конструкцій, мовленнєвих засобів зв'язку між реченнями та структурними частинами розповіді-роздуму.

Роздум виникає у дітей за наявності потреби в ньому. Одним з методичних прийомів викликати цю потребу, тобто потребу зрозуміти щось, довести або спростувати якесь твердження є вміло поставлене вихователем запитання «чому?» С.Русова підкреслювала, що питання дітей треба задовольняти, щоб не згасити їх цікавості, не приголомшити їх природного змагання усе знати, усе зрозуміти [4, с. 117]. Проблемно-пошукові питання цінні тим, що пробуджують допитливість дітей, прагнення дошукуватися причин, доступних для них явищ. Наявність таких інтересів вважаємо могутнім стимулом для змістовних дитячих роздумів.

Серед адекватних для дітей дошкільного віку методів розвитку логічного мислення та зв'язного мовлення у значній кількості досліджень (Е.Агаєва, Е.Бодрова, Л.Бутивщенко, Х.Веклерова, Л.Венгер, О.Дяченко, Д.Ельконін, С.Лебедева, М.Поддьяков) називається моделювання. Дослідники Н.Семенова, Н.Харченко пропонують дотримуватися принципу поступовості у використанні методу моделювання: спочатку модель виступає як відображення структури тексту, а потім – як орієнтир для самостійного складання тексту.

С.Русова зазначала, що маленьку дитину важливо навчити відчувати, сприймати різноманітні ознаки навколишніх предметів, виділяти ці ознаки у спеціально абстрагованому дидактичному

матеріалі та в реальних життєвих умовах, привчати змалечку до самостійних зосереджених занять [4, с. 22]. Сучасні лінгводидакти також указують, що використання з навчальною метою різних засобів з їх специфічними дидактичними функціями забезпечує інформаційне, емоційне збагачення сприймання, мислення дитини дошкільного віку. Вплив зорових засобів навчання (іграшки, предмети, речі, картини, картинки, ілюстрації) на розвиток зв'язного мовлення вивчали багато вчених (О.Білан, С.Ласунова, Н.Харченко). У цих дослідженнях встановлено, що наочність має велику пізнавальну, естетичну, виховну цінність, виступає інформаційним джерелом для розвитку зв'язного мовлення.

Розвитку доказовості мовлення сприяє загадка. С.Русова зазначає, що необхідно не давати дитині готове знання, хоч би й саме початкове, а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, допитливість, доказовість. Ю.Іларіонова пропонує використовувати різноманітні методи та прийоми у навчанні дітей відгадувати загадки (ілюстрації, дидактичні ігри, екскурсії, спостереження).

С.Русова прагнула збудити в дитині дослідника, збагатити її фантазію, думку, світогляд. Як зазначають дослідники Г.Альтшуллер, З.Калмикова, Т.Сидорук, А.Нестеренко, дитина вчиться міркувати, доводити, якщо вона розв'язує проблемну задачу. Проблемна задача – це об'єктивне інформаційне утворення, окремі елементи якого вступають у протиріччя з наявними в дітей знаннями про предмет чи явище. Ці дослідники зауважують, що розв'язання проблемної задачі пов'язане з практичними, ігровими мотивами, з використанням яких з'являється внутрішня інтелектуальна дія-роздум.

В удосконаленні навичок побудови висловлювань-роздумів значну роль відіграє цілеспрямоване навчання, яке може здійснюватися в ігровій формі. С.Русова наголошувала на тому, щоб гра викликала працю різних інтелектуальних сил дитини [4, с. 80]. Гра надає величезні можливості для розвитку мовленнєвих навичок та вмінь. Використання мовленнєвих ігор та ігрових вправ, на думку вчених (Н.Гавриш, Н.Луцан, Н.Семенова, О.Смирнова, Є.Струніна, О.Ушакова, Л.Шадріна), допомагає дітям складати власні розповіді-роздуми, коли дитина не просто відтворює відомі їй мовленнєві одиниці, а вибирає, комбінує їх кожного разу по-новому. Використовуючи наукові доробки вчених, нами відповідно до етапів експериментальної методіки введено три групи мовленнєвих ігор та вправ, які спрямовані на досягнення певної мети навчання: формування у старших дошкільників уміння виділяти істотні ознаки предметів та явищ, причинно-наслідкові зв'язки між ними, навчання складання цілісного роздуму, що складається з тези, доведення та висновку, використання різновидів мовленнєвих засобів зв'язку між структурними частинами.

Особливо чітко тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку виступає у формуванні зв'язного мовлення. Лінії взаємодії граматичних, орфоепічних, лексичних та стилістичних норм мови відіграють значну роль у навчанні дітей дошкільного віку складання розповідей-роздумів. С.Русова указувала, яким ми

шляхом маємо йти, щоб “найкраще розвинути дитячу мову: маємо стежити за доброю вимовою, маємо навчати гарним, легеньким ритмічним віршам, давати дітям розмовляти вільно на цікаві для них теми, нахилити їх до складання самостійних творів, невеличких оповідань” [4, с. 79].

На формульованому етапі експерименту нами було розроблено експериментальну методику, яка передбачала три взаємопов'язаних етапи: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний.

Метою першого, підготовчого, етапу виступило збагачення чуттєво-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяли характерні ознаки явищ, предметів, природи та соціального оточення; забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривали світ природи, казки, стосунків між дітьми; збагачення словника дітей з тем “Навколо рідної природи”, “Стосунки між дітьми”. Для цього етапу було обрано такі форми роботи, як заняття з художньої літератури і розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: спостереження, мовленнєві ігри та вправи, читання художньої літератури, проблемні ситуації та запитання, загадки, бесіди, складання діалогів із репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями, складання роздуму-діалогу, дидактичні ігри: “Лото” (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), “Чому таким чином розвивалися події?”, “Словесний клубочок”, “Полювання за дрібницями”. Для досягнення поставленої мети на цьому етапі експериментальної методики реалізовувалися такі педагогічні умови: збагачення знань про довкілля, стимулювання до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму.

На другому, ознайомлювально-репродуктивному, етапі ставилася мета навчити дітей старшого дошкільного віку продукувати розповідь-роздум як суцільне зв'язне висловлювання, що складається з тези, доведення, висновку; сформувати вміння дошкільників використовувати різноманітні засоби зв'язку структурних частин тексту. Змістовий аспект роботи на цьому етапі було реалізовано на заняттях із розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, ознайомлення дітей зі структурою розповіді-роздуму за допомогою наочної моделі, спільна з вихователем розповідь дитини, переказ творів художньої літератури, бесіди. Дидактичні ігри (“Загубилися слова-віконця”, “Дивовижні розповіді-роздуми”, “Схожий – не схожий”, “Згода – незгода”, “Друзі Чомучко і Томучко разом”, “Чому слово так називається?” і такі інші) були спрямовані на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновок), на розвиток уміння старших дошкільників використовувати найоптимальніші засоби зв'язку. Навчання дітей старшого дошкіль-

ного віку складати розповідь-роздум відбувалося поступово в такій послідовності: одна частина – запитально-відповідальна єдність – запитання – відповідь; дві частини – стягнений дедуктивний та індуктивний роздум – теза з доведенням, доведення з висновком; три частини – розгорнутий роздум – теза, доведення, висновок. У навчанні широко використовувався метод моделювання: спочатку моделі виступали як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для його самостійного складання. Для досягнення мети другого, ознайомлювально-репродуктивного, етапу реалізовувалися такі педагогічні умови: поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, доведення, висновки); використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Третій етап, діяльнісний, спрямований на формування в дітей уміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій); на творче використання набутої інформаційно-змістової обізнаності в межах тем “Навколо рідної природи”, “Стосунки між дітьми” для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності (пізнавальній, ігровій, образотворчій, предметно-практичній). Основними формами роботи виступили: заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, інтегровані заняття. Частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри: “Чомучкові потрібна ваша порада”, “Хто найдопитливіший?”, “Чарівні перетворення”, “Ярмарок”, які мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між ними. Провідними методами роботи стали: мовленнєво-логічні задачі, читання небилиць, розгадування загадок, використання аналітичних (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді-роздуми, серед поданих варіантів прикладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивних (скласти розповідь-роздум за планом, за сюжетною картинкою, за змістом прочитаного твору), творчих вправ (розповідь-роздум за поданою тезою, за ігровою уявлюваною ситуацією). Педагогічною умовою на цьому етапі виступив діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності.

Прикінцевий етап дослідження засвідчив позитивні кількісні та якісні зрушення рівнів сформованості умінь дітей складати розповідь-роздум.

**Висновки.** Отже, застосування запропонованих С.Русовою методів та методичних прийомів у процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми дасть змогу дітям користуватися цим видом зв'язного мовлення у різних ситуаціях спілкування.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження** пов'язані з визначенням педагогічних умов впровадження елементів лінгводидактичної спадщини С.Русової в сучасну теорію та методику розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

## Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой / Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.
3. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.
4. Русова С. Ф. Дошкільне виховання : вибрані твори / С. Ф. Русова – К. : Освіта, 1996. – 245 с.
5. Семенова Н. В. Обучение детей шестого года жизни связным высказываниям типа рассуждений : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук / Семенова Н. В. – М., 2001. – 18 с.
6. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Харченко Н. В. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 18 с.

УДК 371(092)

## ВНЕСОК СОФІЇ РУСОВОЇ У ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС СЬОГОДЕННЯ

Стрельнікова Н.М., Падун Н.О.

*Стаття присвячена з'ясуванню основних поглядів Софії Русової щодо безперервного національного виховання людини.*

*Ключові слова:* виховання, народність, рідна мова, дитячий садок, народна школа, сімейне виховання, позашкільне виховання.

*Статья посвящена раскрытию взглядов Софии Руссовой относительно беспрерывного национального воспитания человека.*

*Ключевые слова:* воспитание, народность, родной язык, детский садик, народная школа, семейное воспитание, внешкольное воспитание.

*Sofia Rusova's main ideas on the life-long national education are examined in the article.*

*Key words:* education, nationality, mother tongue, preschool, folk school, domestic education, out-of-school education.

Сьогодні, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості та самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

Головною метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Ідея народності виховання, яку обґрунтував великий педагог К.Д.Ушинський, була одним із яскравих виявів зростання національної самосвідомості. Він писав, що “суспільне виховання, яке зміцнює і розвиває в людині народність, могутньо сприяє розвитку самосвідомості. Воно робить сильний вплив на розвиток суспільства, його мову, літературу, словом, на всю його історію”. У процесі виховання формується характер людини, а “... характер і є саме той ґрунт, у якому кореняться народність” [7, с. 51]. Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому й сильному почутті людини, яке впливає набагато сильніше за переконання, сприйняте тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань... Виховання, коли воно не хоче бути

безсилим, має бути народним, зазначав К.Д.Ушинський.

Софія Русова як послідовниця глибоко народного виховання Ушинського формує положення про значення національної системи виховання, зазначала, що воно виробляє “у людини не хитку моральність, а міцну цільну особу, що через пошану і любов до свого народу виховує у дітей пошану і любов до інших народів” [3, с. 16].

Софія Русова все своє життя присвятила педагогіці: організувала дитячі садки, недільні школи, вела просвітницьку роботу серед населення. Вона наполягала, що українське виховання дітей має бути пройняте національним духом нашого народу. “Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще від інших вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток... національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти”.

Праці Софії Федорівни, її концепції національної освіти і нової школи, підручники, програми – це ті джерела, де сучасні освітяни шукають відповіді на численні запитання. Вона зазначала, що “не треба страхатися, що ми занадто мало даємо дитині: не в знаннях вага дошкільного виховання, а в розвитку цікавості, в звичці підходити до кожної нової речі з самостійними засобами, з усіма знаряддями, які дають зовнішні відчуття, у звичці пов’язувати попередні враження із новими” [4, с. 7].

На думку С.Русової, педагоги повинні не лише збудити в дитини цікавість, а й прищепити любов до рідної культури за допомогою дидактичних засобів, ігор, забав, праці.



У своїх працях (“Дидактика”, “Теорія і практика дошкільного виховання”) Софія Федорівна наголошує на важливості врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Вона вважала, що у вихованні вирішальне значення має ранній вік дитини, бо всі уподобання дитини, її характер, здібності, здоров’я розвиваються у перші роки життя і у вісім років дитина уже має свої нахили і не завжди позитивні, які складно викоринити, бо – як зазначає С.Русова – легше не дати вкорінитися тому чи іншому почуттю, аніж його переборювати, коли воно вже зміцнілося.

Усе виховання дитини має будуватися на пошані до особи, бо “... українська дитина не дуже експансивна, вона вразлива; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності. Треба збудити її цікавість, тоді виявиться талановита вдячна дитина й озветься її глибока чуливість” [2, с. 59].

Ще минулого століття С.Русова зробила вибір на все життя: організації дитячих садків, шкіл, притулків для дітей. Вона мала концепцію розвитку української національної школи, стверджуючи, що тільки на рідному ґрунті, серед рідної природи, пісні й слова здатна вирости національно свідомо дитина.

Велику цікавість викликають праці С.Русової з питань національного мистецтва та його значення в системі національної творчості дітей. Немає народу, який не мав би свого національного мистецтва. Українські вишиванки, одяг, рушники, своєрідність словесного музичного фольклору – це могутній чинник художнього розвитку і пробудження нових творчих сил. Софія Федорівна Русова вважала, що, “... використовуючи національне мистецтво, – цей могутній фактор художньо-естетичного виховання, фактор, який створює в народній школі атмосферу ідеалізму, піднесеного настрою і пошуку вічно прекрасного, наша школа віднайшла б нові засоби благородного виховного впливу” [5, с. 11].

“Все виховання дітей має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями” – це принцип виховної роботи дитячих закладів.

Одним із засобів втілення в життя ідей народності виховання є рідна мова. “Мова народу, – писав К.Ушинський, – кращій, що ніколи не в’яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина... весь той глибокий, сповнений думки й почуття, голос рідної природи, який гучно лунає в любові людини до її інколи сурової батьківщини...”

Софія Русова великого значення надає рідній мові, в якій вбачає джерело неповторного, національного світобачення і відображення дійсності.

“Так, ви бачите, як мову можна усякими засобами розвивати, робити ясною, чепурною, щирою, бо вона – творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди і краси. Дошкільне виховання мусить якнайкраще розвивати мову дітей, щоб вони приходили до школи не недорічками якимись, а з певними знаннями...”.

Рідне слово вона розглядає як джерело неповторного, національного світобачення, як

систему сприймання дійсності: “... вартість мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опановує, то мова стає для неї головним знаряддям для здобування знання”. Через усе своє життя С.Русова пронесла ідею, що без рідної мови, як і без сонця, повітря, рослин, людина не може існувати. Як великим нещастям обертається нищення природи, так і боляче б’є по народові зречення рідної мови, що є рівноцінним неповазі до батьків.

Усім відомо, що найефективнішим є виховання дітей у процесі діяльності та спілкування. Виходячи з народного досвіду, Софія Русова підтверджує думку про те, що “гулящі рученята є шкідливі”, “але шкідливі й ті ручки й голівоньки, які задурені шаблонами, стомлені надмірною примусовою працею”. “Національне виховання є певний ґрунт у справі зміцнення моральних сил дитини й оновлення, відродження душі народу” [5, с. 13].

Софія Русова визначила основні умови, які сприяють гармонійному вихованню молоді, а саме:

- має бути індивідуальним;
- насиченим національним змістом;
- відповідати соціально-культурним вимогам часу;
- бути вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог.

Ми мусимо пам’ятати, що “... яке виховання дамо нашим дітям сьогодні, широко відіб’ється завтра в усьому характері нашого національного життя”.

У своїх творах, виступах перед громадськістю Софія Русова відстоювала демократичні ідеї побудови виховного процесу в дошкільних закладах, дбала про рідну мову та формування національної свідомості ще з дитинства в умовах сімейного виховання. Вона пропонувала використовувати кращі надбання світового досвіду теорії та практики виховання дітей і розумне поєднання його з особливостями, культурою, традиціями свого народу.

Порівнюючи виховні системи німецького педагога Фрідріха Фребеля та італійського педагога Марії Монтесорі, С.Русова зазначала, що вони пристосовані саме до тих країн, де були створені та побудовані з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини і можуть бути використані в інших країнах світу. Особливо наголошувала на тому, що запровадження їх в дитячих садках України можливе за умови врахування особливостей місцевості, національних рис характеру, звичаїв, традицій, ставлення до життя і діяльності.

З особливою шаною Софія Русова ставиться до творів видатного просвітителя Г.Сковороди, оспівування ним рідної мови, української природи, праці, розуму, щастя життя. На думку С.Русової, твір “Симфонія про народ” є найкращим порадищем і для вчителів, і для батьків, бо виховання тісно пов’язане з життям і працею, основними суспільними законами.

Взявши в основу виховання ідеї народності, С.Русова сформулювала основні принципи національного виховання дітей дошкільного віку, а саме: народності, індивідуалізації, демократизації, гуманізації, які є актуальними і в наш час.

Вивчення праць С.Русової дозволяє зробити висновок про те, що у безперервному виховному процесі вона виокремлює такі етапи:

1. Родинно-сімейне виховання.

2. Виховання у відповідних закладах освіти (дитячих садках, школах, вищих навчальних закладах).

3. Позашкільне виховання і виховання дорослих.

Родинно-сімейне виховання вона вважала природною, найбільш впливовою і постійно діючою ланкою національного виховання. Родина – це осередок найглибших людських почуттів, де народжуються і поглиблюються любов до батьків, бабусі і дідуся, до рідної мови, історії та культури.

Особливий вплив на дітей має сімейний уклад, спосіб життя родини. Проте С.Русова визнавала, що сімейне життя під впливом соціальних та економічних умов змінилося, "... ці умови одірвали від родинного кутка й матір, й батька, погнали їх на фабрику, погнали у найми, і якимось опустошили родинне кубелечко, зникла та весела родинна праця, яка колись єднала родину і давала теплий трудівницький, ласкавий осередок, що добре сприяв їх людському розвитку" [2, с. 61].

Серед основних завдань сімейного виховання вона виділяла такі:

- залучення дітей до трудової діяльності з ранніх років;
- формування загальнолюдських моральних цінностей (добра, правди, честі, людяності);
- сприяння оволодінню дитиною рідною мовою, засвоєнню знань про рідний край, природу тощо;
- залучення дітей до участі в народних традиціях, обрядах, звичаях.

На основі ідей народності вона розкриває значення сімейного виховання, яке має бути спрямоване на всебічний та гармонійний розвиток дитини. Особливу роль у здійсненні завдань морального, фізичного, розумового, трудового та естетичного виховання відводиться матері, яка, на думку Софії Русової, є природною вихователкою власних дітей. В основі сімейного виховання має бути рідна мова, рідна культура, рідна земля. Крім того, Софія Русова наголошує на обов'язковій спеціальній підготовці матерів до виховання власних дітей і пропонує створювати лекторії для матерів.

С.Русова стверджувала, що "найкращим таким керманічем мусить бути рідна мати дитини – природна вихователка своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки одним інстинктом уміє читати в дитячій душі й розуміти її" [1, с. 4].

Тісно пов'язуючи сімейне виховання із суспільним, яке продовжується в дитячих закладах, Софія Русова зазначає, що все має бути рідним, знайомим, зрозумілим і природно вписуватись у виховний процес відповідного закладу. Видатний педагог зазначає, що це своєрідний місток між сімейним і шкільним вихованням, який забезпечує наступність і послідовність у виховній діяльності закладів освіти. Нею створений перший український дитячий садок в Києві, організовані численні садочки і притулки для дітей як в Україні, так і за її межами. У своїх працях основними принципами дошкільного виховання Софія Русова вважала органічне поєднання народної педагогіки із сучасними науковими досягненнями в галузі вікової психології, з відродженням традицій, які формують у дітей відчуття причетності до національної культури.

У праці "В дитячому садку" Софія Русова описала основні вимоги до даного закладу, а саме:

- має організовуватись на наукових засадах відповідно до принципів психології і педагогіки;
- має бути пронизаний національним духом, ідеєю праці;
- велике місце належить відводити природознавству та мистецтву;
- моральне виховання має будуватись з урахуванням національних рис народу;
- має відповідати соціально-культурним вимогам часу;
- має бути самостійною суспільно-педагогічною організацією.

Важливим завданням виховання у дитячих закладах є розвиток творчих здібностей. Педагог зазначає, що збудженню творчих сил дитини сприяють засоби, які найбільш поширені у даній місцевості (вироби з дерева, глини, декоративний розпис, мереживо, вишиванки тощо). Поряд з цим потрібно прилучати дітей до гарної української пісні, проте С.Русова радить бути уважними при виборі пісень, які можуть мати небажаний зміст. Перші музичні враження дітей мають бути естетичними, позитивно спрямованими.

Важливим фактором для своєрідного прояву дитини є її веселий настрій, життєрадісність. Найкраще цьому сприяють різноманітні ігрові заходи, народні танці, гумористичні оповідання. Софія Русова наголошувала, що дитячі заклади мають нести радість, де діти вчать без примусу, без крику, в оточенні щирої поваги, розуміння, підтримки, задовольняючи дитячі інтереси.

Одночасно С.Русова працювала над основними проблемами національної шкільної освіти, яка, за її теорією, охоплювала початкову, середню і вищу школу та має гуманістичне загальнокультурне і патріотичне спрямування. На думку Софії Федорівни, школа повинна відповідати потребам держави, рівню розвитку науки, техніки, сприяти формуванню національної духовності, творчої, активної, ініціативної особистості. Вона гостро підіймала питання про розвиток народної школи, на початковому рівні безкоштовної, доступної для всіх дітей, з викладанням рідною мовою.

Власний погляд на організацію нової школи С.Русова розкриває у праці "Єдина діяльна (трудова) школа", де підкреслює, що не потрібно переймати всіх деталей зразкових шкіл у інших народів. Кожен народ має утворювати свою власну національну школу, зі своїми особливими рисами і формами свого національного життя.

С.Русова вважала, що школа повинна бути національною не лише своєю мовою, а тим, що вона має об'єднувати у своїх стінах дітей усіх верств народу, давати всім однакову освіту і привчати всіх до праці на користь держави. Для організації національної школи необхідні такі умови: викладання рідною мовою; наявність навчальних підручників та посібників; добре підготовлені педагогічні працівники.

С.Русова вважала, що школа має продовжувати виховання, розпочате в дитячих дошкільних закладах, основане на матеріалах народної творчості, творах найкращих письменників, історії свого народу.

Особлива увага надається вивченню природознавства, яке, на думку Русової, має найбільший моральний і естетичний вплив на виховання дитини, дисциплінує розум, привчає дитину до спостережливості. Зміст виховання має виробити певні моральні принципи, зміцнювати волю і характер учнів.

Софія Федорівна писала, що національна школа, користуючись всіма раціональними прийомами виховання, повинна включати в свою програму вивчення різних галузей мистецтва. Вона пропонує школу оформляти в національному стилі: вишиванки, портрети, народні інструменти, вертепи, гончарство тощо.

С.Русова вперше в історії педагогіки порушує питання про створення безперервного національного виховання, яке обумовлюється всією цілісною виховною системою: сім'єю, дитячим садком, школою, позашкільними закладами, різноманітними молодіжними організаціями. Вона зазначала, що школа без цілеспрямованого позашкільного виховання не може дати бажаних

позитивних результатів. На її думку, позашкільне виховання відповідає вимогам життя того чи іншого колективу, дає змогу зрозуміти це життя і знайти найкращі засоби для його опанування.

Поряд з цим великого значення у виховному процесі Русова надавала вчителю, висуваючи до нього також певні вимоги: він повинен мати психолого-педагогічну підготовку, працювати творчо, враховувати прояви дитячої психіки, забезпечувати оптимальний розвиток дітей та підготовку їх до суспільного життя і діяльності. Видатний вчений і педагог С.Русова наголошувала, що рідна мова, наука, культура і духовність складають загальний тип людини – вихователя.

Отже, розкриваючи шляхи реалізації змісту завдань національного виховання, С.Русова зробила великий вклад у розробку української національної безперервної системи виховання. Її теоретичні положення і методичні рекомендації не втратили актуальності до нашого часу і їх впровадження значною мірою сприятиме удосконаленню національної освіти України.

### Література

1. Борисова З. Подвижница національного дошкільного вихователя / З. Борисова, М. Машовець // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 3–4.
2. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДПУ, 1998. – 214 с.
3. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання / С. Русова // Світло. – 1913. – № 3. – С. 16.
4. Синеккоп Л. Через сотні літ / Л. Синеккоп // Дитячий садок. Бібліотека. – 2010. – № 1. – С. 6–8.
5. Синеккоп Л. Національне виховання / Л. Синеккоп // Дитячий садок. Бібліотека. – 2010. – № 1. – С. 9–14.
6. Сергеева В. Ф. Про деякі питання концепції національного дошкільного виховання Софії Русової / В. Ф. Сергеева // Педагогічний пошук: інформаційно-методичний вісник. – 1996. – № 1. – С. 20–21.
7. Ушинський К. Д. Про народність у громадянському вихованні : в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1954. Т. 1. – 1954. – С. 50–70.

УДК 372(477.51)

## ХАТА РАДОСТІ ЗА СОФІЄЮ РУСОВОЮ

Примушко Н.М.

*У статті представлено досвід роботи дошкільного навчального закладу №13 м.Ніжина – освітньо-виховного Центру Софії Русової.*

*Ключові слова: Ніжин, Центр Софії Русової – дошкільний заклад №13.*

*В статье представлено опыт работы дошкольного учебного заведения №13 г.Нежина – образовательно-воспитательного Центра Софии Руссовой.*

*Ключевые слова: Нежин, Центр Софии Руссовой – дошкольное учреждение №13.*

*The article describes the work of Preschool Educational Establishment No. 13, Nizhyn, – Sofia Rusova Educational Center.*

*Key words: Nizhyn, Sofia Rusova Center – Preschool Educational Establishment No.13.*

---

*“Хіба є в кожного народу щось коштовніше,  
ніж душі його дітей, і хіба є обов’язки вищі за  
обов’язки, виховати з них людей – громадян?”  
С.Русова*

Зірка Софії Русової на освітянським небосхилі в рідній Олешні засяяла 155 років тому, але з часом яскравість постаті стала ще більш цікавою. Чому так сталося? Адже минуло стільки несправедливих літ і весен забуття, а нині про Софію говорить світ... Та, певно, тому, що б'є в її педагогічній спадщині енергетика України, колись підпільної, забороненої. Це Софія свого часу докричалася через голови можновладців і чиновників за Україну, за національне пробудження українського народу, глибоких демократичних процесів в освіті. Адже національне відродження України Софія органічно пов'язувала з розвитком рідної мови, національної системи виховання на усіх ланках: сім'ї, дитячому садочку, школі. В особі Софії ми вбачаємо заможну соборну Україну, бо, незважаючи на імперіалістичну політику російського самодержавства, більшовицькі репресії щодо української культури, мови, освіти, її дух і волю, переконання і погляди не зламали і не звоювали оті яничари, попіхачі, холуї... Софія мужньо вистояла і перемогла неймовірно дорогою ціною поневірянь. Сьогодні світова громадськість відзначає 155-ту річницю від дня народження Софії Русової – видатного педагога, професора, що стояла біля витоків зародження дошкільця в Україні.

Саме її зоря надихнула свого часу і педагогічний колектив на творчий пошук удосконалення національного виховання дошкільників, в результаті чого й з'явився на світ дошкільний навчальний заклад нового типу – освітньо-виховний Центр Софії Русової на базі ДНЗ №13 м.Ніжина. Нас захопила

спадщина Софії, мудрість її “Вибраних творів”, ми по крихті збирали звідусіль безцінний цікавий матеріал про видатну землячку, відкрили для себе Олешню з її незабутніми голубими озерами, народними умільцями, вперше відвідали школу, музей, пам'ятний знак Софії, капличку, раділи кожній знахідці, статті, ксерокопії, познайомилися з Є.І.Коваленко, кандидатом педагогічних наук, професором, завідувачем кафедри педагогіки НДУ імені Миколи Гоголя, що присвятила себе всю відкриттю геніальної Софії. А далі були традиційні тепер у вересні методичні та родинні світлиці “Софіїн день” і зустрічі з колегами-дошкільницями м.Кієва, м.Прилук, тісна співпраця з кафедрою дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя, Всеукраїнським часописом “Дитячий садок”, активна участь у роботі клубу дошкільниць з усієї України в Будинку вчителя м.Кієва.

У 2011 р. 20 листопада дошкільний навчальний заклад №13 буде відзначати 17-ту річницю заснування освітньо-виховного центру Софії Русової в основу діяльності якого покладено створення національного дитячого садка – Колиски Дитинства – Колиски Любові, де, за висловом геніальної Софії, “народжується нація”.

Колиска Дитинства, колиска Любові,  
А діти які у нас в центрі чудові!  
Їх зустрічають щодня садівниці,  
Міні-музеї, вбрані світлиці...  
Панує тут мамина пісня і казка,  
Театри, вистави, заходьте, будь-ласка.  
Тут вернісажі художні працюють,  
А як наші діти вправно танцюють!  
Ліплять, малюють цілі картини,  
Все тут на радість, на щастя дитини.  
Мудрості вчать, мріють, працюють,  
Казки складають, серденьком чують,-

Ніжність і ласку, щире звертання,  
Відгук тут є на кожне прохання.  
Тут не образять малята кицюню –  
Наш оберіг, нашу Мусяню,  
Пташок пригостять, квіти доглянуть,  
Ще й віншувальну гостям заспівають.  
Шанують у нас гостину й родину,  
Бабусю, матусю, найбільше – Дитину,  
Тут справжній палац Дитинства й Любові,  
І діти у центрі Софії чудові!

Н.М.Примушко

В поезію, пісню, слово закохані ми і наші діти та батьківська родина, бо бринить в ній якийсь безсмертний дотик до душі з відтінками неповторності. Ми орієнтуємося на поради С.Русової, що тільки тоді виховання буде дієвим, коли базуватиметься на національному ґрунті, цьому допоможуть рідна мова, рідна пісня, релігійні обряди. Педагогічний колектив закладу спрямовує діяльність на пошук шляхів реалізації проблеми формування національної свідомості маленького українця. Ми чітко розуміємо проблеми дошкілля, але на перше місце ставимо вихованість дітей, бо Україні сьогодні, як ніколи, потрібні патріоти, творці, небайдужі громадяни. З цією метою ми поставили перед собою ряд першочергових завдань:

1. Розробити та втілити в практику роботи з дошкільниками авторську інтегровану освітньо-виховну систему “Світ малого українця”;

2. Спрямувати методичну роботу з дошкільницями та батьківською родиною на вдосконалення виховання дошкільників у світлі “Концепції громадянського виховання”, нової Базової програми “Я у Світі”;

3. Втілити в освітньо-виховний процес сучасні технології особистісного розвитку, а саме: психолого-педагогічне проектування, музейну педагогіку та педагогіку добротворення.

