



Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
**«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**  
Педагогічний інститут  
Кафедра педагогіки імені Богдана Ступарика



## **МАТЕРІАЛИ**

**I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції**

### **«ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІСТИКА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, ОСВІТНЯ ПРАКТИКА»**,

присвяченій 160-річчю від дня народження С. Русової  
(25 лютого 2016 р., м. Івано-Франківськ, Україна)

Івано-Франківськ, 2016

Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика», присвяченій 160-річчю від дня народження С. Русової (25 лютого 2016 р., м. Івано-Франківськ, Україна) / за заг.ред. Т.К.Завгородньої. – Івано-Франківськ, 2016. – 256 с.

У збірнику публікуються матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика», що містять нові теоретичні та практичні результати.

**Відповідальність за достовірність поданої інформації несуть автори.**

## ЗМІСТ

### Науково-методологічні засади та історіографія педагогічної персоналістики

<b>Білавич І.</b> АРСЕН РІЧИНСЬКИЙ – ЛІКАР, ПЛАСТОВИЙ І ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ДІЯЧ.....	7
<b>Богданець-Білокаленко Н.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ (на прикладі Я. Чепіги).....	11
<b>Демченко Н.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ У СПАДЩИНІ СЛОВЕСНИКІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ (ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.).....	16
<b>Завгородня Т.</b> ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ПЕРСОНАЛІСТИЧНОГО НАПРЯМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	20
<b>Кохановська О.</b> ВНЕСОК ПРОВІДНИХ НАУКОВЦІВ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ.....	25
<b>Клевака Л.</b> Х. Д. АЛЧЕВСЬКА – ФУНДАТОРКА ЖІНОЧОЇ НЕДІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ХАРКІВЩИНІ.....	30
<b>Кузенко О.</b> НАЦІОНАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНІ ІВАНА ФРАНКА (ДО 160-ЛІТНЬОГО ЮВІЛЕЮ СЛАВЕТНОГО УКРАЇНЦЯ).....	34
<b>Кузенко П.</b> ОЛЕКСА НОВАКІВСЬКИЙ – ОРГАНІЗАТОР МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	39
<b>Остапенко Л.</b> ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА МИКОЛАЙОВИЧА ФІЦУЛИ.....	44
<b>Рагулько О.</b> ПЕДАГОГІКА СПІВРОБІТНИЦТВА – СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ (ДОСЛІДЖЕННЯ СПАДЩИНІ ВЕЛИКОГО ПЕДАГОГА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО).....	49
<b>Савчук Б.</b> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІСТИКИ В УКРАЇНІ.....	55
<b>Стражнікова І.</b> НАУКОВА ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ЯК ПРОБЛЕМА РЕГІОНАЛЬНИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ.....	59
<b>Твердохліб Т.</b> ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА МИКОЛИ СТРАХОВА.....	64

### Актуальні проблеми персоніфікації освітнього процесу України та зарубіжжя

<b>Карпенко О.</b> ОПІКА НАД ДІТЬМИ І МОЛОДДЮ У ГРОМАДСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГЕНРИКА ЙОРДАНА (1842 – 1907).....	68
---	----

<b>Ковтунук М., Єгорова І. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....</b>	<b>73</b>
<b>Мушак С. МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ.....</b>	<b>77</b>
<b>Сливка Л. КОНЦЕПЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАНІСЛАВА КОПЧИНЬСЬКОГО.....</b>	<b>82</b>
<b>Стинська В. ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО .....</b>	<b>88</b>
<b>Фендриков К. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ НА СТОРІНКАХ ВУЗІВСЬКОЇ ПРЕСИ .....</b>	<b>91</b>

**Проблеми використання наукової спадщини українських педагогів і вчених у навчально-виховному процесі різних типів навчальних закладів**

<b>Аносова Ю. РОЗВИТОК ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ: З ДОСВІДУ ПЕДАГОГІВ ХЕРСОНЩИНИ .....</b>	<b>97</b>
<b>Антонюк І. ОСОБЛИВОСТІ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІНСТИТУТІ РЕЛІГІЙНИХ НАУК СВ. ТОМИ АКВІНСЬКОГО.....</b>	<b>103</b>
<b>Батрун І. ОСВІТНЯ ПРАКТИКА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО.....</b>	<b>108</b>
<b>Башир О. ЗАБУТИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД Т.П. ГАРБУЗА.....</b>	<b>113</b>
<b>Бей І. ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....</b>	<b>118</b>
<b>Вишинська Н. СОК «СМЕРІЧКА» – ПРОВІДНА БАЗА ЛІТНЬОЇ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА».....</b>	<b>122</b>
<b>Воробьева А. РОЛЬ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСЬКОГО РИТОРИЧЕСЬКОГО ІДЕАЛА В ПРОЦЕСЕ РИТОРИЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАЇНИ.....</b>	<b>126</b>
<b>Данилова О. ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....</b>	<b>130</b>
<b>Зварич М., Єгорова І. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>135</b>
<b>Кисла Н. ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ЦІННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....</b>	<b>139</b>
<b>Ковальчук В. МИХАЙЛО ГАЛУЩИНСЬКИЙ ПРО ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОРОБОК ВИЗНАЧНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ДІЯЧІВ МИНУЛОГО.....</b>	<b>144</b>
<b>Ковтун О., Мальцева Т., Терещенко Ю. ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧНИХ ПРОЕКЦІЙ ФІЛОСОФІЇ СПОРТУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....</b>	<b>150</b>

<i>Кондратюк С., Попиначенко Н.</i> ВАЛЕОЛОГІЧНІ ІДЕЇ У СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА.....	154
<i>Кузьменко Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ В НАУКОВИХ ПОГЛЯДАХ Д. О. ТХОРЖЕВСЬКОГО.....	158
<i>Нагачевська З., Гривнак Ю.</i> ВНЕСОК ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ ст. У РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ .....	162
<i>Проконів Л.</i> ІДЕЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ЯНУША КОРЧАКА.....	168
<i>Стефанюк Г., Салига Н.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ВЧЕНИХ.....	172
<i>Чашечнікова Н.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОГО ДОРОБКУ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ЗАСОБОМ НАРОДНОГО ТАНЦЮ.....	176

#### **Персоналістика як складова порівняльної педагогіки**

<i>Карлашов С., Веретельникова Ю.</i> ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВЧЕНИХ РІЗНИХ КРАЇН.....	182
--	-----

#### **Українське русовознавство: сучасний стан і перспективи розвитку**

<i>Антипін Є.</i> ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМУ НАСТУПНОСТІ В ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	186
<i>Білавич Г., Стамбульська Т.</i> КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ.....	191
<i>Венгловська О.</i> ВНЕСОК С. РУСОВОЇ У РОЗБУДОВУ УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ САДКІВ.....	195
<i>Голянич М., Пятківський Р.</i> ПРОГНОСТИЧНІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРСОНАЛІЗМУ .....	199
<i>Джус О.</i> НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ ...	204
<i>Зотова-Садило О.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ У ПРАКТИКУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІДЕЙ С. Ф. РУСОВОЇ СТОСОВНО ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	208
<i>Іванюк Г.</i> ЖИТТЄСТВЕРДНІСТЬ ІДЕЙ С. РУСОВОЇ ПРО РОЗБУДОВУ НОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ.....	213

<b>Льків М.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ СОФІЇ РУСОВОЇ В ЧАСІ РЕФОРМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	<b>217</b>
<b>Коваленко Л.</b> «..ДЖЕРЕЛО НАЙПОТРІБНІШОГО НАУКОВОГО ЗНАННЯ ТА НАЙКРАЩА ДИСЦИПЛІНА РОЗУМУ» (ПРИРОДА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗА ІДЕЯМИ СОФІЇ РУСОВОЇ).....	<b>223</b>
<b>Коваленко О.</b> СОФІЯ РУСОВА ПРО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ «НА НАЦІОНАЛЬНОМУ ҐРУНТІ».....	<b>227</b>
<b>Кошіль О.</b> ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ І ЙОГО ВПЛИВ НА ОСОБИСТІСТЬ У ПРАЦЯХ СОФІЇ РУСОВОЇ.....	<b>231</b>
<b>Кузьма-Качур М.</b> КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. РУСОВОЇ.....	<b>235</b>
<b>Курліщук Н.</b> ІДЕЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ТЕОРЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ.....	<b>239</b>
<b>Огієнко Д.</b> СОФІЯ РУСОВА ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	<b>243</b>
<b>Січкара А.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ С.Ф.РУСОВОЮ ІДЕЙ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.....	<b>247</b>
<b>Фестрига У., Салига Н.</b> ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ СОФІЇ РУСОВОЇ.....	<b>251</b>

# **НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІСТИКИ**

*Іван Білавич*

*(Варшава, Польська Республіка)*

## **АРСЕН РІЧИНСЬКИЙ – ЛІКАР, ПЛАСТОВИЙ І ПРОСВІТНИЦЬКИЙ ДІЯЧ**

Незважаючи на те, що за останні роки в українській науці з'явилася низка публікацій про життєтворчість Арсена Васильовича Річинського, непересічної постаті в історії української культури (О. Альошина, А. Гудима, А. Колодний, Л. Михайльчук, О. Саган та інші), окремі аспекти багатогранної діяльності цього великого українця, патріота, ерудита, громадянина до кінця не висвітлені. Ідеться, до прикладу, про аналіз діяльності на ниві національного виховання українського юнацтва, у ділянці медичної опіки українства тощо. Деякі автори (Ю. Візитів [2], А. Гудима [3], П. Кралюк [5], Б. Савчук [7; 8], ін.) досліджували розвиток «Пласту» на Волині за 1920-1930 рр. і частково показали роль у цьому процесі роль А. Річинського.

Народився А.Річинський 12 червня 1892 року с. Тетильківці Кременецького повіту Волинської губернії (нині це Тернопільська область). Батько Василь Федорович був православним священиком у цьому селі. Арсен навчався в місцевій початковій школі, відтак у духовній школі в м. Клевань, продовжував навчання в Кременецькій гімназії та Житомирській духовній семінарії. По закінченні семінарії А. Річинський вступив на медичний факультет Варшавського університету. Навесні 1917 р. юнак склав іспити при Київському університеті й отримав посаду лікаря в Ізяславській повітовій лікарні, тут працював до березня 1920 р., зарекомендувавши себе хорошим фахівцем, чуйним і уважним до пацієнтів медичним працівником. За цього часу А. Річинський брав активну участь у громадському житті, зокрема в русі за українізацію [5; 7, с. 46]. За умовами Ризького мирного договору 1921 р. Волинь була поділена між Росією та Польщею. Навесні 1920 р. А. Річинський виїхав до села Тростянець Луцького повіту, яке опинилося в складі Польщі, де до 1922 р. працював лікарем. Тут молодий і досить перспективний лікар одружився з дочкою місцевого священика Ніною. Молоде подружжя активно займалося громадською

просвітницькою діяльністю, за що польська влада постійно переслідувала А. Річинського.

У квітні 1922 р. Річинські переїжджають до м. Володимира, де Арсен став головним лікарем міської лікарні. На цій посаді він перебував до серпня 1925 р. – свого арешту, утім, не виявивши якихось протизаконних дій, польська поліція А. Річинського невдовзі звільнила, але знайти державну роботу за такої ситуації було неможливо, тому А. Річинський став приватним лікарем, як фахівець високого рівня мав багато пацієнтів. До слова, за 1920-1930-х рр. у Володимирі було 17 лікарів, з яких лише двоє – українців, включаючи й А.Річинського [1; 2, с. 18-19; 3; 5].

А. Річинський – непересічна постать в історії української культури: це була дуже освічена на той час людина, висококваліфікований лікар, громадський діяч, філософ, релігієзнавець, культуролог, мистецтвознавець, церковний композитор, фольклорист тощо. У Володимирі й Володимиро-Волинському повіті громадський активіст створює «Просвіту» (у 1928-1929 рр. її очолює), разом з дружиною Ніною організовує Союз українок, бере участь у кооперативному русі, у товаристві «Відродження» (заборонене староством у 1935р.) тощо [7, с. 82]. Він автор невеликої за обсягом, але важливої за змістом «пластової брошури» «До щастя, слави і свободи» [6].

Лікар А. Річинський велику увагу приділяв духовному здоров'ю людини, у його медичному кабінеті у Володимирі завжди були ікони Христа Спасителя і Пречистої Богородичі, на столику – Євангеліє, ікона св. Пантелеймона, під нею невеликий килимок, де можна було стати на коліна і помолитися Цілителеві [2; 3; 5]. А. Річинського можна віднести до когорти високопрофесійних медиків, які практикували ефективні методи лікування, надавали пацієнтам не тільки допомогу ліками, а й молитвою. Отже, молитва, церковна атрибутика, як вважав А. Річинський, лікують людину, тому що духовне здоров'я так само важливе, як і фізичне. Лікування тіла має супроводжуватися лікуванням духовним.

Як уже йшлося, А. Річинський – активний просвітянин, організатор «Пласту» на Волині («Пласт» 1929 р. заборонила місцева адміністрація): у липні 1925 року він



створив два курені – чоловічий імені Івана Франка та жіночий імені Лесі Українки, які налічували 50 осіб з Володимира та його околиць [2, с. 20; 7]. Верховна пластова команда (ВПК) у Львові призначила А. Річинського зв'язковим. На цій посаді він залишався упродовж усього періоду легальної і підпільної роботи «Пласту» в повіті. А. Річинський прагнув об'єднати Волинську і Галицьку пластові області в одну за керівництва ВПК у Львові [2, с. 21; 8]. У жовтні 1926 року ВПК у Володимирі створила 7 окружних пластових команд на чолі з А. Річинським. Сфера впливу команди поширювалася на всю північнозахідну Волинь. Комендант А. Річинський організовував нові пластові осередки, проводив з пластунами піші та водні мандрівки визначними історичними місцями повіту, до Почаєва, на Козацькі могили під Берестечком. У Володимирі він створив та матеріально забезпечував пластову бібліотеку. Наприкінці 1929 року бібліотечні фонди налічували майже 200 різноманітних видань. Невдовзі за сприяння коменданта місцеві пластуни організували крамницю пластових товарів, яка швидко стала популярною з-поміж місцевих мешканців [2; 8]. А. Річинський був постійним учасником пластових таборів у Карпатах і на Підкарпатті. Він виконував функції інструктора, обозного лікаря, члена Комісії пластових таборів. Часто на табори його супроводжувала дочка (1922 р.н), яку батько змалечку привчав до пластового життя [2; 8].

Порівнюючи життя в пластовому таборі із Запорізькою Січчю, А. Річинський назвав його «мініатюрною національною державою» [6, с. 36]. Ця аналогія цілком слушна. Життя в «Пласті» ґрунтувалося на засадах козацької демократії, самоуправління, а також принципах здорового способу життя.

А. Річинський розглядав здоров'я людини як синтез її духовного та тілесного начал. Наголошував на необхідності «виправлення національних хиб», підкреслював, що пласто́ве виховання для українців надзвичайно важливе, бо «не тільки загартовує молодь фізично й духовно, не готує... кадри вишколених борців», але й слугує добрим засобом для виправлення «від'ємних сторін нашої національної вдачі» [6, с. 57]. До «від'ємних сторін» ідеолог українського скаутингу відносив пияцтво. Пункт 12 Пластового Закону зобов'язував дбати про власне фізичне здоров'я, зокрема через відмову від споживання алкоголю і тютюнопаління.

Пластуни повинні були самі дотримуватися абстиненції, «ширити її серед інших» та відмовлятися від участі в забавах та святкуваннях, де вживали алкоголь чи тютюн [4, с. 8]. Тут «Пласт» активно співпрацював з товариством «Відродження», до його створення у Володимирі-Волинському А. Річинський приклав багато зусиль.

А. Річинський – великий патріот України, її достойний громадянин. А також великий християнин, який зробив багато для становлення незалежності українського православ'я, ставши фактично очільником руху за українізацію православної церкви на Волині за міжвоєнної доби ХХ ст. Він автор низки праць, у яких обстоював ідею автокефалії української церкви. Праця А. Річинського «Проблеми української релігійної свідомості» має велике значення для сьогодення, особливо вона є актуальною тепер, коли постало питання про створення в Україні власної незалежної помісної православної церкви [1, с. 22; 3, с. 49; 7, с. 120].

1939 року А. Річинського заарештували органи НКВС, засудили на 10 років позбавлення волі в радянському концтаборі. Після відбуття цього терміну А. Річинського разом з родиною направили в заслання до Кизил-Ординської області без права повернення в Україну. Він працював лікарем районної лікарні, продовжував громадську діяльність, друкував праці на медичні теми, писав музичні твори на релігійну тематику, створив хор «Дві хмароньки» тощо. Помер А. Річинський 13 квітня 1956 р. на засланні від крововиливу. Поховали його на цвинтарі станції Джусали Кизил-Ординської області (Казахстан) [2, с. 22; 5].

Таким чином, лікар, громадський, церковний і пластовий діяч А.Річинський багато зробив для поширення українського скаутського руху на Волині, став не тільки його організатором, але й ідеологом. Його праця «До слави, щастя і свободи» (1930) розкриває основні засади ідеології українського «Пласту», де велике місце посідає виховання здорового способу життя юнацтва. Постать А.Річинського – гідний приклад для наслідування сучасного юнацтва.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Арсен Річинський і сучасний стан духовного поступу українського народу [Текст] : наук. зб. / за ред. А.Колодного, П. Мазура. – К. ; Кременець, 2011. – 104 с.
2. Візитів Ю. Пластовий сеніор А.Річинський: «до щастя, слави і свободи» / Ю. Візитів // Українське релігієзнавство. – 2007. – № 41. – С. 17-23.

3. Гудима А. Харизма Арсена Річинського / Арсен Гудима. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 144 с.
4. Ісаїв П. Роля Пласту в національному розвою / Петро Ісаїв // Пластовий шлях. – Львів, 1930. – Ч. 1. – С. 6-8.
5. Кралюк П. Невідомий Арсен Річинський [Електронний ресурс]. – Газета «День». – Режим доступу: [www.day.kiev.ua/uk/.../nevidomiy-arsen-richinskiy](http://www.day.kiev.ua/uk/.../nevidomiy-arsen-richinskiy)
6. Річинський А. До щастя, слави і свободи / Арсен Річинський. – Львів, 1930. – 65 с.
7. Савчук Б. Волинська «Просвіта» / Борис Савчук. – Рівне : Ліста, 1996. – 154 с.
8. Савчук Б. Український Пласт. 1911-1939 / Борис Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 264 с.

**Наталія Богданець-Білокаленко**  
(Київ, Україна)

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ** (на прикладі Я. Чепіги)

У дослідженні персоналії та її спадщини необхідно спиратися на концептуально важливі загальнонаукові гносеологічні принципи історизму, об'єктивності, поєднання логічного та історичного, системності. Так, принцип історизму покладений в основу вивчення сучасного стану досліджуваного об'єкта (історико-педагогічний процес кінця XIX – початку XX ст. та постать Я.Ф.Чепіги.), визначення його розвитку, змін періодів, етапів. Принцип об'єктивності сприяє усебічному врахуванню чинників та позитивних і негативних умов, суспільно-педагогічних причин, змісту і результатів діяльності Я. Чепіги. Принцип поєднання логічного та історичного забезпечить висвітлення фактів, які відтворюють історичний процес розвитку освіти, школи і навчання в Україні першої третини XX століття у поєднанні з творчою діяльністю Я. Чепіги. Принцип системності допоможе з'ясувати та вивчити етапи становлення вченого у контексті ідеї національної школи, що було одним з головних аспектів науково-педагогічного спрямування Я. Чепіги.

Розв'язанню завдань, поставлених у дослідженні персоналії, сприятиме комплекс теоретичних підходів та методів історико-педагогічного напрямку, що доповнюють один одного, застосовуються частково чи повністю. Використання у дослідженні хронологічного підходу дає змогу простежити й обґрунтувати послідовність та взаємозв'язок етапів розвитку ідей Я. Чепіги на тлі соціально-

історичних та культурно-освітніх процесів в Україні кінця XIX першої третини XX століття. Для визначення основних періодів життя і діяльності головної постаті, його внеску в розбудову школи, освіти і науки використовується персоналістично-біографічний підхід. В історії педагогіки біографічний підхід має аргументованість аналізу літературних джерел, епістолярії, спогадів на основі біографії особистості. Саме біографічний підхід з'ясовує неординарні події та факти, за якими можна вивчити закономірності відтворення головної суті творчості особистості, її самобутності та історико-соціальну зумовленість самореалізації. Наукова біографія персоналії містить насамперед описання основних етапів життєвого шляху, аналіз часу, в який жила і творила конкретна людина, характеристику оточення, процес розвитку і формування педагогічних, громадянських поглядів. За таким підходом розглянуто взаємодію соціального, духовного та предметного в аспекті життєдіяльності Я. Ф. Чепіги.

Найбільше значення в розгляді педагогічної персоналії має парадигмальний підхід, який, на думку О. Сухомлинської, «нині широко декларується і починає потроху використовуватися в дослідженнях. Він дає змогу розглянути логіку розвитку ідей певного педагога з позицій самої науки, її внутрішньої динаміки, з погляду виникнення і трансформації різних ідей, положень, постулатів, вироблених членом або членами окремої науково-педагогічної спільноти, що діяла в певний час і в певному просторі» [3, с. 46]. Згаданий підхід допоможе історіографічному висвітленню ролі феномену особистості Я. Ф. Чепіги та її впливу на національну ідею школи та освіти в цілому.

На думку О. Сухомлинської, дослідження педагогічної персоналії буде недостатнім без використання синергетичного підходу, що спонукає до пояснень наукових ідей, понять не тільки за педагогічними фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями. В його контексті самореалізація розглядається як спонтанний процес. Переплітається і взаємодіє предметне, соціальне і духовне поле особистості [3, с. 45].

Окрім підходів, з проблемою історико-педагогічного пошуку співвідносяться загальні (історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний

або історико-компаративістський) та конкретні методи дослідження, зокрема – аналіз і синтез для визначення вихідних положень дисертації (об'єкт, предмет, мета, завдання). Для здійснення історіографічного аспекту дослідження використано історико-генетичний метод, що дає змогу здійснити пошук, структурування та аналіз науково-педагогічної літератури на початку ХХ століття сучасниками Я. Чепіги та наприкінці ХХ століття дослідниками його життєдіяльності. Історико-структурний метод сприяє розробці структури дослідження, визначенню етапів освітньо-культурної і педагогічної діяльності Я. Чепіги. Конструктивно-генетичний метод застосовується для виявлення генезису родинних, національних зв'язків та їх впливу на формування феномену особистості Я. Ф. Чепіги; для наукового обґрунтування напрямів та визначення періодизації науково-педагогічної діяльності вченого в окреслений у дослідженні період. З метою порівняння поглядів певної групи вчених, просвітителів з поглядами Я. Ф. Чепіги як відбиття епохи, творцем якої він був, використовується порівняльно-зіставний метод. Поєднання конкретно-пошукового методу та історико-генетичного допоможе простежити історіографічний аспект феномену особистості вченого Я. Ф. Чепіги та його спадщини в ретроспекції у науковій літературі дослідників сучасності, аналіз якої спонукав до синтезу, систематизації та класифікації фактів і матеріалів доробку Я. Ф. Чепіги з метою актуалізації та практичного втілення. Загальні вимоги дослідження зумовили обрання методу моделювання, за допомогою якого буде обґрунтовано теоретико-практичну модель застосування творчої спадщини Я. Ф. Чепіги в навчанні та вихованні в сучасній системі освіти України.

Кожний видатний діяч неминує перебуває в певному соціально-історичному зв'язку, в контексті певних відносин із соціально-економічними науковими, культурно-просвітницькими устремліннями так чи так змушений був підпорядковуватися вимогам навчального суспільства, загальним вимогам науки, соціально-економічного, культурного, політичного середовища.

Одним із методологічних аспектів дослідження виступає концепт взаємозв'язку національного і загальнолюдського, що зумовлює світоглядну парадигму особистості, зміст її діяльності, відповідно до політично-економічних та соціально-

культурних явищ. Саме тому в спектрі дослідження постає проблема аналізу педагогічної спадщини Я. Ф. Чепіги як зразка культурно-просвітницької діяльності та становлення національної школи.

На основі конструктивно-генетичного методу дослідження можна прослідкувати процес пошуку педагогом Я. Чепігою новітніх способів актуалізації всього найкращого у психолого-педагогічній науці тих часів. Зазначимо, стосовно нашої персоналії і окресленого часового проміжку, що у 20-30 рр. ХХ ст. в освіті з'явився новий педагогічний напрям – педологія. Це ґрунтовне об'єднання знань про дитину, її вікових особливостей з раннього дитинства до пристосування її в соціальному середовищі. Я. Ф. Чепіга надавав надзвичайно важливого значення розвитку педології – науки про дитину.

Конструктивно-генетичний метод дослідження спонукає нас до розкриття поступового сходження Я. Чепіги до цілісної завершеності пошуків у загальній освітньо-виховній системі протягом періодів становлення його особистісних поглядів у педагогічній науці. Можемо стверджувати, що вся діалектика цілей і завдань педагога-вченого Я. Чепіги зумовлена переважно специфікою української ментальності. Виховні засади вченого ґрунтувалися на принципах народності, демократизму, природовідповідності дитини. Головною тезою було: на основі фізичної та духовної гармонії зберегти природну сутність людини.

Провідними методами було обрано класифікацію та систематизацію науково-педагогічних видань та архівних джерел. Це допоможе нам представити більш повно педагогічні погляди та наукову діяльність Я. Чепіги в єдності та цілісності, в конкретній спрямованості та практичному призначенні в контексті провідних ідей педагогів-просвітників епохи, в яку жив і творив учений.

Без наукового аналізу і творчого використання педагогічної спадщини Я. Ф. Чепіги та інших гуманістів-педагогів, учених минулого неможливе успішне розв'язання освітньо-педагогічних проблем сучасності.

Підсумовуючи вище сказане, узагальнюємо положення про те, що методологія дослідження обраної теми побудована на визначенні теоретичного та практичного значення педагогічної спадщини Я. Ф. Чепіги. А також методологія прогнозує

вивчення умов практичного використання науково-педагогічних ідей та концептуальних поглядів ученого.

Вивчення історичних аспектів науки, певної історичної доби в педагогіці, педагогічної персоналії неможливе без історіографії. Вона допомагає дослідникові дізнатися, показати в певній системі напрацювання науковців з порушеного питання, зрештою, здійснити аналіз та узагальнити наукову літературу з конкретики персоналії або історичного явища чи факту.

Наукове трактування терміна «історіографія» полягає у такому тлумаченні: історія історичної науки в цілому, а також сукупність досліджень, присвячених певній темі чи історичній епосі, або сукупність історичних праць, яким властива внутрішня єдність; наукова дисципліна, яка вивчає історію історичної науки [2]. У сучасній науці під історіографією, читаємо у Н. Гупана, «розуміють сукупність праць, присвячених окремим історичним проблемам або питанням. Історіографічні огляди або довідки є обов'язковою частиною більшості праць з громадянської історії та історії педагогіки. Це зрозуміло: щоб визначити завдання дослідження, необхідно ґрунтовно вивчити, що вже зроблено в науці з того чи того питання, осмислити переваги та недоліки попереднього вивчення. Щоб правильно оцінити стан проблеми в науці, треба не тільки знати погляди, що виникали в ході її вивчення, а й розуміти, чому виникали, змінювалися, боролися між собою різні думки як на цю проблему, так і на минуле в цілому» [1, с. 27].

Історіографія дослідження сукупності науково-педагогічних праць Я. Ф. Чепіги розглядаємо в єдності концептуальних поглядів та особистісних компонентів його як громадського діяча, народного педагога, вченого, психолога та історика в галузі культури й освіти в Україні періоду кінця XIX початку XX століть. Імена вчених, які вивчали той чи той напрям діяльності Якова Чепіги, однозначно, назавжди посіли вагоме місце в історіографії стосовно однієї видатної історичної постаті.

Про дослідження педагогічних персоналій слушно зауважує академік О. Сухомлинська. Вчена зазначає, що важливість дослідження персоналій «завжди буде одним з провідних напрямів історико-педагогічних досліджень, особливо в переломні часи, коли переглядаються канони і коли саме персоналія, яку ми

виймаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість» [3, с. 46].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Гупан ; Ін-т пед. АПН України. – К., 2001. – 496 арк. – Бібліогр. : С. 404-486.
2. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / [за ред. Л. Пустовіт]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
3. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.

*Наталія Демченко  
(Ніжин, Україна)*

### **ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРСОНАЛІЇ У СПАДЩИНІ СЛОВЕСНИКІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ (ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)**

В умовах інтеграції освіти і педагогічної науки України в міжнародний освітній простір особливої значущості набуває процес накопичення історико-педагогічних знань, розширення джерельної бази, формування нових напрямків досліджень і питання репрезентативного дослідження творчої спадщини видатних педагогів, вчених світового масштабу, які сприяли розвитку національної педагогічної думки. У зв'язку з цими тенденціями набувають актуальності наукові дослідження історіографічного характеру. Одним з пріоритетних напрямків сучасної історико-педагогічної науки є педагогічні персоналії, які представляють спадщину просвітителя як неповторної особистості, що сприяє формуванню уявлень про цілісність педагогічного процесу.

Сучасні дослідники аналізують персоналії з нових позицій і потреб педагогічної науки, переосмислюють їх творчість, інтерпретують авторські ідеї відповідно до актуальних проблем науки. Історики освіти досліджують педагогічні персоналії системно, в сукупності особистісних, історичних, загально соціальних і внутрішньо наукових зв'язків.

На думку Н. Гупана, на даному етапі персоніфікований підхід систематизації педагогічних праць дозволяє, з одного боку, з'ясувати вплив педагогічної спадщини видатних педагогів і діячів минулого на вітчизняну науку, а з іншого – висвітлювати



внесок багатьох вітчизняних фахівців у загальний процес формування самої української історії педагогіки [1, с. 18].

О. Сухомлинська відзначає, що педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток носія з його смаками, поглядами, віруваннями і уподобаннями, одночасно педагогічна персоналія презентує спадщину окремого педагога не тільки як індивідуального творця, а й перш за все як особистості, що відображає думки і практику своєї епохи, пише дослідниця [2, с. 36-37].

У зв'язку з цим ми ставимо своїм завданням виділити наукову спадщину словесників регіону означеного періоду, присвячену видатним вітчизняним і зарубіжним персоналіям різних історичних періодів.

Н. Гупан зазначає, що завдяки персоналіям в історико-педагогічній науці другої половини XIX – початку XX століття йшла як асиміляція теоретичних поглядів класиків педагогіки, так і відбувалося накопичення фактологічного матеріалу, вводилися в науковий обіг невідомі раніше джерела і факти, що сприяло більш рельєфному висвітленню педагогічної спадщини минулого [1, с. 24-25].

Дослідження персоніфікованого напрямку означеного періоду містили інформацію про життя педагога і його педагогічну діяльність, фронтальний аналіз педагогічних поглядів, перелік наукової спадщини вченого. Автори прагнули охарактеризувати сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливали на формування педагога, обґрунтувати ідею спадкоємності педагогічній теорії вченого, визначає О. Черкасов.

У теоретичній спадщині вчених Лівобережної України другої половини XIX – початку XX століття історія педагогічної думки була представлена численними публікаціями про зарубіжних і вітчизняних персоналій різних періодів розвитку педагогічної думки: А. Будилович «Іоанн Амос Коменський (1592-1670 гг.)» та «Дидактика Я. А. Коменського в її відносинах до слов'янської школи нашого часу», С. Миропольський «Ян Амос Коменський та його значення у педагогіці» та «Я. А. Коменський», А. Добіаш «Середня школа Я. А. Коменського і наші гімназії», М. Сумцов «Сковорода і Єрн», М. Лавровський «Про педагогічне значення творів Катерини Великої» та «Педагогічні ідеї Монтеня і Локка» тощо.

Окремий жанр персоніфікованих публікацій другої половини XIX – початку XX століття становили короткі нариси-некрологи, які друкувалися на сторінках «Журналу міністерства народної освіти», в журналі «Слов'янський огляд» і окремими виданнями. Вони, як правило, містили біографічні дані і опис педагогічної діяльності особистості, визначали місце вченого у розвитку навчального закладу та його внесок у становлення вітчизняної системи освіти і окремого наукового напрямку. Зразком таких публікацій можна вважати роботу А. Добіаша «Микола Олексійович Лавровський, перший директор Інституту князя Безбородька», що вийшла окремим виданням у 1900 році. Автор подає біографічну довідку про М. Лавровського, висвітлює його управлінську і педагогічну діяльність, акцентує увагу на внеску вченого у розбудову Ніжинського Історико-філологічного інституту.

Наприкінці XIX – початку XX століття в історико-педагогічній науці виникла така форма дослідження, як ювілейні статті. Основою праць ювілейного характеру був науковий потенціал педагога, що визначало структуру і зміст персоніфікованого дослідження. Так, діяльності талановитого вченого мовознавця, присвячена стаття В. Качановського «З приводу п'ятидесятирічного ювілею вченої діяльності академіка і професора Федора Івановича Буслаєва». Автор високо оцінив діяльність видатного науковця на користь вітчизняної освіти та науки, відзначив талант і глибокі знання з фаху, підкреслив ґрунтовну методичну підготовку з викладання російської мови.

Розвиток загальнотеоретичних основ педагогічної науки спричинило виникнення різних форм довідково-пошукових видів історико-педагогічних досліджень: енциклопедії, словники, переліки професорсько-викладацького і учнівського складу навчальних закладів. Словникова форма дослідження передбачала коротку презентацію життєвого шляху та педагогічної діяльності вченого, висвітлювала соціально важливі факти педагогічного внеску особистості в науку, містила досить повну бібліографію її праць.

Так, «Матеріали до словника українських письменців» Б. Грінченка склалися з окремих статей, що присвячувалися аналізу творчості видатних українських діячів освіти різних століть, таких як І. Гізель, Д. Заточник, В. Мономах, П. Могила,

М. Смотрицький, Г. Сковорода та інші. Кожне дослідження містило опис життєвого шляху, висвітлення соціально-політичних і морально-етичних поглядів діяча, список їхніх творів.

У цей час вищі навчальні заклади організовували систематичне вивчення та публікацію матеріалів про своїх викладачів. У 1881 році у Санкт-Петербурзі було видано словник М. Гербеля «Гімназія вищих наук і Ліцей князя Безбородько», у 1884 році в Києві – «Біографічний словник професорів і викладачів імператорського університету св. Володимира в Києві. 1834-1884» В. Іконнікова, 1900 і 1903 років у Ніжині вийшли друком перша і друга частини – «Історико-філологічний інститут князя Безбородько в Ніжині. Викладачі й вихованці», у 1906 році в Харкові «Біографічний словник професорів і викладачів Харківського університету». Окрім авторі над написанням статей працювали І. Кулжинський, М. Лавровський, М. Сумцов та інші. Під час роботи над персоніфікованими довідками вони використовували значну кількість біографічних джерел таких, як документи Міністерства народної освіти, архівні матеріали навчальних закладів, звіти, некрологи тощо.

Наприкінці XIX – початку XX століття виходять друком історико-педагогічні хрестоматії, в яких історія освіти висвітлювалася переважно в персоналіях. Наприклад, хрестоматія М. Демкова «Російська педагогіка в найголовніших її представників. Досвід педагогічної хрестоматії» (1898) містила як уривки текстів російських вчених, так і короткий огляд їхніх педагогічних поглядів. Хронологічно в керівництві були презентовані матеріали за період від прийняття християнства і до середини XIX століття. У 1911 році автор створив розширений варіант цієї роботи під назвою «Педагогіка Західноєвропейська і російська. Педагогічна хрестоматія».