Щось внутрішнє, хвилююче й трепетне кличе до пошуку, до роздумів, коли ми відкриваємо глибинні філософські думки Софії про дитину і виховання. “Треба пам’ятати, – зазначала вона, – що кожна дитяча установа має бути перш за все для дітей хатою радості, де діти могли б вчитися без примусу, гратися, перебувати в оточенні щирої приязні, задовольняючи свої дитячі інтереси”. Ця думка надзвичайно сподобалася і нам. Що кімната, то – музей, світлиця, які матерезалізують уявлення дітей про світ взагалі і український світ зокрема. Тут панує очевидний комфорт, добробут, затишок, бо поруч дорогої серцю речі – іграшки, вироби, виготовлені своїми руками та за допомогою вихователів, батьків, предмети культури і побуту. Тут особистість найбільшою мірою може бути сама собою – справжньою людиною. Саме в цій “хаті” витворюється онтологія дитячого серця – кришталеву тендітну, але абсолютно незаперечна внутрішня реальність. На чільному місці кожної світлиці портрети наших національних світил, бо живуть у садочку думки, слова, ідеї Кобзаря, Лесі Українки, Івана Франка, увесь інтер’єр закладу підпорядкований семантиці діяльності центру Софії Русової. Чи не про це мріяла колись Софія?

Отож помандруємо у диво-світлиці.

Гостинно відкриває двері “Бабусина світлиця” де є майже справжнісінька піч, припічок, мисник з глиняним посудом різних регіонів України, лави, вишиті рушники, полотняні сорочки, різнобарвні гаптовані картини, калинова колиска. За багато років праці ми добилися, щоб наш заклад в цілому нагадував прибрану велику хату, затишну і привітну, де багато квітів, світла і тепла. Тут ніби кожен куточок промовляє: “Навкруги тебе, дитино, рідна твоя земля, Україна, рідний тобі народ, ти мусиш знати свій край, що твій народ утворив такого гарного, вічно прекрасного” (С.Русова). Саме такою є “Бабусина світлиця”. Повертаючись до праць Софії Русової з національного мистецтва та його значення в системі національної творчості, ведемо дітей до розуміння краси світового мистецтва, бо, на думку Русової, “національне мистецтво є найпершим фактором пробудження художнього чуття”. У цій світлиці створено міні-музей народних ремесел. Нас зустрічають неповторні візерунки на українському одязі наших прабабусь. Вони скрізь у вишиванках, плахах, рушниках, картинах. “Можна сміливо сказати, що, використовуючи національне мистецтво, ми даруємо піднесений настрій, ведемо пошук вічно прекрасного, віднаходимо шляхи благородного виховного впливу” (С.Русова). Широко представлені в “Бабусиній світлиці” вироби гончарів Василькова, Олешні, Опішні, Косова, Ніжина. Тут діти не тільки відкривають імена народних майстрів різних регіонів України, а й перетворюються на маленьких художників, вишивальниць, гончарів. Тут народжується диво, тут народжується казка ...

“Калинова світлиця” зустрічає вас яскравим світом природи: тварин, риб, комах, рослин. “Одним з найважливіших завдань ознайомлення дітей з природою є плекання любові до рідного краю. Враз із пізнанням його скарбів вчиться дитина цінувати й шанувати те, що своє, рідне” (Софія Русова). Окрасою “Калинової світлиці” є улюблений всіма дітьми міні-музей “Мурляндії”, де його мешканці – котики посідають чільне місце. Діти з задоволенням і захопленням розповідають тут навперебій про кицьок різних порід і мастей, малюють, аплікують, створюють чудові колажі. І скрізь панують улюблені котики! Зручненько вместились вони на полицках міні-музею, а це зібрані дітьми, батьками, педагогами котики з хутра, пластмаси, фарфору, глини, скла, гуми – це все заворожує малечу, вчить доброти, любові, турботи. Діти добре обізнані з різними породами пухнастиків, що населяють нашу планету, і охоче поділяться з вами цікавинками.

Виховання маленького українця відбувається безпосередньо через незабутні спілкування з природою під відкритим небом. Наш дошкільний навчальний заклад потопає в березовім раї, бо на території росте 65 беріз, білопінно квітують по весні величезні кущі калини, бузини, спіреї, духмяно пахне вишневий і яблуневий сад. Віднедавна під старою розлогою бабусею-липою притулилася справжнісінька барлога в оточенні молоденьких сосен, трошки далі по стежинці, що розблена з дубових пеньочків, є нірка лисички-сестрички, чарівне голубе озерце з рибками та жабками-скрекотушками, що так і кличе дітей до роздумів,

спостережень, народження казки про дивинки природи. А величезний мурашник з господарями-трудівницями повідає дітям свої дива. Давно тут в цьому раї живуть справжні руденські білочки, старий їжак, казковий зайчик (декоративна кроличка Дуся), шпачки у зручних дерев'яних будиночках, дві киці: Муся і Чорнуса... А скільки квітів від весни до пізньої осені прикрашають це чудове подвір'я!... Чи не про це диво-дивнеє, просте і природне, як саме життя, мріяла Софія? Показуючи надзвичайно важливе значення природознавства як засобу національної духовності виховання дитини Софія Русова подає стилізовану схему власної програми – які саме духовні сили дитини треба розвинути. На допомогу вихователям Русова збирає вірші, народні казки, сама пише цікаві оповідання про рідну природу, зокрема “Серед рідної природи”, які є в нагоді і сьогодні.

“Чомусикова світлиця” повідає вам про міні-музей “Цікавих речей”, а маленькі екскурсоводи запропонують подорож у той загадковий світ, де живуть музейні експонати, навчать вас музейного ігор, бо господарює тут всім знайомий хлопчик Пізнайко. На згадку про музей ви обов'язково отримаєте незвичайний квиточок і цілу низку нового і цікавого. Бо Софія Русова стверджувала, що “виховання дітей в дошкільних закладах має бути інтелектуальним, пристосованим до природи дитини, національним за змістом, відповідати вимогам часу”. Саме цією думкою і керуються садівниці “Чомусикової світлиці”.

“Мовленнєва світлиця” покличе вас задуматися над святим і правичним – маминим співом, бабусиною казкою, державною символікою. Малята з задоволенням повідають вам разом із господарем міні-музею “Наша Батьківщина – Україна, мова українська – солов'їна” іграшковим Барвіночком про гетьманів України, заспівають улюблених пісень, відкриють таємницю кожної квіточки і стрічок в українському віночку, навчать співати веснянки, заклички, допоможуть виліпити вироби з солоного тіста. А скільки тут цікавих і цінних речей декоративно-вжиткового мистецтва! Діти з захопленням поведуть вас до театру, вміло підберуть декорації, костюми, пофантазують стежинками улюблених оповідань В.О.Сухомлинського, української народної казки, а тихими зимовими вечорами запросять вас на свято Доброти. Софія Русова розглядала рідне слово як джерело неповторного національного світобачення, як систему, в якій фіксуються особливості сприймання і відображення дійсності: “Головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опанує, то мова стає для неї головним знаряддям для здобування знання”. Чи не геніально і прозорливо сказано...

Не менш вразить вас і “Світлиця-чарівниця” з міні-музеєм ляльки “Сьогодні слово ляльці даємо”. Тут ви побачите величезну країну ляльок, зібрану з різних регіонів України батьками, садівницями, дітками. Поруч з ними розмістилися ляльки з Білорусі, Росії, Грузії, Індії, далекої Чукотки. Ляльки з різних матеріалів прикрашають полички міні-музею: дерев'яні, фарфорові, глиняні, із соломом, тканини, мішковини, хутра, пластмаси, гуми. За кожною – неповторно цікава історія, в цьому вас

переконають маленькі екскурсоводи, а ще навчать мистецтва оповідати казки, бо садівниці досить вдало впроваджують в життя малят мистецтво казкотерапії. Таким чином у маленького українця народжується мовленнєвий дар – оповідати. Бо, як переконує Софія: “Мову можна усякими засобами розвивати, робити ясною, чепурною, щирою, бо вона творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди і краси. Дошкільне виховання мусить якнайкраще розвивати мову дітей, щоб вони приходили до школи не недоріками якимись, а з певними знаннями”. Безперечно, словесної творчості треба вчити. Цю ідею пронесла Софія Федорівна через усе життя. З цими думками живе і працює кожна наша садівниця.

Найважливішим у вихованні, вважала Софія, є “ранок життя”. То перші три роки маленького українця, період найінтенсивнішого фізичного і психічного розвитку. Наші малята мають чудову “Барвінкову світлицю”, створену турботливими руками садівниць і батьківської родини. Тут панує її Величність Сенсорика, що надзвичайно важлива в ранньому віці, а міні-музей “Іграшки-забави” діє якнайкраще на різні органи чуття, допомагає нагромаджувати уявлення про чудовий світ довкілля. Руками вихователів розроблені цікаві дидактичні ігри, посібники, де малюки ознайомлюються з кольором, формою, матеріалами, вчать пізнавати мистецтво рідного краю, рідного народу, вправляють дрібну моторику маленьких пальчиків, грають в цікаві ігри.

“Все виховання дітей має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями”. Цей принцип сповідувала Софія, цей принцип є провідним і на сьогодні у нас. У “Музичній світлиці” створені всі умови, щоб лунала тут пісня, співали дорослі і діти, а коли так буває, то, як кажуть, “співає і душа народу”. Тут народжується бажання творити на справжнісінькій сцені з ляльками, що за зростом майже такі, як і діти, створювати інсценівки, репліки, народжувати декорації, костюми. А потім настають хвилини, коли на гостину приходять батьки, і діти відтворюють разом з садівницями те диво-дивнеє, що називається казка. Так в садочку вже багато років відкриває театр “Телесик” таланти у маленьких українців.

На базі освітньо-виховного центру започаткована цікава необхідна форма роботи з педагогами і дітьми, батьківською родиною – майстер-клас художників-земляків “Мистецтво, зіткане з любові”, де збираються не тільки художники, а й народні майстри, поети, музиканти, творчі педагоги... За вікнами зовсім зимно, а в світлиці стільки тепла і світла, адже художник пише картину не тільки пензлем, а й душею, у ній – його світлі почуття, його любов. Діти допитливо вдивляються у дивотвір художника П.Паладіча, разом з ним мандрують у диво-музей природи, мріють, а потім створюють власні пейзажі, поринають у світ музики, танцю, театру...

Наш древній Ніжин відомий у світі видатними особистостями, які мали непересічний талант від Бога і щедро дарували його людям М.Бернес, Е.Бистрицька, М.Самокиш, С.Корольов, С.Шишко,

В.Шишко. До таких славетних земляків належить і геніальна актриса М.Заньковецька, портрет якої посідає почесне місце в дитячому театрі "Телесик". В межах "майстер-класу" проходять захоплюючі заходи разом з акторами Ніжинського драматичного театру ім.М.Коцюбинського – "Поетеса української сцени". Талановито, неперевершено грають діти разом з дорослими. Такі хвилини не забуваються... Віриться, що стануть ці діти корифеями сцени, продовжать славу театральної Ніжинщини. "Душа дітей, їх задоволення – от що найбільше чарувало мене" (С.Русова).

Філософія діяльності освітньо-виховного Центру Софії Русової будеється на філософії родинності. "Садок і родина – сім'я єдина", це той принцип, який сповідуємо вже багато років, бо зуміли створити єдину сім'ю однодумців педагогів та батьків, і щиро віримо у вагомий кінцевий результат – виростити з кожної дитини гідного громадянина. За роки спілкування з батьками цілком виправдали себе давно знайомі форми роботи, методи... Не будемо їх усі переповідати, зупинимось лише на родинно-методичних світлицях, які нікого не залишають байдужими. Важко сказати, вкотре за понад 16 років діяльності освітньо-виховного Центру Софії Русової спалахує в залі традиційна свічка і звучить щиро і проникливо: "Спалахнула свічка, ніжним полум'ям... Підійдіть, погрійтеся, кому холодно...", запрошуючи всіх на національний острів дошкільця, острів соборної святої України. Підґрунтям примноження багатих національних традицій, що має садок і родина, є глибока і всепереможна любов до дітей. Так народилися родинно-методичні світлиці "Запалимо свічку добра..." до дня пам'яті Софії Русової, "А я просто українка, україночка", "Сьогодні слово ляльці даємо", "Я живу у Ніжині – вічному і ніжному", "Рідненькій бабусі низенько вклонюся", "Валентинів день скликає друзів", "Киць-шоу" або "Шукаймо в людях доброти", "Зорепад улюблених звірят", "Моя дитино – моя зорино", "Мистецтво, зіткане з любові" до 110-річчя від дня народження народної художниці України Катерини Білокур, "Зоринки-стежинки від Вогнегривого коника" до 90-річчя від дня народження В.О.Сухомлинського.

Дошкільний навчальний заклад є базовим з проблеми "Інтеграції родинного та суспільного виховання, щодо формування основ світогляду дитини". Так, на базі дошкільного навчального закладу були проведені змістовні міські і обласні заходи з нагоди 155-ої річниці з дня народження Софії Русової, змістовна робота дає позитивні результати:

- діти засвоюють певну систему знань, що сприяє формуванню їх життєвої компетенції;
- кожна дитина має можливість сформувати свою активність на пошук невідомого, формування нових понять на інтегрованій основі, самостійно отримувати певну інформацію, саморозвиватися;
- діти в дошкільному навчальному закладі живуть в особливому емоційному та духовному світі, що базується на принципі "Якщо краса врятує світ – то це буде краса людських стосунків".

У дитячому садку відсутня проблема стосунків з батьками: склалася єдина родина однодумців, які

формують світ маленького українця, а в ньому панує толерантність і любов.

Особливо хочемо зупинитися на роботі методичного кабінету як такого, що перетворився за роки роботи на "Сад творчості", де плекають садівниць. На центральній його стіні – портрет Софії, з протилежної – портрет В.О.Сухомлинського. З ними радимося, їм довіряємо свої таємниці і творчі знахідки. Життєве кредо педагогічного колективу освітньо-виховного Центру Софії Русової: "Жодного дня без творчості!" А дороговказом системи методичної роботи з кадрами, спрямованого на формування творчої особистості педагога, стали думки мудрої Софії: "Вихователь мусить бути творцем, а якщо його праця лише ремесло, то немає в світі тяжчого ремесла". За результатами конкурсу на краще методичне забезпечення дошкільних навчальних закладів Чернігівщини, що відбувся у 2008 р., наш дошкільний навчальний заклад посів почесне перше місце і його матеріали були опубліковані у Всеукраїнському часописі Бібліотека "Шкільного світу".

Справжньою окрасою методичного кабінету є створені в його приміщенні два міні-музеї: "Повернення Софії" та "Дорогою до В.О.Сухомлинського". До їх народження спонукало накопичення цінних матеріалів про двох геніальних педагогів сучасності, висвітлення багаторічного листування і налагодження тісних зв'язків з Державним педагогічним меморіальним музеєм В.О.Сухомлинського в Павлиші, неодноразових відвідуванням його, створенням авторських фільмів "Подорож на Батьківщину Софії Русової – через роки, через віки", "Відкриваємо ім'я Великого Добротворця". Ми пишаємося і час від часу перечитуємо надіслані листи, ксерокопії, книги від директора музею В.О.Сухомлинського З.Ю.Ткаченко, переглядаємо фільми. А останню поїздку до Павлиша в музей Сухомлинського, напевно, не забудемо ніколи, бо після огляду в робочому кабінеті В.О.Сухомлинського експозиції Зоя Юріївна запропонувала посидіти за столом Великого Педагога. Ті хвилини залишаться в пам'яті на все життя.

#### **Роздуми в кабінеті В.Сухомлинського**

За цим столом з портретом і трояндою  
Щось особливе, таємниче відбувається,  
Здається, сам господар зараз ввійде  
І ніжним голосом ласкавим привітається.  
"Ну, як працюється сьогодні, освітяти?  
Які проблеми, настрої в вихованців?  
Як ви навчаєте, які цікаві плани?"  
– Даруєм, як і Ви, краплинки серця...  
Вчимося у Вас, звир'яєм наші кроки,  
Черпаємо від Вас насагу і завзяття,  
В природі, як і Ви, ведем уроки,  
Навчаємо малят через заняття.  
Вчимо любити маму і родину,  
Пташину, мамин сад, пшеничне поле.  
Свій рідний Ніжин, Київ, Україну,  
Навчаєм розуміти чуже горе.  
Та геній Ваш для всіх зірковим буде,  
Хоч скільки сонце будем зустрічати.  
Такого сина Україна не забуде,  
І ми Вас будем вічно пам'ятати!

Н.М.Примушко

На музейних полицках розміщені безцінні фото, листи В.О.Сухомлинського, його книги, що були видані в Росії, Німеччині, Україні. Подарунки маленьких Сухомлинців – серветочки, вироби з бісеру, паперу, малюнки. Особливою гордістю є книги академіка О.В.Сухомлинської з дарчими написами “Педагогические апокрифы. Этюды о Сухомлинском”, В.О.Сухомлинського “Обережно: дитина!”, хрестоматія “Маловідомі першоджерела української педагогіки” та вітальна листівка до святкування 90-річчя В.О.Сухомлинського в дошкільному навчальному закладі. І як результат – творчий доробок педагогів, створений за книгами В.О.Сухомлинського “Вічна тополя” та “Вогнегрівий коник”, – “47 стежинок формування краси людських стосунків, або Спалахнула свічечка...”, що був презентований в колі однодумців педагогів і батьків, дорогих гостей з Павлиша, Києва, Прилук та опублікований на сторінках Всеукраїнського часопису “Дитячий садок”.

Вельми припала до душі нам ціла система поглядів В.О.Сухомлинського про формування особливого світу дитинства, який сповідувала і Софія – це світ Добра, Справедливості і Співчуття,

Людяності. Ці стежинки допомагають формувати красу людських стосунків, виховують у дітей високі моральні почуття. Кожна із 47 стежинок впевнено веде дитину в дорослий світ через безцінні твори Великого Добротворця – В.Сухомлинського, його короткі і такі емкі оповідання, казочки. Розроблені ігри з малятами, мудрі бесіди з питаннями і творчими завданнями спонукають замислитись над вчинками, ненав’язливо вчать прекрасного, справедливого, ніжного, доброго. Всі завдання, на які гостинно запрошує кожна стежинка, спрямовані на глибоке, вдумливе, емоційне переживання. Вони щирі і проникливі, як і вся діяльність Великого Педагога.

Повертаючись до Софії, мимоволі ловимо себе на думці: “Ні, не безталанний той народ, який має такий скарб, як Софія, той народ здатен народжувати геніїв”. І справді, життя генія – це не відрізок часу, а промінь, що відсвічує нам з вічності. Думки Софії хвилюють душу українців мережаними сорочками, вишиваними росами, ніжними білими журавлями, що повертають на Україну повесні... Вона жила і продовжує жити серед нас в ім’я Дитини, держави нашої української.

### Література

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова ; упоряд., передм., комент. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
2. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Т. 1. – 272 с.
3. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Т. 2. – 320 с.
4. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : Деснянська правда, 2008. Т. 3. – 2008. – 240 с.
5. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : Деснянська правда, 2008. Т. 4. – 2008. – 328 с.
6. Русова Софія. Мої спомини / Софія Русова. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.



УДК 37.09

**“СІЄМО ДОБРЕ, ВІЧНЕ В ДУШІ НАЙМЕНШИХ”  
(З ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ  
ІДЕЙ С.РУСОВОЇ ПРО ВИХОВАННЯ В ДИТИНИ  
МОРАЛЬНОСТІ І ДУХОВНОСТІ)**

**Скомороха Г.О.**

*Розкривається певний досвід використання ідей С.Русової про моральне і духовне виховання дитини в роботі колективу школи-дитячого садка “Либідь”.*

*Ключові слова:* педагогічні ідеї Софії Русової, досвід, національне виховання, моральне виховання, духовність, педагогіка духовності, душа, самовдосконалення, релігія, добро, любов.

*Рассматривается опыт использования идей С.Руссовой о моральном и духовном воспитании ребенка в работе коллектива школы-детского сада “Лыбидь”.*

*Ключевые слова:* педагогические идеи Софии Руссовой, опыт, национальное воспитание, моральное воспитание, духовность, педагогика духовности, душа, самосовершенствование, религия, добро, любовь.

*The article describes the experience of realization of S. Rusova's pedagogic ideas on moral and spiritual education of children in the work of Preschool Educational Establishment “Lybid”.*

*Key words:* S.Rusova's pedagogic ideas, experience, national education, moral education, spirituality, pedagogy of spirituality, soul, self-development, religion, the good, love.

Стан культури і моралі суспільства в Україні викликає занепокоєння. Все більше нас стали турбувати вияви бездуховності: асоціальна поведінка, алкоголізм, наркоманія, знецінення моральних цінностей. Моральність катастрофічно падає, люди втрачають розуміння Добра і Зла, родинні стосунки, знецінюються і втрачають свої функції. Більшість дітей виховується у неповних родинах і частіше батьківські виховні функції перекладаються на освітні установи.

“Всі ми почуваємо, що живемо на переломі двох епох у розвитку людства. Життя йде, ламає старі, творить нові форми, нові умови, серед яких народжується нова людина з новими моральними поглядами, новою поведінкою, ідеалами...” Чи не сучасно звучить ця думка Софії Русової? Чи не про наші часи вона мовить? Її думки про день нинішній передбачливо доводять, що її погляди є актуальними сьогодні. Так можуть мислити генії, пророки. “... Життя не жде, воно нас кличе до роботи, і доля, і щастя нашого народу залежить від того, як ми виховаємо дитину...” – підкреслювала мудра просвітителька.

Реформування та модернізація освіти в Україні на зламі століть призвели до руйнування старих ціннісних орієнтирів і пошуку нових. Це насамперед

відбилося на пошуку мети навчання і виховання майбутніх громадян країни. Від “комуністичного виховання”, “всебічного гармонійного розвитку особистості” – до перших обережних поступів духовності.

Але невизначеність у розумінні сутності та змісту поняття “духовність”, ситуація, коли воно ще не стало повноправною категорією наукового пошуку, а духовність не зайняла в проектах реформування національної системи освіти належного місця, створюють на шляху розробки педагогічних напрямків розвитку духовності, конкретних педагогічних методик виховання певні труднощі. Тому важливим завданням сучасного періоду є необхідність посилення уваги до досліджень проблеми сутності та змісту створення педагогіки духовності.

Зауважимо, що вже сьогодні в усіх державних освітніх документах від дошкілля до вищої школи передбачено кінцевою метою виховання духовних цінностей і формування свідомої особистості.

На цьому й акцентується в Положеннях Державної національної програми “Освіта (Україна XXI століття)”, (1993 р.), яка базовим методологічним принципом реформування освіти визначає “забезпечення можливостей постійного духовного самовдоскона-

лення особистості”, Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти (1996 р.), Законі України “Про освіту” (1996 р.), ст. 6., в Законі України “Про дошкільну освіту”, ст. 7.

Напрошується закономірне запитання: як це здійснити, як ознайомити зі змістом духовних цінностей реально, оскільки освіта в Україні має світський характер.

Чиста, мудра, діяльна С.Русова прийшла в педагогіку наче для того, щоб ствердити право на незалежну думку серед мороку рутини, схоластики і бездуховності. Шістдесят років, відданих педагогіці, залишили нам у спадок основоположні уроки. Що це за уроки? Чи не застаріли вони? Ні. Бо ці уроки – не примхи швидкоплинної моди. Вони вічні, як вічні поняття, скажімо, любов, мир людського життя, мир душі, чесності, надія.

Адже саме з легкої руки Софії Русової в українських садках було створено міцний підмурок християнської моралі. Сьогодні кращі вітчизняні педагоги відчувають велику відповідальність за рівень людського в людині, за її духовність, адже в тому й полягає сенс освіти, що вона має відповідати світовим стандартам, Конвенції прав людини, до якої приєдналася і Україна.

Спільними зусиллями ми всі, хто причетний до виховання дітей, маємо обмірковувати питання про те, як виховати таку дитину, яка б мала образ і подобу Божу!

Як пробудити в дітей добрі, світлі почуття? Як утвердити в їхніх серцях доброзичливість, дбайливе ставлення до живого, прекрасного?

Звертаємось знову до думок С.Русової. Вона надзвичайно тонко описує особливості розуміння маленькими дітьми релігійних абсолютів, наголошуючи на тому, що вихователі мають бути особливо чуйними до релігійних почуттів і духовного життя дитини.

Питання про доцільність організованого суспільного релігійного виховання досить складне. Водночас уся релігія включає в себе певні звичаї, обряди, а це вже переходить в національну етнографію.

В праці “Нова школа” С.Русова з особливою увагою ставиться до організації дитячих свят. “В кожнім святі, – пише вона, – треба єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і додавати щось етнічне, красне, радісне, веселе. В радощах лежить усе світле, що зазнає дитина в своїй молодості, що дає потім втішний спомин дорослому”. Педагог підкреслює, що ті звичаї релігійні, добрі для виховання, які дають дитині морально-релігійний настрій і відбуваються не в церкві.

І дуже мудро, що в існуючі програми введені свята, які раніше в дитячих садках не святкувалися, – Різдво і Великдень. Вони водночас є і релігійними, і народними. Бо це справді невичерпна криниця досвіду, джерело, яке тече, всіх напуває і від цього не висихає, не міліє. Потрібно частіше пити із струмків народних традицій, не замулювати, не закидати його камінням, як старе, віджиле.

Через систему традицій і звичаїв український народ відтворює себе, свою духовну, народну культуру, свій характер та самосвідомість у своїх

дітях. Нав'язувати релігію так само безглуздо, як силою відлучати від неї.

Світле і чисте, що поряд з нами, – це маля. Як говорить церква, до семи років воно безгрішне. Але і в нього вже є два начала – добро і зло. І від нас, дорослих, залежить, яке з них переважить згодом. Зуміємо збудити якнайбільш добре в дитині і не дамо злу (невдоволенню, роздратуванню) вихлюпнутися до неї – ось найперша заповідь виховання.

В наших умовах для розв'язання цих питань потрібні особливі відповідальність і такт.

Мабуть, і релігійне виховання доцільно вважати справою сім'ї і факультативних закладів (недільні, суботні школи), де заняття ведуть фахівці, які забезпечують їм належний рівень і щирість.

Зрозуміло, це не наші переконання, а точка зору, зумовлена сучасним станом розвитку суспільства. Обов'язковість і загальність, до яких ми звикли при нав'язуванні моральних ідеалів, неминуче призведе до фальші, до втрати принципів духовності.

Головне, щоб батьки і педагоги, віруючі чи атеїсти, усвідомили свою відповідальність за душу дитини, виховували її за високими моральними принципами і самі були взірцем у цьому відношенні. Адже сьогодні так важливо, щоб у сім'ї і колективи прийшли духовність, терпимість і любов до ближнього, потреба робити людям добро, як заповідала С.Русова.

Духовність – це доволі складне й інтегроване поняття, воно походить від слова “дух” – внутрішній стан. Духовність – це внутрішній світ людини, її свідомість, світоглядні орієнтації. Милосердя, доброта – як два крила, на яких тримається людство. Бо завжди у нас панували закони батьківської моралі, материнських засторог, громадської думки. Відмова від них, оголошення їх пережитками минулого породили сурогат нової моралі.

Відома просвітителька вважала: “Дитина сприймає з оточення все: добре і зле, прекрасне і бридке. Саме тому й треба, щоб вона бачила навколо себе більше добра, краси; педагог має знати, який ідеал складається в глибині душі кожної дитини”.

Саме з легкої руки С.Русової в нашому садку було звернено особливу увагу на суть духовного виховання, на розуміння християнських цінностей, виховання любові до людей, природи, рідного краю.

Ми, дорослі, не завжди можемо захистити наших дітей від аморальних вчинків у буденному житті, аморальних моментів, якими переповнені кіно-, теле-, радіопередачі, дорослий соціум.

Нереально змінити суспільство. Це нам не під силу, проте під час інформаційної взаємодії ми можемо обговорити з дітьми, що таке зло, аналізувати його причини, формувати свідому позицію воїна Світла.

“Молитва – інтелектуальний акт релігійного настрою, і хай кожний, хто молиться, сам знаходить слова, що відповідають його настрою. Отже, і дитині не забороняється молитися, як вона хоче. Пізніше можна буде навчити її правдивої молитви, яка має не тільки індивідуальний, а й соціальний характер...” –

радить мудрий педагог, тонкий психолог, знавець дитячих душ С.Русова.

Кожна дитина має знати, що молитва – це наша розмова з Богом, у молитвах ми прославляємо Бога, дякуємо за все, що він нам дає, та просимо про те, чого нам треба.

Якомога раніше слід дитину навчити прагнути Добра, робити Добро, уникати і соромитися зла. Добро – це все позитивне в житті людей, що відповідає їхнім інтересам, бажанням, мріям. Добродійності слід вчитися, як і інших справ.

С.Русова радила виховувати духовні цінності з першого року життя дитини, використовуючи вроджений “інстинкт релігії”, духовно-релігійну сензитивність дитини, яка за віком зникає, якщо її своєчасно не підтримати і не розвивати.

Враховуючи психічні, фізичні, вікові особливості дітей, їм пояснюється сутність гріха, важливість страху перед скоєнням поганого вчинку.

Лише педагогіка духовності допоможе наблизитися до “небесного скарбу”, до якого тягнеться душа, шукає його, вірує в нього.

Ми дбаємо про фізичне, психічне здоров'я дітей: загартовуємо їх, розвиваємо розум, пам'ять, увагу, привчаємо до хороших манер. Єдиною слабкою ланкою у вихованні дітей стає духовне здоров'я.

Якщо проаналізувати слово “виховання”, то воно означає – ви щось ховаєте в душу дитини. Отже, що заховано, те й маємо.

Бога люди шукають з дитинства. Ці шукання, на думку С.Русової, “... то є перші кроки до ідеалу: коли вони прокинулись в душі дитини, і їх бажано підтримати”.

Спостерігаючи в свій час за дітьми, Софія Русова помітила, що один хлопчик навіть так молився Богу: “Бозя, люби Васю, коли він поганий!” Це дуже характерний випадок, в якому виявляється настрої дитини, яка почуває себе ні поганою, ні гидкою і саме через це потребує особливої любові та уваги, яких не дає інколи сердита мама, а може, на її думку, дати лише Бог.

З 1997 р. ми вивчаємо і впроваджуємо спадщину С.Русової в роботу з дітьми дошкільного віку. Працювати нам цікаво, усіх педагогів ідеї С.Русової надихають на пошуки нових підходів у вихованні дітей, нових технологій у проведенні занять, свят, розваг. Особливо вражає нас те, що ми бачимо зміни не лише в поведінці дітей, а й дорослих. Виявляється, що педагогіка Русової настільки дієва, що байдужими не залишає нікого, хто доторкається до її роздумів.

Мета нашої роботи – сприяти через практику духовного виховання органічному входженню дитини-дошкільника в традиції і культуру українського народу, прищеплення найвищих моральних чеснот.

Загалом працюємо за трьома аспектами діяльності в цьому напрямку:

1. Вдосконалення педагогом себе.
2. Підвищення якості роботи з дітьми.
3. Робота з батьками.

Завжди пам'ятаємо, що дорослі – взірці для дитини у всьому: у поведінці, стосунках з іншими людьми, ставленні до світу. Яким дитина сприй-

матиме оточення: добрим чи злим, чорно-білим чи кольоровим, духовним чи бездуховним – залежить від нас, дорослих.

В чому завдання вихователя? Пробудити інтерес до пізнання самого себе, до життя. Вихователю, як нікому іншому, треба йти в ногу з часом, бо він виховує якісно нове покоління, що виросте. Це мудрі наставники, лагідні вихователі, тонкі психологи, знавці дитячих душ, найперші порадики для дітей, людина, за допомогою якої юна особистість пізнає цей світ і себе.

Для цього замало університетів і книжок, потрібне покликання від Бога, з яким народжуються. Помилки педагогів – найстрашніші, бо стосуються найтоншої матерії – дитячої душі, і навіть маленька хиба, випадкова неухважність може позначитись на подальшому становленні характеру малюка.

Такі завдання ставили перед освітянами протягом століть видатні педагоги, філософи, митці. На них наголошує Базова програма “Я у світі”. Їх реалізації наші педагоги присвячують кожен день свого життя, адже моральність виховується моральністю, духовність – духовністю. Налаштовуємо вихователя плекати в собі ці якості, пам'ятаючи вислів С.Русової про те, що “... бути педагогом значить бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки”.

Почати потрібно з роботи над своєю душею. Отримати перемогу над своїми вадами означає викоринити в собі все негативне: себелюбство, користолобство, ненависть, заздрість, дратівливість, злобність та інші гріховні прояви. Боротьба з власними вадами – це один із аспектів самовдосконалення душі – робота над собою, розбудова себе.

Найвищим благом для педагога є любов до своїх вихованців, ми любимо своїх підопічних, живучи за правилом: немає гірших і кращих, є інші. А для цього потрібно працювати серцем. Тоді вдасться створити навколо себе отой духовний простір любові, поширюючи його на оточення.

Педагог має берегти свою гідність, він сам повинен бути зразком моральності, справедливості – інакше він не виконає своєї місії. А це дуже складне завдання – виховання себе.

Педагог виконує на землі складну і благородну місію. Це особлива людина. Педагог – особливий спосіб світосприймання. Педагог – особливий стан душі. Педагог – особливий стиль життя, в якому все спрямовано на щастя дитини. Педагог – це постійне питання до себе: як жити самому, щоб своїм прикладом виховувати дітей?

Дитині на початку розвитку потрібно так мало в цьому питанні від вихователів: дитина хоче дізнатися, хто створив цей світ. І коли їй скажуть, що його створив Бог, це не буде брехнею, бо й для найвідоміших вчених далі за це пояснення не сягали жодні телескопи, хімічні лабораторії тощо.

Коли дитина запитує: “Де Бог?” – можна відповісти традиційно: “Він на небі”. І це правда, бо там, за тією безмежною блакитною красою і для астрономів ховається багато таємниць. Добре сказати: “Бог живе в твоєму серці і керує твоїми добрими вчинками”.

С.Русова підкреслювала, що обов'язок вихователя – дати дитині уявлення про те, у що вірять

християни, ознайомлювати з заповідями любові, відповідно до яких любов до Бога органічно поєднується з любов'ю до людини, розкрити шлях наближення до морального ідеалу через дотримання дитиною моральних правил у повсякденному житті.

Напрошується висновок, що не боятися нам потрібно Бога, і навіть не шукати Бога, а просто навчитись любити, любити по-справжньому без усякої думки про особисту вигоду.

Не забувати про те, що слово Боже – це будь-яке слово, сказане з любов'ю, це слова, що зігрівають душі інших людей, вселяють оптимізм в серця, розвеселяють, підбадьорюють, сіють зерна надії у важких ситуаціях.

Основна складова нашої роботи – це робота з батьками.

Українська родина споконвіку готувала дитину до Добра, Милосердя і Любові. Український народ, за словами Русової, здебільшого “релігійний, віруючий”, тому в родинному колі дітей навчали дотримуватися заповідей Божих, які визначали норми моралі та їхню поведінку. Дитина не народжується моральною чи аморальною, вона формується середовищем, умовами, в яких вона живе, вихованням.

На превеликий жаль, значна частина сучасних сімей далека від традиційної національної родини, з її нормами поведінки та співжиття, з її етикою, мораллю. Те, що вважалось неприпустимим з моральної точки зору, зараз дуже часто вважають нормою. Сьогодні вихователям доводиться боротися з інформаційним потоком, в якому йде реклама зовсім іншого життя, яке не збігається зі шляхетними навчальними програмами.

Один із шляхів вирішення цієї проблеми ми знайшли в створенні батьківського клубу “Стежки духовності”. Тут ми реалізуємо такі завдання:

- привернути увагу батьків до проблеми духовного виховання;
- вчити батьків виявляти розуміння до внутрішнього світу дитини;
- створити близькі, довірливі взаємостосунки між дітьми, батьками та вихователями.

Засідання клубу проводимо кожен місяць, кожне засідання присвячене конкретній темі духовного напрямку і проводиться за трьома блоками:

Перший – теоретичний: “Батькам про Добро і Любов”.

Батькам пропонується тема, надається інформація, яка допомагає розмірковувати над проблемами виховання дітей. Батьки з інтересом відгукуються на діалоги за такими темами: “П'ять шляхів до серця дитини”, “Вплив мультфільмів на дитину” та інші. Тренінги допомагають об'єднувати батьків в колектив. Батьки отримують після кожної зустрічі пам'ятки про виховання дитини і мають змогу зробити збірку порад-пам'яток.

Другий блок “Ми – одна родина”

Це вже спільна діяльність дітей, батьків, вихователів. Вона об'єднує театралізовану діяльність,

психологічні ігри, творчу художню діяльність. Тут батьки потрапляють в країну Дитинства, де господарі – діти. Кожна така зустріч присвячена одній із моральних чеснот, враховуючи вік дитини. Разом з батьками діти обігрують різні проблемні ситуації, використовуючи різні види театру. Атмосфера радості спілкування панує під час таких зустрічей.

Діти разом з батьками виготовляють іграшки, створюють колективні аплікації, малюнки, готують бутерброди, чай. Кожна дитина на згадку про зустріч отримує іграшку чи листівку, яку виготовили разом з батьками.

Третій блок “За сімейним столом”

Це домашнє завдання, яке виконують діти з батьками вдома. Малювання в зошитах на моральні теми разом з батьками допомагає закріпити моральні чесноти. Наприклад, тема “Вдячне серце” – у контурі серця діти малюють все, про що їхні серця згадують з вдячністю. Також малюки разом з батьками роблять іграшки для театру, створюють сімейні театри.

Проводимо Дні відкритих дверей. Наприклад, “Від екології природи до екології душі” (методичний турнір), де педагоги демонстрували практичні уміння та навички, які використовують в роботі з дітьми.

Цікаво проходять театралізовані вистави за участю батьків і дітей, спільна трудова діяльність: “Листочки”, “Пташина їдальня” тощо. Обов'язково проводимо цикл лекцій для батьків. Такі цикли подаються за схемою: історична довідка про свято, особливості його проведення, народні традиції та вірування з нагоди свята. Крім цього, готуємо презентацію свята. Також проводимо індивідуальні бесіди з батьками за їхнім бажанням, спільні заняття за участю батьків і дітей на духовну тематику. Під час таких занять проводяться ігри, переглядаються православні мультфільми. Робимо записи на магнітофон бесід з дітьми на певну тематику, наприклад, “Яку людину називають доброю?”, а потім при зустрічі з батьками прослуховуємо та обговорюємо. З відповідальністю готуємось до кожної зустрічі з батьками. Радимо батькам, щоб дома принаймні дитяча Біблія була у кожній родині. Яскраві, доступні ілюстрації біблійних текстів не можуть не привернути увагу дитини, не викликати низку запитань. Вчимо розуміти притчі як настанови духовно-морального виховання, відображати в малюнках сюжети знайомих притч. Разом з дітьми проводимо конкурси: “Краса врятує світ”, “Добро творити – у злагоді жити”.

Вони інші, наші вихованці. Але вони – наше продовження, а значить, нічим від нас, старших та мудрих, не гірші. Придивіться. В їхніх очах світиться живий інтерес до життя: чистого, духовного, красивого! Будемо в це вірити!

Вважаємо, виховання духовності є найвищим благом для людини і для країни, і повна реалізація такої мети можлива лише в дорослому віці.

## Література

1. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С.Русової : навчальний посібник студентів педагогічних спеціальностей вузів / І. В. Зайченко. – Чернівці, 2006. – С. 52–69.
2. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова. – Катеринослав : Друкарня Медведовського, 1918. – С. 113–118.

3. Русова С. Ф. Нова школа / С. Ф. Русова. – К. : Українська школа, 1917. – С. 35.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори – К. : Освіта, 1996. – С. 304.
5. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Прага-Сіач, 1924. – С. 125.
6. Абетка духовності // Початкова освіта. – № 21(501), червень. – 2009. – С. 3–61.
7. Християнська етика – уроки добра. – Київ : Шкільний світ, 2010.
8. Лопатіна О. Щастя родини / О. Лопатіна, М. Скребкова. – Київ, 2002.

УДК 372.36:371.381

## СОФІЯ РУСОВА ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ СЮЖЕТНИХ ІГОР ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тельчарова О.П.

*Стаття розкриває погляди Софії Русової на значення гри у соціальному вихованні дітей дошкільного віку. Представлено матеріали теоретико-експериментального дослідження проблеми організації індивідуальних сюжетних, зокрема режисерських, ігор дітей 3–5 років.*

*Ключові слова: соціальне виховання, особистісно орієнтований підхід, сюжетна гра, індивідуальна гра, режисерська гра, педагогічні умови.*

*Статья излагает взгляды Софии Руссовой на значение игры в социальном воспитании детей дошкольного возраста. Представлены материалы теоретико-экспериментального исследования проблемы организации индивидуальных сюжетных, в частности режиссёрских, игр детей 3–5 лет.*

*Ключевые слова: социальное воспитание, личностно-ориентированный подход, сюжетная игра, индивидуальная игра, режиссерская игра, педагогические условия.*

*The article covers Sofia Rusova's views on the significance of the game in social education of preschool children. The materials of the theoretical and experimental research on the problem of the organization of individual games with a plot, in particular staged games, of 3–5 year-old children are presented.*

*Key words: social education, personality oriented approach, game with a plot, individual game, staged game, pedagogical conditions.*

**Постановка проблеми.** Одним з основних завдань соціального виховання дошкільників Софія Русова вважала формування індивідуальності дитини, розвиток її творчих здібностей.

Гра, на думку С.Русової, є одним з провідних засобів виховання поряд з рідною мовою та ручною працею. Це така діяльність, що вабить дитину самим процесом, надає можливість малюку творчо, натхненно відтворювати свої враження від довкілля. В ній виявляються всі здібності, нахили, переживання дитини-дошкільника. Софія Русова вважала, що ігрова діяльність є природним станом дитини, слід давати малюку можливість вільно та самостійно гратися. Саме це розвиває “душу та розум дитини в моральному, соціальному, естетичному напрямку”. Гра сприяє об’єднанню дітей, створює умови для спілкування у дитячому товаристві [5, с. 44].

Софія Русова радила вихователям не тільки залучати дітей до спільних ігор з однолітками, але також сприяти індивідуальним іграм. Спостереження індивідуальних ігор дитини допоможе вихователю “знайти ключ до розуміння її душі” [4, с. 25].

Погляди С.Русової на місце гри у виховному процесі не втратили своєї значущості донині. Впровадження в дошкільну освіту особистісно орієнтованого підходу, посилення уваги до

самоактуалізації зростаючої особистості потребує створення умов для розвитку індивідуальності дитини, з’ясування нових можливостей форм і методів виховання та навчання, більш повного використання потенціалу дитячої гри.

Останнім часом науковці все частіше виявляють інтерес до індивідуальних форм сюжетної гри, зокрема режисерської, які, на жаль, досліджувались замало, хоча є достатньо важливими для розвитку дошкільника.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Режисерська гра є різновидом самостійних сюжетних ігор дітей. Під режисерською грою розуміють індивідуальну гру дитини з використанням персонажів (Д.В.Менджерицька, О.П.Усова); гру наодинці, яка увібрала досвід сукупної гри, де дитина виступає як режисер у театрі (Л.А.Венгер, В.С.Мухіна); суб’єктивну діяльність, яка визначається особливостями ставлення дитини до світу та здійснюється за допомогою ігрових дій (В.А.Кожевнікова); гру з дрібними іграшками, в якій дитина розгортає події з персонажами-іграшками, ототожнюючи себе з ними або дещо відмежовуючись від них (І.Кирилов, Н.Короткова). Змістом такої гри є відтворення стосунків між персонажами, а її характер зумовлюється усім попереднім, зокрема ігровим, досвідом дитини (О.М.Гаспарова, В.А.Кожевнікова, О.Є.Кравцова та ін.).

Зарубіжні дослідники пропонують більш узагальнене тлумачення режисерської гри. На думку Ж.Піаже, режисерська гра – це створення за допомогою дрібного ігрового матеріалу уявних світів, охоплених єдиним поглядом дитини-творця. Р.Коей, Г.П.Мейес під режисерською грою розуміють комбінування дитиною образних іграшок відповідно до своїх уявлень про довкілля.

Упродовж тривалого часу в педагогіці та психології більшість науковців вважали режисерські ігри притаманними лише дітям раннього й молодшого дошкільного віку та розглядали їх як підґрунтя для формування сукупних форм гри, які з'являються пізніше (Д.В.Менджерлицька, О.П.Усова, Ф.І.Фрадкіна та ін.).

Окремі дослідження наводять дані про уподобання режисерських ігор дітьми, позбавленими можливості грати з однолітками (діти-інваліди, діти, що часто хворіють) (О.М.Гаспарова, Л.В.Кузнецова, О.С.Слепович та ін.). На думку С.С.Кулачківської, В.А.Кожевнікової, С.О.Ладивір, Т.О.Піроженко, Т.О.Репіної, Р.Б.Стеркіної, схильність до режисерських ігор виявляють діти, що не володіють комунікативними та ігровими вміннями. Дослідження Л.А.Абрамян, О.В.Запорожця, О.І.Захарова, В.А.Кожевнікової, А.Д.Кошелевої, А.А.Нураханової, А.С.Співаківської та ін. свідчать, що режисерська гра притаманна дітям, які страждають на неврози та виявляють різні емоційні розлади.

Проте все більше дослідників розглядають усамітнення дитини в грі як важливу потребу, що зростає з віком (С.С.Кулачківська, С.О.Ладивір). Чим доросліша дитина, тим виразніше вона відчуває необхідність час від часу вести діалог сама з собою або з вигаданим персонажем. Це дозволяє їй краще пізнати себе, висловити свої почуття, позбутися негативних емоцій. Психологічні дослідження О.М.Гаспарової, О.Є.Кравцової, В.А.Кожевнікової, А.А.Наруханової доводять, що режисерська гра зберігається протягом дошкільного віку, розвивається та набуває найбільшого розквіту в старшому дошкільному віці. На думку В.Кудрявцева, у широкій навчально-виховній практиці не використовується багатий розвивальний потенціал режисерської гри, дійсно сучасного виду ігор, який забезпечує суттєві зрушення в психічному та соціальному розвитку дошкільника за рахунок свого яскраво вираженого творчого характеру. Режисерська гра не потребує від дитини координації ігрових дій з партнерами. Діти менше зазнають впливу ігрових стереотипів, що склалися в колективі. Це дозволяє їм за своїм баченням розгортати сюжет, використовувати будь-які іграшки та предмети-замінники. У такій грі яскраво виявляються індивідуальні особливості дитини, її особистісні якості.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та експериментальне з'ясування ефективних педагогічних умов організації індивідуальних режисерських ігор дітей 3–5 років.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З'ясування стану досліджуваного питання в практичній роботі дошкільних закладів дає підставу стверджувати, що організація та керівництво сюжетними іграми дітей зумовлюються існуючими в педагогіці усталеними уявленнями про послідовне

становлення гри від індивідуальних до сукупних форм та пріоритетну роль останніх у виховному процесі.

Вивчення діяльності вихователів щодо керівництва сюжетними іграми дітей свідчить, що дошкільні працівники замало опікуються організацією індивідуальних сюжетних ігор, вихованням інтересу до діяльності з образними іграшками, недостатньо враховують уподобання дітей у грі, нав'язуючи своє світосприймання, свої ігрові задуми. Вихователі недооцінюють розвивальні, виховні та корекційні можливості режисерських ігор, недостатньо володіють методикою керівництва ними.

У своїй дослідницькій діяльності ми також прагнули з'ясувати співвідношення індивідуальної та сукупної сюжетної гри в діяльності дітей, причини переваги однієї з цих форм гри. Отримані результати свідчать, що індивідуальні ігри з іграшками привертають увагу значної кількості дітей. Бажання усамітнитися у грі висловили 32,6% дітей 3–4 років, 31,5% дітей 5–6 років, 29,5% вихованців старшого дошкільного віку. Вивчення мотивації виборів показало, що прихильники індивідуальної гри переважно керувались прагненням самостійно діяти з сюжетними іграшками як партнерами (39,5%), висловили незадоволення від сукупної діяльності з ровесниками, в якій їх "кривдять", "заважають", "відбирають цікаві іграшки" (9,6% дітей 3–4 років та 13,4% опитаних – 4–5 років, 20% дошкільників старшого віку).

Спостереження та аналіз індивідуальних ігор дошкільників 3–5 років дає підставу стверджувати, що значна кількість дітей (44,6%) не є спроможною без допомоги з боку дорослого розпочати змістовну режисерську гру, їхні дії з іграшками досить часто мають маніпулятивний характер. Більшість вихованців не володіють способами побудови сюжету (53,2%), в ході гри переважно застосовують предметно-ігрове заміщення, розгортають взаємодію між персонажами на основі обміну предметними діями, замало користуються рольовим мовленням.

Підґрунтям обраної нами методики формування експерименту стало положення про необхідність органічного поєднання в житті дитини різних форм ігрової діяльності (індивідуальних та сукупних), які задовольняють пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби малюка, надають можливості для самовизначення та самореалізації. Відповідно до цього організація режисерських ігор молодшого та середнього дошкільного віку потребує створення наступних педагогічних умов:

- формування у дітей рольового способу побудови сюжету гри;
- забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії вихователя з дітьми в ході гри;
- створення розвивального середовища для ігрової діяльності.

Передусім ми приділили увагу опануванню дітьми рольового способу побудови сюжету, переключенню уваги дитини з предметно-ігрової на рольову мовленнєву взаємодію. Рольова взаємодія в індивідуальній грі передбачає виділення дитиною персонажа, як носія рольової позиції та зверненість

до нього рольових дій (предметних та мовленнєвих). Для рольової взаємодії (на відміну від більш простої, предметно-ігрової) є характерним наявність специфічної мовленнєвої взаємодії – рольового діалогу персонажів. Тобто про опанування дітьми рольової взаємодії у грі свідчить поява вербального позначення ролей та рольового діалогу.

Наступним етапом роботи було формування у дітей більш складної рольової поведінки: навчання зміни рольової позиції в ході гри, розгортання нових сюжетів, центром яких є роль.

Однією з важливих умов організації режисерських ігор ми вважаємо забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії вихователя з дитиною.

Особливу увагу приділяли розвитку творчої активності дитини, збільшенню міри її свободи в доборі іграшок, визначенні теми, формуванні та реалізації ігрового задуму. Саме такий підхід, на нашу думку, забезпечує появу відчуття “свободи вибору”, завдяки якому кожна дитина отримує можливість самореалізації, здобуває почуття самоповаги, власної гідності, краще пізнає себе. Загальновідомо, що потреба в реалізації власних здібностей та набутті життєвого досвіду є природною для дитини, і саме гра найкраще задовольняє цю потребу. Для дітей із слабким характером (сором’язливих, боязких, невпевнених у собі) особливе значення має режисерська гра, яка допомагає дитині вмістити у своєму “я” безліч різних образів та позицій, дає можливість управляти ситуацією за власним бажанням. Цих дітей систематично заохочували до режисерської гри, підбирали предмети та матеріали відповідно до їхніх можливостей та інтересів.

Розвитку ініціативності дітей у процесі самостійної гри сприяли питання, що мають характер роздумів, питання-сумніви з боку вихователя: “А може, лялька не хоче спати? Вона про що тебе просила?” Такі питання є поштовхом для активізації творчості дитини. В інших випадках дорослий спеціально висловлював захоплення з приводу вдалих дій малоактивних дітей, підтримуючи їх та заохочуючи до самостійної творчої діяльності. Наші спостереження свідчать, що дошкільник тоді почуває себе добре, коли навіть його неправильні дії підтримуються дорослим. Не можна позбавляти дитину права на помилку. Це допомагає малюкові краще усвідомити свою діяльність, висловити емоційне ставлення до різних життєвих ситуацій, які моделюються в самостійній грі. Дитина навчається свідомо контролювати хід гри, налагоджуючи взаємодію між іграшками-персонажами.

Позитивні результати дало використання випереджувальної позитивної оцінки діяльності дітей. Її потребували не лише малоактивні діти. Окремі дошкільнята, які є досить активні в сукупних іграх з ровесниками, виконуючи там другорядні ролі, відчували безпорадність під час самостійної індивідуальної гри. У даному разі педагогічна оцінка виконувала стимулюючу роль, сприяла формуванню в дітей позитивного ставлення до індивідуальної ігрової діяльності, впевненості у власних діях.

Особлива роль в організації режисерських ігор відводилася створенню розвивального середовища для ігрової діяльності. На нашу думку, саме ця

умова є провідною в розвитку режисерської гри, оскільки гра регулюється в предметному середовищі, на предметних (ігрових та неігрових) опорах, без яких дошкільник не може обійтись.

Розвивальне середовище режисерської гри дітей молодшого та середнього дошкільного віку охоплює два основні чинники:

- дорослий, який грається та задає зразки рольової поведінки як більш складного способу побудови гри;

- власне предметно-просторове середовище, яке активізує та просуває дитячу гру поза актуально задіяним у ній дорослим.

Зупинимось більш детально на організації власне предметно-просторового середовища. На наш погляд, воно повинно виконувати наступні функції:

- забезпечувати можливості самоорганізації діяльності на підставі її вільного вибору;

- стимулювати інтереси дітей, розвиток їх творчої активності;

- удосконалювати здібності та уміння дитини через самостійну активність з матеріалами та предметами.

Створюючи ігрове середовище, передусім надавали кожній дитині індивідуальний простір для гри, пропонували велику кількість різноманітного дрібного матеріалу: тематичні предмети (фігурка лікаря та медичні інструменти); тематично багатозначні (умовна фігура людини та платформа на колесах); тематично невизначені предмети. Особливу увагу приділяли останнім, оскільки саме вони, за рахунок своєї багатофункціональності, найкраще забезпечують простір для фантазії дитини, спонукають її до створення нових сюжетів.

**Висновки.** Отже, ігри режисерського типу є різновидом самостійних ігор, провідною індивідуальною формою сюжетної гри дітей дошкільного віку, яка найкраще задовольняє потребу у самопізнанні та самореалізації. У широкій навчально-виховній практиці не використовується їхній багатий розвивальний потенціал.

Організація режисерських ігор дітей молодшого та середнього дошкільного віку повинна бути предметом постійної уваги вихователя. Вона потребує як спеціального формувального впливу, так і активізації, стимулювання поведінки дитини, що забезпечується за наступних умов:

- формування у дітей рольового способу побудови сюжету гри;

- особистісно орієнтованої взаємодії вихователя з дітьми в ході гри;

- створення розвивального середовища для гри.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Аналіз сучасних досліджень з проблеми організації сюжетних ігор дошкільників свідчить, що у вітчизняній педагогіці переважно вивчалися педагогічні засоби організації сукупної форми гри. Індивідуальна гра, зокрема режисерська, як специфічна форма сюжетної гри досліджувалася недостатньо. На нинішньому етапі є невирішеними питання про взаємозв'язок режисерської та сукупної ігор, причини уподобань дітьми тієї чи іншої форми гри, умови організації даної форми ігрової діяльності, роль дорослого в управлінні режисерськими іграми дітей.



### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 10–11.
2. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др. ; под ред. С. Л. Новосёловой. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
3. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / [под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко]. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.
4. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова // Дошкільне виховання. – 1991. – № 11. – С. 25.
5. Русова С. Ф. Український дитячий садок / С. Ф. Русова // Україна. – 1991. – № 5. – С. 44.

УДК 37.013.77(092)

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.Ф.РУСОВОЇ

Харченко Н.В.

*У статті проаналізовано, систематизовано й узагальнено наукові погляди С.Ф.Русової на психологічний розвиток дітей дошкільного віку.*

*Ключові слова: Софія Русова, психологічний розвиток, сприймання, увага, пам'ять, уява, воля, мислення, мовлення, дитина, дошкільний вік.*

*В статье проанализированы, систематизированы и обобщены научные взгляды С.Ф.Руссовой на психологическое развитие детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: София Русова, психологическое развитие, восприятие, внимание, память, представление, воля, мышление, речь, ребёнок, дошкольный возраст.*

*S.F.Rusova's scientific views on psychological development of preschool children are analyzed, generalized and systematized in the article.*

*Key words: Sofia Rusova, psychological development, perception, attention, memory, imagination, will, thinking, speech, child, pre-school age.*

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Роль педагогічної спадщини С.Ф.Русової для розвитку сучасної наукової думки, освіти й практики висвітлено в працях Л.В.Артемової, А.М.Богущ, З.Н.Борисової, Н.Г.Ничкало, Т.І.Поніманської, О.В.Проскури, О.В.Пшеврацької, О.В.Сухомлинської та ін. Учені переконливо доводять, що концепція українського національного дитячого садка, розроблена С.Ф.Русовою, має стати теоретичною основою розбудови суспільного дошкільного виховання в Україні.

**Постановка проблеми.** Софія Федорівна Русова увійшла в історію науки як видатний український педагог, громадський діяч, автор оригінальної концепції національного виховання. Обґрунтовуючи сутність і значення концепції, вона здійснила психологічний аналіз розвитку дитини та змістовно окреслила думки щодо врахування особливостей психологічного становлення дитини в процесі виховання і навчання. “У вихованні дитини, – писала вчена, – необхідно враховувати психологію, світогляд тієї нації, представником якої вона є” [1, с. 4].

**Мета статті.** Вивчити й проаналізувати наукову спадщину С.Ф.Русової, систематизувати й узагальнити думки вченої щодо врахування особливостей психологічного розвитку дітей в процесі національного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** В основі національної виховної системи С.Ф.Русової лежить психологічний аналіз розвитку дитини. На думку вченої, з раннього віку важливо розвивати в

дошкільників **сприймання** (часові, просторові, рухові) та **сенсорні відчуття** (зорові, дотикові, слухові, нюхові, смакові), оскільки відчуття й сприймання дають матеріал для роботи свідомості й мислення, формують в дітей уявлення про властивості та якості предметів. С.Русова була переконана, що “брак тих чи інших зорових, тактильних чи слухових сприймань відбивається дуже зле на загальній обдарованості дітей” [4, с. 74].

З метою розвитку в дошкільників зорових відчуттів С.Русова радила оточувати малу дитину різнокольоровими речами, але, застерігала вона, кольори повинні бути гармонійно дібрані й не занадто яскраві. Зорові відчуття, на думку вченої, необхідно розвивати разом з дотиком, бо вони допомагають одне одному в розпізнанні обсягу, форми й розміру речей. Ритмічні рухи долонями, пальчиками по предметах, ритмічні переміщення долонями по предмету – все це, на переконання С.Ф.Русової, сприяє розвитку в дітей дотикової чутливості.

Для того щоб дошкільники могли обстежувати форму, розмір і обсяг речей, необхідно розвивати в дітей м'язи рук, а також координацію рухів м'язів рук та очей. Така координація, на думку вченої, забезпечує дітям сприймання оточення. Для розвитку в дошкільників м'язів рук найбільш ефективною є *ручна праця* (ліплення, малювання, вирізання, виготовлення виробів з паперу, природного матеріалу).

Щодо розуміння ваги, то тут, на думку Софії Федорівни, треба починати з контрастів – пір'їнка і камінчик, залізо і трісочка. Найліпше поставити

перед дітьми миску з водою і кидати туди всякі речі – тяжкі падатимуть на дно, а легкі залишаться меться вгору. Таким способом, переконана вчена, вихователь підводить дітей до висновку: є речі важкі й легкі; все легке плаває на воді, все важке тоне. Треба вчити дітей також того, що вага предмета не залежить від його обсягу.

Щодо розвитку слуху, то з самого початку можна розвинути його музичально, співаючи дитині гарних пісень, граючи їй ритмічні речі. Щоб зміцнювати в дошкільників відчуття ритму, педагог радить вчити дітей гри (аккомпанементу) на музичних інструментах. Важливо також вчити дітей відрізняти на слух глухі й дзвінкі шуми, розпізнавати голоси птахів, своїх товаришів.

На смак діти повинні розрізняти кисле, солодке, солоне, гірке.

Вчена була переконана, що в процесі розвитку в дітей сприймань водночас відбувається, поперше, диференціація й асиміляція чуттєвого матеріалу й перетворення його на певні свідомі сприймання; по-друге, просторове й часове відокремлення зорових і тактильних сприймань; по-третє, затримування їх в пам'яті; по-четверте, розвиток різноманітних рухів, розуміння відношень між часом і простором [4, с. 75].

На думку Софії Федорівни, дуже потрібно виховувати **увагу** дітей. Вчена вважала, що увага – надзвичайно складний процес, що залежить від емоцій, волі й звичок людини. В дитини увага виявляється з того моменту, коли вона вгадує серед інших осіб обличчя мами, тата. Спочатку, зазначала С.Русова, увага малюків затримується тільки на тих сприйманнях, що найміцніше вражають її: мама – як джерело приємностей, різноманітні кольори, блискучі речі, звуки, – але ці сприймання ще дуже хаотичні. Саме тому, вважала С.Русова, вихователь має навчати дітей зосереджувати увагу на певних діях, предметах та явищах. Крім концентрації уваги, вчена наполягала на розвитку в дітей таких властивостей уваги, як обсяг та розподілення. З цією метою вона радила використовувати ігри й дитячу працю.

Важливого значення у вихованні дітей С.Русова надавала розвитку **пам'яті**. На її думку, пам'ять є ґрунтовним фактором свідомості, оскільки вся свідомо діяльність спирається на впізнавання і пригадування. Софія Федорівна виділяла чотири типи пам'яті: перцептивну (зорову, слухову), моторну, поняттєву й емоційну. Вона зазначала, що в дітей треба розвивати всі види пам'яті, але вихователю необхідно зауважувати, який тип пам'яті переважає в дитини, бо від цього залежить вибір кращого способу навчання.

С.Русова наголошувала, щоб ефективніше розвивати пам'ять дитини вихователь має знати, що на пам'ять особливо впливають різноманітні фактори, такі як: перші враження від тієї чи іншої речі, того чи іншого явища; живість вражень, їх яскравість; зв'язок вражень із життям дитини, її досвідом. Всі ці умови, на думку вченої, мають реалізовуватися комплексно, в жодному разі не поодинокі, оскільки в такому разі вони не матимуть бажаного впливу на розвиток пам'яті.