1912 року вийшла друком праця М. Демкова «Старі й нові педагоги, їх життя, думки і праці». Це була невелика за обсягом і добре ілюстрована робота. Складалася вона з двох розділів: перший висвітлював педагогічні погляди закордонних учених (Сократ, Арістотель, М. Монтень, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег та ін.), у другому аналізувались ідеї російських педагогів (В. Мономах, С. Полоцкий, Г. Сковорода, М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф та ін.). Особливості

роботи був аналіз освітньої діяльності вчених, істориків освіти, що працювали в період кінця XIX – початку XX століття (П. Редкін, П. Юркевич, С. Миропольський).

Своєрідною формою автобіографічного персоніфікованого дослідження стала двотомна праця відомого українського педагога, літературознавця М. Чалого «Спогади» (1890, 1899). Дослідження складалося з опису життєвого шляху вченого і його педагогічної діяльності; містило характеристику соціокультурних умов, що вплинули на формування світогляду майбутнього педагога. Структурно «Спогади» вченого поділялися на окремі частини: дитячі роки і домашнє виховання, навчання в Новгород-Сіверській гімназії, здобуття вищої освіти в Київському університеті св. Володимира та інші. Написана робота була в епістолярній формі.

Таким чином, комплексний аналіз теоретичних праць з історії освіти другої половини XIX – початку XX століття свідчить, що в цей період педагогічні персоналії стали самостійним напрямком історико-педагогічних досліджень; намітилася тенденція до тематичної диференціації робіт цього напрямку; йшов пошук альтернативних форм історико-педагогічної репрезентації особистості.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки : [монографія] / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
2. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
3. Черкасов О. В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Черкасов. – К., 2004. – 21 с.

*Тетяна Завгородня  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ ПЕРСОНАЛІСТИЧНОГО НАПРЯМУ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Дзеркалом соціально-економічних та культурно-історичних процесів у кожній країні є освіта. Тому одним з головних завдань, які вирішуються в процесі інтеграції України у світовий культурний та економічний простір, трансформації суспільного устрою нашої держави є кардинальні переміни, що повинні відбутися у системі освіти і виховання підростаючого покоління. При цьому сучасне українське

шкільництво може успішно розвиватися тільки в контексті світових цивілізованих трансформацій. Як зазначає Н. Мусієнко, «...удосконалення національної освіти й виховання має спиратися на сучасні педагогічні ідеї міжнародного рівня: універсалізацію, фундаменталізацію, професіоналізацію, інтеграцію тощо» [1, с. 42].

Але для успішного розв'язання питань інтеграції в сфері едукції, необхідно, як зазначав Б. Ступарик, налагодити перш за все власну ефективну систему національної освіти і виховання, враховуючи при цьому існуючий досвід розвинутих країн у розв'язанні цієї проблеми, але «не наслідуючи безумовно чужі зразки цієї роботи» [4, с. 138] та багату, цікаву історію української школи і педагогіки, яка розкривається, в першу чергу, дослідженнями педагогічних ідей та освітньої діяльності окремих персоналій. І це зрозуміло, тому, що Педагогіка – це педагоги!

Як зазначає О. В. Сухомлинська, педагогічна думка «завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [6, с. 36]. Тому у розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває формування «персоналістського» напрямку в наукових дослідженнях, що зумовлює значущість кожної постаті, повернутої в історію освіти взагалі та української зокрема.

Саме цим можна пояснити, що в останнє десятиліття «персоналістський напрям» в історії педагогіки набирає обертів. Свідченням цього є вихід посібника у 2-х томах «Українська педагогіка в персоналіях» за редакцією О. Сухомлинської (2005), просопографічні дослідження, що відтворюють колективні портрети педагогів і просвітян у певних просторових, часових, інституційних вимірах, довідникові (енциклопедичні) видання і статті, дидактична література й монографічні і дисертаційні дослідження. проведення науково-практичних конференцій персоналістичного спрямування тощо. Взагалі, слід зауважити, що практично в кожній науковій роботі в більшій або в меншій мірі, застосовується персоналістський напрям дослідження. Тому, що, навіть розкриваючи думку, чи

позицію якогось дослідника для обґрунтування власної наукової точки зору, ми вже використовуємо окремі положення вищезазначеного напрямку дослідження.

Проте педагогічну персоналістику не треба вважати «новим», «інноваційним» напрямом історико-педагогічних досліджень, тому, що вона має глибокі коріння, зокрема й у вигляді біографістики, яка сформувалася як жанр на межі XVIII — XIX ст., педагогічної біографістики. Гносеологічні коріння останньої вчені пов'язують із філософською течією - парсоналізмом, що формується в XIX ст. у США (Б.Боун), Росії (Н.Бердяєв), Франції (П.Лансберг, Муньє), і знаходить своїх послідовників в українському соціокультурному просторі. Концепт персоналізму, який обґрунтовує ідею сприйняття людини як самодостатнього індивіда у всій повноті конкретних проявів та закликає до реалізації її творчого потенціалу, як зазначає дослідниця І. Стражнікова, актуалізували сучасні вимоги щодо посилення особистісно орієнтованого принципу у навчанні й науці [2].

При цьому необхідно не ототожнювати поняття «біографістика» та «персоналістика», тому, що першу науковці розглядають як спеціальну дисципліну, що має свій об'єкт, предмет і ґрунтується на законах наукового пізнання особистості та передбачає використання методик різних наук. Ці трактування прийнятні і для педагогічних досліджень. Разом із тим, як стверджує О. Сухомлинська, «педагогічна персоналія — це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [5, с. 42]. Таким чином персоналістика — це поняття ширше, воно персоніфікує історико-педагогічний процес, відображаючи його взаємозв'язки з безліччю різних соціокультурних явищ. Саме це положення стало методологічною основою персоналістичного напрямку історико-педагогічних досліджень кінця XX - початку XXI століття, чисельність яких за роки незалежності України стрімко зросла (за останні 10 років в Україні було захищено 197 дисертацій присвячених вивченню персоналій, що складає більше 55 % всіх закординованих тем із проблем педагогіки) [7, с. 13]. Однак, кількісні показники не завжди є свідченням значного внеску проведених досліджень в теорію і практику педагогічної науки. Свідченням цього можуть бути останні публікації присвячені

педагогічним персоналіям (С. Балеї, Г. Врецьона, М. Сабат та ін.), які часто носять реферативний характер. І не дивлячись на те, що вони насичені значною кількістю конкретних фактів, проте їх наукова цінність незначна, тому, що вони подаються без глибокого аналізу, без конкретного розмежування, що зробив в тому чи іншому напрямі педагог, діяльність якого досліджувалася, з огляду на вже існуючий доробок інших науковців, тобто без розгляду їх в контексті з точкою зору інших зарубіжних і вітчизняних науковців. Значним недоліком використання персоналістичного напрямку педагогічних досліджень є те, що їх автори не порівнюють педагогічні ідеї запропоновані персоною, яка є предметом дослідження, з їх впровадженням, дотриманням, врахуванням, в кінці кінців – наявністю, підтримкою, у практиці роботи навчальних закладів досліджуваного періоду.

Не дивлячись на те, що сучасні вітчизняні вчені (Г. Белан, Л. Голубнича, Н. Гупан, Н. Дічек, Т. Завгородня, О. Сухомлинська та ін.) помітно просунулися у розробці теоретико-методологічних засад педагогічної персоналістики (особливо в руслі наукового дискурсу вони визначають інструментарій і методичні підходи вивчення й інтерпретації ідей та поглядів відомих і менш znаних педагогів та освітніх діячів різних історичних періодів; переосмислюють їх творчу спадщину відкривають нові підходи і можливості вивчення історико-педагогічних явищ минулого тощо), науковці не завжди їх враховують у дослідницькому пошуку. Більшості з таких досліджень бракує аналітичності, узагальнень, виокремлення ідей, які доцільно використовувати у сучасній школі. Навіть роботи, у яких накреслені шляхи впровадження окремих ідей в практику сучасних закладів освіти, в основному обмежуються їх теоретичним обґрунтуванням без проведення конкретної перевірки ефективності своїх пропозицій в практичній діяльності. Нерідко проблема розглядається, можна сказати, «автоматично», без врахування існуючого досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Особливої уваги науковці повинні приділяти дослідженню персоналій різних регіонів. А це, як зазначає І. Стражнікова «змушує дослідників ретельніше з'ясовувати ментальні риси досліджуваної особи, які формувалися під впливом не лише європейський та українських цінностей, а й регіональних соцікультурних

середовищ» [3, с. 376]. Тому, для визначення місця педагогічної персоналії в процесі утворення цінностей культури, внеску у розвиток педагогічної науки необхідно проаналізувати теоретичну і практичну діяльність особистості з урахуванням особливостей регіону і всієї України конкретного історичного періоду, тогочасних соціально – економічних умов і обов’язково у контексті стану педагогічної теорії та практики досліджуваного періоду.

Водночас при вивченні педагогічних ідей, напрямів освітньої діяльності персоналії дослідникам необхідно враховувати такі основні позиції:

1) особливості регіону (наявність архівних матеріалів; близькість кордону, що може обумовити посилений вплив західноєвропейської педагогіки; активний зв’язок з представниками української діаспори; власна діяльність в діаспорі; соціально-економічні, суспільно-політичні, родинні стосунки; широка мережа українських громадських і педагогічних товариств; навчання у закладах освіти Європи; можливість друкувати наукові праці, підручники за кордоном і т.д.);

2) ментальність, характер населення (релігійність, рівень духовності, в основі якої є християнська мораль; повага до старших; високий рівень духовних почуттів з одночасним проявом індивідуалізму: недооцінювання ролі соціальних почуттів, що нерідко заважало розв’язанню суспільних проблем; розвиненість почуття гріхоти, кривди, які при нагоді «вибухають» і створюють можливість конфлікту; заздрість; відсутність «одноцілої національної ідеї» різних регіонів; традиціоналізм й естетизм тощо);

3) недопустимість реферативного викладу матеріалу;

4) необхідність посилення аналітичності роботи на основі використання методів порівняння, узагальнення;

5) вивчення різних напрямів педагогічної діяльності особи (як теоретичної, так і практичної; просвітницької, освітньої, громадської, керівної тощо);

6) врахування основних освітніх течій досліджуваного періоду;

7) вивчення документів діяльності педагогів – практиків (конспектів уроків, тем і змісту виступів на нарадах, аналіз публікацій, участь у розробці проектів



навчальних програм тощо) по впровадженню нових наукових ідей, їх випереджаючий характер, підтримка інновацій тощо);

8) збагачення результатів дослідження фактичним матеріалом на основі якого робляться висновки, виокремлюються чинники, конкретизуються висновки;

9) оформлення додатків узагальнюючого характеру, які повинні чітко вписуватися в текст і оправдовувати свою назву і т.д.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Мусієнко Н. Українське шкільництво: розвиток без кордонів // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 42-44.
2. Стражнікова І. Проблеми вивчення персоналізму в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / І.Стражнікова.// Освітній простір. Глобальні, регіональні а інформаційні аспекти: науково-методичний журнал. - Чернівці: Черемош, 2010. – С.41-44.
3. Стражнікова І.В. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографічний контекст: монографія / І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2015. – 616 с.
4. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 137-143.
5. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. - К.: А.П.Н., 3003. – 68 с.
6. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К., 2003. – С.36-46.
7. Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показник закоординованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01 / автор проекту і наук. редактор Сухомлинська О.В.; наук. конс. Побірченко Н.С.; упоряд. : Коляда Н.М., Албул І.В., Кравченко О.О., Шевчук О.М. – Умань: ФОП Жовтий, 2014. - 357 с.

***Олена Кохановська  
(Херсон, Україна)***

### **ВНЕСОК ПРОВІДНИХ НАУКОВЦІВ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ**

Нині природничо-математична підготовка є важливим компонентом сучасної системи освіти. Поряд з іншими, вона забезпечує всебічний розвиток особистості дитини, адже спрямована на висвітлення особливостей функціонування оточуючого природного середовища, розвиток логічного мислення та ін. Саме тому, ретроспективний аналіз природничо-математичної освіти підростаючого покоління є актуальним і важливим, а екстраполяція позитивного досвіду сприятиме подальшій розбудові та вдосконаленню системи освіти в Україні.

В контексті досліджуваної проблематики особливу зацікавленість викликає період XIX – початку XX століття, який характеризувався інтенсифікацією освітніх процесів в нашій країні.

Грунтовним вивченням процесів становлення та розвитку освіти в Україні (в тому числі і природничо-математичної) присвячені дослідження Л. Березівської, І. Жорової, Т. Завгородньої, В. Кузьменка, Н. Слюсаренко, О. Янкович та інших відомих науковців.

Центрами розвитку наукової діяльності в Україні другої половини XIX століття виступали існуючі тоді Харківський, Київський, Новоросійський, Львівський та Чернівецький університети. Тут викладали і займалися науковою діяльністю такі вчені-математики і механіки (В. Єрмаков, В. Кирпичов, О. Ляпунов, В. Стеклов та ін.), фізики (М. Авенаріус, М. Пильчиков, М. Смолуховський, М. Умов, Ф. Шведов), хіміки (П. Алексєєв, М. Бекетов, О. Ельтсков, Л. Писаржевський, С. Реформатський), біологи (О. Ковалєвський, І. Сечєнов, І. Мечников, Л. Ценковський) та ін. [1-7].

Великого значення в розвитку природничо-математичної освіти другої половини XIX ст. належить науковим товариствам, до яких входили відомі природознавці та математики тієї доби. У першій половині XIX століття вони являли собою окремі спілки діячів освіти і науки. 1810 року було створено Філотехнічне товариство, а 1812 року – Товариство наук при Харківському університеті, до складу якого входило природниче відділення. Пізніше створювались товариства з певною визначеною спеціалізацією [3].

Значний вплив на розвиток природничої освіти у другій половині XIX ст. здійснили також з'їзди природознавців. Перший такий з'їзд відбувся 1968 року у місті Петербурзі. В ході його проведення було прийнято рішення щодо створення товариства природознавців при університетах. Цьому сприяв також прийнятий 1863 року університетський статут, який декларував вишам певну самостійність. Першими було створено такі товариства у Харкові (1869 р.), Києві (1869 р.) та Одесі (1870 р.). 1879 року було засновано Харківське математичне товариство, а 1889 року – Київське фізико-математичне [3].

Протягом досліджуваного періоду мережа навчальних, наукових та громадських установ постійно збільшуючись, сприяла активному розвитку природничо-математичних знань за рахунок наукових досліджень, які було зроблено працюючими в них провідними науковцями-професорами вишів.

Істотний внесок у математику зробили вчені Харківського університету. Зокрема, В. Імшенецьким 1881 року було винайдено метод знаходження раціональних розв'язків лінійного диференціального рівняння, К. Андреєв розробляв основи проективної геометрії. Всесвітньо відомими були вчені О. Ляпунов та його учень В. Стеклов [1].

Не менш впливова група вчених-математиків та механіків працювала і на базі Київського університету. Серед них можна назвати Б. Букрєєва, М. Ващенко-Захарченко, В. Єрмакова та ін. Так, М. Ващенко-Захарченко 1880 року переклав і видав на території України «Початки» Евкліда, а 1883 року опублікував монографію «Історія математики». Ці твори реформували тогочасне викладання математики [5].

У другій половині XIX ст. методику навчання арифметики досліджували вчені Російської імперії О. Гольденберг, В. Євтушевський, С. Шорох-Троцький. Їх досягнення актуальні і нині. Проблема методики навчання геометрії присвятили свої праці А. Давидов, А. Острогорський, В. Латишев. Вдосконаленням методики навчання алгебри та початків аналізу займалися О. Страннолюбський, вище вже згаданий В. Єрмаков, В. Шереметєвський, К. Лебединцев та ін.

Підручники вченого-математика кінця XIX ст. А. Кисельова («Елементарна алгебра» (1884 р.), «Елементарна геометрія» (1892-1893 pp.), «Фізика» у 2-х частинах (1908)) набули популярності ще за його життя. Вони більше 60 років залишалися незмінними підручниками і в дореволюційній Росії, і вже у радянській школі. Саме ці підручники на багато десятиріч визначили рівень математичної підготовки жителів нашої країни [7].

Важливі відкриття були зроблені у XIX – початку XX століття і у фізиці й астрономії. Український астроном М. Хандриков розробляв наприкінці кінця XIX ст. теорію руху планет і комет [3].

Новий етап у сфері дослідження фізичних явищ розпочали М. Авенаріус і М. Шіллер. М. Авенаріус 1875 року організував першу в Україні лабораторію експериментальної фізики та фізичний лабораторний практикум. Після нього кафедрою фізики завідував фізик-теоретик М. Шіллер [2].

У розвиток хімії значний внесок зробив вчений Харківського університету М. Бекетов. За його ініціативи 1865 року було відкрито фізико-хімічне відділення Харківського університету та спеціалізацію з фізичної хімії. 1886 р. вченим було видано перший підручник з цієї дисципліни. Багато його студентів у майбутньому стали талановитими хіміками [4].

Розвиток географічної освіти у другій половині XIX ст. ознаменувався створенням 1859 року географічного товариства, організатором якого був видатний діяч освіти та засновник методики навчання географії П. Редкін. На засіданнях товариства вироблялися й обговорювалися дидактичні правила і методи географії (М. Раєвський). В цей час створювалися рекомендації з методики навчання географії, у яких велику увагу було приділено значенню наочності й організації самостійної роботи школярів у навчанні географії. Наприкінці XIX ст. досягненням методики було створення оригінальних шкільних підручників із географії (автори: А. Крубер, Г. Іванов, Е. Лесгафт, А. Барков, С. Чефранов), у них враховувалися такі методичні положення, як доступність викладання складних питань змісту, скорочення списку номенклатурних об'єктів, використання історичного і країнознавчого підходів. Текст був зрозумілим і цікавим для школярів. Серією цих підручників послуговувалися і після 1917 р. [6].

Розвиток біологічних наук в кінці XIX ст. пов'язаний із всесвітньовідомими вченими, що працювали на Україні. У Харківському університеті викладав О. Данилевський, який вважається основоположником вітчизняної біохімії. Саме він сформулював оригінальну теорію будови білка. Інший вчений-викладач Харківського університету Л. Ценковський відкрив першу в Російській імперії мікробіологічну лабораторію, на базі якої винайшов метод виготовлення вакцини проти сибірської виразки [1]. І. Мечников у Новоросійському університеті досліджував внутрішньоклітинне травлення, що у подальшому стали основою для

створення теорії імунітету. В цьому ж університеті працював і відомий на весь світ І. Сеченов, який був не лише вченим, а й лектором, зокрема ввів в лекційну практику метод демонстрації експерименту, що надалі спряло встановленню тісного зв'язку між теорією і практикою [3].

Значний поштовх в розвитку природничо-математичної освіти здійснили не лише науковці профільних дисциплін, а й вчені-педагоги. Найбільш відомими з них були О. Герд та К. Ушинський. О. Герде основоположником методики викладання природознавства як наукової дисципліни. Саме він ввів метод практичних і лабораторних робіт. Серед його відомої праці «Визначник мінералів» було перевидано тричі, «Підручник мінералогії для міських училищ» – 6 разів, «Керівництво по мінералогії для реальних училищ» – 5 разів, «Короткий курс природознавства» – 5 разів. О. Герд – автор серії предметних уроків, перекладач багатьох творів відомих природознавців [3].

Відомою постаттю, яка відіграла значну роль у розвитку природничо-математичної освіти початкової школи, належить К. Ушинському. Його праці надають учням знання, що в природі всі явища взаємопов'язані між собою у систему, яка є результатом багаторічного розвитку природи [3].

Таким чином, науковий рівень, який було досягнуто у XIX – початку XX століття свідчив про високий творчий потенціал працюючої на українській землі наукової еліти. Деякі розробки та напрацювання тогочасних вчених залишаються актуальними і нині.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Багале́й Д. И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т. 2 (с 1815 по 1835 г.) / Д. И. Багале́й. – Харьков : паровая тип. и литогр. М. Зильберберг и с-вья, 1904. – 1136 с.
2. История механики в России / Под ред. А. Н. Боголюбова, И. З. Штокало. – К. : Наукова думка, 1987. – 392 с.
3. Методика природознавства на Україні: становлення та розвиток [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/biolog/26434/>.
4. Павленко Ю. В. Українська державність в 1917-1919 рр. (історико-генетичний аналіз) / Ю. В. Павленко, Ю. О. Храмов ; ред. Л. П. Чорна ; Центр досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України, Інститут гуманітарних досліджень Української АН національного прогресу. – К. : Манускрипт, 1995. – 264 с.
5. Развитие органической химии на Украине. – Киев: Наук, думка, 1979. – 239 с.

6. Розвиток науки в Київському університеті за сто років / відп. ред. М. А. Кушнар'ов. – Київ, 1935.– 296 с.

7. Тімець О. Ретроспектива становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів географії (кінець XIX ст.) [Електронний ресурс] / О. Тімець. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/301/1/retrospektuva.pdf>.

8. Штокало И.З. История отечественной математики : в 4 т. Т. 4 Кн. 2 / И. З. Штокало. – К. : Наукова думка, 1970. – 668 с.

*Леся Клевака  
(Полтава, Україна)*

## **Х. Д. АЛЧЕВСЬКА – ФУНДАТОРКА ЖІНОЧОЇ НЕДІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ХАРКІВЩИНІ**

Христина Данилівна Алчевська – видатний український педагог-просвітянин, організатор недільних шкіл для народу, засновник методики навчання грамоті дорослих. Інтерес до її педагогічної спадщини обумовлений потребою розвитку науки як в минулому, так і в сучасності. Доробок Х.Д. Алчевської висвітлено та проаналізовано у роботах видатних вчених (Л. Бондар, С. Золотухіної, Н. Коляди, М. Левківського, О. Мазуркевича, О. Микитюка, М. Мухіна, О. Олексієнко, Л. Попової, Т. Різниченка та ін.).

У 1862 р. Х.Д.Алчевська відкриває у Харкові жіночу недільну школу, яка понад півстоліття була своєрідним організаційно-методичним центром створення недільних шкіл в усій Російській імперії. Спочатку в цій школі навчалося близько сотні учениць, та через три десятиліття – понад 600. Серед них були не тільки жительки міста, а й селянки з харківських околиць.

Школа діяла нелегально майже упродовж восьми років, оскільки Х. Д. Алчевська не мала офіційного права на викладацьку діяльність через відсутність диплома про освіту. Тільки склавши екзамен з російської мови, арифметики і Закону Божого, вона отримала диплом та право викладання. Офіційне відкриття школи відбулося в березні 1870 р., що підтверджує лист голови Харківського міського відділу внутрішніх справ до штатного доглядача повітових училищ. Згодом Христина Данилівна стала попечителем створеного закладу [1, с. 23; 3, с. 343].

Наукові розвідки засвідчують, що регламентував роботу навчального закладу «Статут попечительського комітету Харківської недільної школи». За цим

документом навчання в школі було безкоштовним, вчителі працювали без винагороди [1, с. 24]. Класи формувалися як за віком учениць, так і рівнем їх підготовки. Учениці поділялися за віком на малолітніх (10-12 років), підлітків (13-15 років), дорослих (від 16 років); за підготовкою – неписьменних, напівписьменних, малописьменних і письменних [1, с. 11; 3, с. 343]. Так, наприклад вікова градація учениць 1892-1893 н.р. становила: 9-10 років – 26 вихованок, 11-15 років – 372 особи, 16-20 років – 102, 21-30 років – 16 вихованок, 31-40 років – 4, 41-51 рік – 2 учениці. Статистичні дані свідчать, що середній вік учениць 1878-1879 н.р. становив 12 років, а вже 1892-1893 н.р. – 14, 5 років. За кожною групою учениць було закріплено 1-2 вчительки [1, с. 28]. Педагогічний склад 1892-1893 н.р. становив 105 осіб жіночої статі [1, с. 43]. Розвиток школи характеризують такі показники щодо кількості учениць: 1878-1879 н.р. – 377, 1891-1892 н.р. – 553, 1893-1894 н.р. – 555, 1896-1897 н.р. – 704 особи [2, с. 1].

Курс навчання жіночої недільної школи відповідав курсу початкової народної школи. На уроках Закону Божого навчали учениць «бути добрими, служити ближньому, щиро, ради самого добра». Наставник живим словом переконання, впливаючи на серце слухачів, добивався того, щоб діти засвоїли молитви, основи християнського вчення, святу історію та оволоділи навичками слов'янського читання. Навчання грамоті проводилося за звуковим методом. Під час викладання арифметики використовували арифметичний ящик, торгові й дробові рахівниці, креслення та інше. На уроки геометрії у старших класах відводилося 10 занять. Елементарні відомості з географії (географічні відомості, необхідні для розуміння статей, що входили до книги для читання, зверталась увага на складання плану, карти) викладались у зв'язку з предметними уроками. Відомості з вітчизняної історії викладались у вигляді бесід або читання підручника. Початкові відомості з суспільствознавства викладались у зв'язку з книжкою для читання. Часткові відомості надавалися з фізики, значна кількість часу відводилася на вивчення царства рослинного. Уроки співу проводилися не по нотах, а по слуху. Під акомпанемент учительки на роялі співали гімни, п'єси, пісні. Позакласне читання мало бути предметом особливої уваги недільної школи. Головна мета позакласного

читання – заохочення учениць до читання книжок, що мало сприяти моральному і розумовому розвитку [2, с. 1-2]. Варто зауважити, що додатково опановували й навчальні дисципліни середньої ланки освіти: географія, історія, діловодство.

Заняття відбувалися щонеділі, окрім великих релігійних свят з 10 до 14 години. Кожен урок тривав 50 хвилин, чергувалися уроки через 10-ти хвилинні перерви. Після 14 години відбувалися співи та видання ученицям книг [1, с. 28]. Навчальні програми передбачали посилену роботу в класі. Домашні завдання в основному стосувалися читання художніх творів. Іспити не здійснювалися, оскільки педагогічний персонал був добре ознайомлений з рівнем знань, умінь і навичок учениць [1, с. 29].

У школі використовувалися такі методи навчання, як пояснювальне читання, різноманітні бесіди, зокрема з історії, культури, географії, гігієни, анатомії та фізіології людини, з питань надання першої медичної допомоги у разі нещасних випадків тощо. У Харківській жіночій недільній школі особливого значення надавали літературним бесідам. Вони проводилися у класі як обов'язкові навчальні заняття за чітко розробленою програмою [3, с. 345].

У науково-методичній роботі вчителі жіночої недільної школи використовували поради М. Ф. Бунакова, В. І. Водовозова, В. П. Вахтерова, М. О. Корфа, К. Д. Ушинського й інших відомих діячів вітчизняної педагогічної думки. У своїй школі Христина Данилівна, незважаючи на заборону, популяризувала використання української мови, української народної творчості [3, с. 345].

Особливого значення Х. Д. Алчевська надавала вихованню учениць. Зокрема, з ініціативи педагога традиційними стали шкільні свята (урочистості з нагоди ювілейних дат народження письменників, дня заснування школи, новорічні та українські народні свята. Під час святкувань Різдва учениці отримували подарунок – пакет з «бомбоньеркою» та солодощами, Христового Воскресіння – книги та картини відповідно віку і розвитку [1, с. 30]. У школі влаштовувалися концерти, номерами яких були твори «Отелло», «Король Лір», «Гамлет», пісні з музичним супроводом, танці тощо [1, с. 32]. Здійснювалися екскурсії на природу, влаштовувалися виставки на різні теми, читання з проекційним ліхтарем на різну



тематику. Нагород і покарань у школі не використовували [1, с. 29, 37-40]. В середньому навчальний рік у недільній школі складався з 30-35 навчальних днів, щорічно відбувалося 5-8 свят, кілька прогулянок за місто.

Такі відомі педагоги, як М. О. Корф, С. І. Миропольський, Я. В. Абрамов, В. А. Євтушевський, Д. Д. Семенов та багато інших неодноразово відвідували Харківську жіночу недільну школу [2, с. 1]. Я. В. Абрамов у власних спогадах зазначав, що в одній класній кімнаті дівчата вивчали звуки, в іншій – читали, в третій – опановували елементарний рахунок, в четвертій – вирішували складні арифметичні задачі, у наступній – вивчали географію, ще далі – відбувався урок історії, пояснювального читання з наочністю (картинами тварин) тощо. І на усіх обличчях учениць були посмішки [1, с. 13]. Поряд зі звичайними заняттями існували й вечірні, метою яких була додаткова робота зі слабкими за успішністю ученицями [1, с. 15].

У 70-80-ті роки Христина Данилівна неабияку увагу приділяла позакласній роботі, розробила метод вивчення читацьких інтересів. При школі було створено бібліотеку й розроблено спеціальні правила користування нею. Так, Я. В. Абрамов, відвідавши навчальний заклад зазначав, що учнівська бібліотека належала до числа найбільш багатших тогочасних народно-шкільних бібліотек [1, с. 8]. Жіноча недільна школа мала свій музей наочних посібників, в якому зберігалися коштовні атласи і таблиці, колекції предметів з природознавства, моделі предметів з математики, арифметичні ящики тощо [1, с. 9].

Встановлено, що всі організаційні та методичні питання в роботі школи (форми і методи навчання, методика проведення предметних уроків, ознайомлення з педагогічними й методичними інноваціями тощо) вирішувалися на щотижневих педагогічних зборах у ході відкритих дебатів. За ініціативи Х. Д. Алчевської вчителі названої школи вели педагогічні щоденники. Вивчення цих щоденників свідчить, що вони слугували засобом систематичних психолого-педагогічних спостережень за ученицями, вивчення психоемоційної атмосфери, що панувала в школі, способом обміну педагогічним досвідом та методичної підтримки молодих педагогів [3, с. 343].

Дослідник М. Мухін вважає за цінне досвід організації та проведення педагогічних виставок. Вони слугували засобом популяризації і пропаганди діяльності недільних шкіл. Публічне демонстрування, експонування досягнень учителів і вихованок були своєрідним імпульсом, який наочно переконував у користі недільних шкіл, спонукав до створення інших подібних закладів, давав змогу початківцям у цій справі перейняти кращий педагогічний досвід. Показово, що Харківська жіноча недільна школа була представлена на всесвітніх форумах у Москві, Нижньому Новгороді (1895, 1896), Антверпенській, Брюссельській, Чиказькій і двох Паризьких (1889, 1900) міжнародних виставках. Там демонструвалися наочні посібники, картки, діаграми, фотографії з жіночої недільної школи, матеріали, що характеризували навчальний процес, роботу шкільної бібліотеки. На міжнародному конгресі приватної ініціативи у справі народної освіти (Франція, 1889) Х. Д. Алчевську було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти [1, с. 47; 3, с. 346].

Отже, упродовж майже 60 років своєї діяльності Харківська жіноча недільна школа, створена Х. Д. Алчевською, була прогресивним педагогічним і організаційно-методичним центром освіти дорослих не тільки в Україні, а й у всій Російській імперії.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще / Я.В. Абрамов. – М. : Т-во скоропечатания А.А. Левенсон, 1896. – 105 с.
2. Бондар Л.С. Навчально-виховна робота у Харківській жіночій недільній школі Х.Д. Алчевської [Електронний варіант] / Л.С. Бондар.
3. Історія педагогіки / За заг. ред. члена-кор. АПН України, д. пед. наук, проф. Г.В. Троцько Харків: ХНПУ, 2008. – С. 342-347.

*Олександра Кузенко  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **НАЦІОНАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ІВАНА ФРАНКА (ДО 160-ЛІТНЬОГО ЮВІЛЕЮ СЛАВЕТНОГО УКРАЇНЦЯ)**

Творча спадщина Івана Франка органічно поєднує фундаментальні філософські, економічні, соціологічні, політологічні, культурологічні й мистецтвознавчі наукові дослідження та неперевершену майстерність поетичного та прозового слова.

Значний внесок видатного українського мислителя у теорію і практику національної освіти, оскільки для І. Франка домінантою відродження українства була ідея утвердження національної свідомості й, таким чином, становлення нації. Д. Павличко слушно наголошував, що «коли Т. Шевченко відродив українську націю, то І. Франко виховав її» [6, с. 35].

Виховною метою Іван Франко вважав реалізацію споконвічного ідеалу українців – «здвигнення нашої національної надбудови в усій її цілості». Він мріяв про єдину соборну Україну і тому, звертаючись до молоді, першочерговим завданням у справі досягнення державності вважав формування національної свідомості й етноідентифікації. «Ми мусимо навчитися чути себе українцями, – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіційних кордонів, – наголошує мислитель, в «Одвертому листі до української галицької молодіжі». – І се почуття не повинно у нас бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні консеквенції. Ми повинні – всі без виїмка – поперед усього пізнати ту свою Україну, всю в її межах, у її теперішнім стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знання твердо, до тої міри, щоб ми боліли кождим її частковим, локальним болем і радувалися кождим хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головнo, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді практично частиною його» [8, с. 405].

У своїх виховних настановах І. Франко передусім закликав молодь бути правдивими в своїх діях, а не на словах патріотами власного народу. Він звертає увагу на те, що «Наш голосний, фразеологічний та в більшій частині нещирий, бо ділами не попертий патріотизм мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глибоко відчутному народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею» [8, с. 406].

У цьому зверненні мислитель демонструє глибокі знання етнопсихологічних особливостей, проблемних сторін національного характеру українців і, очевидно, розуміє, що їх викорінити можливо саме в молодих людей, які формують новітню генерацію. Із цією метою він радить молоді розвивати в собі головні рушійні сили особистості (розум, почуття, волю) та вчитися керуватися ними в діяльності на

блага рідного народу. Він закликає здобувати теоретичне і практичне знання, займатися самовихованням задля становлення «серйозних, свідомих і статечних мужів, повних любові до свого народу і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною тихою працею» [7, с. 87].

І. Я. Франко здійснив вагомий внесок у боротьбу за українську школу. У своїх виступах і численних статтях він розкривав причини занепаду освіти, викривав антиукраїнський характер шкільної політики Австро-Угорщини, виступав за необхідність проведення докорінних реформ у галузі шкільництва, підвищення суспільного становища вчительства [7, с. 62].

Оцінюючи тогочасну антиукраїнську політику панівних можновладців Східної Галичини, І. Франко у статті «Поляки і русини» писав, що тоді панувала «змодифікована шляхетська рецепта: поступати обережно, давати народові просвіту про око, самостійність про око, державний лад про око, добробут про око, та скрізь дбати про те, аби народ сими про око благодатями не попсував собі жолудка. Так основуються в Східній Галичині руські народні школи з польськими народними вчителями, що часто зовсім не вміють по-руськи; видаються руські учебники, навіяні польським патріотичним духом; так у руських народних школах кладуть на науку польської мови й історії більшу увагу, ніж на руську; руські народні вчителі переносяться в Західну Галичину, коли показують тільки слід руського патріотизму.... Не треба бути надто глибоким політиком, аби в усім отсім по плану придуманім поступуванні бачити дійсну політичну систему, систему, котра щоправда, політично далекоглядна, не є людська ані навіть австрійська, та зате є щиро й оригінально польсько-шляхетська» [9, с. 323-325].

У студіях прогностичного характеру І. Франко передбачав крах тих освітніх систем, які не використовують виховний, дидактичний і розвивальний потенціал народознавства. Мислитель зауважив, що народознавство в освітньому процесі Німеччини, Данії, Швеції є одним із основних навчальних предметів, який забезпечує формування знань про своє найближче оточення, минуле та сучасне і, таким чином, формує усвідомлення себе як частини єдиного живого організму – народу [7, с. 63].

Вивчення наукових праць і художніх творів Великого Каменяра дає підстави сучасним дослідникам стверджувати, що культуровідповідність є одним із провідних принципів навчання і виховання в педагогічних поглядах мислителя. Оцінюючи сутність принципу культуровідповідності освітньої системи у творчій спадщині І. Франка, доктор педагогічних наук, професор Г. Васянович слушно зауважує, що мислитель у питаннях культуровідповідності не обмежується тільки проблемою організації рідномовного навчання, але й наполегливо доводить, що для духовного піднесення нації потрібні докорінні зміни у всіх сферах життя українського народу, зокрема, політичного, економічного та культурного. Пропагуючи необхідність глибокого знання культурних традицій народу та ознайомлення з ними підрастаючого покоління, І. Франко демонструє глибоке, значно ширше усвідомлення принципу культуровідповідності, що передбачає ще й шанобливе ставлення до культурних цінностей інших народів [1, с. 27-28].