Щоб пам'ять добре працювала, С.Русова радила вчити дитину концентрувати увагу на тих чи інших

предметах і явищах, що сприймаються. Разом з цим вона застерігала, що пам'ять – це дуже вразлива здібність, легко піддається втомі, і не треба нею надуживати. Тому вихователь має знати, що пам'ять зміцнюється при здоровому стані дитини і спадає після кожної хвороби; на пам'ять впливають різні години дня: вранці пам'ять найсвіжіша; у дітей зі слабкою волею пам'ять слаборозвинена, тому в таких дітей треба розвивати вольову пам'ять.

Великого значення Софія Федорівна надавала проблемі формування в дошкільників різноманітних **інтересів** (до музики, природи, танцювальних і гімнастичних рухів, до гри, мови, до всього того, що виявляється питаннями “чому?”, “навіщо?”, “як?”). Інтереси, на думку вченої, є важливим фактором успішного навчання, пізнання навколишнього світу, предметів і явищ навколишньої дійсності, їх взаємозв'язків і взаємозалежностей, фактором розвитку інтелекту дитини, її мислення, відчуттів, сприймань, емоцій та вольових якостей.

З метою розвитку в дошкільників різноманітних інтересів С.Русова радила вихователям збуджувати інтелектуальні почуття дитини (допитливість, цікавість), застосовувати в роботі те, що захоплює увагу дітей, пропонувати дошкільникам творчо-пошукові, дослідницькі завдання.

Розвиток інтересів дітей С.Русова нерозривно пов'язувала з розвитком **волі**, тому що жодний інтерес, на її думку, не може бути задоволений без зусилля, а для цього потрібна воля. Водночас учена застерігала, що “завжди слідувати лише за інтересами дитини – означало б ніколи не проєдуватися вперед”. Тому важливо розумно поєднувати інтереси дитини з вимогами вихователя. С.Русова наполягала на тому, що в дітей треба виховувати самоповагу, звичку розбиратися у власних вчинках, нахилах, випрацьовувати в собі волю, зусилля не випадкового, а витриманого. Вольова діяльність, на її думку, має для дитини свою привабливість, свідомість сили, досягнення мети.

Для розвитку волі вчена радила такі три шляхи: 1) розуміння, як саме треба робити (поводитись); 2) почуття, вмовляння, приклад, похвала, осуд; 3) безпосереднє утворення волі через викликання тих чи інших акцій, рухів, бажань.

На думку Софії Федорівни, важливо з дошкільного віку розвивати **уяву** дітей. Уява виявляється в дитячих забавах, коли все перетворюється на те, що дитина хоче: стільчик перетворюється на коня, на поїзд, усе оточення, уся природа анімізується, антропоморфізується; стіл спить, стілець злий, бо вдарив дитину. Уява, за словами С.Русової, як вогонь, може бути і дуже корисною, і дуже небезпечною. Треба берегтись, щоб не дати їй занадто розвинути, щоб вона не перемагала дитячого судження. Треба уважно вибирати казки для дітей, щоб вони не вражали занадто своїми таємничими силами уяву дитини і не викликали в неї страху.

На думку С.Русової, вихователь повинен дисциплінувати уяву дитини, поступово переводити її з пасивного первісного стану – в активний, творчий. Тому Софія Федорівна активно підіймала питання про розвиток **творчої уяви** дошкільників. Розвивати уяву дитини можна різними шляхами, головне – треба викликати в дітей активну твор-

чість. Цьому сприяє ручна праця, забави та ігри дітей, малювання, творчі розповідання за малюнками, придумання казок, оповідань.

Софія Федорівна зауважувала, що самостійно придумані дітьми казки й оповідання мають велику вартість для психолога, для кожного вихователя, оскільки у витворах уяви завжди найміцніше і найправдивіше відбивається настрій дитини, характер її емоцій – журливий чи веселий, оптимістичний чи песимістичний. Тому надзвичайно важливо, щоб такі словесні твори дітей зберігалися й додавалися до характеристик тієї або іншої дитини. Треба тільки давати можливість дітям творити самостійно, вільно.

С.Русова наголошувала на тому, що в розвитку творчої уяви, дитячої фантазії помічається багато індивідуальних різниць, а саме: вона буває пасивна і розпливчаста або активна і спланована; буває більш реальна або більш абстрактна, багата і продуктивна або вбога; буває занадто суб'єктивна або занадто об'єктивна. Тому перший обов'язок вихователя – стримувати фантазію дитини, бо вона, “як вогонь, може бути і гарним слугою, і небезпечним господарем, може викликати нервовість, лякливість, занадто піднесену емоціональність” [4, с. 90]. Разом із цим С.Русова була переконана, що треба культивувати дитячу уяву, давати їй певний матеріал, відповідний її нахилам і рівневі дитячого розвитку.

З метою розвитку дитячого фантазування С.Русова радила не доказувати оповідання до кінця, а запропонувати вигадати його; давати дітям теми для самостійного складання оповідань. На думку вченої, ні в чому іншому не виявляється так добре душевний настрій дитини, її темперамент, як в такій безпосередній словесній творчості дитини. Збірки таких оповідань дають дуже цікавий психологічний матеріал.

Софія Федорівна акцентувала увагу на тому, що треба різноманітно розвивати дитячу уяву, але постійно дисциплінувати його, не даючи дитині занадто піддаватися ілюзіям, мрійному настрою, охороняти її від помилок, від несвідомої брехні, яку діти часто видають нам за правду й самі в неї вірять. Тільки при такому уважному, обережному ставленні педагогів до цієї яскравої здібності – уяви і найширший її розвиток – фантазія – матимуть дуже гарний вплив на все виховання дитини і допоможуть їй у навчанні.

Для розвитку й дисциплінування творчої уяви вчена радила збагачувати дитину реальними уявленнями й інтенсивними враженнями; розвивати інтелектуальну волю; спостерігати природу і людей.

Надзвичайно важливого значення надавала С.Русова розвитку в дітей **мислення**. Процеси мислення, зазначала вчена, мають велике значення для виховання, адже вони утворюють ті асоціації, ті асиміляції, що потрібні не лише для навчання, а й для морального керування життям. Мислення визначається в утворенні суджень і означень. Тому вихователь мусить розвивати правильні судження, даючи конкретний матеріал для спостережень, порівнянь, класифікації, пояснень відносин між речами та явищами.

На думку С.Русової, щоб найкраще виховувати дитяче мислення, вихователю треба знати всі індивідуальні особливості дитини, знати духовний стан мислення в різні періоди життя дитини.

Для розвитку в дошкільників мислення вихователям необхідно використовувати в роботі логічні вправи, які допомагали б підводити дітей до виведення висновків. Розвитку мислення, вважала вчена, сприяють також спостереження в природі, екскурсії, пошукові досліди, ігри.

Софія Федорівна закликала педагогів із найбільшою увагою ставитись до **мовлення** дітей, розвиток якого вона нерозривно пов'язувала з розвитком пам'яті, мислення, уваги, уяви, сприймань. “Для дитини дошкільного віку, – зазначала вчена, – мова стає головним знаряддям у здобутті знань. Інстинкт мови – один із найміцніших. Мовлення розвиває думку, викликає бажання розуміти все те, що старші висловлюють при дитині” [4, с. 54].

С.Русова виокремлює такі завдання розвитку мовлення в дошкільному періоді: 1) знищити всі дефекти у вислові; 2) збільшувати лексикон дитини найбільшою кількістю слів, що для дитини вкладалося б у ясні, певні уявлення; 3) формувати логічну мову [4, с. 59].

Учена сформулювала методи, прийоми й засоби навчання дітей рідної мови й розвитку мовлення.

Так, основними методами розвитку мовлення дошкільників є спостереження, екскурсії, розглядання картин і бесіда за їх змістом, розповіді дітей і вихователя, читання оповідань, заучування віршів, перекази, бесіди, ігри-драматизації, розповідання казок, дидактичні вправи й ігри.

Важливими засобами розвитку мовлення дошкільників С.Русова називає такі: мистецтво, довкілля, художня література, національні свята і розваги, український фольклор, драматизація, грамота.

З-поміж прийомів розвитку мовлення дошкільників вчена називає переймання, запитання, зіставлення, мовний зразок.

Важливого значення у вихованні дошкільників Софія Русова надавала розвитку **емоційної сфери** особистості. Емоції, на думку вченої, впливають і на увагу, і на працю мислення. Щоб розвивати емоції, навколо дитини з перших днів мусить панувати атмосфера ясного спокою та доброти. Ігри, праця, художня діяльність – найкращі, на її думку, засоби розвитку почуттів, переживань, емоцій, емоційно-естетичних сприймань, настроїв дитини.

Вчена застерігала, що всі емоції повинні підлягати волі. Тому вихователі мають вчити дітей опановувати свої емоції та бажання.

Варто зазначити, що важливу роль у психологічному розвитку дитини С.Русова відводила сім'ї, особливо матері, яка “є найкращим керманічем розвитку психології дитини – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом вміє читати в дитячій душі й розуміти її” [3, с. 23].

**Висновки.** Отже, аналіз наукової спадщини С.Ф.Русової показав, що вчена побудувала концепцію національного виховання з урахуванням особливостей психологічного розвитку дітей дошкільного віку.

## Література

1. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання / С. Русова. – К., 1913.

2. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання / С. Русова. – К., 1913.
3. Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; упор., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с.
4. Софія Русова. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; упор., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 2. – 1997. – 318 с.

УДК 37.015.31:17.022.1-053.4(092)

## ХРИСТИЯНСЬКІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ ТА ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Химич Н.Є.

*У статті на основі аналізу педагогічної спадщини видатного українського педагога С.Русової розкривається актуальна проблема сьогодення – використання ціннісних засад християнства в духовно-моральному становленні особистості. Автор акцентує увагу на необхідності раннього виховання духовності і моральності, починаючи з найблагоприятнішого віку – дошкільного дитинства.*

***Ключові слова:** духовно-моральне виховання, духовне становлення особистості, духовно-релігійна сенситивність, християнство, християнські цінності, християнська мораль.*

*В статье на основе анализа педагогического наследия выдающегося украинского педагога С.Руссовой раскрывается актуальная проблема современности – использование ценностных идей христианства в духовно-моральном становлении личности. Автор акцентирует внимание на необходимости раннего воспитания духовности и моральности, начиная с наиболее благоприятного возраста – дошкольного детства.*

***Ключевые слова:** духовно-моральное воспитание, духовное становление личности, духовно-религиозная сенситивность, христианство, христианские ценности, христианская мораль.*

*Through the analysis of the pedagogical heritage of the prominent Ukrainian pedagogue S. Rusova the pressing modern issue of the role of the value foundations of Christianity in spiritual and moral making up of personality is examined in the article. The author draws attention to the necessity of early spiritual and moral education beginning from the most auspicious time – preschool childhood.*

***Key words:** spiritual and moral education, spiritual making up of personality, spiritual and religious sensitivity, Christianity, Christian values, Christian ethics.*

**Постановка проблеми.** Духовно-моральне виховання особистості в сучасному суспільстві – проблема надзвичайно актуальна і складна. Адже сьогодні мораль – стержень духовності – перебуває у глибокій кризі, яка пронизує усі сфери нашого життя і є загрозою для підростаючого покоління. Спостерігається руйнація духовно-моральних орієнтирів і цінностей, що спричинює легалізацію гріховних пристрастей людини, сприяючи занепаду людської душі. Протистояти такому ганебному явищу можна лише за допомогою системного духовно-морального виховання особи. Це визнають представники різних верств суспільства: духовенство, політики, вчені, педагоги, психологи.

**Аналіз останніх досліджень.** Сучасні вчені (А.Богущ, В.Жуковський, В.Оржеховська, Т.Саннікова, О.Сухомлинська, Т.Тхоржевська та ін.), спираючись на досвід класиків педагогічної думки (Г.Вашенка, В.Зеньківського, І.Огієнка, К.Ушинського, С.Русової та ін.), доводять, що відродженню

духовності та підвищенню якості духовно-морального виховання дітей і молоді значно сприятиме застосування християнських морально-етичних цінностей у навчально-виховному просторі України. Християнські цінності сьогодні, за справедливим переконанням О.Сухомлинської, перестали ототожнюватися лише з релігією і є невід'ємною складовою сучасної культури, впливаючи таким чином на життя кожної людини й суспільства в цілому, незалежно від того, яку світоглядну позицію відстоюють їх носії – секуляритивну чи релігійну.

**Переважа християнських духовно-моральних цінностей над світською мораллю** полягає в наступному:

1. Християнські цінності є найбільш стійкі, універсальні, не підвладні різноманітним соціально-політичним впливам, тоді як світська мораль має змінний характер. Наприклад, громадянський шлюб в сучасному суспільстві вважається нормою,

гомосексуалізм теж, крім того, з телеекранів йде широка пропаганда цього ганебного явища і виховується толерантне ставлення до нього. У християнстві однозначно: перше і друге є блуд, який сурово засуджується Богом.

2. Християнські цінності дають чітке, глибинне, усвідомлене розуміння Добра й спрямовують особистість на шлях служіння Добру.

У християнстві завжди є морально-категоріальний імператив, що сприяє вихованню стійких моральних рис і переконань. Приміром, переконання назавжди відмовитись від пиятики й куріння: “Я цього не робитиму, бо це губить мою душу”. А світська мораль пояснює: “... бо це шкідливо”, – воно не переконує дитину.

3. Християнські цінності – невід’ємна складова релігійної культури, яка є стержнем духовної культури нації. Історично доведено: втрата релігійності веде до загибелі цивілізації. К.Ушинський вважав: “Однією з складових народності ... виховання повинна бути стародавня православна релігія з її всесвітньо-історичним значенням, релігія, яка перетворилася на плоть і кров народу” [4, с. 55]. До речі, релігійність є ментальною рисою українців. І євангельський виховний ідеал багатьма діячами розглядається як той ідеал, на основі якого здавна формувалися національні ідеали українців. Релігія висуває цілком конкретні вимоги перед людською мораллю: виконання Заповідей. Отже, християнські цінності є основою духовної культури того середовища (родинного й суспільного), де відбувається становлення особистості.

4. Християнство розкриває поняття справжнього гуманізму, на відміну від світського, обіцяльного, який виховував споживацтво, де місце Творця було замінене людиною. Християнський гуманізм визнає гідність людини як образ і подобу Божу, найвище Його творіння на землі. Образ задано, подобу треба здобувати. Саме християнський гуманізм, де центром світобудови є Творець, має стати основою виховання.

5. Перевага християнської моралі над світською існує тому, що у християнстві є єдине джерело, носій етичних норм – Господь. Тому християнська мораль абсолютна, не потребує доведення, як світська, її норми є сталими і вимірюються єдиними вимогами, які йдуть від Творця щодо свого творіння. Сприяють ці норми здобуттю особистістю подоби Божої, їх неможливо замінити.

Всі славетні всесвітні педагоги, на справедливе переконання С.Русової, християнські засади вважали головним джерелом духовно-морального виховання. Власне, сама авторка висунула цілий ряд ідей, які посідають чільне місце в сучасній системі дошкільної освіти.

**Мета статті** розкрити значущість християнських ідей С.Русової в духовно-моральному вихованні дітей дошкільного віку.

Софія Федорівна Русова – видатний педагог та громадський діяч, фундатор українського дошкільня. Вперше обґрунтувала й практично втілила в життя ідею національного виховання дітей дошкільного віку, чим зробила вагомий внесок у дошкільну педагогіку. Її перу належать праці: “Дитячий сад на національному ґрунті” (1910), “Націоналізація

дошкільного виховання” (1912), “Дошкільне виховання” (1913), “Українські дитячі книжки” (1913), “У дитячому садку” (1919), “Теорія і практика дошкільного виховання” (1924) тощо. Християнські цінності вважала головним джерелом духовно-морального становлення особистості, де релігійне виховання підростаючого покоління розглядала важливим засобом духовно-морального розвитку. Зважаючи на духовно-релігійну сенситивність дошкільного віку, притаманний дітям “інстинкт релігії”, закликала обов’язково здійснювати релігійне виховання з ранніх років через національну культуру, звичаї, традиції українського народу, оскільки “релігійна вимога живе в дитині” її “думки і почуття шукають Бога...” Це зобов’язує нас у дошкільному вихованні “не зрікатися релігійних настроїв наших дітей і не нехтувати ними” [2, с. 178–179].

Софія Русова вказала на унікальність і своєрідність дошкільного віку у сфері релігійного розвитку. Вона звернула увагу на те, що діти зовсім не так ставляться до Творця, як дорослі: “Діти просто конкретизують постать Бога і для них можливо, що Бог живе за хмарами. Не те має вагу, як вони собі уявляють Бога, бо це ж уява завше суб’єктивна, для нас мають значення ті почуття, які живуть коло цього великого слова – Бог, якого люди шукають з дитинства; ці шукання – то є перші змагання до ідеалізму, до ідеалу; коли вони прокинулись в душі дитини, бажано їх підтримати, бо колись вони перетворюються в широкі нематеріалістичні змагання – любов до правди, до краси, до рідного краю, до щастя вселюдського... Тяжко жити на світі без абсолюту правди і краси! Все одно як буде звати цей абсолют, – хай діти поки що зовуть його Богом, хай Бог буде можливим здійсненням абсолютного добра, хай дитяче серце прагне наблизитися хоч трохи до цього невідомого, але певного для нього ідеалу” [2, с. 179]. Під кінець дошкільного віку діти здатні сприймати Бога як істоту нематеріальну, як всемогутнього, всесильного Творця. Одночасно зростає цікавість до релігійних актів та обрядів. І цю цікавість треба обов’язково підтримувати, залучаючи дітей до християнських цінностей через національні свята, звичаї, обряди, традиції українського народу, які приваблюють своєю красою, своєю архаїчною наївною простотою, такою близькою дитячим душам.

Досить образно і поетично вона описує вплив народних обрядів на дитину. Неповторні враження, на глибоке переконання С.Русової, отримують діти під час служби на свято Маковія чи Спаса, “коли святять воду, овоч, квітки, мак і несуться співи під високе блакитне небо і пахощі кадила єднаються з пахощами материнки, рути-м’яти, і маленькі рученята протягають під кропило свої пучечки – букети з усяких трав і городини” [2, с. 180] і увесь простір наповнюється святковим убранням. Це відповідає “настрою дітей, в якому єднаються естетичне і релігійне почуття” [2, с. 180]. “Мають теж свою релігійно-етнографічну красу Різдвяні Святки з їх вечерею на Свят-Вечір, з колядками, щедрівками” [2, с. 181]. Або якою благодаттю наповнює дитину всенощна на Великдень, ця чудова, зоряна ніч, “яка обступає пишно осяяну вогнями свічок церкву, де

йде величчя одправа, свято братолюбія, свято вічної віри в безконечне життя” [2, с. 180]. Потім настають переживання краси великоднього ранку, який символізує відродження, початок нового життя. Ці враження глибоко западають в душу дитини, хвилюють її, спонукають до чогось великого, доброго [2]. Такі свята С.Русова радила проводити у кожній родині і в кожній дитячій установі, бо вони залишають глибокі переживання на все життя.

С.Русова радила батькам і педагогам обережно, з великою увагою й відповідальністю підходити до релігійного виховання, наголошуючи на складності цього процесу. Так, якщо батьки самі не мають у душі релігійного почуття, нехай краще не втручаються “в цю святая святих дитячої душі”. Однак сім’я несе “велику втрату”, коли батьки, найближчі для дитини люди, не можуть дати відповідь на запитання, що хвилюють її: “... хто утворив красу зоряного неба, хто вкрив степ чарівними травами і квітами, хто дав дитині матір? “Покажи мені грім, дай мені місяць!” ... “Де я був, поки я не жив? Чи ти був у Бозі, чи там весело?”...” [2, с. 179]. Акцентуючи увагу на поєднанні свободи і відповідальності в духовно-релігійному вихованні, Софія Федорівна засуджувала тих батьків, які примусово водять дітей до церкви, змушують їх навколішки молитися перед образами. Висловлюючи глибоку повагу до дитячої молитви, вона рекомендувала батькам не забороняти дитині молитися так, як вона хоче, лише згодом навчити її “єдино правдивої” молитви “Отче наш”. Вихователям же вдумливий педагог радила особливо уважно ставитися до всіх вимог, потреб, запитань дітей. Коли дитину цікавить питання, де Бог, відповідати цілком традиційно: “Він на небі”, не вносячи в цю об’єктивну справу “свого суб’єктивізму”. Однак сприяти тому, щоб задоволення дитячих запитів сприяло їх найвищому духовно-моральному розвитку. При цьому не допускати жодної вимуштрованої афектації чи формалізму. Необхідно, щоб слова любові глибоко западали в молоді душі. І якщо починати відводити від зла й налаштовувати на добро з самого малечку, то добро обернеться в пануючу властивість. Лише за такої умови прилучення до вічних істин з наймолодшого віку буде благодієвим для дітей. Педагогам і батькам слід пам’ятати, що “найвищу освіту, найкращі переживання душа одержує від релігії... Тут наче якась кладочка перекидається межі земним буденним існуванням дитини і далеким небом з його таємничими заповідями. А усе наше виховання є лише зусилля зв’язати наше тимчасове, буденне, матеріальне із чимось вічним, величним...” [2, с. 180].

Сучасне українське дошкілля широко використовує ідеї С.Русової у вихованні підростаючого покоління, виходячи з того, що дошкільна освіта неминуче повинна здійснюватися на засадах побудови міцних духовно-моральних основ особистості. З огляду на концептуальні методологічні позиції видатного педагога щодо унікальності дошкільного дитинства у плані духовно-релігійної сенситивності, в окремих дошкільних навчальних закладах різних областей України успішно

впроваджуються християнські цінності у навчально-виховну роботу з дітьми. При цьому більших успіхів досягають ті педагогічні колективи, які відмовилися від нав’язування моральних ідеалів, їх загальності й обов’язковості.

Слід зауважити, що духовно-моральне виховання на християнських цінностях в суспільних дошкільних навчальних закладах істотно відрізняється від релігійного виховання в конфесійних установах насамперед тим, що дошкільний навчальний заклад не ставить за мету виховання релігійної орієнтації, він не розглядається як поле для евангелізації особистості. Головною метою роботи дитячого садка у цьому напрямку є: сприяти духовно-моральному розвитку дітей дошкільного віку шляхом залучення до вітчизняної духовної традиції через цінності християнської культури.

Життєвий досвід свідчить, що там, де організовано систему роботи на християнських цінностях, релігійний компонент обов’язково має місце. Він увесь навчально-виховний процес ніби освячує і зігріває, за словами В.Зеньківського, зсередини. Однак в роботі педагогів можуть виникати певні проблеми, пов’язані з конфесійними особливостями, атеїстичністю поглядів батьків чи сповіданням іншої релігії. Тому в інструктивно-методичних рекомендаціях МОН України вказано, що курси духовно-морального спрямування можуть вивчатися в освітніх установах лише за письмовою заявою батьків. Щоб уникати зайвих непорозумінь, вся робота з дітьми має будуватися в позаконфесійному пласті. Тобто за основу необхідно брати те, що є спільним для всіх гілок християнства. І якщо стояти на позиціях тісної співпраці з родиною, яка є первинним осередком духовного становлення особистості, то з ранніх років дитина буде оволодівати універсальними абсолютними вічними цінностями життя: віра, надія, любов, доброта, сумління, правда, чесність, справедливість, гідність, щирість, милосердя, досконалість, краса, свобода, прощення, великодушність, життєлюбство, благородство, мудрість.

Орієнтуючись на вказівки С.Русової щодо діяльності педагога, слід зазначити, що він відіграє вирішальну роль у духовно-моральному становленні особистості. Тому це має бути людина особлива, небуденна, яка б мала у душі “іскру Божу”, завжди і у всьому була життєвим прикладом та носієм високих морально-етичних якостей, володіла знаннями в галузі педагогічної освіти та спеціальними знаннями з основ християнства, а також вважала обраний напрямок діяльності “справою свого серця”. Такий високодуховний педагог є “ідеалом людяності” для своїх вихованців та їхніх батьків, досягаючи гармонії у стосунках з ними на ґрунті взаємної довіри і любові.

**Висновки.** Аналіз педагогічної спадщини С.Русової переконує в необхідності впровадження в систему дошкільної освіти християнських моральних цінностей, які є виразником духовного досвіду людства. Вони мають стати нормою життя педагогів, батьків та дітей, бо в їх основу покладено Любов.



## Література

1. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : [науково-метод. посібник / наук. ред. В. Слюсаренко, О. Проскура. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с.
2. Русова С. Ф. Вибрані пед. твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
3. Сухомлинська О. Формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / Ольга Сухомлинська // Директор школи. – 2003. – № 1 (241). – С. 4–6.
4. Ушинский К. Д. Пед. сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. Т. 2. – 1988. – 496 с.

УДК 37.091.4(092)(477)

## СОФІЯ РУСОВА І УКРАЇНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА ОСВІТИ

Цина В.І.

*У статті розглядається життєвий і творчий шлях Софії Русової, її внесок в українську народну освіту та значення педагогічної спадщини С.Русової для сучасної України.*

*Ключові слова: національна школа, українізація освіти, концепція майбутньої української національної системи освіти.*

*В статье рассматривается жизненный и творческий путь Софии Руссовой, ее вклад в украинское народное образование и значение педагогического наследия С.Руссовой для современной Украины.*

*Ключевые слова: национальная школа, украинизация образования, концепция будущего украинской национальной системы образования.*

*Sophia Rusova's life and creative work, her contribution into the Ukrainian public education and the role of her pedagogical heritage for modern Ukraine are discussed in the article.*

*Key words: national school, Ukrainianization of education, concept of the future of the Ukrainian national system of education.*

Софія Русова – особистість з великим діапазоном педагогічної і наукової діяльності, починаючи від дитячого садка і закінчуючи викладанням в університеті, громадський діяч, член Центральної Ради, у роки УНР один із лідерів українізації і творців національної освіти, талановитий журналіст. Її ім'я зовсім недавно повернулося у вітчизняну педагогіку. Дуже прикро, що кілька поколінь вихователів і вчителів нічого не чули про цю талановиту доньку України. На жаль, у сучасних підручниках з педагогіки недостатньо висвітлений її творчий шлях та внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки і просвітянської роботи, хоча Софія Русова стоїть нарівні з Оленою Пчілкою і Христиною Алчевською, а за силою і пристрастю, з якими звучало її слово на захист духовності української культури, її можна порівняти з Лесею Українкою.

Вивчення її життєвого і творчого шляху у Полтавському національному педагогічному університеті здійснюється у навчальному курсі "Персоналії в історії української національної педагогіки". Студенти ознайомлюються з основними віхами її педагогічної діяльності, яка пронизана ідеями створення національної системи освіти.

Як відомо, роки громадянського становлення С.Русової збіглися з пробудженням національної самосвідомості українського народу, хвилею народницького руху, глибинними демократичними процесами, створенням в Україні товариств, громад, просвіт, які об'єднували українську інтелігенцію національною ідеєю.

Педагогічну діяльність вона почала в п'ятнадцятирічному віці, коли в 1871 р. разом із сестрою відкрила приватний дитячий садок, у якому виховувалися переважно діти української інтелігенції. Любов до дітей, жадоба до знань, талант вихователя-наставника були так явно виражені в Софії Федорівні, що вона твердо вирішила все життя віддати дітям, школі, милій серцю Україні.

Маючи шведсько-французьке походження (батько Федір Ліндорфс – швед, мати Ганна Жерве – французенка), Софія Федорівна в свої шістнадцять років увійшла до Старої Громади. Цьому сприяло близьке знайомство з сім'єю відомого українського письменника М.Старицького, діти якого відвідували її дитсадок, і який познайомив її з родиною українського композитора М.Лисенка та інших видатних діячів української культури, членів Старої Громади, – М.Драгомановим, В.Антоновичем, П.Чубинським, П.Житецьким, Ф.Вовком, О.Русовим, О.О.Коннор. Софія Федорівна надає у вечірні години приміщення дитячого садка для зібрань Громади та репетицій драматичним гуртком п'єс українською мовою, яка на той час, згідно з валуєзьким указом, була під забороною сама бере діяльну участь у виставах, включається у вивчення української етнографії та фольклору.

Вона продовжувала педагогічну роботу в школах Петербурга після одруження з Олександром Русовим. Одруження з О.Русовим, видатним українським статистиком, етнографом, фольклористом, щиро закоханим в українську культуру,

мову, музику і пісню, назавжди пов'язує її зі знедоленим українським народом, укріплює в ній прагнення боротися за відродження його самобутності. У "Моїх споминах" вона згадувала: чоловік перший відкрив їй красу української народної поезії, він заговорив до мене українською мовою, і без довгих промов та роз'яснень збудив у мені ту любов до нашого народу, яка вже ніколи не покидала мого серця і кермувала моїми політичними виступами, всією і моєю працею довгі літа" [3, с. 215].

Родині доводилося досить часто змінювати не тільки місце проживання, а й місце роботи. Так, Софія Федорівна працювала головою видавничого відділу у місцевому Товаристві поширення грамотності серед народу (Харків), у Київському товаристві грамотності, в дитячих садках Чернігова, Харкова, Борзни, вечірній школі в Олешні, викладачем на Вищих жіночих курсах А.Жекуліної та у Фребелівському інституті (Київ), в Київському кадетському корпусі, професором у Київському педагогічному інституті, в Кам'янець-Подільському університеті, в Українському педагогічному інституті ім. М.Драгоманова (м.Прага). З усіх своїх захоплень вона найбільшу увагу приділяла вихованню дітей, рідномовній освіті народу, українській школі, оскільки вважала це головним чинником соціального й національного визволення. Свої педагогічні погляди С.Русова висловлювала в численних статтях, більшість з яких була надрукована в україномовному педагогічному журналі "Світло" (1910–1914 рр.), співзасновником і редактором якого вона була, та часописі "Вільна українська школа" (1917–1920 рр.).

Революція 1905 р. дає надію С.Русовій на визволення України з-під гніту Російської імперії. Вона працює в комісії, створеній Академією наук для визнання української мови, з її ініціативи був скликаний з'їзд народів російської держави, на якому порушувалось питання про надання повної автономії кожному народу в економічному та культурному житті, створення шкіл для всіх народів з рідною мовою навчання; бере активну участь у всеросійському з'їзді вчителів (1905 р.). У цей час С.Русова розробляє і читає курс лекцій з української літератури для слухачок Бестужівських курсів у Петербурзі, там же за її участю була видана безцензурна збірка "Кобзаря" Т.Г.Шевченка. У 1906 р. С.Русова видає "Український буквар", у передмові якого зазначила, що в його основу покладені розробки видатного українського вченого О.О.Потебні, який ще в 60-х рр. XIX ст. працював над підручником для недільних шкіл. Це був сміливий крок, бо таких підручників українською мовою російська цензура не пропускала, до того ж революція пішла на спад, і в країні посилювалася реакція.

Софія Федорівна мала неабиякі здібності публіциста, пропагандиста й аналітика. Статтею "Хроника национальной школы" в 1907 р. у журналі "Русская школа" С.Русова відкриває низку публікацій, присвячених аналізу проблем національної школи різних народностей Росії, зокрема бурятів, вотяків, калмиків, мордвинів, чувашів, євреїв, білорусів, українців, татар, чемерисів.

У своїх статтях С.Русова розкриває шовіністичну русифікаторську політику царату в галузі народної освіти, показує, як багатовікове гноблення, централізація і русифікація освіти особливо відбилися на національній гідності, самосвідомості і психології народу. Україні потрібна така школа, котра була б пройнята національним свідомим натхненням, "яка виявить вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з'єднає нас з рідним краєм, з рідним людом" [3, с. 225]. На першій сторінці роботи "Про колективне та групове читання" вона написала заклики: "В величезну хвилину відродження цілого народу, національна школа має величезне значення, того на її творчу роботу маємо звернути усі наші зусилля, піддати їй найкращі наші сили". Так, у статті "До питання про білоруську школу" С.Русова показує те зло, яке приносить дітям зрусифікована школа, затримуючи їх розумовий розвиток, вбиваючи в дітях все рідне, національне. Такі школи "зневажали душу народу", викликаючи в дітей з українських сімей нудьгу, зневіру в своїх силах і зрештою вели "націю до морального занепаду" [5, с. 145]. Необхідно, щоб навчання і виховання ґрунтувалися на повазі до особистості "як особи індивідуальної, так і особи національної".

Уже маючи певний досвід педагогічної роботи, С.Русова ґрунтовно ознайомлюється з основними зарубіжними концепціями реформування школи, працює над створенням контурів української національної системи освіти. Свої думки вона викладає на шпальтах журналу "Світло", першого україномовного педагогічного журналу, співредактором якого була і сама Софія Федорівна. Основною метою "Світла", як визначали фундатори цього часопису, було "спеціально висвітлювати й розробляти питання про освітні потреби українського народу" [4], зокрема теоретичні і практичні питання шкільного, позашкільного й сімейного виховання. Основною ж, центральною ідеєю, якою були пронизані всі випуски цього журналу і яка віддзеркалювала погляди його редакторів, була розробка концепції майбутньої української національної системи освіти: від дитячого садка до вузу, включаючи і позашкільну освіту. У статті "Ідейні підвалини школи" С.Русова зазначає, що національна школа має "увібрати в себе всі прогресивні погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову школу на національному ґрунті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду. Єднаючи своє й чуже, може вона дати новий тип школи, що відповідатиме найкращим передовим педагогічним принципам, але разом з тим не розірве живого зв'язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя". Рідна національна школа, вважала С.Русова, це є "перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою окуто було його серце за часів утисків і пригноблення його вільної думки, його національної свідомості".

Національна школа – це один з небагатьох основних виховних інститутів, де формуються національна гідність і самосвідомість. Вона створює відповідне середовище для розвитку особистості

учня (мовна культура, здійснення навчальної і виховної роботи на основі національної культури – традицій, свят, домінуючих елементів побуту, форм спілкування); передбачає відповідний зміст навчальних програм та дисциплін, формує певну систему взаємовідносин вчителя з учнями та їхніми батьками.

На сторінках журналу піддавалась гострій критиці існуюча система освіти, методи навчання і виховання старої школи, основані на примусі і авторитаризмі, висвітлювалась робота земських шкіл, становище вчителів, подавалась інформація про різні освітянські форуми, аналізувалися педагогічні ідеї і погляди відомих педагогів – П.Лесгафта, М.Пирогова, Л.Толстого, а також українських діячів культури – Т.Шевченка, Б.Грінченка, М.Драгоманова, П.Житецького, М.Коцюбиського, М.Сумцова та ін.

С.Русова була найактивнішим дописувачем журналу. За період його існування (1910–1914) вона надрукувала на його сторінках понад 100 своїх праць – статей, розвідок, методичних заміток, публіцистичних статей, оглядів, рецензій. Найвагомішими з них, на наш погляд, є “Нова школа” (1914), “Ідейні підвалини школи” (1913), “Дитячий сад на національному ґрунті” (1910), “Просвітний рух на Україні в 60-х роках” (1911), “До сучасного становища народного вчителя” (1912), “Лесгафт і його педагогічні ідеї” (1912), “Думки М.Драгоманова про освіту” (1910) та ін.

З утворенням Української Народної Республіки Софія Русова входить до Центральної Ради, в Секретаріаті освіти очолює дошкільний і позашкільний відділи. Вона рішуче втілює в життя гасло: “Українізація народної освіти, всіх освітніх організацій”.

5–6 квітня 1917 р. був скликаний перший Всеукраїнський з'їзд учителів, який прийняв рішення про утворення Всеукраїнської вчительської спілки, яку очолила С.Русова. 13–15 серпня 1917 р. проведено Всеукраїнський професійний вчительський з'їзд, на якому було вироблено план націоналізації освіти та організації українського вчителства. Принциповим на з'їзді також було визнання важливості колективного самоврядування в новій школі, поліпшення підготовки та матеріально-побутових умов учителів України. На ньому обговорювалась доповідь С.Русової “Національна школа”. Доповідка критично аналізувала характер школи минулого, де однаково нівечилась і особа вчителя, і весь духовний світ учнів. “Життя не жде, – говорила С.Русова, – воно нас кличе до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми проведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної свідомої дужої нації” [4]. Щоб успішно виконати це своє призначення, школи в Україні, на думку С.Русової, мають бути різними за змістом, формами, методами і організацією навчання та виховання, але всі вони повинні бути національними за своєю сутністю, передусім навчання в оновленій школі повинно вестися рідною мовою, учні мають глибоко пізнавати рідне фізичне й соціальне оточення. За словами С.Русової, всі народності, які проживають в Україні, повинні знати її мову, літературу,

географію й історію. З цього виходить, що українознавство має бути обов'язковим для всіх шкіл України. Воно повинно стати основою національного виховання молоді.

7 листопада 1917 р. С.Русова виступила співзасновником Педагогічної академії для підготовки учителів українознавства. У Києві, Одесі, Катеринославі за її підтримки при університетах створювалися факультети з українською, єврейською, польською мовами викладання. Були підготовлені плани про відкриття українських гімназій в містах України.

У найкоротші терміни С.Русова розробляє концепцію українського дитячого садка, яку виклала потім у праці “Дошкільне виховання” (1918), готує працівників для дошкільних закладів. Після відкриття у Кам'янці-Подільському українського університету С.Русова на запрошення І.Огієнка, ректора університету, викладає там педагогіку.

Як досвідчений педагог, відомий вчений, член Центральної Ради та Міністерства освіти голова Всеукраїнської учительської спілки Софія Русова вступає одним із фундаторів та членів редакційної колегії часопису “Вільна українська школа”, який у період 1917–1920 рр. став віддзеркаленням визвольних змагань українського народу в галузі освіти.

С.Ф.Русову справедливо вважають одним із лідерів українізації і творців концепції національної освіти, спрямованої на виховання патріотичної, національно свідомої української молоді. Вона всебічно обґрунтовує зміст, характер та форми безперервної освіти (родина, дитячий садок, школа, позашкільна освіта, вищі навчальні заклади) та їхню взаємодію. Послідовно й мудро впливала Софія Федорівна на розвиток нової української освіти. Прагнула відродити приспані сили, збудити потенції, залучити до роботи молодь – надію нації. Працюючи директором департаменту позашкільної освіти й дошкільного виховання Міністерства народної освіти України (1919 р.), коли міністром був професор Іван Огієнко, вона брала участь у підготовці наказу, за яким “викладовою мовою по всіх школах України: вищих, середніх та нижчих – повинна бути мова українська”, “а всі навчителі, що володіють українською мовою, мають викладати цією мовою”, “національно розмежовані школи користуються для навчання мовою своєї нації” [4].

Актуальними й сьогодні є думки С.Русової про те, що “пошана і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів” [3, с. 16], що саме національна система забезпечить підготовку нового покоління людей, відданих інтересам народу, палких патріотів, здатних вивести народ з культурної, економічної відсталості в ряди високорозвинутих цивілізованих націй, що “школа є глибоке прагнення кожного народу знайти себе як відокремлену частину людства і свідомо розуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль – у світовому культурному русі” [5, с. 315].

Одним із головних завдань нової школи, на думку С.Русової, є збудження, виявлення і розвиток самостійних творчих сил дитини, її творчого мислення. Як і більшість прогресивних вітчизняних і зарубіжних педагогів кінця XIX – початку XX ст., вона

різко критикувала існуючу школу за відрив від життя, догматизм і формалізм у навчанні, авторитарність школи, вербалізм, придушення волі та активності дитини, пасивне слухання й тривале сидіння за партою, підкреслюючи, що така організація навчання не відповідає природі дитини. Вона зазначає, що прагнення дитини до будь-якої діяльності – гри, праці чи творчої самодіяльності – є її найсильнішим життєвим прагненням, “і можна собі уявити, – пише з цього приводу С.Русова, – який гріх брала на себе стара школа (на жаль, ще існуюча) своїми методами пасивного навчання, нехтуючи всю дитячу рухливість та безпосередню творчість. Це ї шкодило тим, що паралізувало живу, самостійну душу дитини, а також псувало характер, бо воля закладається й розвивається лише на ґрунті активності” [5, с. 327].

Вона відстоювала педоцентристський підхід до організації шкільного життя, який розуміла як глибоку індивідуалізацію навчально-виховного процесу на основі вивчення дитини, її інтересів, нахилів, схильностей, можливостей, біологічних ритмів тощо.

Не втратили свого значення і поради С.Русової стосовно того, що “не можна всіх вчити однаковою методою, але всіх треба довести до мудрості й моральності, до всіх, і здібних, і слабких, і тупих, ставитися з однаковою любов’ю, для кожного шукати найсприятливіші методи” [5, с. 330].

У період визвольних змагань С.Русова написала понад 15 праць, серед них “Націоналізація школи”, “Нова школа”, “Методика початкової географії”, “Позашкільна освіта, засоби її проведення”, “У дитячому садку”, “Початковий підручник французької мови для самонавчання і перших класів гімназії” з французько-українським коментарем і словником, тричі перевидавалися її підручники “Початкова географія” і український буквар та ін.

Після остаточного приходу до влади більшовицького уряду С.Русова усвідомлює, що розвиток України спрямовується в інше русло, зневірюється у можливість її національного відродження і емігрує до Чехословаччини. Залишаючи Україну – “країну неволі, смутку, неправди і руїни”, С.Русова з болем, гіркотою і тугою за всім тим, що треба навіки залишити, говорила: “Прощай, рідна, дорога Україно! Кидаю Тебе з одним палким бажанням усі свої старі сили віддати на визволення Твого народу, щоб знову пишалася Ти й волею, і наукою, і багатством”

[3, с. 417]. Такі слова могла сказати лише духовно багата, мужня, національно свідомо людина. Їй тоді вже було повних 65 років, але, незважаючи на вік, драматизм і трагічність пережитих років поневірянь, арештів, тяжких родинних втрат, ця дивовижно натхненна жінка була сповнена несхитної віри в національне відродження України.

У Празі провела свої останні 19 плідних літ, бере участь у відкритті і діяльності Українського високого педагогічного інституту ім. М.Драгоманова, Української гімназії в Празі і Української академії в Падебрадах, керує притулком для дітей емігрантів і одночасно веде велику роботу з підготовки і видання монографічних праць та україномовних підручників для підготовки вчителів: “Єдина діяльна (трудова) школа” (1923), “Нова школа соціального виховання” (1924), “Теорія педагогіки на основі психології” (1924), “Теорія і практика дошкільного виховання” (1924), “Дидактика” (1925), “Нові методи дошкільного виховання” (1927), “Значення соціальної психології для виховання” (1931).

Оцінюючи сьогодні роль С.Русової в розвитку педагогічної думки в Україні, можна однозначно стверджувати, що її творчий доробок є внеском у скарбницю не лише української, а й світової педагогіки, що її ідеї – це не лише минуле, вони не обмежені часовими рамками, бо є глибоко науковими, народними, просякнені ідеями гуманізму, спрямовані в майбутнє. Її думки набувають особливого звучання в час кардинальної зміни підходів до дитини, до філософії освіти і виховання, що постали в зв’язку з розбудовою вільної, самостійної України. Як гасло звучить і сьогодні заклик Софії Русової: “В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором життя України, бути апостолом Правди і Науки. Тільки великим зусиллям таких апостолів Україна матиме чесних діячів-патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об’єднану, інтелектуально розвинену народну масу” [4]. Учителю, говорить С.Русова, завжди повинен пам’ятати, що його покликання не можна ні з чим поставити поруч, бо “хіба є в кожного народу щось коштовніше, ніж душі його дітей, і хіба є обов’язки вищі за обов’язки виховати з них людей – громадян?” [5, с. 257].

Усе розумне, добре, вічне, що вклала ця мудра наставниця, патріотка, педагог у духовне утвердження нації, живе і житиме довго. Той духовний вогонь і сьогодні гріє всіх, кому дорогі рідна Україна, її державність, освіта й культура.

## Література

1. Борисова З. Н. Духовна донька українського народу / З. Н. Борисова // Дошкілля. – 2010. – № 4. – С. 4–6.
2. Гураш Л. Дитячий садок – осередок національного виховання / Л. Гураш // Дитячий садок. – 2010. – № 35. – С. 10–11.
3. Русова С. Мемуари. Щоденник / С. Русова. – К.: Поліграфкнига, 2004. – 544 с.
4. Русова С. Мої спомини / С. Русова // Український історичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 139–148.
5. Софія Русова: з маловідомого і невідомого / Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007.
- Ч. 2. Сеньорка українського жіноцтва. – 2007. – 364 с.
6. Цина В. Софія Федорівна Русова / В. І. Цина // Персоналії в історії національної педагогіки. 20 видатних українських педагогів / відп. ред. А. М. Бойко. – Полтава: АСМІ, 2002. – С. 231–245.

УДК 371(09)

## СОФІЯ РУСОВА ТА ОЛЕКСАНДР МУЗИЧЕНКО: СПІВСТАВЛЕННЯ ПОГЛЯДІВ НА ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ярмак Н.О.

*У статті співставлено погляди визначних українських педагогів початку ХХ ст. Софії Русової та Олександра Музиченка щодо формування професійних рис та якостей вчителів шкіл та необхідності оволодіння ними педагогічною майстерністю.*

*Ключові слова: національне виховання, навчання рідної мови, педагогічна діяльність, новітні методи.*

*В статье сопоставлены взгляды известных украинских педагогов начала ХХ в. Софии Русовой и Александра Музиченко относительно формирования профессиональных качеств учителей.*

*Ключевые слова: национальное воспитание, обучение родному языку, педагогическая деятельность, новейшие методы.*

*The views of the renowned Ukrainian pedagogues of the beginning of the ХХ century Sofia Rusova and Oleksandr Muzychenko on the formation of professional competence of school teachers are compared in the article.*

*Key words: national education, teaching mother tongue, pedagogical work, the newest methods.*

Інтеграція України у світове товариство, відродження національних ідей та цінностей, становлення України як сильної держави спонукають до виховання нової національно свідомої генерації, яка забезпечить нашій державі чітку позицію в майбутньому. Формування нової генерації можливе тільки за умов зміни старих форм навчання та проведення реформ навчально-виховного процесу. Виховання національно свідомих нащадків сформувало основну ідею навчально-виховного процесу – це національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави. Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин. Існує велика необхідність у формуванні у молоді, незалежно від національної належності, рис громадянина української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Національне виховання має суспільний характер. До нього причетні сім'я, найближче соціальне оточення – формальні й неформальні об'єднання, громадські організації, засоби масової інформації,

заклади культури, релігійні об'єднання та ін. Роль держави полягає у координації виховних зусиль усіх інституцій суспільства, забезпечення його єдності та пріоритету загальнодержавних (національних) інтересів.

Процес виховання органічно поєднаний з процесом навчання молоді, опанування основами наук, багатством національної й світової культури.

Гуманістичний характер навчально-виховного процесу передбачає побудову його змісту й форм на основі глибокого розуміння вчителем природи учнів, їх індивідуальних рис і можливостей, поваги до особистості дитини, турботі про її гармонійний розвиток, встановлення взаємин співробітництва у навчально-виховному процесі. Важливим чинником процесу навчання є постать вчителя. Вчитель може стати майстром тільки за умови оволодіння закономірностями та механізмами педагогічного процесу. Це дозволить йому мислити та діяти, спираючись на закони педагогіки, він отримає змогу професійно аналізувати педагогічні явища, розподіляти їх на окремі частини, осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим, знаходити нові ідеї, принципи та явища у навчально-виховному процесі. Професійна майстерність приходить до того вчителя, котрий спирається у своїй діяльності на наукову теорію. Тому підготовка кваліфікованих вчителів є важливим чинником у побудові

нові держави в цілому та наступного покоління з яскавро вираженою національною ідеєю зокрема. Досвід минулого допоможе знайти правильні шляхи до процесу формування вчителя, оскільки, рухаючись вперед, наука не тільки створює нове, а й переоцінює минуле. Софія Русова була однією з провідних педагогів та науковців минулого. Вона займалася реформуванням школи, піднімала проблеми освіти та виховання, створила велику кількість підручників та книжок, була провідним педагогом-практиком, громадським діячем та письменницею. Її доробок має велику значущість для нащадків та є скарбницею педагогічного досвіду.

Як і Софія Русова, Олександр Музиченко працював у роки, коли система освіти мала переломний період та проходила процес становлення на національному ґрунті. Олександр Музиченко підкреслював необхідність формування таких вчителів, які б несли дітям ідеї національності з самого першого дня навчання в школі. Він наголошував: "Істинний та вірний національний капітал ні в матеріальних багатствах, ні в успіхах індустрії, техніки та торгівлі, але в нескінченності творчої сили народу, що зростає з покоління в покоління. Джерело цієї сили криється в глибоких та недосяжних схоронах народної душі" [1, с. 409]. Переймаючись моральним станом народу, Музиченко стверджував: "Висока моральна міць, тобто формування світогляду, відбувається на ґрунті природної етики" [1, с. 413].

Софія Русова зазначала, що вчителю належить провідне місце у навчанні, духовному і фізичному зростанні. Він має бути національно свідомою людиною, володіти високим рівнем культури, педагогічними здобутками попередніх поколінь, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці.

У своїй роботі "Нова школа соціального виховання" Софія Русова писала про вчителя: "Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведженням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання" [7, с. 17].

Софія Русова наполягала на необхідності навчання дітей рідною мовою, оскільки це було навчання у рідному, знайомому з дитинства середовищі. Саме на вчителя покладалася почесна функція передати багатство та красу рідної мови. Нікому на думку не спаде взяти великоруську дитину і вчити її чеською мовою, вона ж теж слов'янська, має схожі слова, – твердить Софія Русова. Проте багато українських дітей навчалися в російських школах. "Така школа вела націю до морального занепаду, до загального хуліганства в різноманітних виявах. Вона була шкодлива саме тим, що зневажала душу народу" [5, с. 294]. А тому "рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почування, вражень. От через що першою свідомою вимогою задля справедливого психологічного задоволення нації є вимога національної школи... Націоналізація школи...

проводиться перш усього викладом на рідній мові учнів... коли дитина добре і вільно почуває себе... науку сприймає вільно..." [5, с. 291–295].

Рідна мова, твердить С. Русова, це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає кригу байдужості. Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності. Вчитель має передати дитині всю історію та етнічний спадок саме через рідну мову. "Раби утворювалися в тій чужій школі, яка до сього часу панувала у нас в Україні, раби-учні, які в стінах школи мали зрікатися усього рідного, нехтувати усім тим, що вони поважали в рідній хаті, забувати материнську мову і ставати перевертнями, зрікатися рідного краю, рідного люду" [5, с. 295].

Для вільного володіння рідною мовою та для того, щоб бути зразковим її носієм, необхідно навчити молодого вчителя вміло організувати читання та розробляти писані вправи – все це забезпечить можливість використовувати мову для розуміння культури, етнічного спадку, обрядів та історичного розвитку суспільства. "Використовувати рідну мову для глибокого розуміння всієї нашої культури, відчувати живий процес органічного її розвитку і практично, за допомогою добре опанованого живого слова, нав'язувати та поширювати стосунки з людьми – ось завдання, що стоять перед викладачем в школі" [4, с. 93].

Олександр Музиченко активно піднімав у своїх творах питання про навчання вчителів рідної мови, оскільки вони будуть тим інструментом, через який передається вся краса і сила мови наступним поколінням. "А чого його не навчено, того й він іншого не навчить. Щастя, тільки щастя, можна дати, не маючи його" [4, с. 94].

Маючи самі лише знання з історії мови та літератури вчитель не отримає вміння працювати над культурою, формуванням у дітей мови. Існує необхідність змінити мету, поставлену перед вчителем: замість навчального викладання мови запровадити розвиток виховання мови. "Мова – то технічна річ й до того ж така, що найбільше сприяє вихованню у дітей точності, самодисципліни, здатність узагальнювати, виразно думати, відчувати форми і шляхетну художню втіху" [4, с. 94].

Наступною важливою проблемою у формуванні вчителів початкової школи є необхідність зв'язку отриманих знань з сьогоденням. Тільки прогресивний вчитель, який цікавиться швидким ростом та змінами у суспільному та політичному житті країни, який прагне до самоосвіти та вдосконалення, може формувати прогресивне сучасне та прогресуюче покоління. Музиченко вбачав у такому вчителі наступні риси: "Незважаючи на всі труднощі вивчення сучасної педагогічної справи, сучасний педагог допитливо шукає і повинен шукати відповіді на хвилюючі його питання не тільки в минулому, але й в живій дійсності" [2, с. 112].

Існує велика необхідність у формуванні молодого покоління вчителів, які б мали велику постійну спрагу до пошуку нових знань, нових методів викладання та їх поєднання. Такий вчитель має завжди знаходитися у русі пошуку та самовдосконалення. "Позитивні якості педагога іноді можуть

лежати баластом, іноді навіть можуть заважати одне одному, але вони можуть отримувати поштовх, що координує їх дії, направляє їх стремління в один потік, який має чарівну силу переродження молодих душ. Таким поштовхом є “стрункий світогляд” вчителя, тобто перш за все відсутність протиріч у відповідях на ті вічні запитання, котрі, за даними психології, виникають у певний період життя у кожної нормальної людини” [2, с. 112].

Великого значення самоосвіті вчителя надавала і Софія Русова. Вона писала, що педагог в процесі педагогічної діяльності повинен багато читати і постійно збагачувати свої знання, бо “... той, хто учить, повинен сам учитись і багато знати”. Саме педагога Софія Русова називала “джерелом освіти” [6, с. 67]. Крім того, зважаючи на те, що педагогіка та психологія постійно розвиваються, змінюються, педагог додає, що і вихователь у своїй роботі повинен враховувати ці зміни. А це можливо лише завдяки фаховому удосконаленню. Русова так і пише: “Садівниця мусить йти завше наперед, прислухаючись до нових спостережень над дітьми, до нових гасел, які залунають в справі виховання відповідно до тих або других настроїв, течій суспільного життя” [6, с. 157].

Формуючи у вчителя постійне бажання професійно розвиватися та самовдосконалюватися, необхідно спонукати його до охоплення та оволодіння все більшим спектром знань у багатьох сферах, а не тільки в необхідних предметах. Але, щоб не заплутатися та не заблукати у великих лабіринтах знань, вчитель має опанувати та гарно оперувати глибокими знаннями у спеціальній сфері педагогічної науки. Саме у вищому навчальному закладі необхідно дати майбутньому вчителю ті знання, які допоможуть йому сформувати розлогі системи знань та способів їх передачі. Проте не лише педагогіка допоможе вчителю, необхідно залучити велику кількість предметів, які включатимуть в себе вивчення вікової психології дитини і інші загальні предмети. У свій час Олександр Федорович зазначав, що “питання про мету та сенс діяльності вчителя може освітити лише система педагогіки, але не та, що охоплює одні лише дидактичні та методичні області, але та, де школа пов’язана з філософськими теоріями, психологією, етикою, естетикою, логікою, з наукою про керування державою, юридичними науками” [2, с. 114].

Софія Русова висувала цілий ряд вимог до професійної підготовки вчителя. Необхідною умовою є педагогічна майстерність учителя. Він повинен використовувати новітні форми та способи навчання, вміло відслідковувати зміни у психологічному та фізичному стані дитини. Знання індивідуальних та вікових особливостей учнів, дитячої психології допоможуть вчителю створити атмосферу довіри та співпраці. Вчитель повинен гарно розбиратися у психології дитини, бо “більшість наших помилок у вихованні лежить у замалому знанні психології” [8, с. 7].

Готуючи майбутніх вчителів початкової школи, важливо викликати у них зацікавленість у постійному порівнянні свого досвіду з досвідом інших та з новими тенденціями в системах освіти інших країн. Це допоможе розвинути порівняльне мислення та тренуватиме звичку постійно згляда-

тися на досвід інших та минулого, що призведе до постійного збагачення досвіду та виправлення окремих помилок. “Таке вивчення новітніх напрямлень призведе до благородного взаємного змагання народів та обміну духовними надбаннями. Ідеї побудови ідеального виховання володіють стремлінням розповсюджуватися далеко за межі народу, що їх створив, але при цьому не тільки не стирають малюнка чужої народної індивідуальності, але навіть сприяють її живучості, даючи їй матеріал для опрацювання” [2, с. 115].

Актуальним залишається й зараз питання виховання у майбутніх вчителів естетичного смаку. Необхідно звернути увагу на естетичне виховання, оскільки воно є невід’ємною складовою всебічно розвиненої людини. Треба створити у молодого вчителя багату емоційну сферу, яка потім буде свідчити учням про духовне багатство вчителя та сприятиме їх естетичному вихованню. “Багато сторін педагогіки, особливо учбовий план та ставлення вчителя до дітей, повинні враховувати художній момент – і естетика має увійти у склад педагогіки...” [3, с. 123].

Зміст естетичного виховання, орієнтованого на формування естетичної культури школярів, передбачає: розвиток у школярів здібності сприймати прекрасне в природі, в праці, в творах мистецтва, навколишній дійсності, поведінці людей, які бажають насолоджуватися цим прекрасним. “Могутнім фактором художньо-естетичного виховання” і “найпершим фактором пробудження художнього почуття у дітей” Софія Русова вважала національне мистецтво. Вона вказувала, що дитину необхідно виховувати на “рідному матеріалі краси, розуму, естетики, вікової творчості”, який “найкраще приймається в душі дитини, бо він простий у своїй красі, легше розбуджує її власні творчі сили, бо говорить до неї... лініями орнаменту, мелодіями пісень, фарбами, рухами”. Педагог підкреслювала, що “музикування на різних інструментах, особливо на народних, світ різноманітних звуків та ритмів, забави, інсценівки, різні види творчої праці, малювання, а також поєднання їх у певну систему занять – все це сприяє розвиткові, дає задоволення дитині, виховує художній хист”. Визначаючи виховну цінність народного образотворчого мистецтва, вона зауважувала, що “українські вишивки, кераміка, орнамент приваблюють дітей гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання вишивати, малювати, ліпити, будувати” [5, с. 20].

Говорячи про інновації у вищих навчальних закладах та у процесі формування майбутніх вчителів, ми повинні зазначити, що зміни мають відбуватися тільки на краще. Але базою для цих змін став досвід минулого. Зазирнувши в історію формування педагогічних ідей та тенденцій і звернувши увагу безпосередньо на ідеї Софії Русової та Олександра Музиченка, ми отримали змогу побачити, що ідеї формування майбутніх вчителів не набули радикальних змін. Базові вимоги залишилися майже однаковими, а тому ми повинні врахувати помилки та скористатися невичерпним джерелом мудрості педагогів минулого, які також щиро вболівали за формування нової молоді, більш освіченої та свідомої генерації.



## Література

1. Музиченко О. Ф. З приводу нової книги проф. Рейна / О. Ф. Музиченко // Журнал Міністерства нар. освіти. – СПб., 1908. – № 4. – С. 409.
2. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі та Америці. Введення. Педагогічна академія : в нарисах та монографіях / О. Ф. Музиченко ; під ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. : В. Антік, 1913. – 218 с.
3. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в західній Європі та Америці. Сучасне Герbartіанство. Педагогічна академія : в нарисах та монографіях / О. Ф. Музиченко ; під ред. проф. А. П. Нечаєва. – М. : В. Антік, 1913. – 218 с.
4. Музиченко О. Ф. Читання та культура слова / Нариси з методики пед. праці в трудшколі першого концерну : збірник матеріалів / О. Ф. Музиченко ; за ред. П. Мостового ; Держ. видавництво України – Х., 1930. – 56 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
6. Русова С. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова. – Катеринослав, 1918. – 162 с.
7. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. – С. 17.
8. Русова С. Теорія педагогіки на основі психології / С. Русова. – Прага : Сіяч, 1924. – 339 с.

---

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

УДК 378.001.76:3.071

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ (XIX–XX СТ.)

Шахрай Т.О.

*Автор статті, аналізуючи праці попередників та джерельну базу, досліджує стан освіти на Волині наприкінці XIX – початку XX ст., а також благодійність приватних осіб (на будівництво навчальних закладів, збільшення плати вчителям, допомогу нужденним учням тощо), яка особливо відіграла важливу роль у розвитку освіти, оскільки фінансування з боку держави було мізерним.*

*Ключові слова:* Волинь, освіта.

*Автор статьи, анализируя труды предшественников и архивные материалы, исследует уровень образования на Волини конца XIX – начала XX вв., а также благотворительность частных лиц (для строительства учебных заведений, увеличение платы учителям, помощь ученикам и т.д.), которая особенно играла важную роль в дальнейшем развитии образования, т.к. финансирование со стороны государства было несущественным.*

*Ключевые слова:* Волинь, образование.

*The author of the article analyzes works of predecessors and archival documents in research on the state of education in Volyn' at the end of the XIX – the beginning of the XX c. and on charities of private persons (for building educational establishments, increasing teachers' salaries, support of indigent students, etc.), that played an important role in the development of education because the state financing was meager.*

*Key words:* Volyn', education.

---

Демократичні перетворення в Україні, що розпочалися наприкінці минулого століття, привели до зміни ідеологічного, морально-ціннісного та соціально-економічного устрою суспільства, зумовили і кардинальні зрушення в освітньому просторі. Ознакою сьогодення стала поява нових типів освітніх закладів, ініціатором відкриття яких виступають приватні особи та організації недержавної форми власності; відбулося повернення з історичного небуття і таких явищ громадянського суспільства, як меценатство, благодійництво, що завжди були притаманні українському народові, але за класово зумовленої парадигми історіографії за радянських часів замовчувалися.

Звернення до вітчизняного історичного досвіду є необхідною складовою аналізу складних і суперечливих процесів відродження природних форм суспільного поступу нашого суспільства. Аналіз історичної, педагогічної, культурологічної літератури, результатів низки досліджень свідчить, що питання ролі й місця приватної та громадської ініціативи в системі освіти України залишилися досі

мало вивченими. Перші публікації з цього питання з'явилися ще на початку XX ст. Їх автори – Є.Андреев, Г.Геннель, В.Григор'єв, М.Демков, С.Золотарьов, В.Луцкевич, І.Максин, О.Мусін-Пушкін, О.Острогорський, І.Посадський, Д.Ромашков, Г.Фальборк, В.Чарнолуський, М.Чехов та ін. – були безпосередніми учасниками педагогічного руху кін. XIX – поч. XX ст. Незавершеність процесу та їхня участь у ньому зумовили висвітлення цими авторами лише окремих аспектів явища і деяку тенденційність їхніх праць.