Особливу повагу І. Франко висловлює у своїх творах до народних учителів, високо оцінюючи їх роль у культурному розвитку народу. Мислитель чітко сформулював вимоги до особистості педагога та увиразнив завдання педагогічної діяльності відповідно до соціально-економічних, політичних та культурно-освітніх умов життєдіяльності українського суспільства й пов'язаними з ними метою й завданнями української школи. Він висловлював глибоке переконання, що вчитель повинен не тільки добре навчати й виховувати дітей, але й володіти новітніми педагогічними теоріями, а також застосовувати їх у практичній діяльності. Стверджуючи, що «учителем школа стоїть», учений слушно наголошував, що результати педагогічної роботи залежать не тільки від рівня освіченості вчительства, але й від умов, в яких живе й працює педагог. І. Франко акцентує на злидненому матеріальному становищі та безправності освітян. Із співчуттям і розумінням суспільного статусу вчителя І. Франко писав: «Його становище – беззахисне, за ним наглядляють з різних сторін: війт, піп, дідич, шинкар, жандарм, окружний староста, окружний інспектор – кожний вважає себе покликаним контролювати його, кожний може розпоряджатися його долею» [5, с. 3].

Закономірно, що життя і творчість Івана Франка на сторінках галицьких педагогічних часописів 20- 30-х рр. ХХ ст. розглядається як приклад служіння своєму народові, зразок жертвовності й готовності поступитися особистим благом задля поступу рідного народу. Так, у часописі «Рідна школа» автор статті під криптонімом В. З. «Іван Франко – великий вчитель і виховник» зазначає, що він «перейшов до історії як виховник характерів, як коваль, що 40 літ клепає сумління народу, як український Мойсей, що вказав нам мету – українську державність і шлях до неї, що післав нас «у мандрівку століть із свого духа печаттю» [2, с. 147].

Галицькі педагоги активно використовували виховний потенціал творчості І. Франка в національному вихованні українських дітей і молоді. Приміром, Б. Заклинський у циклі дитячих оповідань «Іван Франко (Коротка життєпись)» та «Ювілей І. Франка» ознайомлював юних читачів «Дзвінка» із творчістю полум'яного українського патріота, захисника поневоленого українського народу. Звертаючись до читачів, автор зауважує, що Франко щиро трудився для кожного з них і є добрим учителем кожного дорослого і малого українця [4, с. 134].

Педагогічні погляди І. Франка, його напрацювання в теорії та практиці української педагогічної науки особливо актуально звучать у сучасних умовах новітнього національного відродження, збереження та розбудови української держави. Окреслені видатним мислителем пріоритети в національно-освітньому поступі українців наприкінці ХІХ - початку ХХ століття, в умовах пошуків шляхів виходу України з колоніального ярма, в сучасних реаліях стають конструктивною програмою формування українства як державницької нації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васянович Г. Педагогічні ідеї Івана Франка (до 150-річчя від дня народження Каменяра) / Г.Васянович // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 27-29.
2. В.З. Іван Франко – великий вчитель і виховник / В.З // Рідна школа. – 1936.– Ч. 10. – С. 146-148.
3. Д-о.(Заклинський Б.) Ювілей І. Франка // Дзвінок. – 1914. – № 9-10.– С. 132-133.
4. Д-о.(Заклинський Б.) Іван Франко (Коротка життєпись) // Дзвінок. – 1914. – № 9-10.– С. 134-135.
5. Євтух М. Учителем школа стоїть / М.Євтух // Педагогічна газета. – 2006. – № 10. – С.1,3.
6. Кононенко П. Іван Франко як міра подвигу, творчості й міра людини / П.Кононенко, Т.Коненко Т. // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 27-38.
7. Ступарик Б. М. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.) / Б.М.Ступарик, В.Д.Моцюк. – Коломия: Вік, 1995. – 173 с.

8. Франко І.Я. Одвертий лист до української галицької молодіжі / І.Я.Франко // Зібрання творів: У 50-ти т. – Т. 45. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 401- 409.

9. Франко І.Я. Поляки і русини / І.Я.Франко // Зібрання творів: У 50-ти т. – Т. 46. –Кн.2. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 317-330.

*Петро Кузенко*  
*(Івано-Франківськ, Україна)*

## **ОЛЕКСА НОВАКІВСЬКИЙ – ОРГАНІЗАТОР МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Важливе значення в культурно-освітньому житті українців Галичини на початку ХХ століття мала діяльність мистецької школи О. Новаківського у Львові. Цей навчальний заклад функціонував упродовж десяти років (1923-1933 рр.) й виховав цілу плеяду талановитих українських митців. Організатором, натхненним педагогом і керівником мистецької школи став відомий художник Олекса Новаківський.

Уродженець Поділля, вихованець Краківської академії мистецтв О. Новаківський (1872-1935) на початку ХХ ст. був уже визнаним митцем. Його творчість органічно поєднала українське мистецтво з новітніми тогочасними концепціями європейського мистецтва, пов'язаними з естетикою модерну, символізму, імпресіонізму та експресіонізму. Творчість митця відзначається оригінальною культурою малярського вислову, розмахом образних інтерпретацій та глибиною філософського змісту.

Після переїзду в 1913 р. з Кракова на постійне проживання до Львова художник своєю творчістю сприяв активізації українського мистецького життя міста, спонукав багатьох митців до творчих експериментів. У 1923 р. за підтримки митрополита Андрея Шептицького О. Новаківський засновує у Львові мистецьку школу, в якій одержала змогу навчатись талановита українська молодь. Створення такого навчального закладу в тогочасних суспільно-політичних умовах стало нагально необхідним, оскільки важливою проблемою українців Галичини початку ХХ ст. була організація національного шкільництва в умовах відсутності власної державності.

Українська молодь для того, щоб здобути освіту зачасти змушена була навчатися в польськомовних державних і приватних школах. Особливо процес

полонізації в галузі освіти посилювався в 20-х роках ХХ ст., коли уряд Польщі запровадив відкриту політику, спрямовану на асиміляцію українців. Влада розпочала масово закривати українські школи й перетворювати їх на польські або утраквістичні. Вища школа краю стає виключно польськомовною. У Львівському університеті звільняють українських професорів, обмежують прийом української молоді [5, с. 32-33].

Дискримінаційна політика польської адміністрації спричинила активну протидію української свідомої громадськості, яка об'єднавши свої зусилля в діяльності численних просвітницьких інституціях («Рідна школа», «Просвіта», «Луг», «Січ», «Пласт» та ін.) намагалася заповнити прогалину в освіті українців. У розвитку вищої освіти українців краю відіграло важливу роль заснування у Львові Українського таємного університету (УТУ) та Української політехнічної школи (т. зв. Таємна політехніка), навчальний процес яких був організований на зразок університетів Західної Європи.

Особливого значення набула також організація мистецької освіти української молоді. Поширені в Галичині в ремісничі та художньо-промислові школи розвивали передусім декоративно-прикладне мистецтво. Зокрема, такого типу державна школа функціонувала у Львові. Також у цьому місті діяла приватна Вільна академія під керівництвом архітектора А. Підгорецького. Ці навчальні заклади були польськомовними, а вступ на навчання українцям – суттєво ускладненим. Закономірно, що прогресивна українська інтелігенція спрямувала свої зусилля на створення української мистецької освіти образотворчого спрямування. Першим такого типу мистецьким закладом українців Галичини й стала школа Олекси Новаківського.

Школа, за задумом О. Новаківського, була тільки першим етапом у становленні національної художньої освіти українців Галичини, оскільки згодом мала би стати академією мистецтв подібно до Краківської. Як наголошував художник, щоб «наш нарід міг повеличатися чимсь перед світом, щоб виховати цілі кадри нових мистців, які на зразках нашої культури створили б щось зовсім оригінального» [2, с. 10].



У навчальному закладі під керівництвом О. Новаківського працював професійно підібраний професорсько-викладацький колектив, який своїм фаховим рівнем не поступався вищому навчальному закладу. Цьому посприяло, зокрема, приєднання школи на певний час до Української таємної політехніки як окремого мистецького факультету, деканом якого став О. Новаківський. Відповідно до цих нововведень у функціонуванні освітньої інституції відбулися зміни в навчальному плані та у викладацькому складі. Розширився перелік навчальних дисциплін, а до навчального процесу були залучені викладачі політехніки. Викладачем малярства в школі був сам О. Новаківський, рисунку – графік і маляр О. Курилас; малярської перспективи і церковної архітектури – інженер-архітектор Є. Нагірний; історії українського мистецтва – мистецтвознавець, директор Національного музею у Львові І. Свенціцький; історії української архітектури, технології і малярської техніки – інженер-архітектор В. Пещанський; пластичної анатомії – медик С. Балей; історії культури – учений-антрополог, протодекан філософського факультету УТУ І. Раковський, а історію всесвітнього мистецтва викладав митрополит Андрей Шептицький.

О. Новаківський намагався забезпечити високий академічний рівень навчального процесу. У розкладі занять щодня були включені як теоретичні, так і практичні заняття. Основою професійного навчання художник вважав рисунок, ґрунтовне опанування яким, на його думку, забезпечувало учням основу в опануванні навичками живопису.

Лекції з рисунка проводилася в школі щодня до обіду. Учні-початківці малювали гіпсову модель Венери Мілоської, а досвідченіші – живу людину. Вчитель аналізував роботи й власноруч вносив корективи. Кожному з учнів приділяв багато уваги. Промовистий опис занять у школі зберегла у спогадах художниця Йоанна Винник. Коли заходив у майстерню О. Новаківський, то: «вітався з усіма неначе б радів», а далі «даючи нам різного роду вказівки, говорив про загальні зариси, попереднє продумування пропорцій, загальної характеристики форм, і сильно настоював, що деталі на початку маловажні... Загальний настрій у школі був

радісний. Ми любили нашого Метра і відчували його наче батьківське почування до нас...» [4, с. 206].

Важливе значення в педагогічній діяльності О. Новаківський приділяв вихованню своїх учнів. Спілкуючись з ними, педагог не тільки формував художнє бачення майбутніх митців, але й значною мірою впливав на їх світогляд, зокрема виховував їх у патріотичному дусі. Своїми поясненнями й прикладами з власної творчості, яка часто була присвячена тематиці народного буття, намагався зацікавити учнів національною культурою. Джерела натхнення для творчості рекомендував молодим людям шукати в багатих пластах народного мистецтва. Пропагуючи національні мистецькі традиції О. Новаківський, водночас, заохочував майбутніх митців до вивчення класичних надбань світового мистецтва та кращих досягнень новітнього європейського малярства [1, с. 47].

Формуванню світогляду учнів сприяла також загальна інтелектуально-творча атмосфера школи. Багато з її учнів були всебічно обдарованими особистостями: грали на музичних інструментах та писали поетичні твори. На виховний процес закладу мали позитивний вплив також зустрічі з письменниками, художниками, музикантами, вченими та суспільно-політичними діячами. Тут бували, зокрема письменники В. Стефаник та Б. Лепкий, голова товариства «Просвіта» М. Галущинський, член управи Національного музею С. Федак, голова Українського національно-демократичного об'єднання Д. Левицький, професори Краківської академії мистецтв В. Яроцький та Ф. Павч. Особливо цікавими та повчальними для студентів були різноманітні тематичні вечори та імпрези, на яких виступали учні та запрошені гості з промовами, музичними композиціями, поезією, епіграмами тощо.

Традицією закладу стали щорічні виїзди О. Новаківського разом з учнями для літніх студій до гуцульського села Космач. Мальовнича природа Карпат, неповторний етнографічний колорит народного побуту горян справляли велике враження на молодих людей і впливали на їх художню творчість.

Під час пленерів О. Новаківський давав учням цінні фахові поради. Передусім вимагав цілісного бачення природи, точності в сприйнятті кольорових відношень, правильного визначення тональності кольору, його напруги й насиченості. У

пейзажних етюдах майстер не терпів одноманітного зеленого кольору. Таким чином, педагог навчав своїх вихованців малярським принципам імпресіоністичного пленеризму й експресіонізму, які використовував у власній творчості [1, с. 65].

Чимало творчих робіт виконала в с. Космач одна з його учениць художниці О. Плешкан. На одній з картин «Вид на долину Космача з Клифи» (1920-ті рр.) зображена панорама, розміщеного в заглибині між горами села. Ледь помітні теплі відтінки дахів гуцульських хатин, вориння, копиць органічно вплітаються в домінуючу гаму синьо-зелених літніх гір. Барвисті й свіжі кольори роботи засвідчують зацікавлення художниці імпресіоністичними принципами в художньому осмисленні пейзажу.

Перебуваючи в Космачі О. Новаківський та учні школи, намагалися долучитися до культурного життя громади села. Художник для місцевої бібліотеки привозив книги й газети друковані українською мовою. Вихованці школи готували й виголошували в сільській читальні доповіді про Україну. Часто брали участь у різних святкових заходах, зокрема співали в церковному хорі.

Через недостатнє фінансування діяльність школи була припинена в 1933 р. За весь час функціонування цього мистецького освітнього закладу для української молоді в ньому здобули фахову підготовку понад 90 учнів з різних куточків України. Багато з них продовжили навчання в мистецьких закладах Західної Європи, зокрема Краківській та Берлінській академії мистецтв, Академії Жульєна в Парижі. Серед українських митців-вихованців школи О. Новаківського такі прославлені імена в образотворчому мистецтві як С. Гординський, Я. Лукавецький, М. Мороз, Г. Смольський та ін.

Таким чином, мистецька школа О. Новаківського у Львові відіграла важливу роль у становленні художньої освіти українців Галичини початку ХХ ст. і виступила важливим чинником розвитку новітнього національного образотворчого мистецтва. Як слушно зауважив відомий митець-вихованець школи С. Гординський: «це був не тільки перший в Галичині мистецький заклад з чітко українською орієнтацією, а й активний осередок духовно-мистецького життя, який і в наступні десятиліття мав широкий резонанс у діяннях української культури не тільки в Україні, але й у

багатьох країнах західного світу» [3, с. 10]. Висока фахова підготовка та національно-патріотичне виховання українських митців у цьому закладі здійснювалося передусім завдяки самовідданій праці, жертвності та глибокій любові до українського народу видатного художника-педагога Олекси Новаківського.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Волошин Л. Ольга Плешкан / л.Волошин. – Львів : Афіша, 2010. – 332 с.
2. Мандюкова Я. У гостях у нашого найбільшого мистця краски / Я.Мандюкова // Новий час. – 1931. – Ч. 112. – С. 10.
3. Музиченко Я. Учитель високого малювання / Я.Музиченко // Україна молода. – № 38. – 2012. – С. 10.
4. Овсійчук В. Олекса Новаківський / В.Овсійчук. – Львів, 1998. – 332 с.
5. Ступарик Б. М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.) / Б.М.Ступарик, В.Д.Моцюк. – Коломия: Вік, 1995. – 173 с.

*Людмила Остапенко  
(Запоріжжя, Україна)*

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИХАЙЛА МИКОЛАЙОВИЧА ФІЦУЛИ**

Соціально-економічні зміни, притаманні сьогоденню, формування громадянського суспільства в нашій державі актуалізують питання виховання дітей та учнівської молоді.

Важливою причиною виникнення негативних явищ у підлітковому середовищі є суперечності між низьким матеріальним рівнем життя та високим рівнем освіти і культури. З огляду на це, метою стає досягнення матеріального достатку. Таке викривлення підліткової свідомості порушує соціальні зв'язки, чим ускладнює усвідомлення місця у громадському житті.

Грунтовні дослідження з питань виховання у Д. Абашідзе, М. Городиського, Г. Давидова, О. Міцкевича, О. Нікітіна, В. Обухова, М. Подбerezського, Р. Русинова, О. Саломаткіна, О. Татаринцевої, Л. Твердохліб, М. Фіцули, Н. Яковлевої. В них висвітлені та обґрунтовані сутність понять правової культури, принципи відбору змісту правової освіти. Питання теоретичного обґрунтування інтеграції процесів навчання та виховання досліджували Т. Алексєєнко, І. Бех, М. Боришевський.

Г. Селевко працював над проблемою активного залучення батьків до шкільних справ. А. Бойко, Н. Лавриненко працювали над проблемами взаємодії між школою та сім'єю. Проблеми змісту шкільного та родинного виховання розглядали Є. Голобородько, М. Стельмахович, Б. Ступарик.

Проблеми виховання знайшли своє відображення у педагогічній спадщині Михайла Миколайовича Фіцули.

Аналіз наукового доробку педагога показав, що серед пріоритетних напрямів виховання Михайло Миколайович визначав – *розумове виховання, моральне виховання, статеве виховання, правове виховання, екологічне виховання, трудове виховання, економічне виховання, естетичне та фізичне виховання.*

Аксіоматично звучить його думка про те, що *розумове виховання* є важливим складником всебічного розвитку особистості. Процес розумового виховання передбачає навчити дитину мислити. Надзвичайно важливим є формування інтелектуальних умінь.

Михайло Миколайович висловив непересічну думку про те що «у процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню». Характеризуючи категорію «*моральне виховання*» своє відображення знаходять такі поняття як «мораль», «моральність», «моральна свідомість», «моральні почуття», «моральні переконання», «моральна спрямованість». Методологічна засада морального виховання – етика. Саме тому, на думку Михайла Миколайовича, «особливо важливо, щоб декларовані педагогом моральні принципи підтверджувалися його моральною практикою, яка б відповідала найвищим критеріям моральності» [2, с. 276].

Питання «*статевого виховання*» завжди було актуальним. Необхідно враховувати вікові особливості дітей. Зокрема, Михайло Миколайович писав: «Підліткам слід прищеплювати повагу до представників протилежної статі, особливо до жіночої, щоб юнак бачив у ній дівчинку, подругу, майбутню дружину, матір своїх дітей, а не лише представницю протилежної статі» [2, с. 278]. Надзвичайно важливо прищепити дитині культуру шляхетної статевої поведінки.

Організація *«правового виховання»* учнівської молоді зумовлена зростанням творчої, організуючої, координуючої ролі права в соціальному, політичному й економічному розвитку суспільства. Михайло Миколайович зазначав «вирішальним моментом у правовому вихованні школярів є висока правова культура педагога і відповідний правово-психологічний клімат у школі та сім'ї учня. У правовиховній роботі школи важливу роль відіграє залучення учнів до посильної діяльності, яка передбачає певний обсяг правових знань, умінь та навичок» [2, с. 294].

Надзвичайно великого значення вчений надавав ролі *екологічного виховання*, на основі якого формуються екологічні знання, любов до природи, прагнення берегти, примножувати її. Він наголошував, що «уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Естетична краса природи сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності» [2, с. 298].

Не оминув увагою Михайло Миколайович і питання *трудового виховання*. Переконливо звучить думка: «Людина розвивається духовно і фізично тільки в праці. Без праці вона деградує. Будь-які спроби уникнути продуктивної праці зумовлюють негаразди для особистості і суспільства» [2, с. 300]. М. М. Фіцула наполягав на тому, що трудове виховання повинно бути направлене на формування творчого підходу до праці, любити її і отримувати радість від неї.

Як вважав педагог, *трудове навчання* нероздільно пов'язане *економічним вихованням*. Він стверджував: «Важливим компонентом економічної культури є «економічна свідомість», а складником економічної свідомості є «економічне мислення»» [2, с. 306]. Важливо, що кожна людина в своїй життєдіяльності часто стикається з економічними проблемами. Тому, в процесі *економічного виховання* важливо формувати у дітей здорові матеріальні потреби. У цьому ракурсі, розмірковуючи над проблемами економічного виховання, Михайло Миколайович передбачливо визначив їх причину – зростання матеріальних потреб. Саме тому він радив виховувати так, щоб матеріальні потреби не домінували над духовними.

Як відмічав М. М. Фіцула *естетичне виховання* – це складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і

перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Формування «естетичної свідомості» і «естетичної поведінки» формується саме в процесі *естетичного виховання*. Елементами «естетичної свідомості» є «естетичні почуття», «естетичний смак», «естетичний ідеал», які обумовлюють «естетику поведінки особистості».

Педагог зазначав, що *фізичне виховання* є одним із компонентів розвитку особистості. На переконання педагога, «необхідна докорінна перебудова організації фізичного виховання школярів, зміни поглядів на фізкультуру, фізичний стан, красу людського тіла. Йдеться про розвантаження навчальних планів і програм, скорочення інформативного навчання, збільшення кількості годин для уроків фізичної культури, відмову від традиційних форм режиму діяльності на уроці...» [2, с. 319].

Внутрішній світ дитини формується в процесі виховання. Процес виховання – безперервний, динамічний. Рушійними силами якого є суперечності. М. Фіцула виділяв зовнішні та внутрішні.

#### Внутрішні суперечності:

- суперечність між соціальними завданнями та можливостями;
- суперечність між зовнішніми впливами і внутрішніми прагненнями.

#### Зовнішні суперечності:

- невідповідність виховання в школі і сім'ї;
- співставлення між виховним впливом школи та зовнішніх факторів;
- відсутність особистісного підходу з боку педагогів
- наявність досвіду негативної поведінки у деяких дітей.

Таким чином, перераховані суперечності можуть знижувати ефективність виховання. Саме тому їх вчасне виявлення є запорукою успішної реалізації основних цілей виховного процесу.

Михайло Миколайович наголошував «ефективність навчально-виховної роботи забезпечується єдністю школи і сім'ї» [2, с. 399]. Саме тому, робота з сім'єю потребує особливої уваги.

Як бачимо, успішний процес виховання неможливий без співробітництва школи і сім'ї, метою якого є злагодженість і координація виховних впливів. Існує безліч форм і методів роботи з родиною. Серед яких – відвідування батьків удома, запрошення до школи, день відкритих дверей, класні батьківські збори.

Проблема виховання громадянина України, здатного жити у правовій державі знаходиться на чільному місці. Вивчення проблем виховання показує, що їх розв'язання залежить від таких умов:

- знання індивідуальних особливостей;
- вміння використовувати позитивні якості дитини, взаємовідносини в сім'ї;
- озброєння педагогів, батьків методами і прийомами виховання;
- комплексний підхід до виховання (школа, сім'я, суспільство).

Виховання – одна з ключових позицій становлення сучасного суспільства. Розвиток нашого суспільства, науково-педагогічні досягнення, досвід виховання у школі та сім'ї – запорука успішного процесу виховання, при умові цілеспрямованого, систематичного і цілісного підходу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Макаренко А. С. Мої педагогічні погляди. Твори: У 7-ми т. – Т. 4
2. Фіцула М. М. Педагогіка / М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.
3. Фицула, М. Н. Антиалкогольная воспитательная работа школы с родителями : метод. рекомендации / М. Н. Фицула, А. Н. Ходусов. – Курск, 1986. – 28 с.
4. Фіцула Михайло Миколайович – доктор педагогічних наук, професор // Інститут педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка: сторінки історії та сьогодення, 2001-2011 рр. / [редкол.: В. Чайка, В. Поліщук, Ю. Поліщук та ін. ; за заг. ред. В. Кравця; тех. ред. Л. Мерва]. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – С. 13-14.
5. Фіцула, М. Використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського у правовому вихованні школярів / М. Фіцула // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2002. – № 5, Спецвыпуск : Василь Сухомлинський і сучасність: Батьківська педагогіка. – С. 14-15.
6. Фіцула, М. Покарання має бути гуманним / М. Фіцула // Освіта України. – 2011. – 21 січ. (№ 6). – С. 6.
7. Фіцула, М. М. Антиалкогольна виховна робота в школі / М. М. Фіцула. – К. : Рад. шк., 1984. – 104 с.
8. Фіцула, М. М. Методика попередження і подолання педагогічної занедбаності учнів загальноосвітніх шкіл / М. М. Фіцула. – Ужгород-Тернопіль : Мистецька лінія, 2002. – 228 с.
9. Фіцула, М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М. М. Фіцула. – К. : Радянська школа, 1981. – 104 с.



*Оксана Рагулько  
(Буриштин, Україна)*

## **ПЕДАГОГІКА СПІВРОБІТНИЦТВА – СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ (ДОСЛІДЖЕННЯ СПАДЩИНИ ВЕЛИКОГО ПЕДАГОГА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)**

В сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтується на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолог-педагогічних теоріях, які розвивають діяльний підхід до навчання. Характеристика інновації: корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Будь яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізація. В. О. Сухомлинський писав: «Відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально-повнокровної праці-це завдання стає нині першочерговим у практичній роботі школи» [3, с. 67]. Концепцією технології є заперечення насильства над особистістю в процесі навчання та розвитку учнів. Основне завдання – надання допомоги учневі у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу.

Сьогодні, в умовах модернізації української освіти, одним із напрямків оптимізації навчального процесу у навчальних закладах є його спрямування на демократизацію взаємовідносин викладача та учня, що зображується в нових підходах до навчання: створенні сприятливої атмосфери співробітництва, зниженні монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел і переходу до діалогового спілкування, інтенсифікації впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності учня. Педагогіка співпраці – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу. Найбільш помітною фігурою серед ініціаторів педагогіки співробітництва був доктор психологічних наук, академік

Ш. О. Амонашвілі. Основне завдання педагогіки співробітництва, яка була спрямована проти авторитарності в освіті та вихованні, він спробував визначити так: «зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одноступцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати» [1, с. 85]. Вагомий внесок у розвиток технології співробітництва зробили С. Соловейчик, С. Лисенкова, В. Шаталов, І. Волков, Є. Ільїн, М. Борисовський, М. Ярмаченко. Сутність даного підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б здійснювалась у «оптимістично-гуманній атмосфері», і вимагала від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися.

Теоретичну базу технології становлять положення, що ґрунтуються на психологічній теорії творчої особистості та її розвитку В. О. Сухомлинського, Незважаючи на те, що серед його праць ми не знаходимо спеціально присвячених темі співробітництва, однак сама ця ідея є однією з тих, що пронизують всю теоретичну і практичну спадщину видатного педагога. Гуманізм педагогічної системи Сухомлинського ґрунтується на положенні про самоцінність людини, її праві на свободу і гідність як неповторної індивідуальності. Найкращий учитель той, хто забуває, що він вчитель, а бачить в своєму учневі друга, одноступця. Педагогіка співробітництва бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, одноступця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати.

Завдання сучасного педагога – сформувати всебічно розвинутих, свідомих громадян, які увійшли в ХХІ століття і є будівниками майбутнього України. Шлях до цього проходить через спрямування професійної освіти на забезпечення самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально активного, морально і фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадження у практику науки і техніки. А тому, дуже важливо, як буде відбуватися навчальний процес: це повідомлення педагогом готових знань і

сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування і відтворення їх, чи розвиток інтелектуальних якостей учнів, формування самостійного мислення, активності, свідомості, самоосвіти. Якщо взяти відносини між вчителем і учнем, то вони далеко не однозначні. Вчитель пов'язаний з вихованцем цілою системою формальних і неформальних зв'язків, за характер яких він несе відповідальність перед суспільством, сім'єю учнів, перед своєю совістю. Відповідальність нерозривно зв'язана з правами, з допомогою яких він може виконувати і свої обов'язки. Вихованці мають ті ж громадянські права, що і вчитель, але обов'язки в них все – таки різні, як по змісту, так і по формі. Якщо говорити про права учнів не з формальної, а з психологічної точки зору, то по відношенню до вчителя вони можуть залишатися беззахисними. Це відбувається тоді (не дуже рідко), коли своє моральне право і свої юридичні права педагог визнає надто формально або вживає їх далеко не кращим способом, забуваючи про інтереси учнів, колективу. Вміння правильно використати владу, наказувати тих, хто провинився, заохочувати найкращих говорить про високий професіоналізм педагога. Як же створити співробітництво, коли відношення учителя і учня скоріше можна назвати як відносини керівництва і підкоряння, відносини з дотриманням певної дисципліни? Можна! Але тоді вчитель не повинен бачити в учнях безликих гвинтиків, які виконують його волю. Заходячи в аудиторію, не потрібно бачити в дітях одноформних, однобоко мислячих суб'єктів, до яких він має використати офіційно передбачений індивідуальний підхід.

Справжній вчитель бачить особистість учнів, визнає їх неповторність, незамінність, поважає їх почуття, думки, право на свободу вибору, право на рівність і співробітництво, в яких би відносинах вони не були. Отже, рівність – завжди співробітництво, а в педагогіці – взаємна повага особистостей, готовність допомогти самореалізації їх можливостей, оптимістична віра у майбутнє. Співробітництво вчителя і учня дає можливість зробити нашими соратниками навіть тих учнів, які не люблять самостійної розумової праці, спокійно користуються плодами праці вчителів і авторів підручників. Проте, не зразу це під силу вчителю. Мабуть всі проходять через той стан, коли, заходячи в аудиторію, ми

любимося собою, тим, що розповідаємо, як розповідаємо. Учні зачаровано слухають: багато фактів, багато нового, в класі тиша, вчителя люблять. Але коли підводились підсумки, найчастіше виходило, що «зворотній зв'язок» не працює. Учні не можуть відповісти на запитання, формулювати проблеми, усвідомлювати труднощі, вирішувати ситуації. Отже, готові знання вихованці «з'їдають».

Ось тут на допомогу прийшли досвід інших педагогів, література, а особливо, власні спостереження. Навіть Сократ своїх слухачів не вважав учнями, а себе – їх вчителем. В кожному він бачив свого друга, якому не доручав готові істини, а разом із ним активно шукав відповіді на питання і шукав їх шляхом опори на раніше засвоєний духовний багаж, збагачував цей багаж своєю творчою енергією. Якими ж шляхами повинен йти вчитель, щоб досягти з учнем співробітництва? Співробітництво – це позиція вчителя. І відкривається вона з його відношення до учня, його поваги і любові. Дуже важливо, щоб його відношення не були «для галочки», «на показ». Є такі поняття в практиці, як егоцентричність вчителя і педоцентричність. В першому випадку вчитель користується лише суб'єктивними оцінками, не рахуючись з думкою вихованців, нерідко забуває, що моральні цілі досягаються лише моральними засобами. Безініціативність, моральний інфантилізм – ось що супроводжує егоцентризм вчителя. Він може формувати у вихованців готовність до пристосування, до досягнення мети будь-якими засобами. Педоцентризм небезпечний замаскованою добротою, турботливим ставленням до учня, але насправді, вони не надають учням свободу дій тоді, коли потрібно, активно втручаючись, коли від вчителя потрібна віддача розуму, енергії, серця. Яким би не було завдання, справжній педагог повинен думати найперше про дітей. Ідея співробітництва побудована на індивідуальному підході до учнів. Це не завжди легко, адже в класі 25-30 учнів. Необхідно створити такі умови, щоб з поля зору не вийшли і ті учні, які «слабкі», «середні» і «сильні», щоб піднімали з нижчого до вищого, а сильним давали такі завдання, які б виходили за рамки стандартної програми, розвивали в них здібності і творчі задатки.

Педагогічні здібності можуть бути і вродженими, і набутими. Щоб говорити про співробітництво, треба пам'ятати, що вчитель має бути добрим, а

не злостивим; принциповим, а не злим. Якщо діти вам надоїли, якщо ви бачите в них «мучителів», підберіть іншу професію або займіться самовихованням. Потрібно стати добрим. Є поняття доброта педагога і педагогічна доброта. В першому випадку – це просто людські якості, в другому – це важлива якість, яка може і не бути рисою характеру. Це здатність педагога усвідомлено будувати свої відносини з вихованцями, опираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їх кращі якості, переслідуючи благородну мету і досягаючи її тільки благородними засобами.

Створити оптимістичну установку на учня, забути про його недоліки, бачити добро – ось що важливо в спілкуванні. Зміст співробітництва полягає в тій радості, яку воно дає. Чекати і вміти переборювати. Є таке поняття: «щасливу людину може виховати лише щаслива», а значить успіх потрібний не тільки учням, а й учителю. Грубість, неповага до особистості вчителя, можуть негативно вплинути не тільки на його бажання співробітництва, але й на доброту, увагу. В емоційно нестійких педагогів, з неможливістю управляти своїми почуттями виникає постійна напруга, стрес, які негативно впливають на співробітництво вчителя і учня. Така ж участь педагогів, які постійно перебувають у стані неадекватного оптимізму. Це крайнощі. Щоб цього не сталося, педагогу потрібно глибше поглянути на самого себе, розраховувати свої сили, розвивати свою емоційну культуру, психологічне бачення.

Емоційна культура вчителя іде, найперше, від слова. В. О. Сухомлинський писав: «Мої слова були б пустими звуками, якби в думках вихованців я не вишукував тонкої чутливості до слова, якби кожне слово не пробуджувало в них внутрішнього емоційного відгуку» [3, с. 68].

Емоційна культура – це поєднання тих думок, відчуттів, емоцій, ідей, які дозволяють людині сприймати навколишній світ у всьому його духовному і матеріальному багатстві, знаходити в собі кращі, благородніші почуття, передати їх своїм вихованцям, закликати їх до, самовдосконалення, формувати поважне відношення до людини, до моральних багатств суспільства, нетерпимість до зла, готовність боротися за торжество добра.

Успіх співробітництва залежить і від того, чи відповідає вчитель вимогам, які ставлять до нього учні: він повинен бути, як дружина Цезаря, поза підозрами, а помилятися не повинен, як Папа римський. І якщо помилку педагога, як людини, можна простити, то педагогічна помилка - недопустима.

Вчитель готується до уроку. Це та частина айсбергу, яка не видна ніким. Як зробити так, щоб ніхто на уроці не був бездіяльним? Які мотиви створити для навчання? В. О. Сухомлинський писав: «Страшна ця небезпека - безділля за партами; безділля шість годин щоденно, безділля місяці і роки. Це розбещує, морально калічить людину...». Є над чим працювати. Тут не підійде лише урок з традиційними методами, формами. Потрібна творчість вчителя. Це урок – дискусія, круглий стіл, мозкова атака, урок – суд, урок обміну ролей або занять «які ведуться не правильно» [3, с. 68], ділова гра, урок з використанням комп'ютерних технологій і інші.

Вчитель найближче знаходиться до учня. Якраз на таких уроках він може побачити здібності учня, розвинути їх, зробити взірцем для інших, «заразити» бажанням до творчості, а ще - дає можливість шукати, дізнаватися, вчитися, здобувати успіх. Те, що не зрозуміли вдома, те, що не засвоїли на минулому уроці – все одно буде засвоєне, вивчене. З яким бажанням беруться за завдання: підготувати повідомлення, опорно-довідкові конспекти навіть ті учні, яких відносять до слабких чи середніх в навчанні! І як сильно їм хочеться на уроці побувати в ролі вчителя, керівника, консультанта, організатора!

Отже, педагогіка співробітництва дає можливість:

- забезпечує умови для розвитку творчої особистості дитини;
- сприяє виконанню завдань Національної доктрини розвитку освіти;
- сприяє позитивній мотивації учнів до пізнавальної діяльності, потребі в самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні;
- дозволяє гарантувати досягнення певного стандарту освіти;
- робить можливим сучасний підхід до побудови структури сучасного уроку;
- створює оптимальні умови для розвитку творчих здібностей дитини на уроках;
- створює атмосферу співробітництва, взаємодії вчителя та учня;

- розвиває соціальну та громадянську компетентність учня.

За інноваційним потенціалом впровадження педагогіки співробітництва носить комбінаторний характер, так як передбачає конструктивні поєднання, інтеграцію сучасних педагогічних технологій та методик, спрямованих на розвиток творчої особистості. Це дозволяє вчителю творчо інтерпретувати різні підходи до організації навчально-виховного процесу, а не заглиблюватися в суть тільки однієї технології. Ось ця єдність відносин співпраці та нових методик, розрахованих на співпрацю з дітьми, і становить суть педагогіки співробітництва.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили //Ш.А.Амонашвили. - 1996. - 496 с.
2. Педагогика сотрудничества / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Учительская газета. – 1986. – 18 октября.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. - Т. 2. // В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. - 670 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка // М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2003. – 528 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. // В.В.Ягупов – К.:Либідь, 2003. – 560 с.