За радянських часів питання про громадську та приватну ініціативу в галузі освіти жодного разу не стало темою окремого дослідження, а лише фрагментарно висвітлювалося в контексті більш загальних історико-педагогічних досліджень (варто згадати праці С.Батишева, В.Борисенка, Г.Васьковича, Г.Ващенко, Ш.Ганеліна, М.Гриценка, Є.Днепров, Г.Захаревича, Я.Звігальського, М.Іванова, М.Константинова, Г.Крилова, Є.Луценко, Є.Мединського, Д.Павлова, К.Парменова, О.Піскунова, С.Пастернака, С.Сірополка, Є.Степановича, Б.Тєбієва).

У 1991–2006 рр. вийшли друком кілька наукових монографій, присвячених проблематиці приватної вищої освіти в нашій країні: “Актуальні проблеми приватної вищої освіти в Україні” С.Медведчука, Я.Романчука, Я.Ханика, І.Якиміва, “Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)” І.Добрянського і В.Постолатія, “Оновлення та реформа вищої школи: приватна вища освіта в Україні у 1991–1996 рр.” Дж.Стетара, “Недержавна вища освіта в Україні: перше десятиліття: історичний нарис” В.Огаренка, “Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі” О.Сидоренка, колективна монографія під загальною редакцією В.Астахової “Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант”, монографія Д.Льюїса, Д.Генделя, О.Дем’янчука “Private Higher Education in transition countries” (“Приватна вища освіта в перехідних країнах”), видана англійською мовою в Києві.

Проте можна констатувати, що спеціальних праць, які б комплексно досліджували цю проблематику, в українській історіографії досі немає. Відтак, **мета дослідження** – на основі історичного аналізу праць попередників та джерельної бази визначити особливості розвитку приватної освіти на Волині наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Освітня система в Україні в останній третині ХІХ – на початку ХХ ст. стала не лише невід’ємною складовою суспільного організму, а й опинилась у центрі протистояння громадськості й урядових структур.

Національно свідомих представників дворянства і поміщиків Волині не могла не хвилювати тенденція до зменшення кількості навчальних закладів різних типів Міністерства народної освіти, внутрішніх справ, землеробства та державного майна (з 3003 у 1903 р. і 2948 у 1904 р.). Виняток становили лише заклади відомств православного віросповідання (у 1903 р. їх налічувалось 1485, а в наступному – 1487) та установ імператриці Марії (у 1904 р. їх кількість зросла від 1 до 3). Перераховані вище освітні установи належали до середніх та нижчепрофесійних навчальних закладів, в яких найбільше навчалось дітей селян та міщан [1, с. 70–74; 2, с. 57–62].

Приватні особи, з метою покращення стану народної освіти, робили щедрі пожертвування на заснування благодійних товариств, навчальних закладів тощо. Так, поміщики краю, займаючись благодійною діяльністю, переймалися долею дітей селян і дбали про відкриття притулків, де діти могли навчитися грамоти й проводити дозвілля. Такий притулок у маєтку Радовичі Володимир-Волинського повіту для дітей своїх службовців відкрив землевласник П.Гутовський у 1911 р. [3, арк. 1]. Санкцію волинського губернатора від 12 травня 1911 р. на відкриття дитячого притулку для дітей робітників, як католиків, так і православних (бо роботи в маєтку, особливо в літній час, не давали можливості батькам наглядати за дітьми), в селах Замличі, Вікторівці, Дорогочини того ж повіту отримав і поміщик Ф.Сумовський [4, арк. 1–4].

Шляхтичі Володимира-Волинського В.Заремба, А.Лісевич, В.Міхалевич та інші у лютому 1912 р. взяли опіку над ученицями місцевої приватної

жіночої гімназії. Вони надавали допомогу бідним здібним гімназисткам за їх сумлінне навчання та високі моральні якості, сприяли їх естетичному вихованню, організовуючи вистави, екскурсії, літературно-музичні вечори [5, арк. 3, 9].

Граф Й.Потоцький та князь Р.Сангушко в своїх маєтках відкрили польські школи під назвою “Притулок для дітей Римо-католицького товариства”. Дітей навчали молитв учителі, яких запрошували із Польщі. Але головна мета, яку переслідували попечителі цих шкіл, – цілеспрямована підготовка молодого покоління для втілення заповітної мрії – відродження незалежної Польщі [6, арк. 172].

Окрім легальних навчальних закладів, існувала мережа таємних шкіл, переважно польських. Організаторами їх відкриття переважно виступали аристократи: князь Ф.Радзивілл у фільварку в Дубнівському повіті, графи Ходкевичи у Млинові на Рівненщині, граф К.Красицький у с.Холоневі Володимир-Волинського повіту, княжна А.Радзивілл у Рівному тощо. У цих школах, крім Закону Божого, польської і російської мов, дітей навчали арифметики, географії, рукоділля [7, с. 29–30].

Польські поміщики-католики своєю увагою, пожертвуваннями та співучастю у справах церковно-приходських шкіл нерідко навіть переважали православних землевласників. Волинська губерньська земська управа, де були міцними впливи польської шляхти, на ці потреби виділила у 1910 р. 135 тис. крб. Таку допомогу отримали 46% шкіл губернії [8, с. 165].

Істотну допомогу закладам освіти надавали почесні попечителі. Вони обиралися з числа авторитетних та визнаних у суспільстві осіб і брали на себе конкретні, чітко визначені зобов’язання перед навчальними закладами – жертвувати їм щорічно не менше певної суми. Держава підтримувала інститут почесних попечителів, надавши їм статус державних службовців.

Почесними попечителями реального училища, яке було відкрите 7 квітня 1889 р. у Луцьку на пожертвування доктора медицини Івана Лорнета, були нащадки родини графа Фелікса Чацького та єпископ Луцько-Житомирської римо-католицької єпархії [9, арк. 16–16 зв.]. Звання почесного блюстителя Корецького двокласного приходського училища у Новоград-Волинському повіті було присвоєне графу Й.Потоцькому за вагому благодійну діяльність [10, арк. 1–4]. Почесний член Ради дитячих притулків граф В. де Броель-Плятер “... за ревність і особливі заслуги по дитячим притулком пожалуваний кавалером орденів Святого Станіслава та Святої Анни другого ступеня” [11, арк. 2].

Серед меценатів Волині почесне місце належить родині Любомирських. Ф.Любомирський витратив 200 тис. злотих на будівництво Рівненської гімназії, попечителем якої став його син – князь Казимір Любомирський. Його внук, Станіслав Любомирський, надавав матеріальну допомогу викладачам Рівненського реального училища [12, с. 1153]. Постійну матеріальну допомогу бідним учням шляхом пожертвувань, грошових внесків до каси благодійних товариств надавали А.Терещенко, барон І. де Шодуар, котрі були почесними членами багатьох товариств. Лише на користь нужденним

Волинської губернії вони пожертвували кілька десятків тисяч карбованців сріблом [13, с. 147].

Особливе значення для розвитку культури та освіти на Волині в другій половині XIX ст. мала благодійна та просвітницька діяльність Антоніни Блудової. Перед смертю граф Д.Блудов у розмові з дочкою висловився про необхідність відкриття жіночих училищ на Волині з метою протистояння католицькому вихованню дівчат [14, с. 600]. До 1865 р. в краї не існувало жодного жіночого училища для православних. Тому навіть дівчата із сімей православних священників виховувались у польських католицьких пансіонах, де були позбавлені рідної віри і культури.

У березні 1865 р. в Острозі за активної участі родини Блудових було засноване братство на честь просвітителів слов'ян Кирила та Мефодія. 28 жовтня зусиллями графині була відкрита початкова школа, а 1 грудня розпочалося навчання у підготовчому класі жіночого училища. З грудня 1882 р. братська школа, яка раніше складалася з двох відділень і готувала дітей до вступу в училище, була перетворена на самостійну, з розширеною програмою, трирічну школу для підготовки "вчительок сільських парафіяльних та початкових народних училищ з повним середньоосвітнім навчальним курсом та правилами навчального закладу" [15, с. 3].

По смерті А.Блудової залишилося 3 духовні заповіді, затверджені Санкт-Петербурзьким окружним судом, у яких зазначалося, що все рухоме і нерухоме майно відходить у розпорядження Острозького братства з неодмінною умовою існування всіх закладів братства: Кирило-Мефодіївської церкви, жіночого училища ім. Д.Блудова, братської школи, Міклашевського сільського училища, лікарні, будинку для прочан і бібліотеки. Свого найвищого розквіту братство досягло вже після смерті А.Блудової. Засноване нею училище було одним з найкращих навчальних закладів Волині, центром освіти й культури краю. До 1915 р. його закінчили 1774 учениці, а додатковий педагогічний клас – 667 осіб. Понад 1940 селянсь-

ких дітей здобули освіту у Міклашевському сільському училищі [16, с. 427–428].

Відтак, діяльність А.Блудової сприяла поширенню і демократизації жіночої освіти на Волині. З братством і училищем пов'язані імена цілої плеяди просвітителів: мецената Г.Галагана – засновника гімназії у Києві, В.Туркевича – редактора першої української православної газети у США "Світ" та ін. Як справжня інтелігентка, А.Блудова шанувала не лише російську, а й світову культуру, з великою повагою ставилась до культури українського народу.

Неможливо обійти увагою благодійну діяльність барона Ф.Штейнгеля, який доклав чималих зусиль у розвиток освіти та культури Волині. Для жителів Городка та навколишніх сіл він побудував за власні кошти двоповерхову цегляну школу на сім класів. Учням гарантувалося безкоштовне навчання, забезпечення підручниками і канцприладдям. До того ж Ф.Штейнгель впорядкував і утримував на власні кошти кооперативну читальню для селян [17, с. 11].

Відтак, національно свідомих представників інтелігенції Волині не могла не хвилювати тенденція до зменшення кількості навчальних закладів. Приватні особи з метою покращення стану народної освіти, робили щедрі пожертвування на заснування благодійних товариств, навчальних закладів, збільшення плати вчителям, допомогу нужденним учням. Особливо важливу роль благодійність відіграла у розвитку початкової освіти, оскільки фінансування з боку держави було мізерним.

Отже, ґрунтовний аналіз розвитку приватної ініціативи в освіті України є невід'ємним складником процесу національного відродження, повного й системного розкриття процесу формування і розвитку національного шкільництва та педагогічної думки в Україні в контексті соціально-культурного розвитку українського суспільства. Проте ефективно застосування набутого досвіду передбачає не пряме його запозичення з використанням готових результатів, а відбиття передових гуманістичних ідей у національній педагогічній свідомості, творчу адаптацію прогресивних знахідок до сучасного освітнього процесу, до вітчизняної культури в цілому.

## Література

1. Обзор Волынской губернии за 1903 г. – Житомир : Волынская губернская тип., 1904. – 133 с.
2. Обзор Волынской губернии за 1904 г. – Житомир : Волынская губернская тип., 1905. – 73 с.
3. ДАЖО, ф. 329, оп. 1, спр. 67.
4. ДАЖО, ф. 329, оп. 1, спр. 65.
5. ДАЖО, ф. 329, оп. 1, спр. 88.
6. Центральний державний історичний архів України в Києві (далі – ЦДІАК), ф. 1335, оп. 1, спр. 1260.
7. Лісевич І. Духовно спрагли (Духовне життя польської національної меншини на Наддніпрянській Україні в 1864–1917 рр.) / І. Лісевич. – К. : Інститут історії України НАН України, 1997. – 240 с.
8. Отчет Волынской губернской земской управы по училищному отделу за 1910/1911 уч. годы / [сост. ВГЗУ]. – Житомир : Тип. т-ва Бродович, 1911. – 165 с.
9. Державний архів Волинської області (далі – ДАВО), ф. 3, оп. 1, спр. 876.
10. ЦДІАК, ф. 442, оп. 851, спр. 22.
11. ЦДІАК, ф. 741, оп. 1, спр. 63.
12. Замечания на статью "Город Ровно", помещенную в "Волынских епархиальных" ведомостях 1880 г. № 5 и дополнение к ней // Волынские епархиальные ведомости. – 1880. – № 25, 1 сент. – С. 1134–1153.
13. Махорін Г. До питання про благодійницьку діяльність на Волині у другій половині XIX – на початку XX століть / Г. Махорін // Болоховщина: земля і люди: Всеукр. наук. конф., 23–24 черв. 2000 р. – Хмельницький ; Стара Синява ; Любар, 2000. Т. 20. – 2000. – С. 146–149.

14. Теодорович Н. И. Историко-статистическое описание церквей и приходов Волынской епархии / Н. И. Теодорович. – Почаев, 1889.  
Т. 2 : Уезды Ровенский, Острожский и Дубенский. – 1889. – 787 с.
15. Быков Н. П. Князя Острожские и Волынь. Введение в историческую записку / Н. П. Быков. – Петроград : Тип. В. Кишбаума, 1915. – 60 с.
16. Быков Н. П. Острожское Св. Кирилло-Мефодиевское православное церковное братство / Н. П. Быков. – СПб., 1910. – 450 с.
17. Столярець М. П. Слово про Городок: спогади краєзнавця / М. П. Столярець. – Рівне : Азалія, 2002. – 31 с.

УДК 37(09)

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Дубровська Л.О., Дубровський В.Л.

*У статті проаналізовано історичний досвід педагогічної спадщини минулого щодо проблем впровадження індивідуального підходу в навчальний та виховний процес шкіл та гімназій в другій половині ХІХ ст.*

*Ключові слова:* науково-педагогічний світогляд, педагогічна діяльність, індивідуальність, особистість, індивідуальний та особистісний підхід, заохочення, покарання.

*В статье сделан анализ исторического опыта внедрения индивидуального подхода в учебный и воспитательный процесс школ и гимназий во второй половине ХІХ в.*

*Ключевые слова:* научно-педагогическое мировоззрение, педагогическая деятельность, индивидуальность, личность, индивидуальный и личностный подходы, поощрение, наказание.

*The authors of the article analyze historic experience of pedagogical heritage pertaining to the problems of individual approach implementation in teaching and upbringing at schools and gymnasia in the second half of the ХІХ c.*

*Key words:* scientific pedagogical world outlook, teaching, individuality, personality, individual and personality approaches, reward, punishment.

Реформування системи освіти в Україні спонукає до детального вивчення і творчого переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого, який не тільки збагачує педагогічну науку новими положеннями, але й дає можливість підвищити якість навчання та виховання підростаючого покоління і розвивати всі ланки освітньої системи.

Ґрунтовне вивчення та усвідомлення історичного досвіду допомагає краще пізнати минуле, збагнути сьогодення і передбачити майбутнє. У цьому зв'язку важливого значення набувають дослідження творчої спадщини видатних вітчизняних педагогів з метою подальшого використання отриманих результатів у процесі модернізації системи освіти.

Кращих представників вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ ст., а саме С.Русової, М.І.Пирогова, К.Д.Ушинського, Л.М.Толстого С.І.Миропольського та ряду інших, можна назвати гуманістами у найбільш високому значенні цього слова. Всі вони в своїх педагогічних концепціях проводили ідею, що розумно поставлене виховання повинно прагнути, щоб закладені у природі дитини можливості розвитку здійснились. Разом з тим усі вони підкреслювали, що не можна

увяляти природу всіх дітей як дещо однорідне, оскільки природа будь якої дитини відрізняється від природи іншої своїми індивідуальними властивостями, схильностями, здібностями, характером, темпераментом, тому й розвиток кожної дитини йде індивідуально, узгоджено з власною природою.

Такий висновок був дуже важливим для педагогіки, оскільки попереджував трафаретність та шаблонність у використанні методів та засобів виховання і навчання дітей, закликав до уважного спостереження за дітьми, ретельного вивчення їх властивостей та врахування індивідуальних особливостей дітей у виборі методів викладання і навчання, погодження будь якого впливу на дитину з особливостями її природи.

Аналіз різних циркулярів офіційної педагогіки, шкільних статутів, правил гімназій, звітів шкіл, документів нетрадиційних шкіл, архівних документів свідчить про досить широке впровадження в практику школи індивідуального підходу до школярів.

Так, наприклад, проблема індивідуального підходу у вказаний період органічно входила до широкого кола питань загальної підготовки вчителя, які обговорювались у другій половині ХІХ ст. на з'їздах, курсах вчителів, на засіданнях товариств та

проходили через постанови, циркуляри, розпорядження офіційної педагогіки. Матеріали вищезначених документів свідчили, що прогресивна педагогічна суспільна думка до різнопланових завдань спеціальної підготовки вчителя включала формування у майбутніх педагогів уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей. Зміст педагогічної підготовки передбачав оволодіння майбутніми вчителями знаннями та вміннями вивчення дитячої особистості, розуміння законів та умов її розвитку, виховання і, виходячи з цього, засобів педагогічного впливу безпосередньо на ту чи іншу дитячу індивідуальність. Всі інструкції у вимогах до вчителя поряд з іншими вказували на необхідність враховувати в своїй практичній діяльності не лише вік школяра, але й ступінь розуміння того чи іншого учня, розмовляти з учнями зрозумілою для кожного мовою.

Слід відмітити, що індивідуалізація навчання та виховання у визначений період здійснювалась у процесі взаємодії школи та сім'ї. З 1872 р. в гімназії були введені спеціальні щоденники, які можна було придбати тільки в самій гімназії й за допомогою яких батькам систематично повідомляли про успіхи чи провини дітей, вади характеру, які проявлялись у спілкуванні з товаришами та в процесі навчання з учителями.

В архівних матеріалах досить багато документів, які стосуються винесених постанов щодо покарань та заохочень гімназистів, де чітко видно індивідуальний підхід.

Серед найбільш серйозних покарань вважались: самотнє сидіння учня в класі, догана класного керівника перед класом із внесенням у штрафний журнал, залишення у гімназії на годину після закінчення уроків та повідомлення про те батькам, догана від інспектора, директора, педради тощо.

Слід зауважити, що деякі гімназичні документи включали зауваження про необхідність врахування внутрішнього стану вихованців у будь-який конкретний момент. Це стосувалось як поведінки, тобто виховних моментів, так і процесу навчання. Наприклад, рекомендувалось бути уважним, а інколи навіть і поблажливим до дитини під час екзамену, враховуючи її стан, слабкості характеру, здатність до хвилювання, неможливість сконцентрувати увагу в даний момент тощо.

Про диференційоване ставлення до гімназистів свідчить і практика заохочень гімназистів, традиційна для досліджуваного періоду. Наприклад, були видані у різних навчальних округах циркуляри, згідно з якими дозволялося займатися репетиторством лише гімназістам трьох вищих класів, які характеризувались відмінною поведінкою та добрими оцінками з усіх предметів.

Цікаві матеріали з питань практичного використання індивідуального підходу в практиці тогочасних шкіл дає педагогічна журналістика досліджуваного періоду. Так, журнал "Русская школа" №9 за 1892 рік, висвітлюючи через посмертні спогади П.І.Рогова педагогічний досвід директора військової гімназії, завідувача педагогічних курсів С.Петербурзького Фребелівського товариства О.Я.Герда, дає нам такі приклади. Із спогадів П.І.Рогова дізнаємось, що відомий педагог

розробив спеціальну "Інструкцію" для вихователів, де чітко визначав свою позицію з питань індивідуального підходу до учнів. На його погляд, кожен вихователь повинен прагнути до правильної й розумної організації справи виховання, що потребує від нього не лише оволодіння "грунтовними науковими знаннями" про "духовну й душевну" природу вихованців, але й властивостями "природознавця", тобто спостережливостю, здібностями до правильного аналізу та правильного, точного узагальнення [2, с. 54–67].

Аналіз архівних матеріалів дозволив зробити висновок, що індивідуальність учня була постійно в сфері уваги практичних педагогічних працівників.

Так, в одному з циркулярів читаємо, що вчитель повинен бути інколи поблажливим до учня, особливо до деяких природних слабкостей, до недостатніх для навчання здібностей, до ненавмисних, зумовлених запальним характером провин, бо не кожен негаразд, навіть не кожна провина заслуговують суворого покарання, і суворість наставників, подібна до батьківської, не повинна мати запальності або суворості, завжди заснована на розсудливості, а не на упередженості [3, с. 112–113]. Бачимо тут також вказівку на уважне ставлення до особистості гімназиста, врахування його особистісних рис та якостей, посилення на необхідність конкретного ставлення до обставин чи до дії, які викликали ту чи іншу реакцію або вчинок. Тобто велась спроба індивідуалізації процесу навчання та виховання.

Часто в матеріалах гімназій зустрічаються посилення на організацію літературних бесід як форми позакласної роботи із школярами, запропонованої у другій половині XIX ст. М.І.Пироговим. Вже сам процес започаткування цієї форми роботи з гімназістами свідчить, що вимоги до неї мали на меті виявлення властивостей та здібностей кожної особистості; вироблення здатності у кожного до самостійності суджень. Конкретизувалось у документах і головне завдання літературних бесід: "... збуджувати у школярів бажання займатись самостійно та набувати навичок викладати письмо й усно свої поняття про той чи інший предмет гімназичного курсу..., уявити себе поряд з товаришами, виявити свої симпатії, свої переконання, що тільки зароджуються" [4, арк. 4].

Яскравим прикладом практичного втілення індивідуального підходу у досліджуваній період є робота нетрадиційних шкіл.

Архівні документи ознайомлюють з "Інструкцією жіночої святокової школи" м.Харкова, якою керував М.Бекетов. В ній вказується на необхідність детальної характеристики кожної учениці, яка складається на основі врахування її індивідуальності. Згідно з "Інструкцією", вчитель повинен був у спеціальній книзі занотувати поряд з ім'ям та прізвищем учениці її віросповідання, звання та заняття батьків, ступінь її розвитку та ступінь рівня знань. "Інструкція" також передбачала постійне "довільне" спостереження за ученицею та переведення її після іспитів у ту групу, яка найбільш підходила їй, виходячи з її віку та рівня знань [5, арк. 18].

Прикладом впровадження індивідуального підходу в практику школи в визначений період

можна вважати й діяльність Татівської сільської школи Смоленської губернії, яка стала своєрідною педагогічною лабораторією С.О.Рачинського.

На основі ґрунтовного ознайомлення з педагогічною спадщиною І.Г.Песталоцці та К.Д.Ушинського відомий педагог другої половини ХІХ ст. С.О.Рачинський прийшов до висновку, що виховання повинно бути глибоко індивідуальним, оскільки будь-яка індивідуальність має "повне право на самобутній розвиток" і підведення "всіх особистостей під незмінний рівень", на його погляд, є "нестерпним насильством". С.О.Рачинський, таким чином, переконував у шкідливості для виховання будь-якої форми насильства, визнаючи єдиний моральний спосіб обмеження в чомусь особистості – самообмеження. На його переконання, самообмеження треба обов'язково навчати дітей заради їх особистого блага, а також виходячи з інтересів суспільства.

У своїй школі С.О.Рачинський диференціював своїх учнів за їх особистісними якостями, умовами життя, мотивами, які приводять їх до школи тощо.

Прикладом індивідуального підходу до дитини у досліджуваній період можна назвати і Яснополянську школу. Великий знавець психології людської душі, Л.М.Толстой розумів, що навчально-виховна робота школи не дасть позитивних результатів без урахування індивідуальних особливостей дітей. Тому він сам, вчителі, які працювали під безпосереднім керівництвом великого мислителя, у своїй педагогічній діяльності чинили активний

вплив на дітей, здійснюючи індивідуальний підхід до кожної особистості, враховуючи нахили кожного та розвиваючи їх творчі сили.

Щоденники Яснополянської школи – блискуча ілюстрація індивідуалізації педагогічного процесу в цій школі. Їх аналіз дозволяє узагальнити ті методи та прийоми, за допомогою яких Л.М.Толстой вирішував названу проблему.

Одним з них, безумовно, було вивчення дітей шляхом постійного спостереження за ними. Л.М.Толстой був переконаний, що "шаблон і трафарет", притаманні навчально-виховним закладам його епохи, нівелюють особистість дітей, стирають їх індивідуальні властивості. Він вважав, що в розвитку творчих сил та здібностей дітей неможливо обійтись без уважного вивчення та детального врахування в педагогічному процесі властивостей та особливостей кожного учня.

Таким чином, як свідчить дослідження, у практиці середніх навчальних закладів другої половини ХІХ ст. поряд з авторитарними методами досить широко впроваджувався гуманістичний принцип індивідуального підходу до школярів. Проблема індивідуального підходу входила до широкого кола питань загальної підготовки вчителя; індивідуалізація навчання та виховання здійснювалась у процесі взаємодії школи та сім'ї, навчально-виховному процесі, позакласних заходах, у виборі засобів заохочення та покарання, організації вільного часу гімназистів тощо.

#### Література

1. Борисенко В. І. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60–90-х роках ХІХ ст. – Київ : Наукова думка, 1980. – 154 с.
2. Из воспоминаний старого воспитателя (посмертные воспоминания П.И.Рогова об А.Я.Герде) // Русская школа. – 1892. – № 9. – С. 54–67.
3. ПСЗ Российской империи. Собрание 2-е. – СПб., 1830. Т. 3. – 1830. – № 2502.
4. Оп. 25, д. № 278. Об учреждениях в Киевских гимназиях Литературных бесед для учеников двух высших классов. – (1858–1861).
5. Оп. 54, д. № 3. Циркуляры Попечителя Киевского учебного округа и обзоры о результатах экзаменов (1859 г.).



УДК [378.094:94(477.51-25)“1820/1832”]:929

## М.О.ЛАВРОВСЬКИЙ ПРО ГІМНАЗІЮ ВИЩИХ НАУК КНЯЗЯ БЕЗБОРОДЬКА У НІЖИНІ (1820–1832)

Фарбак Т.М.

*У статті проаналізовано частину творчого доробку М.Лавровського щодо історії створення та функціонування Гімназії вищих наук князя Безбородька у 1820–1832 рр.*

*Ключові слова:* М.Лавровський, Гімназія вищих наук князя Безбородька, попечитель, професор, конференція, статут, пансіонер, директор, округ.

*В статье проанализировано часть научных исследований М.Лавровского, которые касаются истории возникновения и функционирования Гимназии высших наук князя Безбородка в 1820–1832 гг.*

*Ключевые слова:* М.Лавровский, Гимназия высших наук князя Безбородка, попечитель, профессор, конференция, устав, пансионер, директор, округ.

*In this article the part of M.O.Lavrovsky's scientific works pertaining to the history of foundation and functioning of Prince Bezborodko's Gymnasium of Higher Sciences in 1820–1832 is analyzed.*

*Key words:* M.Lavrovsky, Prince Bezborodko's Gymnasium of Higher Sciences, guardian, professor, conference, regulations, boarding-school, director, district (okrug).

Національне відродження України, реформування вищої освіти потребує культурологічної основи, невід'ємною складовою якої є педагогічні надбання минулого. Однією з маловідомих сторінок педагогічної думки України є науково-педагогічна спадщина Миколи Олексійовича Лавровського – науковця, педагога, одного з перших істориків педагогіки, організатора вищої освіти другої половини XIX ст. Творчий доробок ученого складається з великої кількості монографій, статей, промов, виступів, лекцій. Низку праць він присвятив дослідженню історії становлення та розвитку вищих та середніх навчальних закладів на теренах Київської Русі й України. Одним із значущих історико-педагогічних досліджень ученого є стаття М.Лавровського “Гімназія вищих наук князя Безбородька. 1820–1832”, що стала основним першоджерелом для вивчення історії названого навчального закладу.

Історія Гімназії вищих наук князя Безбородька стала темою багатьох наукових праць ще дореволюційних дослідників Н.Гербея, М.Домонтовича, І.Сребницького, Є.Петухова та інших.

Серед сучасних розвідок цій проблемі присвячені праці В.Аніщенко, А.Бобир, Г.Самойленка, О.Самойленка, А.Киченко, О.Крупенко, Е.Михальського, Ф.Павлова, А.Єгорова та ін. Для багатьох з них дослідження М.Лавровського стало одним із джерел щодо історії Гімназії вищих наук князя Безбородька. Проте не існує жодного дослідження з вивчення й аналізу поглядів самого вченого.

**Метою** нашої статті є аналіз окремих поглядів М.Лавровського щодо виникнення, становлення та розвитку Гімназії вищих наук князя Безбородька упродовж 1820–1832 рр.

Дослідження М.Лавровського “Гімназія вищих наук князя Безбородька у Ніжині (1820–1832)” уперше було опубліковано в “Известиях историко-филологического института князя Безбородко в Нежине” у 1879 р., видання яких започатковано з ініціативи вченого.

Гімназія вищих наук розпочала свою діяльність у 1820 р. та створювалась “для освіти дітей бідних і неімущих дворян малоросійського краю і приготування їх на державну службу” [3, с. 143]. Серед пансіонерів перших років були відомі письменники М.Гоголь і Н.Кукольник, професор та державний діяч П.Редкін, літератор К.Базілі.

М.Лавровський зауважував, що думка про написання історії гімназії виникла майже п'ятдесят років тому. 27 жовтня 1828 р. у журналі конференції гімназії занотована пропозиція директора Д.Ясновського “доручити будь-кому з професорів складання історії гімназії” [3, с. 103]. Завдання про написання історії створення та розвитку гімназії отримав професор історії К.Моїсєєв, але так і не виконав його. О.Кушелев-Безбородько, Почесний попечитель ліцею, у 1859 р. видав збірник “Ліцей князя Безбородька”, що склали самі ліцеїсти. Збірник містив невеличкий нарис про Ніжин, біографії почесних попечителів, директорів та

викладачів, що, на думку М.Лавровського, базувалися радше на спогадах, аніж на офіційних документах місцевого архіву. Учений намагався відтворити історію заснування та функціонування навчального закладу, використовуючи лише архівні матеріали.

9 липня 1805 р. граф Ілля Андрійович Безбородько звернувся до імператора Олександра із пропозицією про відкриття училища вищих наук на території Малоросії на кошти покійного брата Олександра Андрійовича та власні. Граф Ілля Андрійович запропонував повний план дій щодо заснування та утримання училища з обов'язковою умовою “щоб воно було названо Гімназія вищих наук” [3, с. 105]. Імператор Олександр не тільки дав згоду на будівництво навчального закладу, а й нагородив Іллю Андрійовича орденом Володимира 1-го класу і наказав встановити бюсти обох благодійників у залі зборів училища. Однак цей його наказ не був виконаний.

Розроблявся проект Статуту та завершувалося будівництво гімназії вже за часів онука Іллі Андрійовича Олександра Григоровича Кушелева-Безбородька. На думку М.Лавровського, перші два директори В.Кукольник і І.Орлай були одними з найкращих. В.Кукольник обіймав посаду професора римського права однієї з кафедр при Санкт-Петербурзькому Головному педагогічному інституті. У 1813 р. він викладав римське і цивільне право великим князям Миколі і Михайлу Павловичам, а в березні 1819 р. призначений головою конференції в щойно відкритому Санкт-Петербурзькому університеті. М.Лавровський пояснює його переїзд до Ніжина слабким здоров'ям, вибором кращого клімату та більш спокійного життя.

В.Кукольник прибув до Ніжина в кінці серпня 1820 р., маючи при собі все необхідне та дев'ять тисяч рублів. З.Корнеєв, попечитель Харківського навчального округу, в одному з листів так відгукувався про В.Кукольника: “Я сердечно радий, що Господь благословив мене Вас помічником у влаштуванні такого навчального закладу, який обіцяв велику для малоросійського краю користь” [3, с. 108]. У цьому ж листі він повідомляє і про відсутність Статуту навчального закладу.

На початку вересня зібралась “значна кількість молоді, що бажала вступити до гімназії” [3, с. 108], хоча навчальний заклад був ще не готовий до відкриття. Парти, шафи, стільці та інші меблі, необхідні для гімназії, були виготовлені у Веркіївській економії, що належала графу О.Кушелеву-Безбородьку. У березні 1821 р. він надіслав для державних вихованців сто аршин сукна зі своєї остерської фабрики для форми гімназистів [3, с. 109].

Важко було забезпечити заклад і прислугою, тому В.Кукольник звернувся із проханням до попечителя Харківського навчального округу про відрядження до Ніжина тринадцяти інвалідів “доброго поведіння” [3, с. 109]. Прохання директора гімназії було виконано, але воно не задовольнило запитів гімназії. Проблему вдалося вирішити завдяки прислузі, яку пропонували батьки і родичі пансіонерів. З таким проханням звертався до директора і батько М.Гоголя. Посаду економа

обійняв студент Київської духовної академії Тарнавський.

Хоча достатньої кількості викладачів не було, за розпорядженням Олександра відкрили гімназію. У 1820 р. до гімназії вступило сімнадцять учнів (діти віком 8–12 років). Результати вступних іспитів продемонстрували різний рівень підготовки. Заняття розпочалися у вересні. Урок продовжувався 2 години, займалися учні з 8 до 12, з 14 до 18 години щодня. Більша їх частина була присвячена мовам, решта – Закону Божому, арифметиці, історії, географії, чистописанню, малюванню [3, с. 111].

До прибуття професорів викладання Закону Божого було доручено І.Григоровичу, французька мова – А.Аману, німецька мова – Є.Зельднеру, малювання – К.Павлову, російська граматики, арифметика, історія й географія – В.Кукольнику, причому безкоштовно. Незабаром до Ніжина прибули професори німецької мови І.Міллер і російської – Ф.Чекієв, латинської словесності – І.Пилянкевич, російської словесності – П.Нікольський, математики і фізики – К.Шапалінський, історії, географії і статистики – К.Моїсєєв, учитель французької мови – А.Аман; наглядач – Є.Зельднер.

Слабке здоров'я В.Кукольника не витримало навантаження, і 6 лютого 1821 р. він помер. М.Лавровський звернув увагу на уривок з архівного документа про церемонію поховання В.Кукольника. “У присутності великої кількості народу різних звань та супроводу вихованців тіло покійного було винесено молодшими професорами і вчителями до літургії для відспівування у Благовіщенській монастир” [3, с. 112]. Після відспівування і промови професора П.Нікольського В.Кукольника поховали у стіні “Ветхого” монастиря неподалік від Ніжина “біля південної стіни церкви” [3, с. 112]. М.Лавровський зауважив, що ніяких прикмет, за якими можна визначити місце поховання В.Кукольника, не збереглося і тільки за словами людини, що жила поруч з монастирем, йому вдалося знайти це місце.

М.Лавровський зазначав, що смерть директора викликала тривогу та занепокоєння не тільки викладачів закладу, а й студентів та їх батьків. Відсутність керівництва стала відчуватись дуже скоро. Невелика кількість молодших професорів, які щойно з'їхалися з різних міст до Ніжина, не зуміла керувати складним механізмом вищого навчального закладу та ще і з інтернатом. Між викладачами і наставниками невдовзі з'являються непорозуміння. Уже в лютому 1821 р. розпочалася справа “о ззорних поступках” [3, с. 113] молодшого професора німецької мови І.Міллера, що закінчилася його звільненням.

У той же час відбувались постійні чвари між керівництвом гімназії та родиною покійного директора, що залишилась у приміщенні закладу та користувалась державним утриманням. На переконання М.Лавровського, зміст конфлікту цікавий не тільки сам по собі, а й має біографічний інтерес як до Кукольника-батька, так і до Кукольника-сина, згодом відомого і обдарованого російського літератора.

Спочатку конференція гімназії ставилася до родини покійного директора з великою повагою і

навіть зверталась до О.Кушелева-Безбородька з проханням залишити її на державному утриманні. 25 травня 1821 р. до конференції гімназії звернувся учитель А.Аман та наглядач Є.Зельднер із скаргою на вдову В.Кукольника та її брата І.Пилянкевича, звинувативши їх у налаштуванні проти них студентів гімназії. Окрім того, І.Пилянкевич дискредитував себе нахабною поведінкою на раді гімназії, куди його викликали для роз'яснення стану справ. На думку М.Лавровського, головною причиною образи вдови стала відмова членів ради гімназії звернутися до попечителя і запропонувати на посаду директора гімназії старшого сина В.Кукольника, Платона. Переслідуючи свою власну мету, вдова разом зі своєю сім'єю намагалась будь-яким чином зруйнувати заведені порядки та дисципліну і підірвати авторитет керівництва гімназії. У жовтні 1821 р. рада гімназії сповістила попечителя, що родина Кукольників залишила своє помешкання у приміщенні гімназії та розмістилася в приватному будинку в Ніжині. Син В.Кукольника, Платон, згодом пожертвував гімназії велику кількість книг, яких за каталогом налічувалось 251 назва у 506 томах на суму 637 рублів 45 копійок [3, с. 117].

М.Лавровський запевняє, що винні були обидві сторони. З одного боку, викладачі та члени ради відчували силу влади і обернули її проти родини, з іншого – вдова директора намагалась повернути свій вплив і реалізувати власні задуми. Учений вважав всю цю історію цікавою для характеристики родинного оточення першого директора гімназії.

У вересні 1821 р. на посаду директора призначили карпато-руса Івана Семеновича Орлая, а вже 1 листопада він почав виконувати обов'язки.

М.Лавровський наголошує, що першочерговим заснуванням гімназії зобов'язана першому директору – В.Кукольнику, а повною її організацією й введенням в дію проекту Статуту – І.Орлаю. Аналіз розпоряджень І.Орлая свідчить, що всі вони вирізнялись змістовністю, чіткою обдуманістю і бажанням благоустрою навчального закладу. Учений детально зупиняється і на перипетіях, що відбувались навколо призначення І.Орлая на цю посаду. Іван Семенович, щойно отримавши посаду директора, взявся за всебічне облаштування й організацію роботи гімназії. Під час першого ж засідання конференції він запропонував усім її членам висловлювати свої думки щодо організації справ у гімназії, навіть якщо вони суперечитимуть його поглядам. М.Лавровський зазначає, як “важко народжувався статут і щойно народившись зник миттєво, не залишивши навіть слідів у місцевому архіві” [3, с. 126]. Влітку 1825 р. Статут був вилучений з гімназії та надісланий до міністра народної освіти разом зі штатним розписом. Урочистості із затвердження Статуту відбулись тільки 19 лютого 1828 р., уже за директора Д.Ясновському.

За Статутом структура та загальна організація Ніжинської гімназії була дуже схожою з Ярославським училищем. М.Лавровський критикує зміст мети діяльності, яку було визначено як “надання якомога більшої і різного навчального матеріалу”, що така її постановка “пояснюється пануванням того ж погляду на навчання на заході, і мабуть, надлишком працелюбності та не керується чіткими педагогічними і дидактичними уявленнями” [3, с. 127].

Хоча знайти досвідчених викладачів для гімназії було дуже важко, І.Орлай докладав чималих зусиль, щоб вибрати найкращих і створити їм умови для саморозвитку. Вимоги, за якими приймали викладачів до гімназії, записані у журналі конференції 30 червня 1822 р. За ними викладач повинен мати свідоцтво за підписом адміністрації закладу, де він навчався, про прослухані ним з похвалою не тільки гімназичні науки, а й академічні, мати ступінь кандидата, магістра або доктора, а ті, що хочуть обіймати посади професорів, мають бути відомими вищому начальству. Окрім всього, викладачі повинні були вміти ненадовго замінити відсутніх у разі хвороби чи інших обставин. За І.Орлая в гімназію призначені М.Білевич – викладач німецької словесності та політичних наук, С.Андрущенко – латинської словесності, І.Ландражин – французької словесності, Х.Ієропес – грецької словесності, Ф.Зінгер – німецької словесності, О.Урсо – військових наук, М.Білоусов – юридичних наук, М.Соловйов – природничих наук. Для нижчих класів гімназії призначались А.Лопушевський – учитель арифметики, О.Самойленко – географії, К.Персидський – російської мови, І.Кулжинський – латинської мови, А.Аман, Я.Боаргард, І.Філіберт – наглядачі.

У гімназії викладались такі предмети: Закон Божий, словесності стародавніх мов, російська словесність, філософія, право народне та природне, чиста і змішана математика, історія і технологія із хімією, політична історія із допоміжними дисциплінами, державне господарство і наука фінансів, римське право, цивільне і кримінальне право та судочинство з історією права.

Повний курс навчання в гімназії тривав дев'ять років та розподілявся на трирічні терміни навчання (три класи – нижчого курсу, три – середнього, і три – вищого). Відкриття класів відбувалось поступово. У 1821 р., після вступного іспиту 21–28 червня, учнів розподілили так: у першому класі навчалися 14 учнів, у другому – 9, третьому – 21, загалом 44. Рівень їх підготовки був дуже різним. Окрім розподілу за класами, існував розподіл і за відділеннями (Закону Божого, мови і малювання). Розподіл предметів навчання за відділеннями був складений конференцією та затверджений міністром народної освіти. У січні 1822 р. після чергового іспиту конференція знову розподілила учнів за класами, а саме, до першого класу – 8 учнів, до 2 – 10, до 3 – 9, до 4 – 12, до 5 – 13, разом 52; за відділеннями у 1 – 15, у 2 – 26, у 3 – 11. Щорічно відкривалися наступні класи. Розподіл учнів за відділеннями залишався впродовж усього часу функціонування гімназії. Учений визнавав його корисним і раціональним. Але результати випускних іспитів продемонстрували низький рівень знань з нових і стародавніх мов. Гірше за все складалася ситуація із вивченням латинської мови, що пояснюється, насамперед, відсутністю достатньої кількості вчителів ще у повітових училищах та ускладнювалась негативним ставленням суспільства до неї. М.Лавровський вказує, що збереглась велика кількість листів заможних чиновників і дворян до конференції гімназії, у яких вони просять звільнити їх дітей від вивчення латинської мови. І.Орлай як відмінний латиніст досить відповідально ставився до викладання латинської мови, чим може пояснюватись досить вимогливе оцінювання успіхів учнів.

М.Лавровський звертав увагу на ряд навчально-виховних заходів, запроваджених з ініціативи І.Орлая. За Статутом гімназія вважалась вищим навчальним закладом та була першою після університету. Останні три роки гімназисти розподілялись за двома факультетами: філософським і юридичним. Її випускники отримували ступені кандидатів та дійсних студентів, а за Указом від 14 лютого 1818 р. їм призначалися ще і “класні чини” від 14 до 10 включно [3]. З огляду на ці обставини І.Орлай запропонував усім викладачам у кінці кожного місяця та року подавати загальну відомість з оцінками про успішність учнів, а у кінці навчального року проводити іспити. Спочатку “приватні”, у присутності всіх професорів, а потім “публічні”, із залученням до них громадськості і обов’язково батьків учнів. М.Лавровський, користуючись архівними джерелами, досить детально описав процедуру проведення “приватних” та “публічних” іспитів [3, с. 132].

Окрему увагу І.Орлай приділяв і заходам щодо розповсюдження інформації про навчальний заклад та вимог вступу до нього. Завдяки наполегливій роботі директора кількість гімназистів швидко збільшувалась і до кінця п’ятирічного терміну правління І.Орлая досягла двохсот п’ятдесяти. Уже на початку 1827 р. міністр народної освіти у листі до Почесного попечителя звернувся із проханням зменшити кількість студентів і не набирати більше шістдесяти на кожне відділення, хоча ця вимога не розповсюджувалась на пансіонерів. Гімназисти поділялись на пансіонерів та тих, які навчались безкоштовно та вільно відвідували заняття. Інститут “вольноприходящих” [3, с.142] гімназистів не входив у план влаштування гімназії і виник тільки після особливого клопотання І.Орлая. Іван Семенович зробив спробу контролювати поведінку даної категорії гімназистів та у січні 1822 р. наказав наглядачам декілька разів на тиждень бувати на квартирах, де вони жили, щоб бути в курсі їх занять та умов проживання. Безумовно, зауважував М.Лавровський, можливість навчатись у гімназії, не будучи пансіонером, сприяла поширенню освіченості людей в регіоні. На жаль, наголошував вчений, не були призначені окремі наглядачі і вихователі за студентами, не збудовані загальні приміщення для їх проживання. Ця категорія гімназистів, безумовно, впливала на поведінку і погляди пансіонерів, і не з кращого боку.

Пансіонери були казенні (державні), що знаходились на утриманні Його величності та інвалідного капіталу; Почесного попечителя та своєкошті. Останні платили щорічно по 1000 рублів і по 200 рублів одноразово. Для того часу це була дуже висока плата, особливо для сімей із середнім достатком. Однак кількість своєкоштных пансіонерів за І.Орлая стрімко збільшувалась, зазначає М.Лавровський.

Усі пансіонери постійно проживали у приміщенні гімназії та розподілялись по музеях (їх нараховувалося три). За ними наглядали чергові, наглядачі, чисельність яких збільшилась із двох до п’яти пропорційно збільшенню пансіонерів. За кожним музеєм закріплювалось два наглядачі, що слідували за білизною, одягом, взуттям, гігієною та належним станом навчальних посібників пансіонерів. Розпорядок дня склав сам директор гімназії

та схвалила конференція. Особлива увага з боку і директора, і Почесного попечителя приділялась вивченню нових мов та вмінню застосовувати знання на практиці. З метою швидшого та якіснішого засвоєння мов наглядачами були іноземці, переважно французи та німці, які спілкувались з учнями виключно рідною мовою. З березня 1822 р. призначався ще й інспектор без виплати винагороди. Щомісяця наглядачі надавали відомість інспектору про поведінку та успіхи пансіонерів у вивченні мов, а він інформував директора. Кожного півріччя призначались іспити з нових мов у присутності директора і всіх чиновників пансіону гімназії. Проте М.Лавровський зауважував, що І.Орлай розглядав вивчення мов не як мету, а як засіб для подальшого і швидкого засвоєння змісту освіти. Показовим у цьому питанні є погляд директора на звернення Почесного попечителя до міністра народної освіти із пропозицією підвищити плату вчителям французької і латинської мов до рівня молодших професорів. І.Орлай пропонує дещо інше використання залишків коштів. Адже гімназія, яка за статутом є вищим навчальним закладом, повинна забезпечити високий рівень викладання основних наук, що неможливо без досвідчених професорів. Так, наприклад, історія, фізико-математичні, юридичні та військові науки повинні викладатись окремими професорами. До того ж І.Орлай вважав за необхідне забезпечити виплату наступним працівникам гімназії: інспектору пансіону, трьом наглядачам (окрім двох штатних), члену і секретарю правління, бібліотекарю, вчителю французької мови і каліграфії у нижчих класах, а також вчителю приємних мистецтв (музики, співів і танців). Справа з призначенням залишків коштів тягнулась дуже довго і лише 26 лютого 1826 р. міністр народної освіти затвердив проект їх розподілу, запропонований І.Орлаєм.

М.Лавровський наголосив, що це питання не було попередньо оговорено з Почесним попечителем, і висловлює припущення, що цей факт міг навіть вплинути на стосунки між ними.

Учений ретельно ставився до вивчення навіть незначних подій, що відбувались за часів існування гімназії, і не залишав поза увагою і той факт, що у 1822 р. кількість пансіонерів збільшилась за рахунок греків. Багато їх опинилося в Одесі після повстання у Греції. Їх жалюгідне становище привернуло увагу самого імператора Олександра Павловича. За його наказом, діти греків мали б навчатися за кошти казни у Ришельєвському або у Ніжинському училищах. Міністр народної освіти окремо звернувся до О.Кушелева-Безбородька з проханням про прийняття кількох дітей греків на навчання у гімназію. Почесний попечитель виявив бажання “взяти участь у приватній благодійності на користь греків та погодився прийняти у свій навчальний заклад шість вихованців понад штат та утримувати їх на свій кошт” [3, с. 137]. М.Лавровський зазначає, що ця невеличка грецька колонія подарувала Росії Костянтина Базілі – видатного службовця і літератора.

У серпні 1826 р. І.Орлай був призначений директором Одеського ліцею. Посаду виконуючого обов’язки директора гімназії у жовтні 1826 р. обійняв старший професор математичних наук К.Шапалінський.

Отже, стаття М.Лавровського “Гімназія вищих наук князя Безбородька. 1820–1832” є цінним джерелом інформації про перші роки функціонування навчального закладу.

Утім, залишається частина творчого доробку вченого, де він дослідив біографії окремих викладачів гімназії та справу “про вільнодумство” у гімназії, що потребує комплексного аналізу та вивчення.

#### Література

1. Аніщенко В. О. Статут Гімназії вищих наук князя Безбородька / В. О. Аніщенко, О. В. Аніщенко, М. І. Супруненко // Наук. записки Ніжин. держ. пед. ун-ту. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2001. – № 2. – С. 128–140.
2. Егоров А. Д. Лицеи России (опыт исторической хронологии) : в 5 кн. / А. Д. Егоров. – Иваново, 1994. Кн. 2. Лицей князя Безбородько. – 1994. – 129 с.
3. Лавровский Н. А. Гимназия высших наук кня. Безбородко в Нежине. 1820–1832 / Н. А. Лавровский // Известия историко-филологического института князя Безбородко в Нежине. – 1879. – Т. 3. – С. 102–259. Окр. вид.: К., 1879. – 158 с.
4. Лавровский Н. А. Гимназия высших наук князя Безбородко в Нежине / Н. А. Лавровский. – СПб., 1881. – Отд. 1. Профессора и преподаватели. – С. 27–109.
5. Самойленко Г. В. Гімназія вищих наук кня. Безбородька (1820–1832) / Г. В. Самойленко // Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа (1820–1995). – Ніжин, 1995. – С. 5–28.

УДК 378.4:373.2](485)

## ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ ШВЕЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УКРАЇНІ

Лещенко М.П., Карпенко Н.М.

*На підставі порівняльного дослідження автори визначають прогресивні ідеї шведського досвіду, використання яких сприятиме удосконаленню організації, оновленню змісту та урізноманітненню форм і методів навчання майбутніх вихователів в Україні.*

*Ключові слова: педагог-дошкільник, професійна освіта, професійно-педагогічна дошкільна освіта.*

*На основе сравнительного исследования авторы определяют прогрессивные идеи шведского опыта, использование которых будет способствовать совершенствованию организации, содержания, форм и методов обучения будущих воспитателей в Украине.*

*Ключевые слова: педагог-дошкольник, профессиональное образование, профессионально-педагогическое дошкольное образование.*

*On the basis of the comparative research the authors point out the progressive ideas of Swedish experience that could be used to improve the organization, curriculum, forms and methods of training prospective preschool teachers in Ukraine.*

*Key words: preschool teacher, professional training, preschool teacher training.*

Одним із основних напрямів модернізації освіти України є стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки шляхом застосування нових підходів до професійної підготовки кадрів. Гостро постало питання про необхідність змін у професійній освіті педагогів-дошкільників.

У вітчизняній педагогічній літературі накопичено значний обсяг знань із теорії і практики дошкільної педагогічної освіти. Сьогодні на сторінках наукових видань обговорюються проблеми інтеграції навчальних дисциплін, зв'язку теорії і практики, впровадження модульно-рейтингової системи з відповідною бальною системою оцінки у професійній освіті фахівців дошкільного профілю, формування у них здатності працювати в умовах полікультурного середовища, підготовки вихователя-дослідника, професійної адаптації педагогів-початківців до роботи в дошкільному закладі, узгодження українських Стандартів із загальноєвропейськими.

У зв'язку з цим актуальним сьогодні є вивчення та узагальнення світового педагогічного досвіду в галузі підготовки вихователів, що дасть можливість сформулювати певні пропозиції для здійснення перетворень у відповідній вітчизняній галузі. Особливий інтерес становлять досягнення Швеції,

яка, за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідером у галузі дошкільної освіти. Значні результати у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку зумовлені достатньою фінансовою підтримкою з боку держави, наявністю вагомих здобутків у педагогічній науці та якісною роботою висококваліфікованого кадрового потенціалу, що забезпечується належною базовою професійною підготовкою та післядипломною освітою.

Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох українських і зарубіжних науковців. Значний інтерес становлять праці, в яких досліджено специфіку шкільної освіти (І.Р.Луговська, Р.В.Ніфарін), стан доуніверситетської професійної підготовки (Е.Е.Ісмаїлов), проблеми вищої школи (Ю.С.Дерябін), різноманітні аспекти освіти дорослих (В.Д.Давидова, Т.П.Зотова, О.І.Огієнко). Особливості професійної підготовки педагогів-дошкільників у Швеції українськими науковцями, однак, ще не висвітлювалися.

З огляду на вказане вище **метою** нашої **статті** є окреслити можливості творчого використання позитивного досвіду Швеції в процесі підготовки педагогічних кадрів дошкільного фаху в Україні. Відповідно до сформульованої мети перед нами поставлено такі завдання:

- визначити спільні та відмінні риси в професійно-педагогічній дошкільній освіті в Швеції та Україні;

- сформулювати рекомендації щодо творчого використання зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогічній практиці.

Порівняння професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників дошкільних закладів у Швеції та Україні ускладнене тим, що організаційно ці дві системи побудовані за різними моделями. За результатами дослідження виявлено їх спільні та відмінні риси.

Вивчення законодавчого забезпечення функціонування дошкільної педагогічної освіти в Україні та Швеції дало змогу з'ясувати, що в обох країнах професійна підготовка фахівців у цій галузі орієнтується на формування у студентів умінь виконувати професійні функції, використовувати сучасні інформаційні технології; здатності до співробітництва та партнерства, готовності до навчання впродовж життя; розвиток активної громадської позиції.

Проведене аналітичне дослідження виявило, однак, низку розбіжностей як у змістовому, так і структурному компонентах професійної освіти педагогічних працівників дошкільних закладів у Швеції та Україні. Так, на відміну від шведської унітарної програми педагогічної освіти, що передбачає індивідуально-диференційовану підготовку фахівців різної спеціалізації, підготовка українських вихователів здійснюється у межах традиційної програми шляхом поточного навчання групи студентів чи цілого курсу. Відрізняються і функції викладача вищого навчального закладу, який в українському просторі виконує переважно інформуючу і контролюючу функції. В університетах Швеції акцент зміщується на консультативну та коригуючу функції, що забезпечує активність та автономність студента у навчанні. Відмінності стосуються також підходів до формування змісту освіти. У вітчизняній практиці поширеним є предметний принцип, у той час як характерною особливістю професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах Швеції є інтеграція навчальних предметів.

Проаналізувавши особливості організації та змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Швеції та Україні, ми дійшли таких висновків:

1. В Україні існує проблема забезпечення навчальних закладів, зокрема дошкільних установ, кваліфікованими кадрами. Зважаючи на низький соціальний статус, цю професію обирає незначна частина молоді. За статистичними даними, 25–40% випускників-педагогів не мають позитивної мотивації до своєї професії [4, с. 5]. Часто традиційна технологія фахової підготовки орієнтована на “середнього” студента, а відтак на “середнього” фахівця. Через відсутність висококваліфікованих кадрів неможливо сподіватися на суттєві успіхи в галузі виховання наймолодших громадян суспільства. Швеція має власний позитивний досвід у вирішенні цих питань, проаналізувавши який ми вважаємо за необхідне налагодити чітко сплановану систематичну профорієнтаційну роботу в школах, спрямовану на допомогу старшокласникам у виборі

майбутньої професії, та систему консультування студентів щодо їх спеціалізації. Варто наголосити, що підготовка молодого покоління до праці повинна ґрунтуватися на результатах аналізу кадрового забезпечення дошкільної освіти та перспектив її подальшого розвитку на найближчий час.

Доцільно врахувати шведський досвід організації навчання у гімназіях за програмами професійного спрямування. Українська старша школа функціонує переважно як профільна, тобто дає можливість поглибленого вивчення окремих предметів. Профільність навчання забезпечує належний рівень підготовки випускників школи до вступу у вищі навчальні заклади, але, як правило, не дає професії. Питання навчання за професійно орієнтованими програмами є особливо актуальним для майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки їх підготовка не зводиться до роботи над конкретними навчальними дисциплінами, які учні вивчають у школі.

2. На нашу думку, педагогічно виправданим є вибір шведськими студентами майбутньої педагогічної спеціалізації не при вступі до університету, а на другому році навчання, коли у них до певної міри вже сформовані ціннісні орієнтири у професійному середовищі, уявлення про майбутню професію, а отже, наявна позитивна професійна спрямованість. Ми переконані, що за таких умов вибір спеціалізації більше відповідає внутрішній мотивації студента. Для реалізації на практиці цієї рекомендації необхідно, щоб студенти педагогічних відділень розпочинали своє навчання з курсів циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки і лише на другому курсі, визначившись зі своїм вибором, розпочинали роботу над професійно орієнтованими навчальними дисциплінами.

3. Вимогою часу є реалізація особистісно орієнтованої освітньої парадигми, в основі якої лежить ідея самореалізації особистості. Велика кількість наукових досліджень доводить, що це можливо лише за умови дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання, які передбачають можливість побудови кожним студентом індивідуальної траєкторії професійної підготовки на основі використання освітніх кредитів та модульних технологій навчання. Перехід до індивідуально-диференційованої форми навчання дозволить відійти від традиційної методики поточного навчання групи студентів чи цілого курсу. Для того щоб студент зміг просуватися індивідуальною траєкторією, для нього потрібно створити належні організаційно-педагогічні умови. Досвід вищих навчальних закладів Швеції дає підстави стверджувати, що такими умовами є наявність у навчальній програмі елективних курсів; забезпечення академічної мобільності студентів; повне методичне забезпечення, яке гарантує високий рівень самостійної роботи; завершеність навчання, що визначається наданням можливості переходу до нового матеріалу лише за умови повного засвоєння попереднього; індивідуально орієнтовані ресурси, які висвітлюють організаційні складові, правила, процедури та засоби кредитно-модульної технології.

4. Заслугує на увагу і вивчення системного інтегрованого підходу до викладання як фахових,

так і фундаментальних дисциплін, який широко впроваджується у практиці професійної педагогічної освіти в університетах Швеції. Предметний принцип побудови освіти втрачає свою актуальність, оскільки автономне викладання навчальних предметів часто веде до предметної роз'єднаності знань, дублювання одного і того ж матеріалу при вивченні споріднених дисциплін, інформаційної переваженості студентів, утруднює можливість використання знань у професійній діяльності, яка вимагає володіння цілісною системою знань, умінь, навичок тощо. Таким чином, інтеграцію слід розглядати як один із найперспективніших інноваційних прийомів [1, с. 27], який дозволяє ущільнити та мінімізувати навчальний матеріал, а отже, раціоналізувати навчальний процес. Необхідність організації навчального процесу на засадах дидактичної інтеграції зумовлюється також вимогою Базового компонента дошкільної освіти щодо інтегрованого підходу до організації змісту дошкільної освіти.

Аналіз програм курсів, які вивчають студенти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя зі спеціальності “Дошкільне виховання. Практична психологія”, виявив, що в деяких із них розглядається багато спільних понять і тем.

Для уникнення розгляду дотичних тем у межах різних курсів доцільно скоригувати навчальні програми, посібники, методичні рекомендації. Звертаючись до шведського досвіду, рекомендуємо розглянути можливість інтегрування кількох курсів у єдиний професійно орієнтований курс.

5. Аналіз програм навчальних курсів виявив ще один недолік у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти в Україні. На нашу думку, недостатньо уваги приділяється реалізації полікультурної освіти педагогів. Сучасні діти, з якими буде співпрацювати майбутній вихователь, живуть у нових умовах двох або багатьох мов, у ситуації перехрестя багатьох культурних каналів, в умовах контактів з різномовними ровесниками [3, с. 22]. Згідно з Законом України “Про дошкільну освіту” принципом державної політики в цій галузі проголошено пріоритети загальнолюдських цінностей. Одним із завдань дошкільних закладів є виховання у дітей поваги до народних традицій, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів [2, с. 9].

Таким чином, це дає нам підстави розглядати підготовку вихователя до здійснення навчально-виховного процесу з урахуванням розмаїття етнічних, расових та релігійних засад вимогою часу. Швеція має власний позитивний досвід учіння студентів толерантного ставлення до множини цінностей, що існують у світі й відрізняються від їх особистих. Згідно з цим вважаємо за доцільне включити до циклу гуманітарної або соціально-економічної підготовки навчальний курс, спрямований на підготовку студентів до міжкультурної толерантної взаємодії. Крім цього, полікультурний компонент повинен стати складовою змісту фахових методик дошкільної освіти.

6. Досить актуальною для України залишається проблема забезпечення інтегрованих освітніх послуг для дітей з особливими потребами. Дове-

дено, що інтеграція дітей з вадами розвитку у загальноосвітню систему полегшує їх подальшу інтеграцію у суспільство. Вирішальна роль у дошкільному закладі інтегрованого типу відводиться особистості вихователя, а важливою запорукою успішної інклюзії дітей з вадами є спеціальна дефектологічно-психологічна підготовка педагогів, яка передбачає ознайомлення з особливостями розвитку таких дітей, методиками роботи з ними і кращим світовим досвідом роботи в інклюзивних групах. Аналіз навчальних планів зі спеціальності “Дошкільна освіта” показав, що українські студенти вивчають технології діагностики, профілактики та корекції адаптаційних порушень у дошкільнят у межах навчального курсу “Основи дефектології та логопедії”. Особливості роботи в інклюзивній групі, де поряд із здоровими дітьми виховуються особливі діти, не знаходяться у полі зору наших студентів. На основі цього ми пропонуємо зробити це питання предметом окремого навчального курсу, як це робиться у Швеції.

7. В умовах інформатизації освіти багато навчальних закладів різного рівня починають впроваджувати в педагогічний процес технологію портфоліо. Популярність портфоліо у системі вищої освіти пояснюється ефективністю його використання як навчальної технології, що орієнтує студентів на досягнення високих навчальних результатів і розвиток творчих здібностей, та як методу незалежного оцінювання. Врешті-решт, на основі навчальних портфоліо студенти можуть створити своє професійне резюме, яке може допомогти їм при працевлаштуванні.

Творчими колективами вищих навчальних закладів ведеться розробка щодо впровадження портфоліо у навчальний процес. Проаналізувавши досвід шведських університетів, можемо дати такі рекомендації викладачам, які працюють над цією проблемою: у межах навчального курсу, метою якого є формування основ інформаційної культури студентів, підготовка їх до праці в умовах високо-технологічного інформатизованого середовища, розробити тему, що буде стосуватися технології створення портфоліо, дійти згоди щодо структури та вимог до оформлення портфоліо, переглянути програми курсів з метою використання технології портфоліо, створити власний портфоліо як приклад для студентів, заохочувати студентів до розширення варіантної частини. Що стосується організації аудиторної роботи, то вважаємо за доцільне використовувати відеозаписи занять з дітьми, кейс-метод, метод стимуляції для підсилення професійної спрямованості навчально-виховного процесу.