*Борис Савчук  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІСТИКИ В УКРАЇНІ**

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. педагогічна персоналістика стає одним з пріоритетних напрямів розвитку української історико-педагогічної науки. Про це свідчить зростаючий обсяг різновидових досліджень у вигляді монографій, дисертаційних робіт, антологій, спеціальних енциклопедично-довідникових і навчально-дидактичних видань, статейних публікацій тощо. Це актуалізує потребу аналітичного осмислення сучасного становища й тенденцій розвитку педагогічної персоналістики задля визначення її здобутків, прогалин та перспектив поступу.

Вирізняємо два основні чинники і напрями розвитку педагогічної персоналістики, котрі умовно визначаємо як «навчально-дидактичний» та «науково-евристично-теоретичний». Перший виявляється в персоніфікації навчально-виховного процесу в різних типах освітніх закладів. Це закономірний та продуктивний процес, зумовлений поверненням із небуття педагогічної спадщини

призабутих учених-педагогів і громадсько-культурних діячів та намаганням її ефективно використати у викладанні навчальних дисциплін і виховній роботі.

Перший напрям становить свого роду «практичне підґрунтя» та стимулює розвиток другого – «науково-евристично-теоретичного». У ньому вирізняємо три основні аспекти: а) теоретико-методологічний; б) пошуково-евристичний; в) організаційно-координаційний. Вони потребують докладнішого розгляду.

Вітчизняна педагогічна персоналістика, з одного боку, має за собою півторастолітню традицію, адже ще останньої третини ХІХ ст. сягають коріння спеціального осмислення й узагальнення надбань українських учених, громадських діячів, освітян, які здійснили вагомий внесок у розробку теорії і практики педагогіки. Паралельно вивчалася їхня життєдіяльність. Доба радянського тоталітаризму спинила цей процес, адже через нав'язані соціально-класові ідеологеми вченим «дозволялося» вивчати доволі обмежене коло діячів, причому багато з них були письменниками (О. Духнович, О. Маковей, Ю. Федькович, І. Франко та ін.). Лише за т. зв. перебудови, наприкінці 1980-х рр., розпочався рух за повернення імен незаслужено забутих діячів. Пройшовши етапи компіляції напрацювань з цієї проблеми українського зарубіжжя та активізації краєзнавчих студій про життєдіяльність «освітян-земляків», на перетині ХХ – ХХІ ст. він переріс у поглиблене ґрунтовне вивчення життя і творчості українських учених-педагогів.

За таких умов розробка науково-методологічних засад педагогічної персоналістики істотно відставала від процесу нагромадження фактографічного матеріалу, що відповідним чином позначалося на теоретичному рівні наукових досліджень. У цьому відношенні вона фактично еволюціонувала в руслі історичної біографістики, котра своєю чергою не змогла вийти за межі позитивістської методології. Лише за останнє десятиліття зусиллями вчених (Г. Белан, Л. Голубнича, Н. Гупан, Н. Дічек, М. Євтух, Т. Завгородня, І. Стражнікова, О. Сухомлинська та ін.) у цьому процесі простежуємо істотні зрушення. Відбувається оформлення педагогічної персоналістики як окремої галузі (субдисципліни) педагогічної науки, що має власні предмет і об'єкт дослідження, категоріально-понятійний апарат, науковий інструментарій тощо [1-4; 5, с. 375-416; 6].



З узагальнювального аналізу студій згаданих та інших учених випливають позитивні тенденції розробки науково-методологічних засад педагогічної персоналістики. Вона формується як субдисципліна, котра, будучи тісно пов'язана з історичною біографістикою, а також філософією, соціологією, іншими суспільно-гуманітарними науками, формує власні об'єкт, предмет, мету, завдання, інструментарій та інші науково-методологічні параметри, необхідні для продуктивного самодостатнього функціонування.

У такому контексті відбувається розмежування педагогічної біографістики та педагогічної персоналістики, які не слід ототожнювати. Поступово, зокрема під впливом наукових поглядів О. Сухомлинської [6], утверджується розуміння того, що біографістика (поняття вужче) повинна передусім вивчати детермінанти формування особистості педагога, вченого, громадського діяча (родинні, соціокультурні, суспільно-політичні тощо) та основні напрями їхньої діяльності – наукову, освітньо-виховну, громадсько-культурну та ін. Педагогічна персоналістика (поняття ширше), окрім того, має акцентувати на творчих компонентах життєдіяльності досліджуваної особи: наукова спадщина, ідеї, концепції, роль і місце в педагогічній науці, навчально-виховному процесі тощо. Таким чином, педагогічна персоналістика забезпечує, по-перше, персоніфікацію освітнього процесу через його наповнення й узмістовлення теоретичними ідеями та практичним досвідом окремих діячів – учителів, науковців, управлінців. По-друге, саме вона повинна розкрити й реалізувати основний сенс наукових пошукувань в означеній царині знань: віднайти, систематизувати, проаналізувати, адаптувати у практику творчі ідеї, погляди окремих персоналій.

До стримуючих чинників, гальмівних тенденцій розвитку педагогічної персоналістики відносимо такі. По-перше, це недостатня розробленість категоріально-понятійного апарату та наукового інструментарію, які ще не вийшли за межі радянських догм і стереотипів, тож не завжди відвідають викликам і здобуткам сучасної науки. Насамперед варто розмежувати й привести у відповідність змістовну суть базових дефініцій: а) «історіографічні джерела» («вторинні» наукові рефлексії, що є результатом творчого осмислення й критичної

інтерпретації науковців – монографії, наукові статті, навчально-методичні й довідниково-дидактичні видання тощо); б) «джерельні матеріали» («первинні» артефакти, що не піддавалися суб'єктивній інтерпретації з боку інтелектуалів – архівні документи, матеріали преси, мемуари і т. ін.). У науково-педагогічних дослідженнях вони здебільшого вживаються як синонімічні поняття «історико-педагогічні джерела», «джерельні матеріали», навіть «першоджерела», хоча фактично несуть різне змістовно-інформативне навантаження.

«Проміжне місце» між двома означеними групами джерел посідає творчий здобуток знаних педагогів, який насправді носить «дуалістичний характер». Передусім необхідно вирізняти їхні науково-аналітичні праці, котрі зараховуємо до історіографічних джерел. Складнішою виглядає справа з творчим доробком, що відображає погляди вчених-педагогів на діяльність з удосконалення навчання та виховання зростаючої генерації й дорослого населення, адже він є результатом як первісних рефлексій (першоджерело), так і суб'єктивного конструктивно-критичного переосмислення освітніх і виховних процесів і явищ задля їхнього оцінювання й удосконалення. Ці джерела залежно від їхнього змістового наповнення та інтерпретації вченим-дослідником можуть бути віднесені до першої чи другої груп джерельних матеріалів, або, що вважаємо найбільш доцільним, до окремої групи джерел. Така позиція виправдана з позиції розвитку біобібліографічних студій тощо.

Насамкінець відзначаємо потребу спеціального комплексного науково-теоретичного осмислення, окрім визначених, низки тенденцій, перспективних напрямів та процесів і явищ розвитку педагогічної персоналістики: педагогічна просопографія (колективна біографія певних груп освітян, учених-педагогів тощо); «краєзнавча педагогічна персоналістика» (зосередженість науковців на вивченні життєдіяльності своїх земляків); розробка категоріально-понятійного апарату та науково інструментарію, що можуть увібрати здобутки різних наукових галузей та повинні відповідати сучасним викликам педагогічної науки; проведення порівняльних студій щодо розвитку зарубіжної та української педагогічної персоналістики; координація наукових досліджень, зокрема задля виявлення і

вивчення маловідомих діячів; критично-конструктивне переосмислення творчої спадщини визначних постатей національної педагогіки тощо.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Голубнича Л.О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти / Л.О.Голубнича // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27. – С. 150-157.
2. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н.Дічек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15-19.
3. Завгородня Т.К. Персоналістичний напрям у дослідженні історії педагогічної думки Галичини / Т.Завгородня // Історико-педагогічні дослідження: Регіональний вимір // Вісник Луганського нац. пед. у-ту ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки. – 2006. – Листопад № 19. – ч. II. – С. 5-11.
4. Смолінчук Л.С. До проблеми класифікації джерельної бази дослідження персоналії / Л.С.Смолінчук // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 664-668.
5. Стражнікова І.В. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях західного регіону України другої половини XX – початку XXI століття: історіографічний контекст: монографія / І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2015. – 616 с.
6. Сухомлинська О.В. Переднє слово / О.В.Сухомлинська // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. – Кн. перша. X-XIX століття / за ред. В.О.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С. 3-8.

*Інна Стражнікова  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **НАУКОВА ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ЯК ПРОБЛЕМА РЕГІОНАЛЬНИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ**

Педагогічну персоналістику подекуди вважають «новим», «інноваційним» напрямом історико-педагогічних досліджень, хоча вона має глибокі коріння, зокрема й у вигляді біографістики. Педагогічна біографістика пройшла складний шлях становлення, зумовлений суспільними, ідеологічними, науково-пізнавальними чинниками. Сучасні вимоги щодо посилення особистісно орієнтованого принципу у навчанні й науці актуалізували концепт персоналізму, який обґрунтовує ідею сприйняття людини як самодостатнього індивіда у всій повноті конкретних проявів та закликає до реалізації її творчого потенціалу.

Сучасні вітчизняні вчені помітно просунулися у розробці теоретико-методологічних засад педагогічної персоналістики. У руслі наукового дискурсу вони визначають інструментарій і методичні підходи вивчення й інтерпретації ідей та поглядів відомих і менш знаних педагогів та освітніх діячів різних історичних

періодів. Переосмислення їх творчої спадщини відкриває нові підходи і можливості вивчення історико-педагогічних явищ минулого.

У такому сенсі вивчення регіонального зрізу педагогічної персоналістики ще більше ускладнюється. Життєдіяльність більшості громадсько-культурних діячів відзначається активним переміщенням у просторі і часі, тож для її вивчення крім загального прикметника «український» потрібна більш вища локалізація, пов'язана з їхнім перебуванням у певному регіоні. Це зобов'язує дослідників ретельніше з'ясовувати ментальні риси досліджуваної особи, які формувалися під впливом не лише європейських та українських цінностей, а й регіональних соціокультурних середовищ [1, с. 376].

Наявний масив сучасних досліджень з педагогічної персоналістики регіонів України обумовлює складну багатошарову архітектоніку їх історіографічного аналізу. Наукова логіка диктує доцільність його проведення, від узагальнюючих праць до комплексних досліджень про окремих діячів, відтак до праць про певні напрями їх творчої діяльності. При цьому дотримується хронологічний підхід, що засвідчує зміни в структурі, змісті й методології студій, а також порівнюємо стан і рівень їх розвитку в окремих регіонах України.

За доби державної незалежності у розвитку педагогічної персоналістики в Україні простежуються два етапи: перший охоплює 90-ті рр. XX ст., другий – початок XXI ст. Попри умовність і спрощеність такого підходу, він увиразнює зміни у її загальній парадигмі та науково-методологічному рівні. У такому руслі відбувалося підвищення рівня персоніфікації сучасних історико-педагогічних синтез, де поряд з відомими, знаковими постатями з'являються нові імена вчених і педагогів-практиків, що зробили реальний внесок у розвиток вітчизняної педагогіки. Щоправда, і в даному випадку їхній добір часто зумовлювався обставиною приналежності авторів до певних регіональних наукових центрів.

Розширення ареалу української педагогічної думки стимулювало персоніфікацію педагогічного процесу на регіональному рівні. Виявлення і повернення у науково-педагогічний простір нових імен у першій половині 1990-х рр. стимулювали зрушення у суспільній і науковій свідомості, які

посилювали інтерес до постатей, вилучених з нього за доби радянського тоталітаризму. Спершу це знайшло вияв у зливі публікацій краєзнавчого характеру в періодичній пресі, що мали різний науковий рівень, часто були компіляцією доробку українського зарубіжжя. Поступово цей процес втрачає ознаки «ювілейності» та набуває упорядкованого системного характеру. На основі сепарування і синтезу нагромадженого матеріалу з'являються змістовні інформативно-довідникові видання про педагогів і просвітителів, що відіграли вагомий роль у розвитку освіти окремих регіонів та зробили значний внесок у розвиток педагогічної науки [1, с. 381].

Головний поступ вітчизняної педагогічної персоналістики репрезентують монографічні і дисертаційні дослідження. Різний рівень її розвитку в окремих регіонах, зокрема Західної України зумовлюють як об'єктивно-історичні, так і суб'єктивно-наукові обставини, зокрема існування наукових традицій і шкіл. З-поміж них одна з найвідоміших в Україні сформувалася на базі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» зусиллями Б. Ступарика і Т. Завгородньої, які змогли з'єднати і спрямувати на наукові пошуки в цьому напрямі творчу роботу молодих науковців. У цьому напрямі продуктивно працюють науковці Львова (Д. Герцюк, І. Зарічна, Л. Зінчук, С. Різничок, ін.), Івано-Франківська (Г. Білавич, О. Джус, Н. Лисенко, З. Нагачевська, Н. Салига, І. Червінська та ін.), Дрогобича (Р. Вишнівський, Ж. Гушак, М. Чепіль, ін.), Чернівців (О. Пенішкевич, І. Руснак, С. Романюк), які досліджують життєдіяльність громадських діячів, учених і освітян Галичини та українського зарубіжжя. Вчені Ужгородського національного університету (О. Бенца, В. Гомонай, М. Кляп, Т. Недім'янова, В. Пашкевич, М. Петрус, В. Росул, В. Сагарда, О. Фезеші та ін.) зосередилися на вивченні постатей педагогів у поліетнічному просторі Закарпаття. Їхній доробок яскраво засвідчує визначальну у розвитку вітчизняної педагогічної персоналістики тенденцію «регіоналізації», коли науковці зосереджують на вивченні життєдіяльності своїх земляків [1, с. 383-385].

Порівняно з громадською активністю, професійна діяльність персоналій висвітлюється гірше, часто зводиться до фіксації місця роботи й посади у певних

зкладах. Рідко показуються їхні відносини у педагогічних колективах, а стосунки зі шкільною владою, якщо і згадуються, то, як правило, у площині протистояння владним структурам. Утім, такі відносини не могли будуватися лише на «непримиримому протистоянні», адже багато українських педагогів (О. Попович, ін.) обіймали важливі урядові посади у структурі державного шкільництва, тож вони мали не лише «захищати покривджених українців», на чому повсякчас акцентують науковці, а й реалізовувати офіційну освітню політику, що усіляко замовчується.

Водночас, побутує явище, коли науковці лише декларують реконструкцію педагогічної «концепції» чи «системи» певного діяча, а насправді ж обмежуються висвітленням її окремих компонентів. Причому така ситуація може зумовлюватися не лише неспроможністю дослідника належним чином розв'язати висунені завдання, а й тією обставиною, що творча спадщина самого педагога не може репрезентувати доробку у вигляді завершеної цілісної концептуальної системи.

Практично у всіх дослідженнях, присвячених персоналіям, автори намагаються запропонувати періодизацію життєдіяльності при розробці такого стрижневого компонента досліджень і повинні враховувати усі її фактори, хоча на практиці вона поділяється переважно за традиційними схемою і підходами: дитинство; час навчання; професійна діяльність; зміна місця проживання; етапи наукової творчості тощо. Це виглядає логічним, якщо усі вказані складові розглядаються в одному хронологічно-змістовому ключі, де і педагогічно-літературна, і громадсько-просвітницька діяльність персоналії висвітлюються паралельно за окремими етапами її життєвого шляху. Утім, такий підхід ускладнює узагальнення різних складових діяльності персоналії, приміром, пов'язаних з її творчістю, адже через «подрібнення» її розгляду за окремими етапами та через «перемішування» з іншими елементами суспільної праці подекуди важко визначити основні здобутки і концептуальні положення творчої спадщини. Якщо ж дослідник аналізує окремо, приміром, просвітницько-організаційну діяльність та наукову спадщину, то повинен долати труднощі пов'язані з їхньою невідповідністю визначенням (загальним) періодам її життєдіяльності [1, с. 393-394].

Неоднозначні оцінки викликає такий компонент досліджень, як актуалізація педагогічних ідей і досвіду діяльності персоналій минулого. Поради і рекомендації авторів щодо «можливостей» та «потреб» їхнього використання задля розв'язання сучасних проблем виховання і навчання часто носять декларативний, абстрактний характер, позаяк не конкретизують, які саме елементи цього досвіду можна застосувати за тих чи інших педагогічних умов, який це може дати очікуваний ефект тощо. Конкретизації й наповненню реальним змістом цієї складової студій може сприяти акцентування на непересічній індивідуальності персоналії, що сама по собі є унікальною та цікавою для наслідування як приклад відданості обраній професії, як зразок працездатності, цілеспрямованості, наполегливості у вирішенні певних наукових і організаційних завдань, як взірець моральних чеснот, відданості національним ідеалам тощо. Значний формуючий вплив можуть справляти й окремі ідеї, думки, вислови, дидактичні підходи і прийоми, якими майстерно оперували діячі минулого, а також різні життєві епізоди, котрими наповнені біографії кожної непересічної особистості, незважаючи на епоху і суспільні умови, за яких вона існувала.

В інтелектуальних колах існує різне ставлення до видання збірників праць на пошану знаних учених, зокрема педагогів. Не заглиблюючись у з'ясування цього питання, констатуємо позитивний вплив такої практики на розвиток педагогічної персоналістики, адже вона спонукає науковців до поглибленого всебічного осмислення їх творчого спадку та спрямовує зусилля на подальше вивчення пов'язаних з ним фундаментальних проблем педагогічної науки.

Отже, вітчизняна педагогічна персоналістика зробила потужний поступ у вивченні життєдіяльності і творчої спадщини освітньо-громадських діячів, педагогів, учених різних регіонів України, що переважно належать до періоду XIX – першої половини XX ст. Разом з тим є закономірним явищем розвитку сучасної педагогічної науки та її реакцією на тотальну зневагу до національних діячів за радянських часів посилення персоніфікації тогочасного культурно-освітнього процесу. На регіональному рівні цей напрям студій має свої особливості та представлений у дослідженнях не рівномірно.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стражнікова І. В. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини XX – початку XXI століття: історіографічний контекст: монографія / І. В. Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2015. – 616 с.

*Тетяна Твердохліб*

*(Харків, Україна)*

## ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА МИКОЛИ СТРАХОВА

Особливістю розвитку сучасної історії педагогіки є повернення імен християнських педагогів. Останнім часом досліджені педагогічні здобутки Д. Богдашевського, А. Булгакова, М. Зайцева, П. Кудрявцева, П. Ліницького, М. Маккавейського, М. Олесницького, В. Певницького, Л. Соколова, П. Юркевича, які були забуті в атеїстичні часи. Проте ще чекають свого дослідника напрацювання православних педагогів, які викладали в духовних початкових та середніх навчальних закладах і здійснили значний внесок у розвиток освіти окремих регіонів України. До таких педагогів відноситься і М. Страхов – викладач дидактики у Харківській духовній семінарії та Харківському єпархіальному жіночому училищі. «Він був автором підручників і методичних посібників для початкової школи, які рекомендував учений комітет Міністерства народної освіти для «застосування в навчальних народних училищах і в учительські бібліотеки цих училищ» [6, с. 84].

У своїх роботах М. Страхов найбільше уваги приділив методикам вивчення закону Божого, письма, російської мови та читання. Так, у «Методике русской грамоты и начальных упражнений в русском языке» здійснюється історико-критичний огляд різних методів вивчення письма та читання, визначається найбільш прийнятний з них. Також у посібнику висвітлюються питання підготовки дітей до уроків письма і читання; «навчання власне письму і читанню»; правильності, швидкості та усвідомленості читання; пояснювального читання; вивчення граматики російської мови. На думку педагога, «у початковій школі з граматики може повідомлюватись тільки найбільш істотне, що визнається найбільш необхідним, з одного боку для з'ясування учнями взагалі тієї правильності, яка існує в явищах мови, і, з іншого боку, для навчання їх правильному усному та писемному використанню мови, правильній побудові мовлення і правопису» [3, с. 152].



«Методика русской грамоты и начальных упражнений в русском языке» ґрунтується на здобутках М. Бунакова, В. Вахтерова, В. Водовозова, Д. Коровякова, І. Паульсона, К. Ушинського, а також на власному педагогічному досвіді М. Страхова. Автор аналізує методичні рекомендації науковців, доводить необхідність або недоцільність їх використання в практиці початкової школи початку ХХ століття. Зокрема, педагог на двох сторінках обґрунтовує хибність думки В. Вахтерова про потребу на початковому етапі навчання читанню пов'язувати звукові вправи з вивченням літер. М. Страхов наполягає, що перед вивченням абетки необхідно, «щоб учні зрозуміли, що вся наша мова врешті-решт складається з невеликої кількості звуків, і навчилися розкладати слова на ці звуки, виокремлювати, а потім і поєднувати звуки. Встановлення зв'язку між звуком і літерою має передбачатись уже наступною метою і бути завданням наступних вправ» [3, с. 57].

У результаті вивчення змісту означеної роботи встановлено, що автор вимагав під час занять у початковій школі дотримуватися принципів систематичності, наочності процесу навчання. Важливими також М. Страхов уважав принципи активності і самостійності учнів у навчанні. Про останній, наприклад, свідчать підібрані завдання для самостійної роботи, які мають виконувати школярі «на трьох перших ступенях вивчення грамоти» [3, с. 76-77].

Узагалі, як свідчить кандидатське дослідження Г. Яковенко, «рекомендації автора щодо методики викладання російської мови одержали широке визнання серед вчителів та перевидавалися 12 разів» [7, с. 31].

Заслуговує на високу оцінку розроблений М. Страховим буквар «Грамотка-Первинка». На початку ХХ століття його активно використовували у світських та духовних початкових школах. Педагог зазначав, що, «оскільки призначення «Грамотки-Первинки» бути посібником тільки на той час, доки вони (діти) не перейдуть до «книги для читання», то в цю книжку ми вмістили... небагато матеріалу для вправ по читанню, лише стільки, скільки це необхідно для розвитку перших навичок читання; наповнення книжки більшою кількістю матеріалу прямо не відповідало б її призначенню» [5, с. 4]. З метою надання методичної допомоги

учителям, які працювали за «Грамоткою-Первинкою», М. Страхов склав «Руководство к обучению грамоте». У ньому автор пропонував «більш ґрунтовний і більш детальний виклад методу, всього послідовного ходу і окремих прийомів навчання грамоті від моменту вступу учнів у школу і до переходу їх до «книги для читання» [5, с. 4].

М. Страхов свої роботи також присвячував методиці викладання закону Божого. Законовчителі у власній практичній діяльності найчастіше для перевірки засвоєння почутого проводили бесіду. В основному вони використовували прийом катехізації. На поставлене запитання вимагалась заздалегідь вивчена готова відповідь, тобто вивчена за підручником. Рідко застосовувалася на практиці евристична бесіда. «Законовчителі відносилися до цього прийому не дуже схвально, вважаючи неможливим обговорювати зміст Закону Божого. М. Страхов розробив рекомендації щодо застосування евристичної бесіди як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів, обґрунтувавши її необхідність для всіх вікових рівнів. Евристична бесіда спрямовувалася на формування самостійного мислення, вміння приводити приклади, переконувати, робити висновки» [7, с. 148].

Таким чином, М. Страхов зробив значний внесок у розвиток початкової освіти Харківщини другої половини XIX – початку XX століття. Його підручниками активно користувались діти, коли навчались читати і писати. Методичні посібники відповідали рівню розвитку тогочасної педагогічної науки. Вони застосовувались як навчальні посібники у Харківській духовній семінарії та Харківському єпархіальному жіночому училищі, були популярними серед вчителів земських початкових та церковно-приходських шкіл.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Страхов Н. Вступительные уроки в начальной народной школе / Н. Страхов // Церковноприходская школа. – 1906. – Кн.1. – С. 9-28.
2. Страхов Н. Методика Закона Божия с изложением основ, общих приемов и средств первоначального религиозного воспитания / Н. Страхов. – Х.: Епарх. тип., 1913. – 88 с.
3. Страхов Н. Методика русской грамоты и начальных упражнений в русском языке / Н. Страхов. – Х.: Мирный труд, 1911. – 187 с.
4. Страхов Н. О письменных упражнениях при начальном обучении / Н. Страхов // Церковноприходская школа. – 1898. – № 5. – С. 222-231.
5. Страхов Н. Руководство к обучению грамоте. Методическое пособие при обучении по «Грамотке-Первинке» / Н. Страхов – Х.: Печатное дело, 1905. – 72 с.

6. Твердохліб Т.С. Особливості викладання педагогіки у Харківській духовній семінарії (кінець XIX-початок XX ст.) / Т.С. Твердохліб // Матеріали наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи (13 травня 2014 року) / за редакцією Н. О. Ткачової. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С.83-85.

7. Яковенко Г. Г. Церковнопарафіяльна освіта в Харківській єпархії (1799-1917): дис... кандидата історичних наук: 07.00.01 / Г. Г. Яковенко. – Х., 2006. – 223 с.

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УКРАЇНИ ТА ЗАРУБІЖЖЯ**

**Ореста Карпенко  
(Дрогобич, Україна)**

### **ОПІКА НАД ДІТЬМИ І МОЛОДДЮ У ГРОМАДСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГЕНРИКА ЙОРДАНА (1842-1907)**

Організація опікунської діяльності на польських землях зумовлювалася загрозливими суспільними явищами, боротьбою за виживання, війнами, які поглиблювали проблеми сирітства, бідності і жебрацтва. Опікунська діяльність, починаючи з актів милосердя, філантропії, поступово почала набирати більш організованого характеру. Видатні польські діячі із різних суспільних верств зуміли організувати різноманітні форми опіки і допомоги дітям: притулки, сиротинці, виховні осередки. Їхня діяльність є неоцінним внеском у розвиток опікунської практики.

До цього причетними були Станіслав Конарський (Stanisław Konarski (1700-1773)) – письменник, педагог, реформатор освіти; Гжегож Пірамовіч (Grzegorz Piramowicz (1735-1801)) – педагог, освітній діяч, єзуїт, письменник, перекладач; Генрик Йордан (Henryk Jordan (1842-1907)) – організатор парку розваг і спортивних ігор; Броніслав Маркевич (ks. Brobnisław Markiewicz (1842-1912)) – організатор опікунсько-виховних установ для хлопців, в яких превалювало виховання працею, рекреація, творча діяльність; Станіслав Маркевич (Stanisław Markiewicz (1839-1911)) – засновник Товариства літніх таборів). Їхній життєвий і творчий шлях є яскравим прикладом опікунсько-виховної діяльності, яка дала свої результати і вписала яскраву сторінку в історію польської опікунської педагогіки.

У сучасних умовах потрібний системний погляд на систему опіки над дитиною, врахування усіх її складових елементів, щоб перевірити доцільність використання попереднього досвіду. У цьому може бути корисною порівняльний аналіз системи опіки над дитиною, який уможливить зіставлення досвіду у сфері опіки в Україні і Польщі. Теорія і практика опікунства, форми опікунсько-виховної роботи висвітлені у працях польських вчених (С. Бадора, Г. Гаєвська, А. Кельм, Д.-К. Мажец, Я. Рачковська, Б. Чередрецька та ін.). Окремим аспектам опіки та виховання дітей в

Австрії, Німеччині, Польщі присвячено дисертаційні дослідження Х. Дзюбинської, Т. Забутої, О. Карпенко, Н. Савченко, Ю. Якіма та ін.

Серед плеяди педагогів-практиків чільне місце займає творча діяльність Генріка Йордана – лікаря, педагога, засновника парку розваг і спортивних ігор, піонера позашкільного виховання та фізичного виховання в Польщі, суспільствознавця, філантропа. У житті Г. Йордана важливими були три напрями діяльності: медичний, громадський і педагогічний. Кожному з них віддавався з незвичайною пристрасстю, його діяльність і вчинки, що ще за життя принесли йому визнання і славу, сьогодні викликають подив.

З ранніх років вирізнявся здібностями до навчання, енергією і жвавістю. Захоплювався природничими науками, класичними мовами, історією. Спочатку навчався у гімназії у Тернополі, згодом продовжив навчання у Тарнові. Через участь у народних маніфестаціях змушений виїхати у 1862 р. до Трієсту (Італія), де, незважаючи на труднощі, пов'язані із незнанням італійської мови, закінчив з відзнакою гімназію і здав іспит на атестат зрілості (1863). Одразу вступив на медичний факультет в університеті м. Відень, однак через відсутність коштів перевівся до Ягелонського університету (Краків). Навчання завершив у 1867 р., кінцевий іспит через важкі матеріальні умови і проблеми зі здоров'ям склав у 1870 р., отримав диплом медицини. З метою поглиблення професійної підготовки в галузі акушерства та гінекології проходив стажування у клініці професора Карла Брауна у Відні. Трудову діяльність розпочав асистентом на кафедрі акушерства і гінекології медичного факультету Ягелонського університету (1870). Як лікар користувався великим успіхом, надавав допомогу найбіднішим і робітничим сім'ям, був також домашнім лікарем Габсбургів. Ступінь доцента одержав у 1881 р., титул надзвичайного професора – у 1890 р., і звичайного професора – у 1895 р., будучи у цей час керівником клініки.

Громадська діяльність Г. Йордана мала дуже широкий спектр. Її розпочав у 1882 р., радником голови міста Кракова і цю функцію виконував до кінця життя. Був послом Кракова у Галицькому Сеймі (1895-1901), де боровся за реформу лікарень і справи провінційних лікарів; ініціатором, організатором і першим головуючим

(1900) Товариства лікарської самодопомоги; засновником Товариства опіки здоров'я; співорганізатором об'єднання у боротьбі із туберкульозом; членом найвищої Санітарної ради у Відні. Крім того, входив до Товариства вчителів вищих шкіл (упродовж 1896-1907 рр.), був почесним головою Педагогічного товариства; головою Товариства таборів Вава і Підгір'я; делегатом від Кракова до шкільної обласної ради (1902-1907), де боровся за розбудову народних шкіл – загальноосвітніх і професійних та осучаснення фізичного виховання у школах, поліпшення умов навчання, вчительської оплати [3, с. 490].

Йордан був ініціатором впровадження до середніх шкіл у Кракові обов'язкових гімнастичних занять і посади шкільного лікаря. У 1895 р. за його ініціативою розпочато підготовку вчителів фізичного виховання в Ягелонському університеті, а також дворічні курси для кандидатів на вчителів фізичного виховання, котрі відвідували студенти різних факультетів. У 1913 р. навчальна дисципліна «фізичне виховання» отримала статус загальноуніверситетської.

В історію виховання увійшов як засновник і куратор парку ігор і рухових розваг для дітей та молоді. Був переконаний, що для виховання різнобічно розвиненого покоління молоді потрібно створити такі умови, які б спрямували її інтереси до фізичної активності і занять спортом, забезпечили загальний доступ до активних тренувань і рухових ігор на свіжому повітрі. Виконуючи функції радника голови міста Кракова, на засіданні Ради 26 березня 1888 р. запропонував власний проект парку ігор і рухових розваг для дітей та молоді на 8 гектарах території колишньої аграрно-промислової виставки. До цього він ознайомився з подібними місцями у Швеції, Німеччині, Швейцарії. Усі видатки покрити з власних коштів. Це був перший у Польщі і один з перших в Європі загальнодоступний парк ігор і рухових розваг для молоді, схвалений 21 червня 1881 р. міською радою до будівництва під назвою «Міський парк ім. д-ра Генрика Йордана».

Парк був оснащений найсучаснішими спортивними устаткуванням, яке він привіз з Європи, налічував 12 індивідуально спроектованих спортивних майданчиків для різного виду тренувань. Парк був осередком відпочинку і рекреації для дітей, шкільної і робітничої молоді. Майданчики були призначені для дівчат і

хлопців. У перші роки діяльності тут тренувалося 6 груп дівчат, 18 груп хлопців, 13 груп ремісничої молоді [3, с. 490].

Про глибинну значимість розваг і спортивних ігор у вихованні підростаючого покоління висловився Г. Йордан під час лекції у Львові (1891). У праці «Про розваги молоді» звернув увагу на аспекти природних рухових потреб у колі однолітків, формування витривалості, терпливості, вміння опанування себе. Поширеними формами активності були: ігри і розваги, пристосовані до статті та віку учасників, виду занять; політехнічне навчання у столярних, токарських і слюсарних майстернях; виховання працею в експериментальному овочевому і квітниковому городі (поєднання фізичної і розумової праці, теорії і практики); патріотичне й моральне виховання (історичні бесіди біля 44 пам'ятників народних героїв, які проводив сам Йордан), навчання відповідальності, дисципліни, поваги до фізичної праці і суспільної власності; військова підготовка (оборонно-військові заняття); музичне та естетичне виховання (навчання співу робітничої молоді, хорового співу, фестивалі, театралізовані виступи); гігієнічне виховання (у тому числі харчування). До найбільш поширених групових ігор належить футбол [1].

Був переконаний, що школа і розваги повинні доповнювати один одного. Безперервно бути серйозною, постійно працювати не може жодна людина. Втолене тіло вимагає відпочинку, змучений розум шукає передиху, душа бажає веселощів, тобто того настрою, яке робить нам життя милішим. Усе це дає розвага у широкому розумінні – потреба людської природи майже так, як повітря, як їжа. Кожен (молодий, старий, веселий, серйозний) бажає розваги. Якщо цієї потреби ні добровільно, ні примусово задовольнити не можна без школи для фізичного і морального здоров'я людини, то розваги не є дрібницею. Навпаки, для фізичного і морального здоров'я це справи дуже серйозні, над якими кожна думаюча людина, а передовсім ті, кому доручене спілкування з іншими, добре повинні замислитися, якою мірою і в який спосіб та потреба задовольняється [1, с. 35-36].

Урівноважити кількість шкільних занять, для яких необхідні розумові зусилля, можна не менше як двома годинами рухових занять. Розвага сама собою не може бути метою, тому що може дати небажані результати, навчити бажання

безтурботного витрачати час, призначений для досягнення вищої мети [2, с. 160]. Молодь, яка піддається всілякого роду впливам, має бути оточена особливою опікою і турботою. Обов'язком наставників є піклування про правильний відбір розваг, які сприяють не тільки фізичному, але й патріотичному розвитку, формуючи дух і відчуття національної приналежності. Серед них рекомендував гру в м'яч, стрільбу з лука, крикет, гру в обручі, кидання списів, дисків, вільні розваги без приладдя, танці. Заняття на майданчиках поєднував зі співом патріотичних пісень. Особлива увага зверталася на дисциплінованість. Пріоритетом його діяльності стало виховання молоді шляхом розваг і спортивних ігор. «Виховати дитину такою, щоб їй з нами і нам з нею було добре, щоб у здоровому тілі було чисте серце і незаплямована душа, й щоб вона була здатною до плідної роботи» – ідея, яка реалізовувалася у краківському парку, а згодом і в інших містах Польщі [4, с. 29].

Виховна система охоплювала розумове, фізичне і моральне виховання. Виховання людини з сильною волею, з сильним характером було основною виховною метою Г. Йордана. Виховна робота підпорядковувала дітей правилам, переконанню, що тільки працюючи наполегливо, можна досягти задуманої мети. Діти і молодь вчилися скромності, самодіяльності, пристойності [4, с. 25].

Опікуном і вихователем повинен бути кожен, хто дбає про добро країни, батьківський дім, школа. Ці інституції повинні взаємодіяти, адже така діяльність – це громадянська справа, оскільки добре вихована молодь – це найкращий взірєць звичаєвого і наукового розвитку народу і суспільства.

Звістка про краківський парк і способи реалізації його завдань швидко поширилася у Галичині, Австрії, Відні. У багатьох містах (Новий Санч, Ченстохов, Цешин, Воцлавек, Львові, Варшаві) ця ідея знайшла застосування. У 1929 р. у Варшаві було відкрито перший йорданівський парк, засновано Товариство друзів Першого йорданівського парку, яке реорганізовано (1932) у Варшавське товариство йорданівських парків, у 1934 р. – Центральне товариство йорданівських парків. Після закінчення Другої світової війни йорданівські парки перетворилися на майданчики розваг для дітей та молоді. З 1974 р. Головне управління товариства друзів заснувало медаль ім. Генріка Йордана, якою нагороджуються особи, за



особливі досягнення у сфері рекреації й спортивної підготовки дітей і молоді [3, с. 491].

Міський парк ім. д-ра Генрика Йордана – це інституція позашкільного виховання, діяльність якої зосереджувалася на колективному вихованні і всесторонньому розвитку особистості засобами розваг і спортивних ігор.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Jordan H. O zabawach młodzieży – odczyt / Henryk Jordan // “Przewodnik Hygieniczny”. – 1891. – № 2. – S. 35 – 36.
2. Smarzyński H. Henryk Jordan, pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce / Henryk Smarzyński. – Kraków : PWN, 1958. – 258 s.
3. Woynarowska B. Jordan Henryk (1842 – 1907) / Barbara Woynarowska // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. – T. II. G-L. – Warszawa : Żak, 2003. – S. 490 – 491.
4. Wroczyński R. Henryk Jordan, propagator gier i zabaw ruchowych / Ryszard Wroczyński. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1975. – 32 s.

*Михайло Ковтунук,*

*Інга Єгорова*

*(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Професійно-особистісне становлення викладача включає в себе засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток певних якостей та здібностей, що дозволяють успішно здійснювати роботу з студентами. Тому професійна компетентність майбутнього викладача передбачає уміння встановлювати контакти з людьми, студентами, колективом створювати атмосферу довіри й доброзичливості, вести діалог, допомагати у вирішенні їх професійних й особистісних проблем, розуміти індивідуальні особливості та знаходити індивідуальний підхід до кожного.

Поняття «толерантність» походить від латинського «tolero», що означає «переносити», «терпіти».

Толерантність – це особистісна якість, що є складовою гуманістичної спрямованості особистості й визначається її ціннісним ставленням до інших людей. Вона виражається в налаштованості на певний тип взаємин, що має вияв у конкретних діях особистості. Толерантність ґрунтується на усвідомленому

співпереживанні, що приводить до з'ясування цілей, мотивації та переконань людини, з якою ми взаємодіємо.

В сучасному суспільстві виховання педагогічної толерантності майбутніх викладачів ВНЗ набуло особливої актуальності. Здійснюються наміри по-новому подивитися на світ, подолати перепони, які роз'єднують людей, створити між ними стосунки на засадах гуманізму та взаєморозуміння.

Педагогічна толерантність - це здатність педагога зрозуміти, признати і прийняти студента таким, який він є, при цьому не звертаючи уваги на те, що у студента інші погляди на життєві цінності, інша логіка та форми поведінки. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання студентів майбутніх викладачів ВНЗ у напрямку педагогічної толерантності, поваги до прав і свобод інших людей, незалежно від їхньої національної, соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

Філософи давнини у процесі спостереження над природними та культурними відмінностями людей намагалися знайти шляхи гармонізації життя. В епоху античності проблема толерантності відкрито ще не поставала, але її мотиви відчувалися у висловлюваннях Геракліта, Аристотеля, Сенеки та інших. Свої ідеї мислителі стародавності прагнули донести до юнацтва.

Китайський філософ Конфуцій (551-479 рр. до н. е.) відкрито проповідував ідею толерантності: «Не роби іншим того, чого не бажаєш собі, і тоді у державі та в сім'ї до тебе не будуть відчувати ворожнечі» [3, с. 225]. У цьому він бачив і джерело конфліктів, нетерпимості.

Згідно з Дж.Локком (1632-1704), толерантність має подвійну підставу: політичну та моральну. Концепція толерантності може бути зведена до кількох основних положень. Завдання держави - підтримувати та захищати інтереси громадян. Філософ проводить чітку межу між тим, що належить сфері духовній, і тим, що відноситься до царини громадянського миру та безпеки.

У Г. В. Ф. Гегеля простежуємо достатньо обґрунтовану схему діалектичного взаємовпливу «Я» і «Не-Я», де толерантність, виступаючи у термінах людської любові, фіксується за допомогою зворотнього зв'язку [4, с. 71].

Видатний чеський філософ і педагог Ян Амос Коменський безпосередньо пов'язував досягнення миру з розвитком освіти. Основною причиною війн він вважав різницю в поглядах, що виникають від неосвіченості людей. Однакова освіта пансофія (засвоєння всіма людьми універсальної системи знань), на його думку, могла б сприяти не тільки позбавленню від духовного убозтва і неосвіченості, але й припинити війни. Гуманістичні ідеї Я. Коменського знайшли своє втілення і в діяльності братських шкіл в Україні, співзвучній з прогресивними принципами, викладеними в його «Великій дидактиці».

На позиціях просвітництва та виховання толерантності стояла і Софія Русова. Так у праці «Чи потрібна жінкам освіта?» вона зазначала: «...мусять бути такі інтелектуальні осередки, де б велася дискусія на теми моральних ідеалів, громадських проблем, вияснення нових поглядів на добро, на правду на красу. Не можуть маси населення жити одними практичними справами» [6, с. 53]. Ідеї толерантності сповідував і «добротворець» української педагогіки В. О. Сухомлинський.

Спираючись на праці науковців минулого та сучасності, спробуємо більш узагальнити підходи до трактування поняття толерантності:

а) як риси пасивного характеру, не спрямованої на дії, що виражається в ліберальному сприйнятті відмінностей (В. Величко, О. Дергай, Г. Дмитрієв, Д. Карпович, О. Славчик);

б) як активну позицію, що критично підтримує іншу даність і тим самим збагачує власний досвід (М. Андреев, О. Грива, Г. Погодіна, А. Скок, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова та інші).

На нашу думку саме другий підхід виражає більш детальне уявлення про трактування дефініції толерантності, адже він розцінює толерантність як активну сенсоутворювальну позицію, що має прояви в поведінці та діяльності.

Психологічну основу позиції толерантності складають ідеї гуманістичної психології М. Бубера, А. Маслоу, Г. Олпорт. На рівні соціального індивіда позиція толерантності виступає як внутрішнє бажання зовні відповідати нормам толерантного ставлення і поведінки стосовно себе, колег, батьків, підлеглих,

громадськості. На рівні особистості позиція толерантності виступає як власна система поглядів, цінностей, мотивів, як результат внутрішнього рефлексивного осмислення і засвоєння ідей толерантності як цінності, що виражається у прагненні людини будувати стосунки з собою, іншими людьми, природою, мирно, без примусу, у процесі конструктивного розв'язання проблем за допомогою діалогу, вільного та відповідального вибору.

Для Г. Олпорт толерантність є важливою особистісною характеристикою людини демократичного суспільства, яка поєднує знання себе, відповідальність, почуття гумору, автономність, здібність до емпатії. Г. Олпорт виділяє два шляхи особистісного розвитку: толерантний та інтолерантний. Толерантний шлях вибирає людина вільна, доброзичлива, з позитивною «Я-концепцією». Інтollerантний шлях характеризується уявленням про особисту винятковість, прагненням перекладати відповідальність на оточення, потребою у порядку, бажанням сильної влади [1, с. 136].

А. Скок стверджує, що проблема толерантності є проблемою особистісних установок, цінностей, смислів, оскільки, з одного боку вони складають внутрішній світ людини, її переживання, а з іншого – відповідають за мотиваційну регуляцію реальної поведінки людини [5, с. 19].

Працюючи над проблемою формування толерантності міжособистісних відносин студентів, П. Комогоров зазначав, що толерантність є пізнім породженням культури та психіки людини, оскільки умови соціальної дійсності здебільшого сприяють інтолерантності. Усвідомленню актуальності толерантності окремим індивідом передують його тривала духовна робота над собою, що породжує педагогічний аспект проблеми толерантності [2].

Звідси, провідна ідея психолого-педагогічної толерантності полягає у визнанні поваги до права інших людей бути такими, якими вони є. Саме тому виховання толерантності – складний і тривалий процес актуальності якого, як стверджують реалії сьогодення, неможливо переоцінити.

Толерантність в сучасному житті спричинила необхідність створення в педагогічній науці нового напрямку - « педагогіки толерантності», основне завдання

якої має бути зосереджено на дослідженні сутності психолого-педагогічної толерантності, шляхів її втілення в практику виховання майбутніх викладачів ВНЗ, як соціальної норми та цінності, як принципу міжособистісної та міжгрупової взаємодії.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексашкина Л.Н. Роль гуманитарных дисциплин в воспитании в духе мира и взаимопонимания/ Л.Н Алексашкина. - М., 2000. - 136 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии - к реальности // На пути к толерантному сознанию /А.Г Асмолов. - М.: Смысл, 2000. - 225 с.
4. Ашихмина Е.В. Воспитание толерантности в системе воспитательной работы вуза / Е.В.Ашихмина. - М.: 2002. –71 с.
5. Скок А.Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / А.Г. Скок. - Київ, 2007. - 19 с.
6. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. - Частина 2 / Упорядники З. Нагачевська, О. Джус. - Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 364 с.

*Світлана Мушак  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ**

Складовою педагогічної майстерності вчителя є його мовлення, Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення привабливим; створити щиру атмосферу спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Класичним прикладом цього є досвід А. С. Макаренка. Молодий педагог, відчувши свою безпорадність у спілкуванні з вихованцями, почав серйозно працювати над своїм голосом, дикцією, диханням. Відомі його висновки: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба» [3, с. 247]. Видатний педагог

вважав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість.

Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості. Ця думка В. О. Сухомлинського продовжує, розвиває висновки А. С. Макаренка. В. О. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення вчителя. Він вважав, що слово вчителя не повинно бути брутальним, непристойним, фальшивим і нещирим. Особливо наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова вчителя, вважаючи це обов'язковою умовою спілкування - діалог між учителем і учнями. Вислови «душа дитини» і «слово вчителя» він ставив поряд [4, с. 83].

Досвід вітчизняних педагогів, який став світовим надбанням, набуває ще більшої актуальності нині, коли ведуться пошуки шляхів гуманізації шкільної освіти і виховання. Його вивчення допоможе майбутньому педагогові у професійному становленні. Даній проблемі присвячені праці Ю. О. Арешенкова, Н. Д. Бабич, П. І. Білоусенко, Г. М. Віняра, А. П. Ковалю та ін.

У чому полягає майстерність мовлення вчителя, що сприяє її формуванню, як організувати роботу із самовдосконалення професійної мовленнєвої підготовки?

Вислів «мовлення вчителя», як правило, використовують, коли говорять про усне мовлення (на відміну від письмового в педагогічній діяльності). Під усним мовленням розуміють як сам процес говоріння, так і результат цього процесу - усні вирази.

Мовлення вчителя - це мовлення, пристосоване для розв'язання специфічних завдань, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні.

Аналізуючи мовлення педагога, часто використовують вираз «комунікативна поведінка». В сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої діяльності

Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. В реальних ситуаціях шкільного життя - на уроках, перервах, в післяурочній діяльності - мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оціночних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера - результат комунікативної поведінки вчителя і учнів. Щоразу вона неповторна і в цьому розумінні - миттєва. І слід знати, що в пам'яті учнів після зустрічі з учителем залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він дав, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Учні несуть у собі настрій, враження від зустрічі з педагогом, пам'ять про його погляд, інтонацію, тональність мовлення, спосіб реагувати на поведінку його вихованців. Тому так важливо, плануючи зустріч із школярами, обмірковувати не тільки зміст спілкування (про що я буду з ними говорити), а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки (як я буду говорити, які вербальні і невербальні засоби допоможуть мені бути виразним, переконливим, коректним, яку емоційну атмосферу спілкування я хотів би створити).

Педагогічна ефективність мовлення вчителя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Педагогічна ефективність комунікативної поведінки вчителя передусім залежить від того, який стиль спілкування з учнями взагалі притаманний учителеві, які в нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення. Так, можна помітити різницю в комунікативній поведінці між учителем-автократом і учителем-гуманістом, учителем, який байдуже ставиться до учнів і який зорієнтований на співробітництво з ними.

У вчителів, стиль спілкування яких з учнями будується на основі дружнього ставлення до них, комунікативна поведінка завжди спрямована на встановлення особистісного і пізнавального контакту, запобігання негативним реакціям або зняття їх, створення ситуації «ми» - ситуації спільних роздумів і переживань. Мовлення вчителя має особистісне забарвлення, воно інтонаційно виразне, щире і безпосереднє.

Комунікативна поведінка вчителів, орієнтованих на авторитарні засоби спілкування, як правило, створює в учнів психологічні і естетичні бар'єри у стосунках з педагогами. Мовлення таких учителів здебільшого невиразне, сухе, з інтонаціями байдужості або залякування.

Отже, рівень майстерності мовленнєвої діяльності вчителя визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

Наприклад, ситуація, коли учень відчуває невпевненість і навіть страх перед новим завданням, яке йому здається непосильним. Його позиція виражена в репліках: «Я не вмію...», «Я не знаю...», «В мене не вийде...». Мудрість педагога, його гуманістична позиція виявиться в його словах, звернених до учня: «Це завдання виконується просто, але якщо спочатку ти його не виконаєш, не біда - в цьому немає нічого страшного. Ми спробуємо разом знайти правильне рішення».

Приклади майстерного використання мовлення як регулятора спілкування можна знайти в досвіді А. С. Макаренка. Видатний педагог, як відомо, будував свої стосунки з вихованцями на основі принципу «Якомога більше вимоги до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї» [3, с. 247]. Залежно від конкретних умов він був серйозним і веселим, іронічним і обуреним, авторитарним і м'яким.

Відомо, що є пряма залежність між комунікативними особливостями мовлення вчителя і характером пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення нового матеріалу. Мовлення вчителя може допомогти зробити цю діяльність активною, цікавою для школяра, а може утруднити сприймання, поставити учня в позицію пасивного спостерігача на уроці.

Матеріал, що його викладає вчитель, нерідко закріплюється надовго в пам'яті учнів саме завдяки особливостям його мовлення: зберігаються емоційне забарвлення голосу вчителя, його інтонації, ритміка, характер вимовляння окремих слів.

На ефективність пізнавальної діяльності учнів впливає також їхнє самопочуття на уроці, психолого-емоційний стан. Учні, які відчувають себе впевнено, спокійно, розкуто, активніші в пізнанні, мають більше можливостей для творчої діяльності. Тому зрозуміла думка сучасних учених про те, як важливо створити на уроці



кожному учневі умови для успіху. У розв'язанні цих завдань велике значення має мовлення вчителя, стиль його комунікативної поведінки на уроці. Якщо вона будується на засадах коректності, поваги до учня, розуміння його індивідуальності, то краще забезпечується його розвиток і навчання, бо він відчуває себе особистістю, в діяльності якої зацікавлені вчителі, інші учні.

Протилежний ефект виникає тоді, коли мовлення вчителя перенасичене наказами, заборонами, що супроводжуються інтонаціями незадоволення, роздратованості (типові «вчительські» вирази зі словами «помовч», «перестань», «сиди тихо», «припинить», «закрийте роти»). Не надає натхнення учням і звичка деяких учителів перебивати відповіді оціночними репліками негативного характеру («Ти, як завжди, нічого не робиш», «І куди тільки дивляться твої батьки?», «Тобі цього не зрозуміти», «Тобі все як об стінку горохом» тощо). На перший погляд це безвинні вчительські вислови дисциплінарного характеру, що мають на меті застерегти учнів від непередуманих дій, лінощів. Однак таке сприйняття мовлення вчителя помилкове. Воно призводить не тільки до руйнування взаємовідносин між учителем і учнями, а й до зниження пізнавальної активності учнів, а інколи й інтересу до навчання взагалі. Нерідко учні, знаючи особливості такої мовленнєвої поведінки вчителя, вже ніяк не реагують на його зауваження навіть тоді, коли вони доцільні.

Функції мовлення вчителя в педагогічній діяльності різноманітні і важливі. Зневажливе ставлення до цього питання може призвести до негативних наслідків у спілкуванні вчителя зі школярами.

Слова вчителя повинні завжди мати точну адресу. Їхній добір здійснюється з розрахунку, що вони будуть сприйматися конкретними учнями. Педагог-майстер завжди будує своє мовлення, передбачаючи можливу реакцію учнів на свої слова, навіть на тон, голос, яким вони будуть сказані. Таке передбачення допоможе педагогові раціональніше організувати своє мовлення, скоригувати його під час спілкування.

Для мудрого педагога його мовлення, спілкування з дітьми - це спосіб самовираження, «саморозкриття духовного багатства перед учнями» [4, с. 321].

Спрямованість професійного мовлення вчителя надає йому характеру діалогу з учнями, робить його жвавим, привабливим.

Особливості техніки мовлення вчителя можуть створити образ спокійного, врівноваженого педагога або, навпаки, категоричного властолюбця. Мовлення одного педагога свідчить про його надмірну нервозність, іншого - про скутість, сором'язливість, невпевненість у собі. Подібне враження від учителя, звісно, не надасть йому привабливості в очах учнів, а негативні особливості мовлення - невиразність у вимовлянні слів, «ковтання» кінцевих звуків тощо, можуть навіть стати об'єктом учнівських пустощів і пародій.

Отже, володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами.

Майбутньому вчителю важливо виробити в себе звичку звертатися до словників, якщо виникає будь-який сумнів щодо правильності вживання слова, розвивати увагу до незнайомих слів, потребу запам'ятати, з'ясувати їх значення, ввести у своє мовлення. Проаналізуйте своє мовлення: чи правильно ви вимовляєте слова, звуки, ставите наголос; чи володієте ви достатнім лексичним запасом для вільного вираження думки; чи правильно утворюєте граматичні форми. Інформація, яку ви отримаєте, вкаже вам на недоліки вашої мовленнєвої підготовки, а самостійна робота з літературою, відповідні вправи допоможуть їх позбутися.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д.Бабич. - Львів, 1992. - 222с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. - М, 1987.
3. Макаренко А.С. Про мій досвід / А.С.Макаренко // Твори: В 7 т. - К., 1954. - Т.5. - С.247.
4. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні / В.О.Сухомлинський. – Вибр.твори: В 5т. - К, 1977. -Т. 5. - С. 82, 321.

*Лариса Сливка  
(м. Івано-Франківськ)*

### **КОНЦЕПЦІЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАНІСЛАВА КОПЧИНЬСЬКОГО**

Негативні тенденції у стані здоров'я українських школярів активізують пошуки активно-конструктивних здоров'яформуючих впливів, компаративний аналіз

позитивного досвіду зокрема європейських країн у сфері збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей та молоді з метою його трансформації і використання в українському педагогічному просторі. В зазначеному аспекті заслуговує на увагу спадщина польських науковців, освітян і громадсько-просвітницьких діячів, переосмислення якої відкриває нові підходи і можливості у реалізації педагогічних аспектів здоров'язбереження зростаючої особистості.

У контексті зазначеного закономірною видається актуалізація питання про роль лікаря, гігієніста, суспільного діяча, науковця Станіслава Копчинського (польськ. *Stanisław Kopczyński*; 1873-1933) у розвитку гігієнічного виховання школярів. Вченого без вагань можна назвати найвидатнішою постаттю ділянки «шкільна гігієна» у Польщі. Постать колосального педагогічного та громадського масштабу, людина-інституція. Модель шкільної гігієни, теоретично обґрунтована і активно й натхненно впроваджувана С. Копчинським у школах Польщі міжвоєнного періоду ХХ ст., пропагувалася і поширювалася в державі навіть після закінчення Другої світової війни [1, с. 8]. І сьогодні, на фоні нових контентів, ідеї гігієніста виступають як провідний мотив у дискусіях над принципами організації в школі здоров'яорієнтованого навчально-виховного процесу.

Зупинимося більш детально на висвітленні «доміжвоєнного» періоду діяльності Станіслава Копчинського, впродовж якого було закладено основи для сформульованих пізніше науковцем завдань виховання для здоров'я і визначено провідні тенденції в розвитку тогочасної теорії і практики шкільної гігієни.

Наприкінці ХІХ століття в педагогічних працях довгий час преваліювало досить однозначне трактування лікарсько-гігієнічної опіки в школі, функцію якої вбачали головно у контролі за санітарним станом шкільних приміщень. Натомість піднесення С. Копчинським учня до ролі свідомого співпрацюючого суб'єкта у цій ділянці наповнило шкільну гігієну виховною цінністю [1, с. 8].

Розвиток гігієністом педагогічного підґрунтя розв'язання проблеми здоров'язбереження учнів був зумовлений низкою факторів. Навчаючись в 1883-1892 роках у гімназії (м. Рґоск), С. Копчинський на собі відчув негативні реалії тогочасного «шкільного режиму»: антисанітарні умови, брак сонця і повітря у

класних кімнатах, панування «середньовічної» системи навчання, її вербалізм і відсутність зацікавлення учителів потребами розвитку і здоров'я учнів. Про фізичну активність школярів у цій школі залишалося тільки мріяти. Тут С. Копчинський був свідком глибоких трагедій учнів, нервових розладів і навіть самогубств серед однолітків. Згодом – пізнав голод і нищоту студентського життя. Набуті лікарські знання, спеціальність невролога стали гарною «стартовою площадкою» наукового розуміння вченим ключових питань щодо недосконалості школи під кутом її руйнівного впливу на фізичне і психічне здоров'я учнів, проблем шкільної зрілості і покарань у вихованні, патогенезу нервовості дітей, ін. Крім іншого, вченому було «тісно» у неврології. Розуміючи, що рішуча боротьба за народне здоров'я точиться не на шпитальних ліжках, він прагнув розгорнути широкий профілактичний фронт, вчити суспільство, як належить жити в засадах гігієни [1, с. 27-29].

С. Копчинський чітко усвідомлював, що виховання для здоров'я є найефективнішим у дитинстві, тому найкращою інституцією, де можна його здійснювати, вважав школу, оскільки через неї (принаймні номінально) проходять усі. Власне у школі, за переконанням лікаря-практика, відбувається основна, може, малоефективна, повільна, але упевнено-плідна здоров'яорієнтована робота.

Вчений належав до тої когорти гігієністів, які обстоювали, так звану, «позитивну» програму шкільної гігієни (гігієністи-«негативісти» покладали на школу усю вину за стан здоров'я школярів, називали її причиною специфічних шкільних хвороб – короткозорості, викривлення хребта, нервовості у дітей – шкільній гігієні відводили роль стійкого критика школи). Підписуючись під гаслом «Краще погана школа, ніж жодної», «позитивісти» притримувалися думки, що не все відбувається одразу, і не ставали «в опозицію» до школи, виступали не менторами, а доброзичливими радниками. Не зрікаючись «лікарського» бачення проблеми здоров'язбереження учнів, вважали себе педагогами.

Вступаючи на шлях шкільної гігієни, С. Копчинський мав величезний багаж теоретичних знань з іноземних прикладів й відповідної літератури та досвід організаторсько-практичної роботи. Нова версія моделі шкільної гігієни, «запущена» Станіславом Копчинським, ґрунтувалася на його усталеній

світоглядній позиції і передбачала розумове, моральне і фізичне удосконалення учнів.

Нижче наведено вихідні позиції, намічені гігієністом для реалізації запланованої ним діяльності:

- кожна школа повинна мати свого лікаря;
- на посаду шкільного лікаря необхідно призначати осіб із відповідною кваліфікацією, а ще – із бажанням працювати у цій сфері;
- обов'язки шкільного лікаря:
  - санітарна ревізія шкільної території;
  - контроль за гігієною навчання і виховання;
  - піклування про чистоту, здоров'я і розвиток учнів; лікування не належить до обов'язків;
  - час перебування лікаря у школі – дві години на день;
- статус шкільного лікаря має бути окреслений законодавчо;
- шкільний лікар повинен бути повноправним членом педагогічної ради і брати участь у її засіданнях;
- лікар є радником щодо професійного вибору учнів;
- умовою порозуміння лікаря із учителями є гігієнічна підготовка вчителів; це накладає відповідні обов'язки на заклади, які їх готують [1, с. 34-42].

За словами польського дослідника Мацея Демела (польськ. Maciej Demel), амбітні плани С. Копчинського були, на той час, може почасти нереальними, але на посаді шкільного лікаря, він реалізовував їх ступенево і постійно. Від себе додамо, що не усе з того, що бажав здійснити вчений, вдалося, дещо з об'єктивних причин не реалізовано і до тепер. Разом з тим, віддаємо належне піонеру шкільної гігієни у Польщі, який виписані «гасла» щосили намагався реалізувати на практиці.

«Перші кроки» практичного втілення накреслених «дороговказів» було зроблено у 7-класовій торгівельній школі, заснованій 1900 року зборами купців Варшави. У цій школі Станіслав Копчинський дебютував як шкільний лікар.

Відразу включився й у педагогічну працю, формував плани уроків, унормовував день учнів. С. Копчинський зіграв поважну роль під час проектування

нової будівлі школи: впродовж перебування за кордоном, куди був відряджений для ознайомлення із гігієнічними аспектами будівництва і устаткування шкіл, зробив низку фахових спостережень і використав їх у планах будови [4].

Активно працював із учнями щодо профілактики у них шкідливих звичок і розвитку тіла через фізичні вправи. Вчив, як розподіляти час між працею і відпочинком, коли лягати спати, а коли – вставати, що і скільки їсти, вчив пити молоко, чистити зуби, плювати до «сплювачки». Під час приватних бесід і лекцій давав поради щодо розв'язання «великих проблем малих людей», як-от: надвага, підвищена пітливість, лупа, прищі [1, с. 50-53].

Щоденна діяльність у школі, яка тривала, 2,5-3 години, охоплювала надання першої допомоги, скерування учнів із відхиленнями у стані здоров'я до спеціалістів, індивідуальні консультації, санітарну «люстрацію» шкільного будинку і систематичні дослідження-огляди школярів. Про фаховість і ґрунтовність цих досліджень довідуємося, приміром, з реферату, виголошеного вченим 1901 року у Варшавському Гігієнічному товаристві [3] (цю працю вважають взірцем розвідок такого контенту [1, с. 50]).

Станіслав Копчинський постійно акцентував увагу на гігієнічно-виховному вимірі лікарських оглядів учнів. Так, виступаючи 1910 року на X з'їзді польських лікарів і натуралістів, вчений радив не обмежуватися власне «медичними» висновками, отриманими в результаті таких досліджень і закликав до спроб входження з учнями «в ближчий контакт», заохочення їх до правильного стилю життя, відучування від небажаної для здоров'я поведінки. У своєму виступі гігієніст наводив приклад проведених ним обстежень щодо вимірювання ваги, зросту, обхвату грудної клітки, ємності легень, під час яких учні «живо» співпрацювали в «динамометричних» (силу рук вимірювали динамометром Ухльманна (Uhlmann)) і «спірометричних» (ємність легень вимірювали спірометром Хатчінсона (Hutchinson)) пробах, приймали правильну поставу, із зацікавленням оглядали свої картки здоров'я, читаючи в них «історію» свого життя [5].

Серцевиною популяризаторсько-педагогічної діяльності Станіслава Копчинського було систематичне формування здоров'язбережувальної

компетентності школярів на уроках гігієни (викладав її в 1907-1912 рр., потім передав цей курс Ігнату Свєнтоховському (польськ. Ignacy Świątochowski [2, s. 73]). Програму навчальної дисципліни склав на основі зарубіжного досвіду, взірців програм лікаря, гігієніста, суспільного діяча XIX століття Станіслава Маркевича (польськ. *Stanisław Markiewicz*, 1839-1911) і лікаря, фахівця у сфері евгеніки Леона Верніца (польськ. *Leon Wiernic*; 1870-1953), а передусім – власного розуміння потреб і зацікавлень учнівської молоді [1, с. 53].

У школі «купців» С. Копчинський пропрацював близько 20 років, до того часу, коли 1919 року «відроджена» Польща покликала його до керівництва шкільною гігієною у всіх школах держави.

Проаналізоване дозволяє стверджувати, що гігієнічно-педагогічна діяльність Станіслава Копчинського як репрезентанта нової парадигми шкільної гігієни носила активно-творчий характер, підпорядковувалася насамперед пропаганді здорового способу життя засобами освіти. Завдяки цьому уже на початку XX століття польська педагогіка здоров'язбереження увібрала досягнення шкільних систем ближнього і далекого зарубіжжя, розвивалася в напрямі від імпровізації до створення системи здоров'язбережувального виховання дітей і молоді, яка виявлялася в: оптимальній організації середовища школи, яке сприяє позитивній, такій, що не шкодить здоров'ю, поведінці учня; систематичній і епізодичній дидактиці здоров'я; реальному удосконаленні здоров'я учнів шляхом гігієнічно-лікарської опіки, розбудованої системи профілактики і фізичного виховання; гармонійній співпраці шкільного лікаря з учительством і домашнім середовищем учня.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Demel M. Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego. 1873 – 1933 – 1973 / M. Demel. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972. – 140 s.
2. 25-lecie Szkoły 7-klasowej Handlowej i 3-klasowej Kupieckiej Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy. – Warszawa, 1925. – S. 73.
3. Kopczyński St. Stan zdrowia uczniów Warszawskiej 7-klasowej Szkoły Handlowej w świetle cyfr / St. Kopczyński // Zdrowie. – 1901. – S. 350-362; 443-458.
4. Kopczyński St. Urządzenia higieniczne we wsorowuch szkołach w Szwajcarii I w Niemcach / St. Kopczyński // Warszawska 7-klasowa Szkoła Handlowa za pierwsze dwa lata jej działalności. – Warszawa, 1903. – S. 259-273.

5. Kopczyński St. Znaczenie higieniczno-wychowawcze periodycznych oględzin lekarskich młodzieży szkolnej / St. Kopczyński // Zdrowie. – 1910. – S. 600-607.

*Вікторія Стинська  
(Івано-Франківськ, Україна)*

## **ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

На сучасному етапі прийнято низку нормативно-правових документів, спрямованих на підвищення престижу сім'ї у суспільстві (Закони України «Про охорону дитинства», «Концепція Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 р.», «Декларація про загальні засади державної політики стосовно сім'ї та жінки», «Концепція державної сімейної політики», Довгострокова програма поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства), що зумовлюють актуальність проблеми сімейного виховання в Україні.

Вивченню таких соціальних інститутів як шлюб, сім'я, материнство, дитинство присвячено праці видатних вітчизняних учених як минулого (Г. Ващенко, А. Макаренко С. Русова, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, К. Ушинський, Я. Чепіга та ін.), так і сучасності (Т. Алексеєнко, М. Боришевський, І. Зверєва, В. Костів, В. Кравець, Т. Кравченко, Н. Лисенко, О. Максимович, В. Постовий, Л. Повалій, М. Фіцула та ін.).

Вагомий внесок у розвиток теорії та практики сімейного виховання здійснив відомий педагог радянського періоду В.О. Сухомлинський. У працях «Батьківська педагогіка», «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину» та ін. педагог порушив ряд важливих педагогічних проблем, збагатив педагогічну теорію і практику цінними педагогічними ідеями, методами і прийомами, визначив основні положення соціально-педагогічної підтримки сім'ї та ін. Тому метою окресленої статті обрано аналіз педагогічної спадщини митця, що не втратила своєї актуальності і на сучасному етапі.

Як свідчить аналіз джерельної бази, у педагогічній спадщині В. Сухомлинського питанням сімейного виховання відведено помітну роль. «Сім'я – писав педагог, – школа справжньої людської любові – любові відданої й строгої, ніжної й вимогливої» [1, с. 225]. Дитинство він вважав не підготовкою до майбутнього життя,



а найважливішим, справжнім, яскравим, самотнім, неповторним періодом людського життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що почерпнула вона з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк [2].

Саме в дитинстві, – писав В. Сухомлинський, – формуються характер, мислення, мова людини та починається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі моралі: безмежної любові до Батьківщини, готовності віддати життя за її щастя, велич, могутність, непримиренність до ворогів Вітчизни [2].

Отже, дитинство видатний педагог розглядав як першооснову розвитку людини, відліковий початок її життя, найбільш насичений період, заповнений подіями, враженнями, постійним удосконаленням і ростом. Воно має свої виміри краси, добра й зла, своє сприйняття часу, емоційну й моральну реакцію на навколишню дійсність, свою особливість мислення. Характерними рисами його є безпосередність, відкритість світові, гнучкість можливостей і форм, велика пластичність, що відкриває можливості для інтенсивного навчання й виховання.

Першими вихователями дітей педагог по праву вважав батьків. Саме від стилю їх життя, моральних переконань залежить, якими виростуть діти. Ось що писав з цього приводу В. Сухоминський у праці «Серце віддаю дітям»: дитина – дзеркало морального життя батьків. Найцінніша моральна риса хороших батьків, що передається дітям без особливих зусиль, – душевна доброта матері й батька, вміння робити людям добро. В сім'ях, де батько й мати віддають частку своєї душі іншим, беруть близько до серця радощі й прикрощі людей, діти виростають добрими, чуйними, щиросердними. Якщо батько й мати всі сили свого серця віддають дітям, якщо за ними не бачать інших людей, – ця гіпертрофована любов зрештою обертається нещастям [2].

За переконанням педагога, зразком для наслідування дітей завжди буде сім'я, де батько і мати живуть у злагоді, де панують повага до слова, до думки й почуття, до погляду й найменшого відтінку настрою. Саме у відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щирості, довір'я і поваги батьків

перед дитиною утверджується дитяча віра в людську красу, її душевний світ, рівновага [1, с. 161].

Водночас, духовним володарем і повелителем у сім'ї, – на думку В. Сухомлинського, – повинна бути саме матір, і до цієї місії її треба готувати з дитинства. Ось як він писав з цього приводу: справжня гармонія волі й любові досягається в тих сім'ях, де в морально-етичних і духовно-психологічних взаєминах володарем є мати, де світло розуму й мудрості випромінюється матір'ю, де духовну красу, благородство, відданість чоловіка дружині й сім'ї діти бачать саме завдяки матері, адже саме «від материнської мудрості йде сила духу, що дисциплінує батька, утверджує в ньому почуття благородної відповідальності за сім'ю» [1, с. 218].

Роль батька у сім'ї, – зазначав митець, – визначається його відповідальністю. Стежинка до служіння Вітчизні для справжнього чоловіка проходить через сім'ю, через обов'язок у сфері відносин з дружиною й дітьми, через відповідальність за народження людини, за кожний її крок і за весь її життєвий шлях. «У батьківстві, – писав В. Сухомлинський, – велика місія продовження роду людського, творення нової людини, наступності поколінь, морального удосконалення особистості й роду людського в новій, створеній батьком і матір'ю особистості. Мати родить і породжує, батько – породжує і виражає, продовжує, розвиває себе в сині й дочці, зливаючи своє духовне начало з началом матері» [1, с. 220].

Виховання дітей 6-10 років В. Сухомлинський називав «школою сердечності». Він радив педагогам і батькам дітей вчити добру, любові, милосерддю. Для цього треба, щоб діти постійно бачили гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, вчителів, дорослих. Дитина не повинна вирости байдужою, нечулою, черствою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, доглядати і допомагати їм. У своїх працях педагог переконував, що у процесі творення людям добра виховується в юних людяність, сердечність.

Виховувати дітей, на думку митця, слід з мудрістю. Ось як він писав у «Батьківській педагогіці»: «...виховує, звичайно, сім'я в цілому – її загальний дух, культура людських стосунків. Але <...> без батьківської мудрості нема виховуючої

сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою. Але ця сила йде від батьків, у них – її коріння і джерело» [1, с. 21].

Не оминув увагою педагог і велич синівської та доччиної любові, про важливість якої він красномовно писав: матері так необхідна любов дітей, як маковій квітці – сонячний промінь, сухій землі – краплина води, безпомічному пташеняті – турботлива матуся-пташка, бджолі – квітка, троянді – ранкова роса, вишневому садкові – пісня соловейка... [1, с. 218]. Отже, за В. Сухомлинським, саме взаємна любов дітей і батьків – справжня, відкрита, щира – є важливим підґрунтям правильного сімейного виховання.