8. У процесі нашого дослідження з'ясовано, що ефективній підготовці майбутніх педагогічних працівників дошкільної освіти у Швеції сприяє орієнтація в організації навчального процесу на поєднання самостійної роботи студентів та роботи у невеликих групах. У результаті вивчення шведського досвіду з підготовки педагогічних кадрів радимо внести зміни до навчальних планів дисциплін з метою винесення певного обсягу матеріалу на самостійне опрацювання. Це свідчить про те, що доцільним є залучення студентів до виконання індивідуально-дослідних завдань.



Педагогічно виправданою, на наш погляд, є практика поділу студентів на групи по 3–5 осіб для виконання міні-досліджень. Ці групи мають бути змінного складу. Якщо це необхідно, групи можуть об'єднувати студентів різних спеціалізацій.

9. Впровадження індивідуально-диференційованої форми навчання переорієнтовує діяльність не тільки студента, але і викладача, оскільки домінанта викладацького навантаження зміщується від інформаційної складової до організаційно-спонукальної. Кожен викладач повинен освоїти способи концентрованого викладу матеріалу, технічно й технічно забезпечити самостійність студентів, активно впроваджувати письмові форми контролю впродовж усього навчального курсу з метою корекції відхилень у засвоєнні навчального матеріалу. Тобто реалізація індивідуально-диференційованої форми навчання створює сприятливі умови для реалізації творчих можливостей, наукових інтересів викладачів, для яких повинно стати нормою систематичне оновлення змісту навчальних курсів, методик їх викладання для залучення студентів до їх вивчення.

Збільшення питомої ваги самостійної роботи в навчальному навантаженні студентів актуалізує необхідність індивідуальних і групових консультацій з приводу керівництва їх навчальною і науковою роботою. Сьогодні робочим планом кожного викладача передбачено консультації для студентів. Як показує практика, їх кількість, проте, дуже обмежена, і тому ці зустрічі мають формальний характер. Викладач переважно працює зі слабкими студентами для повторного роз'яснення їм навчального матеріалу. З огляду на це вважаємо за необхідне виробити загальні підходи до визначення оптимальної кількості годин на проведення консультацій і обов'язкового їх планування у навчальне навантаження викладача. Крім того, доцільною є організація спеціальних семінарів або курсів з метою підготовки викладачів до консультативної діяльності.

10. У наукових періодичних виданнях ведеться багато дискусій щодо удосконалення змісту

педагогічної практики, який повинен бути спрямований на органічний зв'язок теоретичних знань з практичними вміннями студентів. На нашу думку, цілісність професійно-педагогічної підготовки працівників дошкільного фаху можна досягнути шляхом інтеграції академічної освіти і реалізацією професійних функцій вихователя через виконання у дитячому садку завдань з тем навчальних курсів, як це робиться у Швеції. Для цього до змісту практичних та лабораторних занять слід включити міні-дослідження та інші завдання, спеціально підібрані з метою актуалізації теоретичних знань у реальному житті дошкільного закладу. Бажано, щоб студенти могли відвідувати дошкільні заклади щотижня, це дасть їм можливість вивчати дітей певної вікової групи, особливості їх розвитку, рівень їх можливостей та здібностей, тобто орієнтуватися на конкретні показники при виконанні завдань. Для цього між університетами та дошкільними установами потрібно організувати не періодичні зв'язки, а співпрацю на постійній основі, розробити спільні засади і завдання цього партнерства. Необхідним є створення професійної спільноти, що об'єднає науковців і вихователів, які спільними зусиллями будуть опікуватися проблемами узгодження змісту педагогічної практики студентів і теоретичних курсів, займатися організацією процесу розробки педагогічної проблеми і на цій основі створенням науково обґрунтованого передового педагогічного досвіду.

Сутність викладеного дає підстави твердити про необхідність вивчення надбань інших країн, зокрема Швеції, для оновлення системи дошкільної педагогічної освіти України. Вважаємо, що врахування обґрунтованих вище пропозицій щодо удосконалення змісту підготовки майбутніх вихователів, а також урізноманітнення форм і методів організації їх навчання сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні. Варто зазначити, що продуктивність використання позитивного зарубіжного досвіду є можливою лише за умови врахування вітчизняних соціально-економічних реалій та культурних традицій.

## Література

1. Данилюк А. Я. Учебный предмет как интегрированная система / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 24–28.
2. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. – [4-те вид., доп.]. – Запоріжжя : ТОВ “Ліпс” ЛТД, 2005. – 366 с.
3. Княжева І.А. Проблема підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до роботи в умовах полікультурного середовища / І. А. Княжева // Наша школа. – 2007. – № 5. – С. 18–22.
4. Мишишин І. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу / Ірина Мишишин // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 3–10.

УДК 378.225

## СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЇ ПРАЦІВНИКА ПОДАТКОВОЇ СЛУЖБИ У США

Пілюгіна Т.В.

*У статті розглядаються особливості професійного становлення працівника податкової служби у США з XIX ст. до наших днів. Розкривається важливість соціального партнерства як рушійної сили, що визначає цілі та завдання податкової політики і впливає на реформування податкової служби у країні. Ключові слова: фіскальна політика, оподаткування, податок, працівник податкової служби, збирач податків, митар, аудитор, дипломований незалежний бухгалтер, юрист.*

*В статье рассматриваются особенности профессионального становления работника налоговой службы в США с XIX в. до наших дней. Раскрывается важность социального партнерства как движущей силы, которая определяет цели и задачи налоговой политики и влияет на реформирование налоговой службы в стране.*

*Ключевые слова: фискальная политика, налогообложение, налог, работник налоговой службы, собиратель налогов, мытарь, аудитор, дипломированный независимый бухгалтер, юрист.*

*The article deals with specific features of tax officer professional development in the USA from the XIX century to the present day. The author expounds the importance of social partnership as a driving force which determines the tax policy goals and objectives and influences tax service reforms in the country.*

*Key words: fiscal policy, taxation, tax, tax officer, tax collector, publican, auditor, certified public accountant, lawyer.*

Фіскальна політика будь-якої держави безпосередньо впливає на її економічний стан, а працівники, задіяні в процес стягнення податків, несуть велику відповідальність за виконання своїх службових обов'язків. Забезпечення прозорості, компетентності, передбачуваності та неупередженості – ось важливі умови належного здійснення професійної діяльності податківця.

Непроста доля одних з найдавніших державних службовців у світі – працівників податкової служби, які несуть на собі тягар неоднозначного, іноді дещо негативного ставлення з боку громадян протягом усього періоду свого існування.

Збирачі податків (tax collectors) – це особи, які стягували несплачені податки з людей і корпорацій. В художній літературі такі персонажі часто змальовувалися лихими, а в сучасному світі їх стереотипно прирівнюють до фахівців із юриспруденції. Одними з таких збирачів податків були “митарі, відкупщики” (publicans), які займалися збором портового мита. Вони багато разів згадуються у Біблії (переважно, в Новому Заповіті) як “жадібні люди”, які беруть грошей більше, ніж на те їм дано право. У Євангелії від Луки Ісус симпатизує збирачу податків Закхею, обурюючи натовп

тим, що він надав перевагу бути гостем у грішника, ніж у мирного єврея. Євангеліст Матвей також один раз з'являється у святому письмі як збирач податків. Відомими історії збирачами податків були і Саймон Аффлек (1660–1725 рр.) – шведський працівник податкової служби та Іаков Гаон – (помер у 1463 р.) – єврейський збирач податків) [10].

Різноманітні аспекти професійної підготовки спеціалістів у США завжди привертали увагу вітчизняних та зарубіжних науковців, в історичному ж контексті ці проблеми розглядаються С.В.Бурдіною (підготовка магістрів управління освітою), Л.В.Вінніковою (підготовка соціальних працівників), О.В.Вошецькою (підготовка інженерів-аграрників), Н.М.Гайдук (підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва), І.В.Гушлевською (професійні функції вчителя), В.С.Дикань (рефлексивний підхід у підготовці майбутніх педагогів), М.П.Лещенко (розвиток університетської освіти у міжнародному освітньому просторі), Т.С.Кошмановою (педагогічна освіта в історичному аспекті), М.В.Нагач (професійний розвиток педагогів), А.Д.Онковичем (професійна компетентність вчителів), І.В.Пасинковою (підготовка філологів з іноземних мов), Р.М.Роман (педагогічна

майстерність майбутніх вчителів), С.М.Романовою (інженерна освіта), О.О.Романовським (професійна підготовка підприємців), Л.Є.Смалько (індивідуалізоване навчання в системі підготовки педагога), Т.Г.Чуваковою (адаптація молодого вчителя до умов роботи), Ар Джей Моррісоном (R.J.Morris), Деніелом Кевлзом (Daniel J.Kevles), Уільямом Семсоном (William D.Samson), Еліотом Браунлі (W.Elliot Brownlee), Джеромом де Рідером (Jerome J.DeRidder), Аннет Нелен (Annette Nellen), Аланом Річардсоном (Alan J.Richardson) та ін.

Звернемо увагу на проблему становлення професії працівника податкової служби у США, яка наразі залишається недослідженою в нашій країні і надзвичайно актуальною, адже завдяки інтенсивним міжнародним зв'язкам України вітчизняна професійна підготовка спеціалістів-податківців не може бути ізольованою від досвіду системи оподаткування та підготовки фахівців у цій галузі в Сполучених Штатах Америки, які з другої половини ХХ ст. завдяки видатним науковцям своєї фінансової школи Річарду Масгрейву, Артуру Лафферу, Джеймсу Б'юкенену і Вільяму Вікрі здобувають світове визнання і домінуючі позиції у фінансовій науці [9].

Особливості сучасної податкової системи Сполучених Штатів Америки, підготовка фахівців, які обслуговують цю галузь економіки, викликають значний інтерес до простеження тих подій і явищ, що спонукали до виникнення таких спеціалістів, які існують на сьогоднішній день. А теоретичний аналіз наукових і статистичних матеріалів, електронних джерел дає змогу з'ясувати особливі тенденції розвитку американської податкової освіти.

Утворення американської держави безпосередньо пов'язане з податком. Однією з подій, яка спонукала до відокремлення англійських колоній у Північній Америці від метрополії, був інцидент, що увійшов в американську історію під назвою "Бостонське чаювання" (Boston Tea Party). Коли в 1773 р. англійський уряд наклав мито на чай, завезений у Америку британською Ост-Індською компанією, обурені колоністи в гавані м.Бостон напали на кораблі з вантажем чаю і викинули його в море. З цього моменту почалося найбільш гостре протистояння між колоніями та метрополією, що призвело до Війни за незалежність (1775–1783 рр.). Декларація незалежності США була проголошена 4 липня 1776 р. [9]

З того часу історія розвитку податкової системи поділяється на наступні періоди: колоніальні часи, постреволюційний час, роки громадянської війни, I Світова війна та 20-ті рр. ХХ ст., II Світова війна, повоєнні часи, полегшення податкового тягара Рейганом, період становлення систем соціального захисту та охорони здоров'я, податкова реформа 1986 р., полегшення податкового тягара Бушем [8].

Найвидатнішими постатями в історії оподаткування США були лорд Чарльз Тауншенд (Lord Charles Townshend), Олександр Гамільтон (Alexander Hamilton), Абраам Лінкольн (Abraham Lincoln), Вільям Вільсон (William Wilson), Оскар Андервуд (Oscar W.Underwood), Франклін Рузвельт (Franklin D.Roosevelt), Гаррі Трумен (Harry S.Truman), Ширлі Петерсон (Shirley Peterson), Вільям Клінтон (William

J.Clinton), які творили і впливали на такі основні події фіскальної історії, як: Закон про розпродаж (приватизацію) фонду федеральних земель у 1787 р. (переглядався в 1804, 1820, 1841, 1862 рр.); створення Міністерства фінансів США (U.S. Department of Treasury) у 1789 р.; 10-та поправка до конституції США (Біль про права); проголошення рівності фінансових прав властей штатів із федеральним урядом у 1791 р.; "горілчаний бунт" (Whiskey Rebellion) – заворушення, викликані запровадженням федерального податку на віскі 1794 р.; протекціоністський тариф на бавовняні та шерстяні вироби 1816 р. (переглядався в 1824, 1828, 1846, 1857 рр.); викуп у Росії Аляски в 1867 р. (7,2 млн дол.); створення Служби внутрішніх доходів (Internal Revenue Service) 1862 р.; Протекціоністський тариф Мак-Кінлі 1890 р.; Протекціоністський тариф Вільсона 1894 р.; Протекціоністський тариф Дінглі 1897 р.; 16-та поправка до Конституції; введення федерального податку на прибуток корпорацій у 1908 р.; запровадження федерального податку на особисті доходи у 1913 р.; введення прогресивного податку на спадщину у 1916 р.; "Акт про бюджет і звітність"; створення Головного контрольно-ревізійного управління у 1921 р., запровадження першого податку з продажу у штаті Джорджія; проголошення фінансово-економічної політики "Новий курс" (New Deal) президентом Ф.Рузвельтом у 1933 р.; скасування податку з виборців (Poll tax) 1964 р.; "Податковий бунт" (Taxpayer's Revolt) у Каліфорнії; поправка до конституції штату ("Пропозиція тринадцяти") про обмеження податку на нерухомість 1% вартості майна 1978 р.; "Закон про збалансований бюджет" (закон Гремма-Рудмена-Холлінгса) 1985 р.; радикальна податкова реформа щодо зниження рівня і спрощення оподаткування 1986 р.; податкова реформа стосовно вдосконалення адміністрування податків 2000 р. [9] Американська податкова освіта – це особлива галузь облікової освіти, предметом якої є поєднання загально-прийнятих принципів бухгалтерського обліку та податкового законодавства, які постійно зазнають змін. Її особливість проявляє себе у багатьох важливих аспектах, включаючи природу наукових досліджень, що переважають у галузі оподаткування, постійна модернізація інформації та потреба в співпраці між науковцями і практиками [7].

Виникнення професії обліковця, а відтак – і податківця у США, відносять до останньої чверті ХІХ ст., коли розпочала свою діяльність Американська асоціація незалежних бухгалтерів (the American Association of Public Accountants), яка була прямим попередником Американського інституту дипломованих незалежних бухгалтерів (the American Institute of Certified Public Accountants), заснованої у 1887 р. А у 1896 р. штат Нью-Йорк прийняв перший закон про визначення такої кваліфікації, як дипломований незалежний бухгалтер, що, за словами Джона Кері (J.L.Carey), ознаменувало створення акредитованої професії бухгалтера у Сполучених Штатах [1].

Шотландські та англійські незалежні бухгалтери, які оселилися у Сполучених Штатах в останній чверті ХІХ ст., представляючи інтереси Британії, виконували великий обсяг аудиторської роботи на ранньому етапі становлення. Цими піонерами були Едвін Гутрі

(Edwin Guthrie), Артур Янг (Arthur Young), Джеймс Т.Еньйон (James T.Anyon), Джон Б.Нівен (John B. Niven), Ернест Рекітт (Ernest Reckitt), Джордж Вілкінсон (George Wilkinson), Артур Лоус Дікінсон (Arthur Lowes Dickinson) та Джордж О.Мей (George O.May). До американців, які започаткували важливі бухгалтерські фірми, належали Олвін С.Ернст (Alwin C.Ernst), Чарльз Вальдо Хескінс (Charles Waldo Haskins), Елайджа Вотт Селс (Elijah Watt Sells), Роберт Г.Монтгомері (Robert H.Montgomery) та Артур Е.Андерсен (Arthur E.Andersen).

З перших днів існування професії бухгалтери надавали консультативні послуги. До 1910 р. вони запроваджували системи заводських цін, вивчали організаційну ефективність, проводили дослідження у зв'язку з можливими інвестиціями в інші підприємства, а також цілий ряд інших послуг з управління, які, за словами Джона Кері, "часто здійснювалися у поєднанні з аудитом" [1, с. 146].

У 1913 р. після затвердження 16-ї поправки до конституції США Конгрес прийняв перший Акт про державний прибуток (the Revenue Act), що означало "підвищення податкових ставок під час та після війни, зростання складності податкового законодавства і в свою чергу – значне збільшення попиту на бухгалтерів" [1, с. 146, 67–71, 213–215]. Раніше багато компаній ніколи не зберігало відповідних бухгалтерських записів, а після вступу Акту про державний прибуток 1913 та 1918 рр. у силу багато керівників організацій оцінили важливість обліку амортизації, тому що це вигідно враховувалося при оподаткуванні. Відомий бюлетень 'F' Бюро внутрішніх доходів (the Bureau of Internal Revenue) з'явився у 1920 р., після чого обліковці відчували зростаючий попит на їх послуги. У 1924 р. Рада з податкових апеляцій (the Board of Tax Appeals) уповноважила дипломованих незалежних бухгалтерів здійснювати професійну податкову практику, що раніше виконувалася лише юристами [5].

До 1936 р. бухгалтерська практика розвивалася окремо від аудиторської, і лише після злиття Американського інституту дипломованих незалежних бухгалтерів із конкуруючою організацією Американським товариством дипломованих незалежних бухгалтерів (the American Society of Certified Public Accountants) (утворилася в 1921 р.) ці дві функції об'єдналися в одній професії [1].

В 1940 р. американська асоціація бухгалтерів (the American Accounting Association) опублікувала "Основи корпоративних стандартів бухгалтерського обліку", авторами яких були професори Патон (W.A.Paton) та Литлтон (A.C.Littleton) [6]. Ця праця, що демонструвала досконале логічне обґрунтування загальноприйнятої моделі бухгалтерського обліку, глибоко вплинула на облік в цілому, його освіту і практику на декілька десятиліть потім [5].

У 1943 р. Джордж Мей (George O.May), старійшина бухгалтерської професії, написав важливий трактат "Фінансовий облік: квінтесенція досвіду", і з 1947 до 1952 р. він керував (за фінансової підтримки інституту та фонду Рокфеллера) головним дослідженням проблеми доцільності існування різних концепцій отримання прибутку в період суттєвих змін у рівнях цін, що мало велике значення в роки післявоєнної інфляції [4].

До 1950 р. всі штати прийняли закони з діяльності дипломованих незалежних бухгалтерів (CPA laws), крім запровадження інститутом єдиної форми складання екзамену для дипломованих незалежних бухгалтерів.

Після Другої світової війни основні бухгалтерські фірми почали розвивати свої можливості за допомогою нових інформаційних технологій, поступово виходячи за межі своїх традиційних послуг з обліку, аудиту, оподаткування, систем розрахунків та введення в експлуатацію. Новий напрям своєї діяльності вони називали "послугами з менеджменту", "консультативними послугами з менеджменту" або "адміністративними послугами". Нова ера розпочалася з перфокарти і перфострічки, що використовувалися для зберігання інформації, а в подальшому – створення в середині 1950-х рр. електронно-обчислювальної техніки і використання її для потреб бізнесу, що в свою чергу привело до розробки інформаційних комп'ютерних систем та комп'ютерного моделювання. Дослідження операцій та електронна обробка даних були серед перших ластівок у цій широкій сфері діяльності.

В середині 50-х рр. XX ст. в штаті Кентукі Артур Андерсен і Компанія (Arthur Andersen & Co.) спроектували і запровадили перше комп'ютерне бізнес-доповнення, систему платіжної відомості, "що було знаковою подією в розвитку обчислювальної техніки для потреб бізнесу, як і поширенні практики адміністративних послуг" [5].

Загалом, з 1940-х до середини 1960-х рр. професії бухгалтера та аудитора бурхливо розвивалися та мали високу репутацію. Протягом цього періоду Комісія з цінних паперів і бірж (The Securities and Exchange Commission – SEC) опиралася на комітети інституту з приводу "загальноприйнятих принципів бухгалтерського обліку" (GAAP) і аудиторських процедур, якими бухгалтерські фірми повинні були керуватися щодо своїх зобов'язань. Ніде в світі ці фахівці не володіли таким ступенем впливу на встановлення норм професійної практики, як у США: дипломовані незалежні бухгалтери обіймали важливі урядові посади, свідчили перед комітетами конгресу, служили як експерти-свідки в судових процесах, брали участь у слуханнях з регулювання тарифів та трибуналах з федеральної оплати праці.

З 1965 р., після 30 років тривалих дискусій та битв з представниками юридичної професії дипломовані незалежні бухгалтери домоглися визнання Конгресом їх статусу для представлення податкових клієнтів у Казначействі [2]. З того часу податкова практика дипломованих незалежних бухгалтерів стала набувати офіційно визнаного статусу.

Отже, з часу запровадження індивідуального федерального податку з прибутку (the personal federal income tax) у 1913 р. американські платники податків діяли за системою самооцінки. Такий підхід, поєднаний з надзвичайно складною федеральною і штатною податковою системою, привів до виникнення великої кількості професійних і напівпрофесійних організацій, які спеціалізувалися в усіх сферах податкової практики – від простого заповнення податкової декларації до складного

податкового планування. Серед них вирізнялися дві групи – юристів і дипломованих незалежних бухгалтерів, які довго вважалися головними радниками для тих, хто шукав допомоги у питаннях оподаткування.

Існування двох професій, що спеціалізувалися в однакових проблемах податкової практики, призводило до періодичних конфліктів між ними протягом наступних п'ятидесяти років. Такий конфлікт вперше з'явився наприкінці 20-х рр. ХХ ст. з настанням кризи у державі. На той час загальна зайнятість у сфері оподаткування зменшилася, як і прибутки населення, в той час як кількість фахівців з юриспруденції продовжувала зростати. Поєднання цих двох факторів загострювало конкуренцію на ринку праці.

Суперечки між двома професіями з приводу права займатися податковою практикою призвели до утворення двох напрямків діяльності. З одного боку – активність податківців-юристів, які зверталися до суду, відчуваючи загрозу з боку дипломованих незалежних бухгалтерів, що практикували у галузі оподаткування. Вони заручалися підтримкою державних адвокатських асоціацій для юридичного визнання того, що представники окремих неюридичних професій були залучені у неправомірну діяльність, що стосується законодавства. Ці юристи вважали, що накладення судової заборони за окремою вимогою залякає інших фахівців неюридичних професій, задіяних у подібній сфері роботи.

З іншого боку – спроби вирішення цього конфлікту за так званім "принципом наради", коли представники обох професій зустрічалися і розробляли взаємо погоджені межі професійних повноважень для обох груп. Але неодноразові спроби визначити кордон між діями двох професій у галузі податкової практики привели до "обмеженого" успіху.

Сьогодні суперечки між двома професіями відбуваються не часто. Великою мірою це довготривале перемир'я завдячує значним збільшенням обсягу роботи у сфері оподаткування як для дипломованих незалежних бухгалтерів, так і для юристів-податківців. Але якщо у майбутньому кількість юристів і/або дипломованих незалежних бухгалтерів, задіяних у податковій практиці, значно зросте, або ж суттєво зменшиться обсяг роботи, то ці стихлі суперечки щодо прав на діяльність можуть спалахнути з новою силою.

Відсутність будь-якого послідовного зведення правил призводили до конфлікту між бухгалтерами

та юристами і на державному рівні. Є очевидним, що держава не може заборонити бухгалтерам працювати для Служби внутрішнього прибутку (the Internal Revenue Service) або для Податкового суду США (the US Tax Court), чи відсторонити їх від дій, прямо пов'язаних з представленням клієнтів у Службі внутрішнього прибутку. Однак існує багато інших сфер у податковій практиці, які не взяті до уваги законодавством і які часто складають значний відсоток діяльності багатьох бухгалтерів.

Одним з найбільш важливих питань, якого не торкалися суди, було розмежування того, що входило і що не входило до повноважень бухгалтерів стосовно здійснення ними податкового консультування. Багато обліковців задіяні у широкий діапазон діяльності: від підготовки податкових декларацій до представлення клієнтів у Службі внутрішнього прибутку. Ці бухгалтери залучені до планової податкової роботи для своїх клієнтів. Але незалежно від того, займається обліковець підготовкою податкових декларацій чи представляє клієнтів у Службі, він є завжди залученим до глибокого правового аналізу ситуації, щоб наблизити клієнта до прийняття найбільш правильного рішення, яке б не суперечило відповідному податковому кодексу.

За словами одного з президентів американської асоціації оподаткування Джеймса Вілера (James Wheeler), вивчення великої кількості справ вказує на значну плутанину стосовно меж професійних повноважень бухгалтерів у певних випадках. А сумісні договори між дипломованими незалежними бухгалтерами і юристами, здається, не прояснюють ситуацію [3].

Отже, поступова зміна політичної та економічної ситуації в США сприяє соціальним перетворенням, визначає цілі професійного розвитку податківця та створює попит на відповідного фахівця. В результаті виникають протиріччя між представниками різних професій, чия діяльність є дотичною до обслуговування платників податків. В свою чергу, це приводить до закономірного процесу – реформування податкової системи. Останнє ж є явищем нескінченним, ознакою прогресивного поступу, оскільки кожен раз "нове" суспільство визначає нові завдання податкової служби. Все це обумовлює особливості професійного становлення працівника американської податкової служби.

## Література

1. Carey John. The Rise of the Accounting Profession / John Carey. – New York : American Institute of Certified Public Accountants, 1969. – 390 p.
2. Carey John. What litigators should know about the United Nations: J/i Proceedings of the American Society of International Law at its sixty-fourth meeting / John Carey. – Washington, D.C., 1970. – P. 238–245.
3. Moonitz Maurice. Changing Concepts of Business Income: Report of Study Group on Business Income / Maurice Moonitz. – New York : The Harvard Law Review Association, 1953. – P. 563–566.
4. Phillips Lawrence. The Scope of Tax Practice by Certified Public Accountants / Lawrence Phillips // Journal of the ATA. – Chicago : DePaul University, 1982. – Vol. 8. – P. 2.
5. Zeff Stephen. How the U.S. Accounting Profession Got Where It Is Today: Part I [Електронний ресурс] / Stephen Zeff // Accounting Horizons. – Sarasota, 2003. – Vol. 17. – Режим доступу: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002561382>. – Назва з екрану.
6. Zeff Stephen The American Accounting Association. Its First 50 Years. – 1916–1966 / Stephen Zeff. – Sarasota : American Accounting Association, 1991. – 789 p.
7. Режим доступу: <http://www.aaahq.org/ata>. – Назва з екрану.
8. Режим доступу: <http://www.treasury.gov/education/fact-sheets/taxes/ustax/shtml>. – Назва з екрану.
9. Режим доступу: [http://www.vuzlib.net/taz\\_zk/4.htm](http://www.vuzlib.net/taz_zk/4.htm). – Назва з екрану.
10. Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/index.html?curid=5503229>. – Назва з екрану.

## НАШІ АВТОРИ

1. **Андреева Тамара Титівна**, кандидат філософських наук, доцент Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.
2. **Антонець Наталія Борисівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.
3. **Баранова Поліна Валеріївна**, вихователь-хореограф дошкільного навчального закладу №20, м.Бердянськ.
4. **Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
5. **Ветрова Ольга Дмитрівна**, аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка.
6. **Виговська Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.
7. **Виселко Андрій Дмитрович**, старший викладач кафедри іноземних мов; директор центру довузівської підготовки та роботи з іноземними студентами Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля.
8. **Гальонка Олексій Анатолійович**, кандидат філологічних наук, доцент, проректор Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського.
9. **Давиденко Юлія Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романогерманських мов Дніпропетровського університету економіки та права імені А.Нобеля.
10. **Дегтярьова Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля.
11. **Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Дем'яненко Світлана Дмитрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".
13. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Дьоміна Олена Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педмайстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Жилко Нонна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Зайцева Лариса Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
18. **Ськова Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
19. **Івасик Тетяна Олексіївна**, магістрантка педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.
20. **Карпенко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Ключка Світлана Іванівна**, викладач кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету.
22. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Коваленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
24. **Корнєва Зоя Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
25. **Кот Надія Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
26. **Кочерга Ольга Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка.
27. **Кривець Світлана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики, Гуманітарний інститут НАУ.
28. **Ланько Надія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач відділом передового педагогічного досвіду Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського.
29. **Лещенко Марія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Липська Інна Іванівна**, канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля.

31. **Лопатіна Ганна Олександрівна**, старший викладач кафедри логопедії Бердянського державного педагогічного університету.
32. **Лохвицька Любов Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.
33. **Мартиненко Олена Володимирівна**, кандидат наук, доцент кафедри хореографії Бердянського державного педагогічного університету.
34. **Міленіна Галина Сергіївна**, пошукач Південнослов'янського інституту Київського славистичного університету.
35. **Мосьпан Наталя Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Київського університету імені Бориса Грінченка.
36. **Наконечна Марія Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Нестеренко Олег Афанасійович**, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля.
38. **Омелянченко Алла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
39. **Павлюк Людмила Миколаївна**, пошукувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач обласного педагогічного лицю при НДУ імені Миколи Гоголя.
40. **Пілюгіна Тамара Володимирівна**, старший викладач кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України, аспірантка відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
41. **Примак Олена Володимирівна**, вчитель I категорії Хмельницької ПЗОШ "Гармонія".
42. **Примушко Наталія Миколаївна**, завідувач ДНЗ №1 м.Ніжина, освітньо-виховного центру Софії Русової.
43. **Рогова Павла Іванівна**, кандидат історичних наук, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В.О.Сухомлинського, Заслужений працівник культури України
44. **Скомороха Ганна Олексіївна**, директор школи-дитячого садка "Либідь" м.Києва.
45. **Спіріна Тетяна Петрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
46. **Стрельнікова Ніна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педмайстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
47. **Тарнопольський Олег Борисович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля.
48. **Тельчарова Олена Опанасівна**, старший викладач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
49. **Ткаченко Людмила Іванівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педмайстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
50. **Трикашна Юлія Іванівна**, аспірантка кафедри прикладної лінгвістики та методики викладання іноземної мови Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.
51. **Фарбак Тетяна Миколаївна**, завідувач відділу суспільно-гуманітарних дисциплін Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського.
52. **Халимон Ірина Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання англійської мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
53. **Харченко Наталія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".
54. **Химич Нінель Євгенівна**, кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти, завідувач лабораторії духовного розвитку особистості державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".
55. **Чекаль Галина Степанівна**, кандидат філологічних наук, професор кафедри германської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
56. **Шахрай Тетяна Олексіївна**, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу виховних технологій у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
57. **Ярмак Наталія Олександрівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педмайстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя  
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ  
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм. Обсяг статті – від 8 до 15 сторінок.

### До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) **Короткі анотації українською, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова (українською, російською та англійською мовами)**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) **Перед списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1., Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлені і підписані автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf\_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

**У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні**

Зразок заяви

**В редколегію журналу  
"Наукові записки Ніжинського державного  
університету імені Миколи Гоголя"**

### Заява

Я (Ми) \_\_\_\_\_

автор (співавтори) статті \_\_\_\_\_

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несе-)мо персональну відповідальність.

"\_\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ 201\_\_ р.

Підпис