Підсумовуючи вищевикладене, можна сказати, що педагогічна спадщина В. Сухомлинського – це справжня програма педагогічної освіти батьків і матерів, де кожний маленький епізод, подія з життя школи чи сім'ї, легенда чи переказ – це практично канва, відправний момент для змістовної розмови, педагогічних роздумів і міркувань, що змушують глибоко вникати в проблеми сімейної педагогіки.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка /В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – 263 с.
2. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський / Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 15-278.

***Костянтин Фендриков**  
(Харків, Україна)*

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ НА СТОРІНКАХ ВУЗІВСЬКОЇ ПРЕСИ**

Результати наукового пошуку дозволяють стверджувати, що персоналізований підхід є важливим компонентом особистісного підходу в педагогіці. Названий підхід, спираючись на вихідні теоретичні положення про особистість, передбачає не тільки особистісну орієнтацію педагогічної діяльності, а й акцентує увагу на необхідності реалізації потреби людини здобути представленість у життєдіяльності інших, проявитися в суспільному житті, виступити в ньому як особистість [1, с. 245].

Зазначимо, що поняття персоналізації в такому значенні було введено до наукового обігу А. Петровським та В. Петровським. В основу концепції персоналізації названі вчені поклали принцип «відображеної суб'єктності», що передбачає ідеальну представленість однієї людини в життєвій ситуації іншої, тобто особистістю здійснюється зміна життєдіяльності оточення, здійснюються внески і їх прийняття оточенням, і тим самим ствердження свого інобуття в інших людях [2; 3]. Саме цей процес і результат зберігання суб'єкта в інших людях, його ідеальної представленості і продовження в них «внесків» В. Петровський і А. Петровський визначали як персоналізацію.

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження [1-3] дозволяє констатувати, що персоналізований підхід будується на гіпотезі про наявність у індивіда особливої потреби – бути особистістю. Ця потреба забезпечує активне включення індивіда в систему соціальних зв'язків, але разом із тим вона і детермінована зв'язками, які складаються об'єктивно суспільними відносинами незалежно від волі індивіда. Прагнучи через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття і волю інших людей, залучаючи їх до своїх інтересів і побажань, досягаючи в цьому успіху, людина задовольняє цим потребу бути особистістю (за А. Петровським – потребу в персоналізації). Проте задоволення потреби, у свою чергу, породжує потребу більш високого порядку, і процес стає незавершеним, продовжуючись або в розширенні об'єктів персоналізації, появи нових і нових індивідів, у яких прагне зберегтися даний індивід, або в поглибленні цього процесу, тобто в підвищенні значущості своєї особистості в житті й діяльності інших людей [1, с. 249].

Отже, суспільна необхідність персоналізації очевидна, як очевидна і її необхідність у сфері педагогіки. Без цього зникає, стає неможливим зв'язок між поколіннями, зв'язок між учителем і учнями, коли вихованець вбирає в себе не тільки знання, що його передають, але й особистість того, хто передає. Персоналізація педагогічної взаємодії передбачає сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистість, людину, яка має власну

життєву й професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні.

Особливої значущості персоналізований підхід набуває у вищій школі, де провідна роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляду, професійних якостей належить викладачу. Основним шляхом персоналізації особистості викладача безумовно є його особистісно-професійна діяльність, що передбачає безпосередню взаємодію в системі «викладач-студент», «викладач-група студентів», «викладач-викладач» тощо. Успішність персоналізації за таких умов визначається низкою чинників, серед яких:

- гуманістична спрямованість викладача, що передбачає вияв поваги до іншої особистості, створення умов для її розвитку й саморозвитку, реалізації власного потенціалу;

- зростання авторитету, розвиток професійно-педагогічної компетентності, що передбачає формування таких властивостей його особистості, сукупність яких при достатньо високому рівні розвитку зумовлює успішний вплив на іншу людину з метою формування в неї потреби до самовдосконалення;

- виявлення і реалізація особистісно-професійного потенціалу викладача, його внутрішніх і зовнішніх джерел розвитку;

- усвідомлення викладачем необхідності самопізнання, спрямованого на повну самоактуалізацію себе як особистості й професіонала.

Одним із резервів персоналізації особистості викладача ВНЗ слугує вузівська преса, яка, реалізуючи комунікативну, інформативну, пропогандистську, ціннісно-орієнтовну функції, здійснює персоналізуючі впливи в першу чергу на професорсько-викладацький склад і студентську молодь. Висвітлюючи професійно-педагогічний досвід кращих представників вишу, їх здобутки і звершення, шлях до суспільного й професійного визнання, вузівська преса забезпечує ідеальну представленість особистості викладача в життєдіяльності тих людей, які його оточують, сприяє трансляції особистісних якостей окремого представника вишу, продовжуючи у такий спосіб його «інобуття» в інших людях.

Прикладом реалізації вузівською пресою персоналізованого підходу слугує видавнича діяльність газети «Учитель» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Газета має авторитет, користується довірою та любов'ю у багатотисячного університетського колективу. Її читацьку аудиторію складають студенти, професори, викладачі, а також працівники адміністративно-господарчої частини. Окрім цього, газету просять надсилати до шкіл міста й області, бо на її сторінках значна увага приділяється висвітленню передового педагогічного досвіду кращих учителів (випускників університету), друкуються кращі учнівські твори про улюблених наставників.

Підкреслимо, що виконуючи роль «літописця» університетського життя, газета «Учитель» приділяє особливу увагу персоналізації особистості викладача вишу. Цьому сприяє започаткування на її сторінках таких рубрик, як «Актуальна думка», «Постаті», «Наші колеги», «Компетентний погляд професіонала», «Педагогічні династії», «Обличчям до обличчя» тощо [4]. Так, у межах рубрики «Постаті» перед читачами постав портрет Х. Роммеля (1781-1859) – першого директора педагогічного інституту; відбулося знайомство з В.О. Повхом (1906-1997) – педагогом-професіоналом, який поєднував у собі рідкісні якості організатора й виконавця, науковця й практика; читачі пізнали витoki професіоналізму й педагогічної майстерності завідувачів кафедри педагогіки професорів А. І. Зільберштейна (1897-1984), І. Т. Федоренка (1908-1982) тощо.

Рубрика «Наші колеги» знайомить читачів з яскравими постатями вишу, які сумлінною працею, особистісними й професійними якостями сприяли розбудові вищої педагогічної освіти. Серед них Е.А. Варшавська («Музика її доля»), Г. С. Надточій («У житті природи – моє життя»), О. В. Джежелей («На шляху від «А» до «Я»»), Л. А. Лисиченко («Віват Вам, королево філології!»), М. А. Кузнецов («Психологія як спосіб життя») тощо.

Непересічне значення в контексті реалізації персоналізованого підходу має й рубрика газети «Учитель» під назвою «Обличчям до обличчя», яка містить інтерв'ю з викладачами університету, що набули особливих, особистісних властивостей у ході свого індивідуального розвитку завдяки соціально-значущим діям прямо й

опосередковано здійснюють вплив на інших людей. Наприклад, замітка «Праця – моя релігія», містить інтерв'ю з одним із лауреатів почесного звання «Людина року – 1996», доктором філологічних наук, професором сектору світової літератури М. Ф. Гетьманцем», який працює у виші з 1953 р.; замітка «Все починається з родини» подає роздуми про становлення майбутнього педагога Вченого, Вихователя, Вчителя, Жінки, Матері В. І. Лозової; замітка «Жінка, що випромінює щастя» розкриває секрети успішної людини – Н. В. Тучиної, к. пед. н., проф., декана факультету іноземної філології; замітка «Робити добро – це моє кредо» характеризує життєвий девіз, якого дотримується чинний ректор університету акад. І. Ф. Прокопенко.

Оскільки персоналізм визначає особистість «вищою цінністю буття» редакція газети «Учитель» спрямовує свої зусилля на пропагування тих морально-духовних цінностей, які сповідували й сповідують кращі представники вишу. Цьому сприяють матеріали рубрики «Педагогічні династії», як-от: «Службовий роман зі щасливим кінцем» (про подружжя Гогіних); «Золота пара університету» (проф. С. І. Дорошенко та доцент Г. О. Васильєва); «Минуле, сьогодення та майбутнє педагогічної династії Стаканкових», «Все у нас вийде» (подружжя Гриньових, долі яких поєднала школа).

Отже, проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

- персоналізація в сучасних наукових дослідженнях тлумачиться як процес, у результаті якого суб'єкт здобуває ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей і може виступати в суспільному житті як особистість. З огляду на це, сутність персоналізації полягає в дійових перетвореннях інтелектуальної та афективно-потребної сфери особистості іншої людини, які відбуваються в результаті діяльності індивіда;

- персоналізація особистості викладача вишу здійснюється як правило в природних умовах навчально-виховного процесу через систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Проте, потужні важелі персоналізації особистості викладача вишу має і вузівська преса. Висвітлюючи професійно-педагогічний досвід кращих представників вишу, їх здобутки і звершення, шлях до суспільного й професійного

визнання, вузівська преса забезпечує ідеальну представленість особистості викладача в життєдіяльності тих людей, які його оточують, сприяє трансляції особистісних якостей окремого представника вишу, продовжуючи у такий спосіб його «інобуття» в інших людях.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За ред. В.І. Лозової. – Х. : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
2. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
3. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
4. «Учитель»: Люди. Факти. Події: Зб. матеріалів газети «Учитель» ХНПУ імені Г.С. Сковороди / Укл. О.І. Артюх, І.А. Бикова, О.В. Варенікова, О.П. Карпенко. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011. – 257 с.



# **ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ І ВЧЕНИХ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ РІЗНИХ ТИПІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Юлія Аносова  
(Херсон, Україна)**

## **РОЗВИТОК ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ: З ДОСВІДУ ПЕДАГОГІВ ХЕРСОНЩИНИ**

Важливим фактором розвитку Педагогіки є всебічне вивчення передового педагогічного досвіду, збереження його для подальшого впровадження. Таке всебічне вивчення відбувається у розрізі роботи всього педагогічного колективу, підтримки однодумців, історичних подій, тощо.

Питанням вивчення історії педагогічної спадщини останнім часом присвячували свої роботи такі вчені: Адаменко О. В., Бондаренко Г. Л., Бондарчук Г. П., Гупан Н. М., Демяненко Н. М., Дічек Н. П., Задоя Є. С. Левченко Т. І., Любар О. О., Тимченко А. А. тощо. Інформатизацію в освітній галузі розглядали: Берулова Г. А., Воловик О. І., Глущенко Г. М., Дивак В. В., Коломієць Ю. В., Малицька І. Д., Пеньковець О. В., Шуляк С. В. тощо.

Проте питанні розвитку інформатизації освіти шляхом дослідження педагогічної спадщини педагогічних колективів навчальних закладів є мало дослідженим.

Метою статті є дослідження історії розвитку інформатизації технічної освіти на Херсонщині через вивчення педагогічної спадщини Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету (ХПТК ОНПУ).

Кожен навчальний заклад – це, насамперед, педагогічний колектив, який навчає та виховує молодь. У кожному колективі є свої усталені традиції, своя пам'ять, свої «корифеї», які є наставниками для викладачів-початківців у їх трудовій діяльності.

Не є виключенням і Херсонський політехнічний коледж Одеського національного політехнічного університету (далі - коледж), який веде свою історію з 1920 року. Коледж пройшов шлях від Херсонської першої професійної школи сільгоспмашинобудування, гідротехніки та мукомольної справи (у 1932 році реорганізовану у машинобудівний технікум (далі - технікум), а 1991 року у

Херсонський політехнічний коледж) до ХПТК ОНПУ (2004 рік) [4, с. 1]. На сьогоднішній день, коледж є базовим навчальним закладом ВНЗ I-II рівнів акредитації (р.а.) області, а його директор, кандидат технічних наук, Яковенко О. Є. з 2006 року є головою Ради директорів ВНЗ I-II р.а. Херсонської області.

Розвиток коледжу у великій мірі завдячує наступності поколінь педагогічного колективу. На сьогоднішній день 44 випускники навчального закладу з успіхом продовжують педагогічні традиції коледжу.

Навчальний заклад часто згадується у засобах масової інформації. Зустрічаються статті у газетах, репортажі по радіо та телебаченню.

У дослідженні проаналізовано статті періодичних видань регіонального («Надніпрянська правда», «Херсонський машинобудівник», «Ленінський прапор», «Гривня», «Джерела», «Новий день») та республіканського («Радянська освіта») рівнів у період з 1970 по 1995 роки.

Перелічимо лише деякі із статей, опублікованих у «Надніпрянській правді», де згадується Херсонський машинобудівний технікум: «164 фахівці», «Школа заводських умільців», «НОП у технікумі» (1970); «Технікуму – півстоліття» (1971); «Херсонський машинобудівник. Піввіковий ювілей», «Навчаємо громадських професій», «Високе визнання», «Університет мільйонів» (1972); «Слова дотримаємо!», «Плюс 100 дипломів», «Сила особистого прикладу» (1973); «Нагорода» (1975); «Любима справа» (1980); «Радісний підсумок» (1981); «Практикою задоволені», «Творчий неспокій», «Завтра — молодий спеціаліст. З обласної наради викладачів середніх спеціальних навчальних закладів», «Ефективність праці і якість підготовки кадрів» (1982); «Навчальний центр», «Вісті з машинобудівного технікуму» (1983); «Технікум стане коледжем» (1991); «Машинобудівному – 75», «Перший «Діамант» або Херсонському політехнічному коледжу («Машинці») – сімдесят п'ять» (1995) тощо.

Аналіз даних публікацій показав, що педагогічний колектив технікуму (коледжу) завжди відрізнявся високим професіоналізмом, творчістю, жагою нового і ніколи не стояв осторонь новітніх процесів у освіті та індустрії.

Так, у технікумі, за наказом Міністерства вищої освіти СРСР № 344, 1963 року з'являється експериментально-конструкторське бюро (ЕКБ), у якому були задіяні педагогічні працівники і студентська молодь коледжу. Працівники бюро вносили свій вклад у розвиток навчального закладу – удосконалювали технічну базу, обладнували лабораторії і, звичайно, задовольняли вимоги міста.

Агарков Михайло Абрамович, директор Херсонського машинобудівного технікуму з 1944 по 1979 роки, заслужений вчитель УРСР, у своїх статтях того часу зазначав: «Технікум має досвідчений, добре підготовлений склад викладачів, які стали справжніми майстрами своєї справи, вмілими наставниками і вихователями молодого покоління. ...Неоцінений внесок в створення навчально-матеріальної бази, в виховання молодих спеціалістів внесли і продовжують вносити викладачі Стецький Григорій Харитонович, Кириєнко Зінаїда Михайлівна, Слуквін Іван Михайлович, Давидкевич Ростислав Леонідович, Слуквіна Марія Олексіївна, Чернявська Олександра Семенівна, Шрайбер Михайло Наумович, Сазоненко Олександр Григорович, Мороз Павло Кузьмич, Розова Валентина Йосипівна, Донцова Тамара Петрівна та інші. В останні роки в технікумі виросло і зміцніло молоде покоління викладачів. До їх числа слід віднести викладачів, які раніше закінчили технікум, а сьогодні є поборниками всього нового, передового, задають тон в технічній творчості і подають приклад виконання свого громадського обов'язку. Це Марк Юхимович Бітман, Тамара Яківна Колядко, Георгій Олександрович М'яченко, Едуард Львович Грузберг» [1, с. 3].

У своїх статтях М.А. Агарков зазначав, що викладачі технікуму знаходились у постійному пошуку нових, більш ефективних форм і методів навчання студентської молоді. Так, педагогічні працівники А. О. Гусель, І. М. Протасов, В. А. Непомнящий, М. О. Овруцький, Е. Л. Грузберг активно працювали над питаннями наукової організації праці та програмованого навчання.

Зокрема, Михайло Оскарович Овруцький, Відмінник середньої освіти СРСР, лауреат срібної медалі ВДНГ, обладнав навчальний кабінет комплексом ТЗН з використанням телебачення та розробив методичні посібники для проведенні занять із використанням ТЗН. Михайла Оскаровича неодноразово запрошували провести

семінари для педагогічних працівників області з метою передачі передового досвіду з інформатизації навчального процесу. Так, Овруцького М. О., як автора технічної частини комплексної системи підготовки висококваліфікованих спеціалістів, та заступника директора технікуму Чебукіна В.Г. було запрошено прочитати слухачам курсів декілька лекцій до інституту підвищення кваліфікації в Ростові-на-Дону. Під керівництвом М. О. Овруцького було виготовлено клас програмного навчання для Кіровоградського машинобудівного технікуму [7, с. 152].

1973 року у «Наддніпрянській правді» з'явилась стаття, яка свідчить про високий професіоналізм колективу машинобудівного технікуму та його готовність ділитися своїм педагогічним досвідом. У статті йдеться про Всесоюзну нараду директорів навчальних закладів, які були підпорядковані Міністерству тракторного і сільськогосподарського машинобудування, що відбулася 1973 року на базі машинобудівного технікуму. «Під час всесоюзної наради її учасники глибоко цікавилися організацією програмованого навчання. І треба сказати, що у нас [у Херсонському машинобудівному технікумі] технічними засобами такого навчання оволоділа переважна більшість викладачів. По окремих дисциплінах (фізика, електроніка, опір матеріалів) сто процентів уроків проводиться з застосуванням технічних засобів, що позитивно позначається на підвищенні успішності» [2, с. 8].

Учні того часу також писали статті, у яких зазначали, що «...підвищенню успішності сприяє і дружба учнів нашого технікуму з учнями Мостовської промислової школи (ЧССР) та Магдебурзької електротехнічної школи (НДР), яка триває ось уже кілька років. Ми обмінюємося делегаціями, систематично листуємось, ділимося досвідом оволодіння спеціальностями. Наприкінці навчального року знову зустрічатимемо гостей з братніх країн. Вони приїдуть, щоб повчитися у нас, почерпнути нове, передове і застосувати його в себе. Тож у технікумі урізноманітнюються форми і методи боротьби за глибокі, міцні знання. Велика увага приділяється технічним засобам навчання, виготовленню наочних посібників» [6, с. 8].

1982 року під час обласної наради викладачів середніх спеціальних навчальних закладів заступник директора машинобудівного технікуму, відмінник освіти

України, В.Г. Чебукін (займав посаду заступника директора технікуму (коледжу) 30 років) поділився досвідом впровадження у навчальному закладі комплексної системи управління навчально-виховним процесом. У доповіді Віктора Григоровича зазначалось, що зазначена система допомагала: окреслити чітке коло обов'язків працівників, скоротити потоки руху учнів по кабінетах та лабораторіях, готувати розклад занять та відстежити зайнятість аудиторій, готувати матеріали для комісії по оцінці якості роботи викладачів, вести контроль за відвідуванням занять [5, с. 14].

Продовження впровадження комплексної системи управління якістю підготовки спеціалістів згадується і у подальших публікаціях 1983 року: «До новинок останнього часу можна віднести й створення єдиного центру управління навчально-виховним процесом на кожному курсі груп організаторів з комплексного виховання учнів, реконструкцію матеріальної бази технікуму. Тепер на порядку денному — далі зміцнення дисципліни й чіткості. Цьому головним чином й присвячувалися виступи на партійних зборах директора технікуму В. В. Киданова, викладачів Ж. М. Сараєвої, Р. К. Орлатої, А. З. Симонової, В. О. Павлюченка, В. П. Щеглової та інших. Воно й зрозуміло, бо вже на рівні учнівської групи, коли там належний порядок, відчутні позитивні результати, які стають складовою надбань усього технікумівського колективу...» [3, с. 15].

Звичайно, що педагогічний досвід викладачів технікуму вивчався, узагальнювався навчально-методичним кабінетом та розповсюджувався і широко впроваджувався в практичну діяльність технікумів Міністерства тракторного і сільськогосподарського машинобудування СРСР.

1983 року директор технікуму В. В. Киданов у своїй статті «Навчальний центр» зазначає, що у технікумі постійно відбувається розвиток матеріально-технічної бази та удосконалення науково-методичної роботи. Сучасними технічними засобами навчання та контролю знань (відеомагнітофонами, телевізорами, кодоскопами та різною проекційною апаратурою) було оснащено 37 кабінетів і лабораторій технікуму, а експериментально-конструкторським бюро розроблялися та впроваджувалися проекти сучасного обладнання навчальних кабінетів.

Наступність поколінь чітко простежується у педагогічному колективі ХПТК ОНПУ. Так, 2006 року у газеті «Джерело» згадується про семінар щодо модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів, який було проведено на базі коледжу. Директор коледжу О.Є. Яковенко у своєму інтерв'ю газеті зазначає: «Ми докладно вивчаємо передові технології навчання і, якщо вони дійсно того варті, втілюємо у життя. ...У кінці 2004-2005 навчального року ми впровадили тестовий варіант завдань під час складання студентами Держаних кваліфікаційних іспитів. Проаналізували методику і результати, залишилися задоволені. З цього навчального року розповсюдили тестовий контроль на всіх відділеннях коледжу. ...Силами наших педагогів в коледжі створено достатню програмно-методичну та дидактичну електронну базу, яка сконцентрована у спеціальній мультимедійній лабораторії нашого навчального закладу» [8, с. 21].

Отже, у дослідженні було прослідковано наступність поколінь педагогічного колективу на прикладі внеску ХПТК ОНПУ у розвиток інформатизації технічної освіти на Херсонщині. Таким чином було виявлено, що однією з важливих умов розвитку освіти є всебічне вивчення творчої спадщини не тільки особистостей, але і педагогічних колективів, та втілення його у життя.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Агарков М.А. Херсонський машинобудівник. Піввіковий ювілей / М.А. Агарков // Наддніпрянська правда. – 1972: матеріали музею Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://college.ks.ua/gallery>
2. Блажко Ф. Сила особистого прикладу / Ф. Блажко // Наддніпрянська правда. - 3 жовтня 1973 // Матеріали музею Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://college.ks.ua/gallery>
3. Блажко Ф. Резервипідвищення успішності / Ф. Блажко // Радянська освіта - 1 лютого 1983 // Матеріали музею Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://college.ks.ua/gallery>
4. Боберська І.В. Нам 95... (портрети, спогади, долі) / І.В. Боберська, О.Є. Яковенко // Нам 95... (портрети, спогади, долі): спеціальний випуск до 95-ти річчя Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Текст]. – Вип. 1 – Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2015. – 215с.
5. Кан М. Завтра — молодий спеціаліст. З обласної наради викладачів середніх спеціальних навчальних закладів / М. Кан // Наддніпрянська правда. - 2 вересня 1982: матеріали музею Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://college.ks.ua/gallery>

6. Климченко О. Слова дотримаємо! / О. Климченко, Є. Байраченко, Л. Ковальова, В. Ворончихін, В. Домбровський // Наддніпрянська правда. - 18 лютого 1973 року // Матеріали музею Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://college.ks.ua/gallery>

7. Литвиненко Т.О., Литвиненко К.Ю. Життєвими сторінками М.О. Овруцького – видатного педагога Херсонського машинобудівного технікуму / Т.О.Литвиненко, К.Ю.Литвиненко // Нам 95... (портрети, спогади, долі): Спеціальний випуск до 95-ти річчя Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету [Текст]. – Вип. 1 – Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2015. – 215с.

8. Пасічник О. Нові освітні вищої школи / О. Пасічник // Джерела. – 2006. - № 5 (172).

*Ігор Антонюк*

*(Івано-Франківськ, Україна)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІНСТИТУТІ РЕЛІГІЙНИХ НАУК СВ. ТОМИ АКВІНСЬКОГО**

*«Сьогодні релігія не стільки успадковується, скільки обирається»*

*Ж.-П. Віллем*

Європейський вектор України актуалізує питання місця теології у сфері вищої освіти, яка, за словами К. Пашкова, пройшла «майже повний цикл легітимізації», однак «ще немає теологічних факультетів у державних вищих навчальних закладах» [10, с. 119-120]. У постсекулярну добу присутність теології у європейських університетах, які, здебільшого, вирости з церковних шкіл та чернечих інститутів, є поширеним явищем та носить світський і позаконфесійний характер. На Заході релігія, шукаючи привабливих форм та реагуючи на нові виклики суспільства, поновила свій вплив на різні дисципліни. Зі своїми особливостями, але не відступає в інституалізації теології Російська Федерація, де, за словами Московського Патріарха Кирила, станом на 2011 р. ліцензію на підготовку теологів мали 37 державних університетів та 10 недержавних ВНЗ [4].

Після втрати «ідеологічного апарату» державою, актуалізація світської теологічної освіти в Україні пожвавилась, про що свідчить включення «теології» ВАК (травень 2010 р.) до дисциплін із захистом дисертацій та затвердження МОН України, як освітньо-кваліфікаційного стандарту (квітень 2011 р.) [1]. Новий імпульс інституалізації теології, за свідченням В.Хромеця, дала постанова КМУ № 267 від 17 березня 2011 р., де йдеться про розмежування богословів між конфесіями та надання їм легітимізації [13, с. 6]. Поряд із цим, проводяться наукові

конференції присвячені питанням «теологія та університет». В цьому контексті варто відзначити проведену 2013 р. у м. Київ конференцію «Богослов'я в Україні: організаційний та освітньо-науковий контекст», де було оприлюднено доповідь про роботу Інституту релігійних наук св. Томи Аквінського, як помітного центру здобуття світської теологічної освіти [12].

Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського був заснований у 1992 р. декретом єпископа Яна Пурвінського із Ордену Проповідників як Коледж католицької теології. Спочатку заклад із трирічною програмою навчання надавав «теологічну освіту для широких мас лаїкату, готував катехитів та працівників харитативно-соціальної сфери» [3, с. 62]. Початкові завдання інституції окреслив її перший декан у одному із інтерв'ю, зазначивши, що «нам треба підготувати працівників для «Карітасу», тобто, щоб ці люди мали богословську освіту і в той же час були підготовлені до діяльності милосердя» [11, с. 109]. Варто зауважити, що, ймовірно, на початковому етапі свого існування Коледж католицької теології мав на меті стати підготовчим плацдармом для екуменізації та «нової євангелізації» у постатеїстичній Україні.

У лютому 2000 р. відбулась реорганізація закладу у Вищий інститут релігійних наук ім. св. Томи Аквінського, згідно з декретом Конгрегації «De Education Catholica» він став філією Папського університету св. Томи Аквінського «Angelicum» у Римі. Назву «Інститут релігійних наук» заклад отримав із декретом Конгрегації «Про католицьку освіту» («De Educatione Catholica») разом із правом надавати університетський ступінь магістра релігійних наук [5]. Як вказується на офіційному сайті навчального закладу: між Інститутом та Папським університетом підписана двостороння міжнародна угода, яка передбачає отримання диплому бакалавра (3 р.) та магістра (5 р.) [6]. Водночас варто зауважити, що державної акредитації в Україні Інститут релігійних наук немає досі, хоча офіційно Католицькою церквою визнається диплом магістра із правом продовження навчання в іноземних католицьких університетах.

Програма навчального закладу передбачає вивчення предметів з філософії, теології, гуманітарних наук, сучасних та класичних мов, спрямовує підтримку



діалогу «між вірою і розумом, між Церквою і сучасним світом», дозволяє пізнати спадщину християнської теологічної традиції, сприяє «порозумінню між представниками різних християнських конфесій» та виховує у «дусі вірності Істини». Навчально-виховний процес, що проходить у формі «вечірників» (вечірня форма навчання із 18:15 по 21:15 год. – основні дисципліни та 16:45-18:05 – іноземні мови), формує «світогляд цілісної особи», стає «органічним доповненням у різних професіях» та несе цінності на «відкритість на Істину; взаємоповагу і пошану гідності кожної людини; прагнення знань, аби стати вільними й бути спроможними свідчити іншим про свою віру й надію» [6].

Для вступу у навчальний заклад потрібно скласти письмові іспити з основ теології та біблеїстики (абітурієнтові надаються підготовчі матеріали) та пройти співбесіду, під час якої директор Інституту знайомиться з кожним абітурієнтом окремо, цікавиться мотивами його вступу, світоглядом тощо. Навчання проводиться для студентів та вільних слухачів, які хоч і не отримують диплом (їм видається довідка про прослухані дисципліни), але за умов складання академічної різниці, можуть перейти у статус студентів. За новими умовами, вільний слухач зобов'язаний складати кожного семестру іспити щонайменше з трьох дисциплін (не враховуючи іноземні мови). Спочатку навчання в Інституті було безкоштовне, а тепер складає пожертву 1500 грн., як для студентів, так і вільних слухачів [6].

Конфесійна чи іновірна приналежність, як і її відсутність («можуть навчатися й ті, хто ще шукає Бога») дає можливість всім, без винятку, здобувати освіту, віком від 18 до 60 років [6]. З цього приводу П.Ворон зазначав, що «всі згадані умови дуже співзвучні із настановами II Ватиканського собору, зокрема із «Декларацією про християнське виховання», де наголошується про «легкий доступ до навчання учнів, що дають кращі надії, хоча і не мають для того фінансових можливостей»» [3, с. 63].

При навчальному закладі діють дворічні заочні катехитично-теологічні студії, які були створені у 2001 р. з метою поглиблення теологічних та педагогічних знань. Заняття відбуваються протягом трьох днів один раз на місяць, передбачено прочитання 400 лекційних годин з теології, катехетики та педагогіки, а по їх закінченню слухачі отримують відповідне свідоцтво. Із 2002 р. студії було

модифіковано та доповнено, що за словами П.Ворона дало можливість залученню до навчання мирян [3, с. 64].

Навчальна програма на 2015-2016 н. р. передбачає 260 год. на викладання 13 предметів. До переліку дисциплін, передбачених навчальним планом у I семестрі входять: вступ до філософії, теологія, Святе Письма, історія (філософії, Церкви, релігії) та мови (англійська, іврит, грецька), які в подальшому вивчаються глибше. Навантаження на рік складає 520 годин, не враховуючи годин латинської мови, яка виходить за межі програми. На II курсі, не враховуючи мов за вибором, передбачається навантаження у 484 год., де закінчується вивчення Старого Заповіту та загальних предметів. З III курсу вивчається канонічне право, екуменічна теологія та сакраментологія, на що виділяється 528 год. (без вказаних вище мов). IV курс має навантаження 538 годин із вивченням психології, соціології релігії та актуальних проблем моральної теології. Навчання на V курсі характеризується вивченням течій християнства та нових релігійних рухів, християнства та юдаїзму, соціального вчення Церкви [7].

Усе навчання супроводжується реколекціями, паломництвом, молитвами, систематично організовуються зустрічі для широкого кола учасників, присвячені важливим питанням сучасності та християнським традиціям, проводяться культурні заходи, що мають на меті відновити присутність християнства в культурі. Такі заходи введуть до знайомства із християнством або до глибшого його пізнання, впливу на масову культуру та збереження культурної спадщини у постсекулярну добу.

Зауважимо, що Інститутом релігійних наук св. Томи Аквінського відкрито два центри: соціальної доктрини церкви та навчально-катехичний, які мають на меті поглибити теологічні знання та допомогти «кожному знайти своє місце в Церкві». 17 жовтня 2015 р. відбулось відкриття на базі Інституту нової програми – «Суспільно-політична етика», мета якої, за словами голови Комісії УГКЦ «Справедливість і Мир» о. др. Михайла Мельника, – «основа для побудови демократичного суспільства в Україні» [8]. Перед програмою були поставлені такі завдання: поглибити «ознайомлення з християнським суспільним вченням»,

створити середовище «міжконфесійного діалогу задля пошуку християнських відповідей на головні суспільні виклики сучасності». Організатори наголошують, що навчання «не носить академічного характеру, а ...спирається на методики навчання дорослих – на обмін досвідом, інтерактивні методики, практично орієнтоване навчання без відриву від роботи» [9].

Таким чином, теологічна освіта в Інституті релігійних наук св. Томи Аквінського характеризується високими європейськими показниками надання релігійної освіти світським особам та необхідним врахуванням вимог часу. Навчальна програма закладу спрямована на оволодіння низки філософсько-гуманітарних та теологічних дисциплін, класичних та сучасних мов із «доступної» форми навчання (вечірня) та відкритості для широких мас, за різної конфесійно-релігійної приналежності або її відсутності. Погоджуємось із словами соціолога релігій у Сорбоні Ж.-П. Віллема, що «релігіям завжди були притаманні педагогічні наміри, і кожна держава-нація мала вирішувати питання розподілу ролей між громадськими та релігійними інстанціями» [2, с. 138], і тому визначення державою місця та зв'язку теологічної освіти із ВНЗ залишається актуальною проблемою, яка потребує вирішення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вестель Ю. Теологія наука і предмет вивчення: на шляху до концепції світської теологічної освіти України / Ю. Вестель [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.religion.in.ua /main/daycomment /11403-teologiya-yak-nauka-i-predmet-vikladannya-na-shlyaxu-do-koncepciyi-svitskoyi-teologichnoyi-osviti-v-ukrayini.html>
2. Віллем Ж.-П. Релігії та Європи. Ставки ХХІ століття / Ж.-П. Віллем. – К.: “Дух і література”, 2006. – 331 с.
3. Ворон П. Професійна релігійна освіта Римо-Католицької Церкви в умовах розбудови України як незалежної держави / П. Ворон // Наукові записки [Національного університету “Острозька академія”]. Сер.: Історичне релігієзнавство. – 2010. – Вип. 2. – С. 54-67.
4. Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на встрече с ректорами высших учебных заведений Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru /db/text/1591084.html>
5. Інститут релігійних наук святого Томи Аквінського в місті Києві [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Інститут\\_релігійних\\_наук\\_святого\\_Томи\\_Аквінського\\_в\\_місті\\_Києві](https://uk.wikipedia.org/wiki/Інститут_релігійних_наук_святого_Томи_Аквінського_в_місті_Києві)
6. Історія і місія Інституту релігійних наук св. Томи Аквінського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tomainstytut.org/pro-nas-2/istoriya-misiya-kolektiv>
7. Навчальна програма та викладачі на 2015/2016 навчальний рік [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tomainstytut.org/navchannya/navchalni-programi>

8. Нова освітня програма “суспільно-політична етика” у Києві [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://catholicnews.org.ua/nova-osvitnya-programa-suspilno-politichna-etika-u-kiievi>

9. Освітня програма Суспільно-політична етика [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://social-academy.com.ua/events/osvitnya-programa-suspilno-politichn/>

10. Пашков К. Теологія в українському університеті: pro et contra (освітнянські баталії постсекулярної доби) / К.Пашков // Культура України. – 2013. – Вип. 42 (2). – С. 116-125.

11. Поки що коледж. А далі? (З деканом Київського Коледжу Католицької теології св. Т. Аквінського розмовляла Г. Барановська) // Колегія. – 1994. – №1. – С. 105-113.

12. Програма Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю “ Богослов’я в Україні: організаційний та освітньо-науковий контекст” (Київ, 2–3 квітня 2013) [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://duh-i-litera.com/wp-content/uploads/2013/04/PROGRAM\\_UKR.pdf](http://duh-i-litera.com/wp-content/uploads/2013/04/PROGRAM_UKR.pdf)

13. Хромець В. Нові форми інституалізації теології в світській системі освіти України / В. Хромець // Філософська думка: Спецвипуск Sententiae III (2012). Християнська теологія і сучасна філософія. – Вінниця. : ВНТУ, 2012. – С. 6-12.

*Ірина Батрун  
(Харків, Україна)*

## **ОСВІТНЯ ПРАКТИКА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

В освітній практиці Василя Сухомлинського значне місце посідає проблема підготовки школярів до життя. Саме В. О. Сухомлинський створив педагогічну систему, яку можна розглядати як цілісну технологію підготовки дитини, підлітка до життя.

Уважно слідкуючи за розвитком педагогічної науки, за соціально-політичними змінами в суспільстві, за тими суспільними потребами, які висувуються на перший план самим життям, В. О. Сухомлинський адаптував свою концепцію розвитку особистості до потреб сучасності, на практиці довів можливість формування особистості, яка входить у доросле життя вже готовою до участі у суспільних, трудових, політичних, творчих і наукових процесах.

Важливим компонентом у підготовці школярів до дорослого життя є виховання людини, особистості та громадянина.

У процесі наукового пошуку з’ясовано, що В. О. Сухомлинський виявив і сформулював ряд закономірностей, які обов’язково мають враховуватися у реальному процесі формування громадянина. Це – результат тонких, глибоко професійних спостережень ученого-гуманіста: чим багатіші ідейно-громадські відносини в колективі, тим повно цінніше особисте духовне життя вихованця; чим більше радості отримує дитина від того, що дає суспільству, тим більш

дисциплінованою і відповідальнішою вона стає перед суспільством і власним сумлінням та ін.

Аналізуючи підходи В. О. Сухомлинського щодо підготовки школярів до життя та громадянської освіти, можна побачити, що цей самобутній педагог із Павлиша створив оригінальну й унікальну систему формування громадянина, досить чітко визначив її кінцевий результат. У поставленій ним меті поруч гармонійно поєднуються, з одного боку, формування людини як суспільної істоти, як сукупності відповідних суспільних відносин, від об'єктивного впливу яких залежить становлення її духовного світу, виконання нею певних зобов'язань перед суспільством, а, з іншого, розвиток людини як особистості, відносно автономної, вільної у своєму виборі, як неповторної індивідуальності, як суб'єкта свого власного життя, власної самореалізації саме в тій діяльності, де вона може виявити себе в найкращому вигляді, розкрити свої потенційні духовні сили і творчі здібності на благо суспільства.

На сучасному етапі духовного відродження, українського державотворення, педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського щодо громадянського виховання й громадянської освіти набуває особливої актуальності, оскільки сприяє розв'язанню таких педагогічних завдань, як формування національної гідності, піднесення людини, котра, утверджуючи в собі свідому громадянську позицію у ставленні до суспільного гармонійно поєднує суспільні цілі з особистими.

У творчій спадщині видатного педагога, новатора-практика В. О. Сухомлинського є актуальні для сьогодення шкільної практики педагогічні напрацювання в напрямі вирішення проблеми підготовки школярів до майбутньої трудової діяльності.

Маємо констатувати, що через усі педагогічні праці В. О. Сухомлинський проводить основну ідею – самоутвердження і становлення цілісної особистості громадянина у творчій праці на благо суспільства. Дати дитині радість творення, радість праці, праці на благо людей – це і є справжня мудрість любові до дітей, – стверджував В. О. Сухомлинський. Досвід виховання працьовитості у підлітків, докладно висвітлені у численних працях («Про трудове виховання», «Завдання у

вихованні дітей», «Павлиська середня школа», «Природа, праця, світогляд», «Сто порад учителів» та ін.), вперше ця проблема була піднята педагогом у його роботі «Трудове виховання в сільській школі» (1957), в якому вчений довів, що педагогічно організована праця виступає незамінним засобом виховання й підготовки учнів до дорослого життя. У практичній роботі з дітьми та підлітками це означає, що праця є основою інтелектуального, морального, естетичного, емоційного, фізичного розвитку, становлення ідейної цивільної особистості [1-3].

Дуже важливим моментом у системі трудового виховання В. О. Сухомлинського є положення про те, що праця дозволяє найбільш повно і яскраво розкрити природні задатки і схильності дитини. Аналізуючи готовність дитини до трудового життя, слід думати, підкреслював він, - не лише про те, що вона може дати для суспільства, але й про те, що праця дає особисто дитині. У кожній дитині дрімають задатки якихось здібностей. Ці задатки як порох: щоб запалити, необхідна іскра.

Для сучасного періоду розвитку українського суспільства велике значення мають педагогічні погляди В. О. Сухомлинського на виховання громадянського начала в праці, почуття власної гідності. Ця проблема відіграє особливу роль у теперішній період суспільного буття в Україні, коли набувають популярності ідеї швидкого власного збагачення будь-якою ціною, в тому числі за рахунок нечесної і непомірної експлуатації чужої праці, ігнорування інтересів держави і юридичних та моральних норм, самоутвердження силою тощо.

Проведений аналіз праць В. О. Сухомлинського доводить, що першочергового значення педагог надавав організації трудової підготовки до життя в навчальному процесі, сама ж школа В. О. Сухомлинського - це модель «трудової школи», яка орієнтується на виховання особистості, здатної на засадах трудової діяльності самовдосконалюватися, самовиражатися, активно включатися в доросле життя.

Бути громадянином, за В. О. Сухомлинським, значить піклуватися про майбутнє суспільства, а майбутнє – це діти. Проблема підготовки молоді до виховання дітей, до високоморального і повнокровного сімейного життя є для великого педагога однією з центральних. Сама підготовка молодого покоління до

виховання дітей є одна з форм виховання підростаючого покоління включає, на думку В. О. Сухомлинського, цілеспрямовані дії батьків, всіх членів сім'ї, школи і громадських організацій, а також об'єктивний вплив повсякденного побуту з метою формування у молодих людей позитивної установки на реалізацію виховної функції сім'ї.

Аналізуючи досвід сімейного виховання дітей, видатний український педагог показав, що сім'я з існуючими в ній взаєминами між батьками і дітьми – перша школа інтелектуального, морального, естетичного та фізичного виховання.

На глибоке переконання В. О. Сухомлинського, сім'я повинна бути основною школою виховання моральних почуттів у дітей, а це значить – формувати моральні уявлення і у сфері сімейного життя, головною частиною якої є виховання дітей.

Підготовку до сімейного життя в умовах рідної домівки педагог пов'язував з вихованням у хлопчиків і дівчаток основ моральності. У своїх творах В. О. Сухомлинський розкриває основні моральні риси, які необхідно виховувати у молодих людей як майбутніх сім'янинів, розглядає шляхи та засоби морального розвитку особистості зростаючої людини [4].

У зміст підготовки молоді до сімейно-шлюбних відносин В. О. Сухомлинський включав ознайомлення учнів у сім'ї та школі з основами виховання дітей, з мудрістю батьківства та материнства. Він був переконаний, що мудрості батьківства та материнства діти навчаються насамперед у родині [4].

Для теорії підготовки підростаючого покоління до самостійного життя, створення сім'ї, представляють інтерес погляди В. О. Сухомлинського на проблему виховання дітей у праці. В. О. Сухомлинський рекомендував батькам залучати дитину до праці з того моменту, як вона навчився тримати ложку в руках і нести їжу з тарілки до рота. Праця має стати для кожного хлопчика і кожної дівчинки життєвою необхідністю, засобом самовираження, утвердження власної гідності. Майбутніх сім'янинів важливо навчити поважати як розумову, так і фізичну працю. Почуття поваги до праці пов'язує дитину духовними нитками обов'язку з іншими людьми. Через працю в сім'ї діти пізнають навколишній світ, багатство людських відносин, вчаться бути хорошими господарями, сім'янинами.

Видатний педагог виходив із того, що праця – корінь моральності, моральною нормою він вважав те, що всі блага і радості життя створюються тільки працею... Моральний сенс праці як раз і полягає в тому, що людина отримує найвищу радість оптимістичного сприйняття – радість творення [5, с.102].

У питаннях теорії і практики підготовки учнів до сімейного життя В. О. Сухомлинський виходив з того, що сім'я будується на фундаменті спільності духовних і цивільних інтересів чоловіка і дружини, на їх повній рівноправності, на відповідальності обох членів подружжя перед суспільством за виховання дітей. Сім'я виховує дітей укладом свого життя, свідомим виконанням цивільних обов'язків, чесною працею, високим моральним виглядом батька і матері, всіх членів сім'ї.

Проблему підготовки учнів до створення сім'ї В. О. Сухомлинський вважав особливо актуальною для старших школярів. Підготовка до подружнього життя повинна широко здійснюватися як в процесі навчальної, так і позанавчальної роботи з юнаками і дівчатами. Важливе місце у вихованні моральної готовності учнів до сімейного життя В. О. Сухомлинський відводив урокам літератури, історії батьківщини, музики.

Таким чином, підготовка учнів до сімейно-шлюбних відносин, за В. О. Сухомлинським – це цілеспрямовані педагогічні дії школи і батьків, всіх членів сім'ї та об'єктивний повсякденний вплив сімейного побуту, сімейних відносин на дітей. Гармонійний розвиток особистості вихованця найбільш повно здійснюється на основі поєднання сімейного та суспільного виховання, при пріоритеті сімейного. Головним фактором виховного впливу на дитину він вважав внутрішньо сімейні відносини. Саме в сім'ї діти за допомогою батьків, старших, у процесі постійного спілкування з ними, отримують свої перші життєві враження, освоюють соціальний досвід, готуються до продовження роду людського.

Аналіз праць В. О. Сухомлинського дозволяє зробити висновок, що він глибоко філософськи розглянув найважливіші аспекти соціалізації дитини в умовах сім'ї, роль сім'ї в залученні дитини до цінностей суспільства і в формуванні сім'янина. Він вважав, що «...до материнського і батьківського обов'язку треба готувати мало



не з колиски, а виховання хорошої матері і хорошого батька – це, по суті, рішення доброї половини всіх завдань школи» [4].

Отже, теоретичні здобутки та практичний досвід В. О. Сухомлинського є важливим підґрунтям у галузі організації підготовки школярів до шлюбно-сімейних відносин, статевого виховання. Погляди педагога були гідно оцінені прогресивними послідовниками, вони є надзвичайно цікавими і для сучасних дослідників.

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що В. О. Сухомлинський готував людину до життя починаючи з школярства. Саме в цей період він закладає підґрунтя для формування людини, особистості, громадянина, працівника, майбутнього батька або матері, адже це основа цілісного розвитку людини, готової до життя.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. / В.А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1979.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 7-390.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5т. – Т.2. – К.: Рад.школа, 1976. – С.419-654.
4. Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого поколения / В.А.Сухомлинский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 152 с.
5. Наумов Б.М. В.О. Сухомлинський про потреби творчої діяльності учнів у контексті побудови цілісної педагогіки / Б.М. Наумов // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. -КВНЗ (Херсонська академія неперервної освіти). – 2015. - Вип.26. - С. 99-105.

**Ольга Башкір**  
(Харків, Україна)

### **ЗАБУТИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД Т.П. ГАРБУЗА**

Останнім часом із моменту інтеграції України в Європу історія розвитку вітчизняної науки посідає належне місце серед різноманіття проблем, якими займаються українські науковці, від котрих вимагається висвітлення «білих плям» становлення педагогічної науки. З моменту загального доступу до інформації з'являються нові імена, які варті нашої уваги і яким ми завдячуємо, власне, становленню не лише педагогіки як самостійної окремої наукової галузі, а й педагогічного навчального закладу класичного типу.

На підставі положення про «Реорганізацію мережі педагогічних навчальних установ» від 21 лютого 1930 року Харківських інститут народної освіти було

реорганізовано на два навчальні заклади: інститут індустріально-педагогічний (на базі факультету професійної освіти) й інститут соціального виховання (на базі факультету соціального виховання). В інституті соціального виховання функціонували такі факультети: шкільний із відділами: суспільствознавчим, техноматематичним та агробіологічним; позашкільний і педолого-педагогічний з відділами: СПОН (соціально-правова охорона неповнолітніх), дефектологічним, шкільним і педагогічно-інструкторським [7].

Харківський інститут соціального виховання у січні 1931 року було перейменовано в інститут народної освіти, а згодом – у Всеукраїнський інститут народної освіти і Педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди [1]. Бурхливе становлення педагогічної науки та класичного педагогічного навчального закладу посприяло реалізації наукових поглядів цілої плеяди молодих та енергійних науковців, серед яких на особливу увагу заслуговує Терентій Павлович Гарбуз.

Згідно даних енциклопедії українознавства Гарбуз Терентій народився 1891 року, був педагогом, професором інституту народної освіти в Харкові; науковим співробітником науково-дослідницького інституту педагогіки в 20-х роках, автором численних праць із загальної дидактики й методики мови.

Відомо, що свою педагогічну кар'єру Т. П. Гарбуз розпочав на кафедрі педології ХІНО в якості аспіранта. Є підстави стверджувати, що Терентію Павловичу допоміг переїхати і влаштуватися в Харків з Богодухова Микола Хвильовий. У своїх спогадах О. Ган стверджує, що «після повернення з армії в 1917 році М. Хвильовий оселяється в Богодухові і «разом зі своїми друзями (Т.П. Гарбузом, Руденком та іншими) виступає як переконаний український соціал-революціонер (есер)».

Однак, В. Я. Коваленко [2] заперечує факт причетності Т. П. Гарбуза і М. Хвильового до соціал-революціонерського руху. Терентій Павлович Гарбуз, на думку дослідника, працював разом з М. Хвильовим у відділі народної освіти і вони справді приятелювали. Т. П. Гарбуз був активним членом «Просвіти» і через це, логічно, міг симпатизувати Центральній Раді. Але ні есером він ніколи не був, ні на мітингах не виступав. Так само й Хвильовий, який і членом «Просвіти» не був.

Григорій Костюк стверджує, що М. Хвильовий «скромно і тихо працював на культурно-освітній ділянці, дружив переважно з безпартійними вчителями: П. І. Шигимагою, С. Г. Винниченком, Д. І. Сіроштаном, Т. П. Гарбузом та ін. Він любив цих чесних талановитих працівників на ниві народної освіти. Коли 1921 року переїхав до Харкова, то згодом майже всіх їх перетягнув до столиці й допоміг влаштуватися на тій чи іншій посаді. Зокрема, наприклад, Терентія Павловича Гарбуза, високого, стрункого, козацької пошти красеня, він не тільки перетягнув до Харкова, не тільки допоміг стати аспірантом інституту педагогіки, а й 1925 року запросив на адміністратора ВАПЛІТЕ». Цю роль, як свідчить Ю. Смолич [5] у своїх спогадах, він блискуче виконував.

До вступу до аспірантури Т.П. Гарбуз працював у Харківському губернському Відділі народної освіти інспектором соціального виховання, на педагогічних курсах робітничого факультету ХІНО. Працював в освітніх наукових установах Харкова: Харківському науковому товаристві та Дослідно-педологічній станції Укрсоцвиху. Навчаючись в аспірантурі, Т. П. Гарбуз читав методику праці, шкільництво на факультеті соціального виховання, проводив семінари з педагогічної практики [1]. Після реорганізації ХІНО Т. П. Гарбуз очолював кафедру педагогіки Харківського педагогічного інституту.

Восени 1933 року хвиля репресій дійшла і до педагогічного закладу Харкова. Ухвала ЦК КПБУ про УНДІП та товариство Маркспедagogів викриває з більшовицькою рішучістю націоналістично буржуазні та класово-ворожі теорії й практику в галузі педагогіки й політехнічної школи. На підставі наказу № 91 від 23 жовтня 1933 року керівника кафедри педагогіки проф. Гарбуза Т. П., «що систематично своїми класово-ворожими й шкідливими «теоріями» намагався зірвати здійснення політехнізації школи, від роботи в інституті звільнено» [7].

Пізніше, за припущеннями Г. Костюка, теж «не без впливу М. Хвильового чи П. Куліша, Т. П. Гарбуз дістав посаду директора будинку відпочинку письменників, драматургів і композиторів у Хості на Кавказі» [3]. Однак сподіватися на те, що Т. П. Гарбузу допоміг уникнути репресій М. Хвильовий не варто, оскільки відомо, що літератор покінчив життя самогубством раніше (13 травня 1933 року), ніж

Т. П. Гарбуза звільнили з педагогічного інституту Харкова. А причетність П. Куліша до порятунку Т. П. Гарбуза не має наразі документальних підтверджень.

Шлях наукових пошуків Т. П. Гарбуза не менш цікавий, ніж, власне, шлях його професійного становлення.

У 1925 році в газеті «Радянська освіта» виходить друком стаття Т. П. Гарбуза «По свіжих слідах учительських курсів перепідготовки», де Терентій Павлович описує процес перепідготовки педагогічних кадрів Харківщини. Оскільки цей процес тільки розпочинав своє функціонування, автор статті характеризує недоліки курсів і зауваження вчителів щодо їх організації, вибудовуючи цим самим перспективи вдосконалення подібного роду перепідготовки педагогів на майбутнє.

Навчаючись в аспірантурі на секції дидактики й методики кафедри педології, Т. П. Гарбуз працює над темами «Теорія навчального плану. Комплексна система» та «Методика навчання грамоти». Одна за одною виходять наукові статті: «Краєзнавство і трудова школа» (1925), «До постановки питання про дослідні методи в шкільній роботі» (1926), «Сільсько-господарський ухил у школі» (1926), «Загальні методи шкільної роботи» (1928), «Наші методичні шукання» (1928), «Орфографічна грамотність учнів трудових шкіл та методика орфографічної праці» в «Українському віснику експериментальної педагогіки» та ін.

У часописі «Шлях освіти» за 1929 рік виходить рецензія на навчальний підручник Т. П. Гарбуза «Рідна мова в трудовій школі» для шкіл молодшого концентру. Автор рецензії наголошує: «Українська література з методики навчання мови надто нечисленна, це переважно журнальні статті і кілька окремих книжечок на окремі питання. Методики ж української мови, як книжки, що містила б у собі всі розділи роботи з мови в школі, до цього часу наша школа не мала».

У статті «Орфографічна грамотність учнів трудових шкіл та методика орфографічної праці» (1929 р.) Т. П. Гарбуз зазначає низький рівень грамотності учнів і студентів, які закінчили вищу школу. Це констатувала й педагогічна преса, а також Всеросійський з'їзд викладачів мови та літератури, що відбувся в січні 1928 року. Причини називалися різні: українська мова не набула широкого суспільного значення; несталість правил орфографії, що за останні роки зазнала низки змін і

виправлень; брак якісних підручників, невисока грамотність самих «навчителів» української мови, «не завжди добра грамотність... газет, журналів, книжок» тощо. Проте автор вбачає головну причину в недосконалій методиці навчання орфографії. За його спостереженнями, учителі мало приділяють уваги урізноманітненню форм роботи з вироблення відповідних умінь і навичок, застосовуючи при цьому серед методів контролю переважно лише методи самоперевірки та тестування.

Особливої уваги заслуговує робота Т. П. Гарбуза у співавторстві над «Робочими книжками з української мови і літератури» для учнів 5-го, 6-го та 7-го років навчання, які вийшли друком 1930 та 1931 років. У 1931 році автор видає «Робітну книжку з правопису та граматики української мови», яка мала виконувати функцію підручника. За змістом її матеріал відповідав НКО для 3-го року навчання в трудовій школі.

Займаючи посаду завідувача кафедри педагогіки ХПІ, Т. П. Гарбуз працює над розробкою навчальних планів і програм з педагогіки, переконує на своїх виступах, що «Якість викладовців з боку освіти можна підвищити за рахунок педагогізації» [8]. На сторінках газети «Комуністична освіта» протягом 1931-1933 років виходять одна за одною статті «Метод проектів у політехнічній школі» (1931 р.), «Політехнізм у висвітленні журналу «Комуністична освіта» за два роки (1930-1931)» (1932 р.), «Огляд літератури з політехнічного навчання за 15 років» (1932 р.), «Актуальні питання з політехнічного навчання» (1932 р.), «Чи потрібен підручник з політехнічного навчання» (1933 р.), де автор стоїть на чіткій позиції: «найактуальніше питання педагогічної ділянки на сьогодні – політехнізм» [4] та розробляє перспективи роботи над підручником з політехнічного навчання.

Як не дивно з огляну на тематику останніх педагогічних робіт, Т. П. Гарбуз намагався зірвати здійснення політехнізації школи», за що був звільнений із педагогічного інституту. У педагогічній пресі подальших років не простежуються вже роботи професора Гарбуза Т. П., а біографічні ниточки теж наразі обриваються десь на Кавказі. Лише в межах роботи з підготовки святкування 165-річчя кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (за часів

Т. П. Гарбуза педагогічний інститут) в 2015 році ця постать зафігурувала і викликала науковий інтерес, адже внесок Терентія Павловича в розвиток становлення кафедри педагогіки зокрема, педагогічного навчального закладу класичного типу в цілому, дидактики та методики української мови є беззаперечним, викликає захоплення і жагу до подальших наукових знахідок.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Башкір О.І. Становлення кафедри педагогіки на Харківщині в 20-ті роки ХХ сторіччя // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. – Харків : «Смугаста типографія», 2015.- Вип. 50. – С. 168
2. Коваленко В. Богодухівщина в часи Хвильового (спогади до біографії письменника) // Хвильовий М. Твори в п'ятьох томах / За заг. ред. Г. Костюка. – Нью-Йорк, Балтімор, Торонто : Об'єднання українських письменників «Слово» і українське видавництво «Смолоскип» імені В. Симоненка, 1986. – Т.5.
3. Костюк Г. До нового трактування біографії М. Хвильового // Хвильовий М. Твори в п'ятьох томах / За заг. ред. Г. Костюка. – Нью-Йорк, Балтімор, Торонто : Об'єднання українських письменників «Слово» і українське видавництво «Смолоскип» імені В. Симоненка, 1986. – Т.5.
4. Політехнізм у висвітленні журналу «Комуністична освіта» за два роки (1930-1931) // Комуністична освіта. – 1932. – №4-5. – С.36-44.
5. Смолич Ю.К. Розповідь про неспокій (дещо з книги про двадцяті й тридцяті роки в українському літературному побуті) / Юрій Корнійович Смолич. – К. : Радянський письменник, Ч.1, 1968 . – 286 с.
6. Архів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, ф. Р4953, хр.1, арк.101.
7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 8, спр. 395, арк. 20.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 1536, арк. 199.

*Ірина Бей*

*(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Важливе місце у творчій спадщині В. О. Сухомлинського посідає проблема педагогічного спілкування. Педагог розглядає її як важливий компонент змісту навчання та виховання, адже, як відомо, саме спілкування є одним із виявів людської сутності, особистісною формою існування та функціонування суспільних відносин. Лише завдяки спілкуванню з людьми можливе формування внутрішнього світу людини, її свідомості, почуттів, знань. Психологи стверджують, що саме через спілкування відбувається навчання та виховання людини, засвоєння нею різних форм соціального досвіду. «Найвище щастя і радість людська, – пише вчений, –

спілкування з людьми. Одна з таких граней педагогічної майстерності – творити у своєму вихованцеві і потребу в людині, створювати тонку людську здатність дорожити іншою людиною»[2, с. 721].

На думку Сухомлинського, кожній людині властива потреба в спілкуванні. «З одного боку, – стверджує педагог, – вона виявляється як потреба в нових враженнях, почуттях, знаннях. З іншого, – як потреба поділитися з іншою людиною власними переживаннями й думками. Завдяки спілкуванню як специфічному способу взаємних відносин способу буття людини у взаємозв'язках з іншими людьми людина може реалізувати свої різноманітні особистісні потреби» [1, с. 496]. Отже, за твердженням вченого, спілкування є невід'ємною стороною людського існування, необхідною передумовою формування людини як соціальної істоти.

В. О. Сухомлинський вважав, що спілкування треба розглядати як динамічну, ієрархічну та саморозвивальну систему взаємодії особистості з навколишнім світом. Він підкреслював, що особистість, перебуваючи в системі суспільних відносин, не може існувати поза зв'язками з іншими людьми, без активного міжособистісного спілкування, адже виховання людини проходить тільки в середовищі людей. Особливого значення у визначенні цієї проблеми вчений надавав школі, освіті. Він розглядає їх як середовище, в якому відбувається становлення та розвиток особистості дитини, тому що саме освіті властиві гуманістична спрямованість, звернення до людини, її інтересів та потреб. Відповідно, навчання розглядається Сухомлинським як процес, в центрі якого особистість учня, а мета – виховання гуманних стосунків між людьми, через які розкриваються внутрішній світ, різноманітні риси та властивості людини.

Сухомлинський писав: «До почуттів дитини треба торкнутись ласкою і добром. Про погане, що є в ній, має знати якомога менше людей, хай навіть зовсім не знає про це колектив – і це буде тільки краще. Чим більше тонкості й тактовності в цій сердечній сфері взаємовідносин, тим чутливішою стає дитина, тим більше прагне бути кращою» [4, с. 527].

Виходячи з цього, великий педагог стверджував, що потребу в спілкуванні слід розглядати як категорію, що відбиває безпосередньо стосунки між людьми, а також

опосередковано через спілкування в колективі й ставлення до природи. Взаємостосунки учнів у колективі вчений-педагог розглядав у контексті всього навчально-виховного процесу. «У вихованні, – писав він, – все головне – і урок, і розвиток стосунків вихованців у колективі» [3, с. 13].

У своїй педагогічній спадщині колективне виховання В. Сухомлинський розглядає і як форму, і як компонент змісту спілкування учнів у контексті всебічного духовного розвитку особистості, бо «кожна людина має свої духовні потреби й інтереси, і немає такого універсального колективу, в якому всі вони змогли б знайти повне задоволення» [4, с. 530]. Ось чому, за твердженням педагога, життя та діяльність колективу задовольняє підлітка лише за умови, коли він знаходить у колективі задоволення своїх різнобічних інтересів та потреб, адже саме педагог повинен навчити учнів жити та працювати в колективі, співіснувати, взаємодіяти, бути комунікабельним, товариським, доброзичливим, толерантним, уміти досягати мети, поважаючи почуття, бажання, переконання, позиції оточення. За його твердженням, модель толерантного суспільства своїми коренями походить із дитячої групи в дитячому садку, класу в школі чи позакласному гуртку за інтересами.

Важливого значення В. О. Сухомлинський надавав проблемі спілкування дитини з природою, адже, як писав педагог, «пізнання природи, оволодіння знаннями про неї заховує в собі ще не використані досі можливості для того, щоб знання формували позиції людини – соціально-політичні, моральні, естетичні...» [1, с. 497]. Вчений розробив уроки спілкування з природою, мислення серед природи, які сприяли формуванню самостійних суджень учнів. «Природа, – писав він, – школа розумової праці, найбагатше джерело думки, творчого допитливого розуму» [3, с. 25].

Видатний педагог розглядав спілкування з природою як засіб розвитку мислення учнів, стверджуючи, що «крапля думки про природу породжує могутню повноводну річку думки. Потреба думати стає її сутністю, натурою» [4, с. 543].

Відомо, що важливим компонентом спілкування є як мова, так і мовлення, відповідно для педагога вони – інструмент подачі навчального матеріалу, засіб



виховного впливу. Василь Олександрович писав: «Слово – найтонший дотик до серця: воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок – зрада. Буває і навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити і оживити, поранити та вилікувати, посіяти тривогу і безнадію, одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...» [3, с. 36].

Великий педагог стверджував, що спілкування як етичний феномен вимагає від людини спеціальної підготовки щодо технології взаємодії, морального досвіду, мудрості в організації взаємин у різних сферах суспільства, з різними учасниками взаємодії, праці. Він писав: «Азбучною істиною є те, що праця – могутня виховна сила. Але й ця сила буде сплячим велетнем, якщо найчутливіших куточків людської душі не торкається найтонший інструмент людського виховання – слово. Неповага до слова, невіра в слово породжує педагогічне безкультур'я і примітивізм» [3, с. 47].

У своїх працях В. О. Сухомлинський стверджував, що повага до слова та досконале володіння ним породжує таку якість особистості у спілкуванні як толерантність. Основними рисами толерантної особистості є: прихильність до інших, поблажливість, терпіння, гумор, чуйність, довір, альтруїзм, терпимість до відмінностей, вміння володіти собою, доброзичливість, вміння не засуджувати інших, гуманізм, вміння слухати інших, допитливість, співчуття.

Отже, дослідження праць В. О. Сухомлинського з проблеми педагогічного спілкування дозволило нам зробити ряд практичних рекомендацій, які можуть бути реалізовані у навчально-виховному процесі як загальноосвітньої школи, так і вищого навчального закладу:

- педагогам необхідно знати правила педагогічного спілкування та вміти дотримуватись їх, що сприятиме ефективності процесу взаємодії учасників педагогічного спілкування;

- головним завданням педагогічного колективу є створення сприятливих умов для формування та розвитку особистості, де виховання – це не ліквідація недоліків дитини, а зміцнення всього найкращого, що є у ній;

- не влада та підкорення, а повага, розуміння та любов мають бути в основі навчального процесу, де роль педагога полягає в спонуканні дитини бути не стороннім спостерігачем, а активним учасником системи створення толерантної атмосфери спілкування в колективі;

- необхідно навчити учнів працювати в колективі, поважаючи почуття, бажання та переконання оточуючого середовища;

- схвалення, душевне слово – найбільш дієвий засіб мобілізації зусиль учня, а підтримка його творчого настрою – одна із умов його згуртування.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Сухомлинський В.О. Методика виховного процесу. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1 – С. 495-497.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.2. – С. 719-730.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1980. – Т.3. – С. 1-301.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1980. – С. 515-550.

*Наталія Вишинська  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **СОК «СМЕРІЧКА» – ПРОВІДНА БАЗА ЛІТНЬОЇ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»**

У системі професійної підготовки майбутніх учителів літня виробнича педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку відіграє важливу роль. На сучасному етапі, коли у більшості вищих навчальних закладів України відсутні власні бази для проходження студентами літньої виробничої педагогічної практики, вивчення особливостей її організації та проведення у

спортивно-оздоровчому комплексі (СОК) «Смерічка» як структурному підрозділі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» є актуальним і зумовлює вибір теми дослідження.

Метою діяльності аналізованої інституції є забезпечення практичної підготовки майбутніх спеціалістів до виховної роботи зі школярами, організація туристичної діяльності, підвищення професійної майстерності студентів у галузі педагогіки, фізичної культури і спорту та практичної підготовки фахівців з фізичної реабілітації. Це справжня експериментальна база університету з апробації новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі вищої школи та створення умов для ефективного відпочинку, зміцнення здоров'я, занять фізичної культури і спорту студентів і професорсько-викладацького складу [1, с. 105].

СОК «Смерічка» – чи не єдиний в Україні дитячий заклад оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ), який очолює науковець-практик, кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету національного вищого навчального закладу – Соя Микола Михайлович. Досвід роботи керованого ним ДЗОВ широко відомий в Україні та за її межами. Переважну більшість адміністративних та педагогічних посад тут займають високопрофесійні спеціалісти – кандидати наук чи здобувачі наукових ступенів, люди, безмежно віддані спільній меті – вихованню підростаючого покоління, діяльність яких спрямована на розкриття творчих здібностей дитини, забезпечення її психологічної та емоційної рівноваги, естетичного задоволення, морального та духовного здоров'я.

Завдяки налагодженій роботі Сої М.М. з персоналом, СОК «Смерічка» вирізняється зразковим порядком, дисципліною, згуртованістю дітей та педагогічного колективу, насиченістю виховного процесу оригінальними і унікальними освітньо-виховними програмами роботи з дітьми, які не лише дають вихованцям знання загальнолюдської культури, а також увібрали в себе елементи великої історичної спадщини нашого народу, його філософію та ідеологію [1, с. 104].

Зауважимо, що робота дитячих оздоровчих закладів передбачає регулярне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, технічною

діяльністю, педагогічно продуману організацію тимчасового дитячого колективу, оздоровчий режим дня, залучення кожної дитини до різних видів діяльності, оволодіння новими вміннями і навичками. Вся діяльність педагогів, які знаходяться на базі університету для проходження практики, спрямована на розвиток незалежної самостійної думки дитини, що ґрунтується на толерантному ставленні до інших, на взаємоповазі та розумінні. Основне для студентів – навчити жити і творити в дитячому колективі, не втрачаючи своєї індивідуальності, поєднуючи у своїй роботі оздоровчу і виховну функції табору [2, с. 103]. Студенти-практиканти мають право вільного вибору різних видів діяльності, участі у творчих колективних справах, які часто змінюються і мають емоційну забарвленість. В таких умовах майбутні педагоги розвивають свої здібності шляхом участі в різних галузях мистецтва і спорту – від особистих до колективних. Виховний процес табору організований таким чином, що за своєю природою схожий на розв’язання важливих життєвих ситуацій, він стимулює свідоме й активне бажання самовдосконалюватися й збагачуватися морально.

У СОК «Смерічка» відбувається втілення теоретичних знань та практичне ознайомлення студентів різних спеціальностей з особливостями виховної роботи з дітьми, специфікою планування виховної роботи в дитячих оздоровчих закладах; формування і розвиток навичок спілкування з дітьми та молоддю; засвоєння інноваційних педагогічних технологій організації літнього відпочинку й оздоровлення дітей; поглиблення знань студентів з педагогіки та методики виховної роботи; вивчення індивідуально-вікових особливостей вихованців, рівнів розвитку їх груп, соціальних і природних умов для організації розвиваючої життєдіяльності та змістовного відпочинку дітей у літній період; формування досвіду здорового способу життя та зміцнення здоров’я дітей тощо.

Під час проходженні літньої виробничої педагогічної практики на базі спортивно-оздоровчого комплексу «Смерічка» студенти ознайомлюються із складом загону, здійснюють перевірку готовності дітей до перебування в літньому оздоровчому закладі, планують життєдіяльність колективу, готують колективні творчі справи, проектують особистісний розвиток кожної дитини, складають план

роботи загону на зміну і на кожний день з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів дітей, проводять загонові та загальнотабірні види роботи: збори, лінійки, вогнища, різноманітні конкурси, змагання, туристичні походи, екскурсії, розучують пісні, танці, ігри для дітей.

Зміст, форми й методи роботи у ДЗОВ визначаються педагогічним колективом і будуються за принципом дитячого самоврядування з урахуванням національних та культурно-історичних традицій, особливостей соціально-економічного розвитку регіону, використанням сучасних методів і технологій виховної роботи [1].

У СОК «Смерічка» діє загальна програма виховної роботи з дітьми. Її метою є не тільки оздоровити, але й виховувати громадян України – патріотів своєї держави. Серед провідних напрямів виховної роботи у СОК «Смерічка» варто назвати такий, як «Я – громадянин України». Він передбачає виховання національно свідомої особистості, гордої за свою приналежність до української нації, до своєї землі, культури, історії. В таборі панує своєрідний культ української мови, пісні, поваги до рідного краю, своїх батьків, пращурів. Виховання у дітей патріотизму розпочинається з підняття державного прапора на урочистій лінійці під час відкриття табірної зміни. Традиційно в таборі проводяться тематичні дні «Звичаї мого народу» з циклом бесід про гуцулів і фестивалем «Шовкова косиця»; відбуваються не тільки загонові й загальнотабірні змагання, а й міжтабірні турніри, малі олімпійські ігри, спартакіади, «Козацькі забави», тематичні спортивні програми, зустрічі з учасниками Олімпійських ігор – «Україна спортивна». Упродовж зміни у СОК «Смерічка» проходить чимало туристичних походів, бо з ними тісно пов'язана тема патріотичного і морального виховання [1, с. 104-105].

Спортивно-оздоровчий комплекс «Смерічка» – один з небагатьох таборів, який уже більше 11-ти років співпрацює з педагогами-волонтерами з США з організації «Східно-Європейська місія», а національний склад вихованців табору стає з кожним роком все більш різноманітним. Власне популярність «Смерічки», високий рейтинг виховного процесу – результат професійної майстерності адміністрації та педагогічного колективу ДЗОВ.

Таким чином, організація і проведення літньої виробничої педагогічної практики студентів у СОК «Смерічка» як власній і провідній базі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з цього виду практичного гарту майбутніх педагогів спрямована на розкриття творчих здібностей кожного зі студентів, підвищення їх професійної майстерності, оволодіння вміннями і навичками роботи з дітьми.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Альманах дитячих оздоровчих закладів України / Автор-упорядник Гороховська Н.Г. – К.: «Престиж Медіа Інформ», 2011. – С. 104-105.
2. Трубавіна І.М. Проблеми і шляхи підготовки майбутніх педагогів до роботи в дитячих оздоровчих таборах / І.М. Трубавіна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 102-104.

*Алла Воробьева  
(Херсон, Украина)*

### **РОЛЬ ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОГО РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА В ПРОЦЕССЕ РИТОРИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

Потребность социума в интеллектуальной, духовно-богатой, языковой личности стимулирует поиск новых подходов к развитию речевой культуры, воспитанию эффективного коммуникативного поведения. Таким практическим механизмом владеет риторика. На современном этапе узконаправленное понимание данной науки как научной дисциплины, изучающей «прозаическую (в противоположность художественной) речь в ее отношении к мышлению» [1, с. 4], пополняется представлением о риторике как о метапредметной интегрирующей дисциплине, призванной формировать у обучающихся способность к риторической деятельности.

Современные исследователи (С. Коваленко, О. Когут, А. Куринная, З. Курцева, Т. Ладыженская, А. Михальская, Н. Нечволод, Э. Палыхата, В. Паращич, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Скуратовский) связывают особый потенциал риторизации обучения с решением задач нравственно-этического и морального воспитания. По мнению дидактов, в процессе становления риторической личности

на фоне успешного развития языкового чутья прививается уважение к чужому мнению, ответственность за этичность речевого поступка.

В этическом аспекте риторизации ученые (Т. Ладыженская, А. Митхальская, Э. Палыхата, В. Паращич, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Скуратовский и другие) считают целесообразным сконцентрировать особое внимание на нравственно-моральной норме поведения и качествах идеального образа ратора. Задача нашего исследования – описать систему идеалов красноречия, определив место и роль восточнославянского риторического идеала, назвать его основные достоинства, подать примеры этико-эстетических образцов речевой отечественной культуры.

Понятие «риторический идеал» как система «исторически сложившихся требований (прежде всего этических), предъявляемых к риторической культуре» [10, с. 40] имеет давнюю историю и восходит еще к временам греко-римской цивилизации. Так, в античной риторике последовательно выработались два типа этого явления: сократический, где главными чертами являются убедительность, истинность, моральность оратора, и софистический, выделяющийся характерной формальностью, чрезмерностью словесных образов, пышностью, прихотливостью речи, самовыражением и корыстолюбием говорящего. На основе анализа работ Г. Анисимовой, О. Когут, Н. Колотиловой, Е. Корниловой, М. Львова, Л. Мацько, О. Мацько, А. Михальской, Л. Савенковой, Г. Хазагеровых мы составили таблицу 1, где соответственно типу риторического идеала указан преобладающий модус, форма речи, риторические приемы, модель поведения оратора.

*Таблица 1*

### **Риторические идеалы античной риторики**

Тип риторического идеала	Сократовский	Софистический
Преобладание модуса	Этос	Пафос
Форма речи	Диалог	Монолог
Риторические приемы	Уважительное отношение к слушателям, двустороннее общение, отсутствие проявления речевой агрессии и демагогии, отношение к речи как к совместному творчеству, к средству самовоспитания и самовыражения личности, запрет пустословия, многословия,	Излишне навязчивое восхваление одних и порицание других, необъективный подбор информации, расчет на некомпетентного слушателя, давление на адресата речи с помощью имен известных

	преимущества нереагирование на оскорбление	похвалы, личностей
Модель поведения оратора	Высокообразованный, высоконравственный, коммуникабельный	Навязчив, направлен на манипуляцию, обман, принуждение

Материал таблицы демонстрирует разнонаправленность основной специфики идеалов античности. Очевидно, что сократовский идеал ритора в большей степени отвечает требованиям этичности публичной коммуникации.

В современной логосфере не существует единой выверенной системы риторических идеалов. Над проблемой существования идеалов различных исторических, национальных, этнических, общественных групп работают многие исследователи (Г. Анисимова, В. Аннушкин, А. Волков, Н. Голуб, В. Кемеров, Е. Ключев, О. Когут, Л. Кудрик, М. Львов, А. Михальская, Г. Онуфриенко, М. Препотенская, Ю. Рождественский, Г. Хазагеров и другие). М. Препотенская [9], Г. Хазагеров [10] настаивают на антропоцентрическом подходе к изучению этого риторического явления в метариторике. В. Кемеров [3] выделяет и анализирует свойства идеала: историческая изменчивость, культуроспецифичность и обусловленность социальной средой. О. Когут [8] относит это явление к политической речи и дает определение американскому, восточнославянскому и тоталитарному идеалу. А. Михальская [6] вводит широкое понятие «русский риторический идеал» как свод правил нравственной речи и акцентирует внимание на таких его особенностях: диалогичность по содержанию; гармонизирующий характер; положительная онтологичность речи. Л. Мацько, О. Мацько [5] в аспекте риторического идеала выдвигают основные требования к говорящему: следование определенному риторическому идеалу, в котором преобладает гармонизирующее триединство (мысль, моральная направленность, красота), владение нормами современного литературного языка, выразительным индивидуальным речемышлением. Очевидная актуальность проблемы связана с потребностью социума в установлении рамок идеального образца общения.

На современном этапе выделяют тип восточнославянского риторического идеала. Базовое формирование философии языка у восточных славян, по мнению Л. Кудрик, происходило под влиянием «теологической мысли восточного образца»



[4, с. 3]. Н. Голуб [2], А. Михальская [6], Л. Мацько, О. Мацько [5], Г. Онуфриенко [7], М. Препотенская [9] называют основой идеала концепцию сократовской модели, где центральное место занимала идея гуманизма. Детальное изучение риторического наследия времен Киевской Руси, Киево-Могилянской академии, Института Живого Слова определяет основные достоинства восточнославянского риторического идеала: системность, четкость, мера, самодисциплина, благородство, подвижничество, духовность, простота, смирение, кордоцентризм, толерантность, образность языка. Следует отметить, что идеал восточнославянской риторики ориентирован на консенсус, что требует усиления этоса. Анализ образцов дает представление о признаках идеала: высокая культура мышления, речи, поведения и высокая моральность говорящего.

Восточнославянский риторический идеал связан с именами многих выдающихся украинских ученых, писателей, политических и общественных деятелей (Г. Сковорода, П. Юркевич, Г. Яхимович, В. Антонович, М. Драгоманов, М. Грушевский, И. Франко и другие). Особое место среди них занимает знаменитый украинский оратор Феофан Прокопович. Будучи профессором риторики Киево-Могилянской академии, он яростно пропагандирует, пополняет и расширяет основное положение античного красноречия, выступая против пустого многословия, софизмов, стилистических излишеств в речи.

Особую актуальность для современного процесса риторизации системы образования Украины приобретает изучение идей Прокоповича о национальной пользе красноречия. Для великого оратора риторика была наукой, призванной защищать интересы страны, ее авторитет, прославлять ее историю, воспевать православную веру, призывать молодых к подвигу на благо родной земли. Прокопович первым заявляет о необходимости учиться произносить речи не только на латинском, а и на живом народном языке. Он также был первым, кто ввел в курс риторики раздел о написании истории с целью возвеличить свою Родину.

Итак, сегодня, когда необходимость перманентной риторизации обучения не вызывает сомнений, встает задача квалитативности содержания указанного процесса. Среди насущных и актуальных проблем изучения современного

красноречия следует назвать: обращение к историко-этническому аспекту моральности дискурса; умение правильно определять и анализировать риторический идеал; целесообразное использование образцов риторического наследия.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Волков А. А. Основы риторики [Текст] : учеб. пособ. для вузов / Александр Александрович Волков. – М. : Академический проспект, 2003. – 304 с.
2. Голуб Н. Б. Етапи формування риторичного ідеалу [Текст] / Ніна Борисівна Голуб // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 41. – С. 21-27.
3. Кемеров В. Философская энциклопедия [Текст] / В. Кемеров. – М. : Панпринт, 1998. – 453 с.
4. Кудрик Л. «Хто стереже свої уста, той зберігає свою душу» [Текст] / Л. Кудрик // Українська мова та література. – 2002. – № 13. – С. 3-12.
5. Мацько Л. І. Риторика [Текст] : навч. посіб. для студентів вищих навч. закл. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – [2-ге вид., стер.]. – К. : Вища шк., 2006. – 311 с.
6. Михальская А. К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике [Текст] : учеб. пособ. [для студентов гуманитар. фак-тов] / Анна Константиновна Михальская. – М. : Academia, 1996. – 192 с.
7. Онуфрієнко Г. С. Риторика [Текст] : навч. посіб. [для студентів вищих навч. закладів] / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
8. Основы ораторского искусства [Текст] : практикум / [уклад. О. І. Когут]. – Тернопіль : Астон, 2005. – 296 с.
9. Препотенська М. Риторика. 10 ключових тем [Текст] : навч. посіб. / Марія Препотенська. – К. : Фірма «ІНКОС», 2009. – 254 с.
10. Хазагеров Г. Г. Риторический словарь [Текст] / Георгий Георгиевич Хазагеров. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 432 с.

*Олена Данилова  
(Херсон, Україна)*

### **ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Система професійно-технічної освіти в Україні пройшла відповідний історичний шлях розвитку і становлення. На сьогоднішній день вживаються заходи щодо реформування її кількісної та якісної перебудови у відповідності до потреб ринку праці. Беззаперечним залишається той факт, що основою, стрижнем системи професійно-технічної освіти завжди були і залишаються її організатори і працівники, – майстри виробничого навчання, у яких добре серце і золоті руки, а також чудові педагоги, які люблять дітей і вірять в їх майбутнє.

Розвиток професійно-технічної освіти в різних регіонах країни мав свої особливості, зумовлені соціально-економічними чинниками, специфікою промислового виробництва. Освітнянські процеси на Півдні України розвивалися в контексті народногосподарських потреб регіону у кваліфікованих робітничих кадрах [1]. Система профтехосвіти вижила і розвивалася завдяки зусиллям, таланту, самовідданості людей, які входили до неї і присвятили їй свої життя.

Метою статті є висвітлення здобутків працівників системи професійно-технічної освіти Півдня України другої половини ХХ століття. Саме в цей час творився унікальний досвід розбудови системи підготовки кваліфікованих робітників на ґрунті суспільних потреб та пошуку нового змісту цієї освіти [1].

На широкому пологому березі р. Інгулець, серед чудової природи у 1945 році було засновано Снігурівське ПТУ № 34 Миколаївської області, яке готувало механіків-водіїв, ковалів, автослюсарів і слюсарів з ремонту сільгоспмашин. Від початку заснування училища тут працювала династія Матяжів. Розпочинали роботу майстрами виробничого навчання брати Матяжі: Віктор Іванович, Григорій Іванович та Іван Іванович. До них приєдналися дружини Агафія Олександрівна, Віра Дмитрівна, Анастасія Олександрівна, пізніше син Григорія та Агафії Матяжів Віктор Григорович [3, с. 297].

На посаді директора цього училища багато років, а саме 37, віддав Іван Іванович Мазур, який був нагороджений орденом Трудового Червоного Прапора і медаллю «За доблесну працю».

Профтеосвіта Півдня України пишається своїми ветеранами:

Рощик Микола Олександрович. За його плечима – 30 років роботи в професійно-технічній освіті, а саме в ПТУ № 19 Миколаївщини. Трудовий шлях він почав з 1970 р. майстром виробничого навчання. На республіканському конкурсі електрозварювальників, який проходив у 1980 році в Уральську (Казахстан), його учень отримав друге місце. «Майстер – золоті руки», так кажуть про нього його вихованці. Міцні знання, практичні вміння, які він давав своїм учням, слугують їм усе подальше життя [3, с. 298];

Аксьонова Анастасія Олександрівна – в системі ПТО працювала 37 років: старшим майстром, викладачем, головою методичної комісії заводського учнівства при Херсонському бавовняному комбінаті. Розробила методичні розробки «Ремонт текстильного обладнання (1999)», «Дефекти тканин (2000)», «Стандартизація і контроль якості готових тканин (2001)» [3, с. 531];

Березань Олександр Пилипович – в системі ПТО працював більше 40 років майстром виробничого навчання Херсонського ПТУ № 1. Розробив конструкцію пристосування для центрівки заготовок без затиску в токарному патроні (1981). Автор методичних розробок «Методика показу трудових прийомів (1991)», «Методика обробки конічних поверхонь (1997)» [3, с. 542];

Жолнерович Тамара Сергіївна – в системі ПТО працювала більше 50 років майстром виробничого навчання ТУ № 3 м. Одеси. Розробила методику використання матеріалу та технічних засобів на уроках виробничого навчання, впровадженій в ПТНЗ Одеської області [3, с. 604];

Жук Людмила Іванівна – в системі ПТО більше 30 років: викладачем, методистом, заступником директора з навчально-методичної роботи ПТУ № 12 м. Миколаєва. Розробила нову модель методичної служби училища, що створює умови для росту професійної майстерності викладачів та майстрів виробничого навчання [3, с. 604-605];

Лук'янова Надія Герасимівна – майстер виробничого навчання, викладач ВПУ № 26 м. Одеси. Вдосконалила методику вивчення спеціальних дисциплін у ПТУ морського профілю. Автор методичних розробок «Норми раціонального харчування моряків (1994)», «Організація праці на камбузі (1999)» [3, с. 668] та інші педагогічні працівники.

Часто працівниками училищ ставали колишні випускники, які закінчували технікуми, інститути і поверталися в рідні стіни викладачами і майстрами виробничого навчання. Так, у Березнегуватському училищі третину працівників складали випускники: В. Шульженко, Ю. Авраменко, М. Христенко, В. Радзівон, М. Бабай, В. Галинкін та інші.

З розвитком і удосконаленням системи ПТО у другій половині ХХ століття, зростали і здобутки вихованців системи на спортивній і культурній нивах. Так, під керівництвом Ластовецької Алли Василівни – тренера з баскетболу Миколаївської обласної ради ВДСТ «Трудові резерви», викладача ПТУ №№ 7, 21 м. Миколаєва – збірні команди ПТУ області з баскетболу виборювали призові місця у республіканських змаганнях ВДСТ «Трудові резерви» (м. Чернігів, 1972; м. Полтава, 1974) [3, с. 660];

Також, у 50-60-ті роки учні профтехосвіти Херсонщини ставали призерами республіканських, всесоюзних, світових чемпіонатів. Наприклад, випускники Херсонського училища № 1 В. Кулішов, В. Кононенко, О. Білий, В. Карбило стали чемпіонами Європи з веслування на байдарках і каное [3, с. 365].

Випускники цього училища славилися не тільки спортивними здобутками. Кожне училище створювало на своїй базі гуртки художньої самодіяльності. Учасники цих гуртків брали активну участь у конкурсах різних рівнів. Ансамбль вищезгаданого навчального закладу «Веселі ложкарі» був відомий не тільки в Україні та Союзі, а й у Європі (Угорщина, Болгарія, Чехословаччина, Індія, Польща, Китай тощо) [3, с. 366].

Організатором та незмінним керівником вищезгаданого учнівського самодіяльного народного ансамблю був Аврутин Михайло Давидович (1919-1990 рр.), який працював у системі ПТО області більше 40 років. Ансамбль під його керівництвом удостоєний обласної премії ім. І. Кулика (1978 р.) та республіканської комсомольської премії ім. М. Островського (1980 р.).

Систему професійно-технічної освіти регіону очолювали професіонали, віддані справі підготовки робітничих кадрів:

Андаран Іван Григорович – в системі ПТО працював 30 років: з 1955 р. – директором технічного училища № 2 м. Миколаєва, з 1957 р. – заступником начальника Миколаївського обласного управління профтехосвіти, з 1960 по 1985 рр. – директором технічного училища № 1 м. Миколаєва. Під його керівництвом розпочалося відродження училища, яке було вщент зруйноване війною. Налагодив тісні зв'язки із заводом імені 61 Комунара, завдяки чому училище стало

переможцем Всесоюзного огляду спільної роботи колективів професійно-технічних училищ і базових підприємств [3, с. 532].

Мороз Марія Семенівна – в системі ПТО працювала більше 38 років майстром виробничого навчання, старшим майстром, директором ПТУ № 24, м. Миколаєва. Ініціатор і організатор створення при училищі навчально-виробничого комплексу, до складу якого входили два кондитерські цехи, кухня лабораторія для офіціантів та барменів, дегустаційний зал, навчально-торгівельні магазини «Марійка» та «Меркурій». Під її керівництвом заклад один із перших на Миколаївщині налагодив ділові зв'язки зі службою зайнятості у справі підготовки незайнятого населення [3, с. 689]

Корчевський Олександр Еммануїлович – викладач, заступник директора, з 1995 р. – директор Одеського навчально-методичного центру ПТО. Ініціював створення нового типу ПТНЗ – Одеського технічного ліцею на базі ПТУ № 1 (м. Одеса, 1987 р.). Автор оригінальної методики міжкурсового підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ області (1997) та методичних рекомендацій з проблем організації навчального процесу (1996) [3, с. 641] та інші.

У 80-х роках ХХ століття в Херсонській області було започатковано створення учнівських механізованих загонів, досвід організації яких був поширений на всій території України. Кращими з цього питання визнані херсонські міські ПТУ № 1 і № 18; серед сільських ПТУ № 22 і № 24. Викладач ПТУ № 24 П. Н. Шахман розробив методику механізованого загону за методом бригадного підряду: учні виконували всю роботу від орання до збирання врожаю [2, с. 11].

Педагогічні працівники південного регіону України славилися і креативними здобутками. Майстер виробничого навчання ПТУ № 26, ЦПТО № 1 м. Миколаєва Гумовська Ірина Сергіївна створила більше 10 колекцій моделей одягу, виконаних учнями під її керівництвом. Одна з колекцій одягу «Вечірній коктейль» – дипломат конкурсу південного регіону України «Краса і мода» (м. Одеса, 1999) [3, с. 588] тощо. Отже, історію творять люди, неспокійні серця яких надихають рухатись вперед. Таких талановитих людей в історії розвитку профтехосвіти південного регіону ще багато.

Таким чином, професійно-технічна освіта Півдня України має золотий фонд творчих, працюючих, талановитих майстрів виробничого навчання, викладачів професійної та загальноосвітньої підготовки. Вони мають достатній фаховий рівень, духовно-моральний потенціал, належну психолого-педагогічну підготовку для забезпечення потреб регіону у кваліфікованих робітниках.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Данилова О. І. Розвиток професійно-технічної освіти на Півдні України (1958-1998 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Іванівна Данилова. – Херсон, 2015. – 274 с.
2. Професійно-технічні заклади Херсонщини : інформаційно-іміджеве видання до 70-ти річчя професійно-технічної освіти. – Херсон : Видавництво ТОВ «Айлант», 2010. – 70 с.
3. Профтехосвіта України : XX століття : енциклопедичне видання / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : АртЕк, 2004. – 876 с. : іл.

*Мар'яна Зварич,*

*Інга Єгорова*

*(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Високий рівень педагогічної культури є важливою складовою характеристики сучасного педагога. Культура педагога являє собою частину загальнолюдської культури, де найбільшою мірою представлені матеріальні та духовні цінності сучасної освіти та виховання, що є важливими у процесі підготовки сучасного покоління педагогів, соціалізації особистості, гуманізації та демократизації освітньо-виховного простору. Педагогічна культура систематизує та узагальнює передовий культурно-історичний досвід та, таким чином, є регулятором всієї сфери педагогічної взаємодії.

Наукове висвітлення та обґрунтування поняття «педагогічна культура викладача» досить широко представлене у науково-педагогічному доробку багатьох науковців. Зокрема, значну увагу феномену педагогічної культури приділяли в своїх дослідженнях О. Бондаревська, О. Газман, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Комар, В. Лозова, А. Макаренко, В. Сухомлинський; шляхи становлення професійної культури педагога та аспекти її подальшого формування висвітлено у працях А. Барабанщикова, С. Вітвицької, О. Гури, І. Ісаєва, та інших.

Метою статті є висвітлення теоретичних основ, положень та суті поняття «педагогічна культура», умов її формування та визначення шляхів підвищення рівня педагогічної культури викладача через аналіз науково-педагогічної спадщини педагогів та вчених як минулого так і сьогодення.

Вважається, що вперше термін «педагогічна культура» у вітчизняній педагогіці було вжито В.Сухомлинським у його працях «Розмова з молодим директором школи» та «Лист про педагогічну етику». На думку вченого під цим терміном слід розуміти володіння педагогом на високому рівні важливими соціокультурними цінностями всього людства. В. Сухомлинський вважав, що педагогічна культура пов'язана насамперед з правильним поєднанням практики та науки: тобто, якщо педагог проводитиме аналіз своєї діяльності, то він неодмінно буде осмислювати власний педагогічний досвід, зверне увагу на зв'язок між знаннями учнів та своєю педагогічною культурою.

У праці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський наголошував що найважливішою властивістю культури педагога має бути розуміння внутрішнього світу особистості, можливість приділити їй свої духовні сили та увагу для того, щоб дитина відчула підтримку педагога, його увагу та турботу [8].

Твердження про те, що педагог повинен бути висококультурною людиною існувало завжди. Софія Русова зазначала: «Потрібні нам практичні життєві відомості, потрібне також розуміння вищих ідеалів людини, вищих форм суспільного життя» [7, с. 52]. Однак в умовах сучасного суспільства, ця особливість набуває вирішального значення.

У своїх наукових роботах В. Гриньова стверджує, що педагогічна культура існує у статичній та динамічній формах прояву. Статична виражає належний рівень для подальшого розвитку культури, а динамічна виражається у вмінні реагувати на зміни, що відбуваються навколишньому оточенні та удосконалюватись відповідно до цих змін, при цьому використовуючи педагогічні цінності, які відповідають високому рівню педагогічної культури. Завдяки цьому формуються сприятливі умови для розвитку культури педагога. Взаємодія цих двох форм відбувається під час спілкування та професійно-педагогічної діяльності викладача [2, с. 59-60].



Проводячи дослідження педагогічної культури В. Гриньова представляє її як сукупність педагогічних цінностей, а саме: мотивів, знань, цілей. На основі них коригується та створюється певний зразок педагогічної культури [3; 6, с. 355-376].

Досліджуючи педагогічну культуру С. Вітвицька стверджує, що у своєму розвитку педагогічна культура проходила всі етапи у тісному взаємозв'язку із розвитком суспільної культури. Її виокремлення, як важливої складової суспільного буття зумовлене особливістю педагогічної діяльності, що в майбутньому повинна бути спрямована на формування особистості та збагачення її культури в цілому. С. Вітвицька виділяє такі основні складові педагогічної культури як ерудиція; наукові знання та світогляд; особисті якості та комунікативна культура: майстерність педагога; педагогічна, професійна компетентність; професійно-педагогічне мислення [1, с. 86-100].

В. Лозова стверджує, що педагогічну культуру становить гармонійний взаємозв'язок педагогічної діяльності з творчим мисленням, які в поєднанні складають основу якісного педагогічного процесу. Професійно-педагогічна культура являє собою показник інших видів культур, міжособистісно пов'язана з особистісною культурою, зокрема, містить такі її елементи як розумова, моральна, екологічна, естетична, правова, екологічна культури. Результатом високого рівня педагогічної культури є належний розвиток професійної компетентності, майстерності та педагогічної етики [6, с. 5].

Звідси, беручи до уваги праці таких педагогів як А. Барабанщиков, О. Бондаревська, С. Вітвицька, В. Гриньова, Т. Іванова, Н. Комар, В. Лозова, О. Рудницька можна стверджувати про те що, головними компонентами педагогічної культури є педагогічна майстерність, професійні знання та вміння, професійні якості педагога, професійні цінності та мотиви. Також важливими для педагога є наявність психологічних знань та умінь, таких як володіння основними поняттями та категоріями педагогічної і вікової психології; оперування методиками розвитку уяви, здібностей, мислення; знання методик вивчення особистості студента, а також психолого-педагогічних основ виховання молодого покоління.

Таким чином, педагогічна культура формується на основі взаємозв'язку базових знань з педагогічних та психологічних дисциплін, важливим компонентом якої є креативність, нестандартний підхід до проблемних ситуацій, комунікативність та організаторські навички.

В. Бондаревська розглядає культуру педагога як складову загальнолюдської культури. На думку вченого вона вмістила в себе весь педагогічний досвід, зміну культурних цивілізацій, всю історію педагогічних знань та освітніх парадигм. Головною властивістю педагогічної культури викладача є те, що освіта, виховання та розвиток особистості є її метою, об'єктом та результатом діяльності. Це здійснює значний вплив на педагогічну діяльність та потребує особливих зусиль щодо формування культури даної діяльності. Цієї ж думки дотримується і В. Ягупов, котрий стверджує, що культура педагога являє собою високий рівень оволодіння ним педагогічним досвідом суспільства, його досконале застосування у власній професійно-педагогічній діяльності та неодмінно високий рівень розвитку самого педагога [9].

На думку І. Іванової педагогічна культура є втіленням взаємозв'язку професійного та духовного в особистості викладача. Таким чином сформована педагогічна культура дає змогу передати та сформувані потрібні якості у представників всіх спеціальностей [4, с. 97].

І. Ісаєв у своїх наукових роботах стверджує, що педагогічна культура становить собою механізм передачі успадкованих соціальних цінностей, способу творчої самореалізації особистості педагога у процесі спілкування та педагогічної діяльності [5].

Отже, аналіз наукових праць відомих дослідників та педагогічних діячів дає підстави стверджувати про те, що наукове поняття «педагогічна культура» не є сталим, а тому потребує постійного всебічного аналізу. Адже педагогічна культура є складовою цілісної педагогічної системи та являє собою своєрідну єдність всіх педагогічних цінностей. На основі цього між ними існують зв'язки, які створюються, реалізуються та вдосконалюються в професійно-педагогічній

діяльності та під час педагогічної взаємодії, визначаючи тим самим характер та рівень самої педагогічної культури.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В.М.Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – №4. – С. 58-62.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – К., 2000. – 417 с.
4. Іванова Т. В. Культурологічна підготовка майбутнього вчителя : монографія / Т. В. Іванова. - К. : ЦВП , 2005. – С.97.
5. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура викладача: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / І. Ф. Ісаєв. – М. : Академія, 2002. – 208 с.
6. Лозова В.І. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / За ред. В. І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
7. Софія Русова: З маловідомого і невідомого.-Частина 2./Упорядники З. Нагачевська, О. Джус. - Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 364 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям/ В.О. Сухомлинський. – К. : Акта, 2012. – С. 415-416.
9. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

*Надія Кисла  
(Херсон, Україна)*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ЦІННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У сучасних умовах державотворення в Україні зростає роль виховання підростаючого покоління на основі моральних принципів, враховуючи багаторічний досвід педагогів-гуманістів. У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Визначаючи пріоритетним завданням дошкільної освіти - забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формування у дитини дошкільного віку

моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду; державотворець вказав на важливість виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації дитини дошкільного віку та створення відповідних умов для її всебічного розвитку. У контексті даної теми актуальними постають погляди В. О. Сухомлинського про цінність особистості дитини та їх використання у практику роботи сучасного дошкільного навчального закладу.

Ідея цінності особистості дитини, формування моральних якостей широко досліджувалася і розроблялася класиками педагогіки. Сучасні вимоги до формування особистісно орієнтованої освітньої технології визначалися у дослідженнях Я. Ф. Чепіги, І. Д. Беха, О. Я. Савченко, О. М. Пехоти та ін., і зокрема В. О. Сухомлинського. Головна мета його педагогічної творчості - формування всебічно розвиненої особистості. Одним із основних положень у системі поглядів В.О.Сухомлинського на сутність навчально-виховного процесу є положення про неповторність кожної дитини. «У практиці своєї виховної роботи ми виходимо з того, що людина неповторна...», - пише педагог у праці «Духовний світ школяра» [4, с. 284]. «Людська індивідуальність дитини неповторна...», - повторює він у праці «Розмова з молодим директором» [7, с. 449]. Цій темі була присвячена і окрема стаття – «Людина неповторна», що була надрукована у часопису «Народное образование» у 1961 р. Мабуть, доречним буде навести тут і слова Г. Гейне, на які посилається В. О. Сухомлинський у праці «Серце віддаю дітям»: «Кожна людина - це сніг, який з нею народжується і з нею вмирає. Під кожною могильною плитою лежить всесвітня історія» [6, с. 97]. Положення про неповторність кожної дитини є немовби наріжним каменем, на якому побудована вся система поглядів В. О. Сухомлинського на проблеми навчання й виховання. Таке ж важливе значення воно має і для концепції особистісно зорієнтованого підходу, оскільки саме з нього випливає положення про дитину як найвищу цінність і, відповідно, головного суб'єкта навчально-виховного процесу. Поняття особистісно орієнтований підхід у працях В. О. Сухомлинського відсутнє. Не формулювалися ним ні принципи, ні методи особистісно орієнтованого підходу. Проте більшість його праць тією чи

іншою мірою присвячена питанням особистісного, індивідуального підходу до дітей і по суті вирішує проблеми його розбудови.

Особливо актуальними погляди В. О. Сухомлинського постають на сучасному етапі реформування дошкільної освіти. Впровадження у практику роботи сучасних дошкільних закладів особистісно орієнтованих технологій та пошук інноваційних методів роботи з дітьми дошкільного віку потребує від сучасних вихователів усвідомлення та глибокого аналізу педагогічних надбань традиційних класиків педагогічної думки та сучасних педагогів-гуманістів, у працях яких червоною ниткою проходить ідея неповторності, цінності особистості дитини, повага і довіра до неї, визнання її унікальності та права на власний вибір.

Дошкільний навчальний заклад сьогодні є ідеальним полем для застосування особистісно орієнтованих методів, оскільки, на відміну від школи, не орієнтований на жорстко фіксований результат. За своєю суттю він покликаний бути розвивальним і охоронним стосовно фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини. Сьогоднішні погляди на сутність особистісно орієнтованого підходу у педагогіці ґрунтуються саме на такому розумінні відносин між вихователем і вихованцем, коли педагог і дошкільник є рівноправними учасниками навчально-виховного процесу, а не головним і безсловесним підлеглим [3, с. 11].

Василь Олександрович створив реальний зразок особистості з живими думками і почуттями, визначив її вчинки і дії. При цьому він обґрунтував шляхи, засоби і методи формування людини відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особистостей розвитку дитини. Виховання всебічно розвиненої особистості педагог розглядав як єдність усіх його компонентів - розумового, морального, фізичного і естетичного. Засобом морального виховання педагог вважав знайомство вихованців з нормами загальнолюдської та національної моралі, пробудження моральні почуття, вироблення моральних звичок і через вправи в моральних вчинках перехід до наукового світогляду, стійких звичок високоморальної поведінки.

На сьогодні будуючи навчально-виховний процес беручи до основи гуманні принципи у дошкільному навчальному закладі, сучасні педагоги знаходять нові

форми виховного впливу на особистість дитини дошкільного віку використовуючи на заняттях вже давно відомі практики та доповнюючи їх новими підходами. Розроблена великим педагогом система занять передбачала розвиток творчої думки. Чільне місце в ній відводилося самостійному складанню казок, маленьких творів, доповідей, математичних задач, вивченню окремих тем. Цінним є розвиток В. О. Сухомлинським теорії виховання дітей шестирічного віку, методики навчання учнів читати і писати на основі емоційно-естетичного сприйняття світу в умовах активної мислительної діяльності.

Охарактеризуємо основні ідеї, що розвивав Василь Олександрович у своїй педагогічній спадщині, що залишаються актуальними і дотепер у практиці роботи сучасного дошкільного навчального закладу:

- любов до дитини;
- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований у кінцевому підсумку на творчу працю;
- культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії;
- розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне, моральне покарання);
- звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості;
- розвиток ідеї «радості пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання і виховання.

Василь Олександрович увів у педагогічну науку такі поняття, як «культура почуттів», «духовність», «натхненність», розуміючи під цим єдність пізнання, емоцій і діяльності. Кінцевою метою такого підходу є, за словами В. О. Сухомлинського, «творити дуже ніжну, тонку річ: бажання бути хорошим, стати сьогодні кращим, ніж був учора. Це бажання не виникає само собою, його можна тільки виховати» [6, с. 309]. Виховання у дітей бажання бути хорошими В. О. Сухомлинський вважав головним завданням всього виховного процесу. У

своїх роботах педагог чимало уваги приділяв вихованню наймолодших дітей, першокласників і тих, що вступають до школи. Роки дитинства - дошкільний і молодший шкільний вік - відіграють важливу роль у формуванні особистості, вважав він. Це не підготовка до майбутнього, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя, і від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. Він закликав культивувати красу людської любові, коли людина морально вдосконалюється, створює сім'ю, продовжує людський рід, творить людське «Я» в самому собі.

Дошкільна освіта XXI століття вимагає переосмислення традиційних принципів дидактики. Так, новий зміст принципу врахування індивідуальних (й вікових) особливостей дитини полягає у:

- відмові від орієнтування на середнього дошкільника;
- використанні психолого-педагогічної діагностики особистості;
- урахуванні особливостей особистості в навчально-виховному процесі;
- конструюванні індивідуальних програм розвитку, їх корекції тощо.

Діяльність сучасних дошкільних закладів України спрямована на розробку та апробування моделі та педагогічних технологій побудови і реалізації моделі психологічного і педагогічного забезпечення особистісно орієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки, провідною ідеєю впровадження якої залишаються актуальні погляди великого педагога і практика В. О. Сухомлинського.

Отже, аналіз педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, проведений нами, дає підстави стверджувати, що педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського не вичерпуються визначеними у статті принципами. Це дає змогу сподіватися, що наступні дослідження його системи поглядів на навчання й виховання дадуть змогу подальшого розвитку і вдосконалення одного з найефективніших підходів до реформування сучасної дошкільної освіти - особистісно орієнтованого підходу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. - 2001. - № 2. - С. 2-6;

2. Міхелі С. Педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського як концептуальна основа особистісно орієнтованого підходу / С. Міхелі // Початкова школа. - 2003. - №9. - С. 5-12.
3. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України : станом на 01 січня 2013 року. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1 / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. шк., 1976. - 654 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 2 / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. шк., 1976. - 670 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. шк., 1977. - 670 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 4 / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. шк., 1976. - 640 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 5. Статті / Василь Олександрович Сухомлинський. - К. : Рад. шк., 1977. - 639 с.

*Віра Ковальчук*  
(Івано-Франківськ, Україна)

### **МИХАЙЛО ГАЛУЩИНСЬКИЙ ПРО ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОРОБОК ВИЗНАЧНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ДІЯЧІВ МИНУЛОГО**

Відповідно до вимог державних документів України (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», виховний процес у сучасній школі повинен здійснюватися на національному ґрунті, в органічному поєднанні з національною історією та народними традиціями, сприяти збереженню і збагаченню духовної та матеріальної культури українського народу.

Через те важливого значення набуває переосмислення й об'єктивне висвітлення надбань історико-педагогічної науки, творче використання національного освітнього досвіду, сконцентрованих переважно у творчому теоретичному доробку визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого.

Як підкреслює О. В.Сухомлинська, педагогічна думка «завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [8, с. 36-37]. Саме тому теоретична творча спадщина кожного з них заслуговує на детальне вивчення, науково-обґрунтовану оцінку, і, за висновком Б. Ступарика, має стати не лише важливим джерелом для збагачення теорії та практики сучасної освіти, але і яскравим прикладом єдності духу, основою переконаності в тому, що лише спільною працею можна побудувати соборну Українську державу [7, с. 11].



Вивчення творчого науково-публіцистичного доробку та громадсько-політичної і просвітницької діяльності М. Галущинського дозволяє, уточнити і поглибити уявлення про історично-культурні процеси які відбувалися в Україні. Серед публікацій Галущинського є певна кількість літературно-критичних нарисів про творчість видатних українських літераторів – філософів, провідних діячів культурно-освітньої ниви.

Завданням запропонованої статті є на основі історико-педагогічного матеріалу, архівних документів, першоджерел визначити специфіку поглядів М. Галущинського на творче використання національного освітнього досвіду, та теоретичного доробку визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого у вихованні особистості.

З такого роду напрацювань назвемо окреме видання «Sempertiro – Все воїн» (1921), де автор не просто переповідає основні віхи життя та громадської діяльності Івана Франка, а, розмірковуючи над соціально-політичними його поглядами, наголошує, що саме він як великий духовний провідник підняв свій голос проти громадської, класової, економічної неправди. У передовій статті «Бібліотечного порадника», ставлячи питання: ким був Франко для нашого народу, М. Галущинський писав, що він «своєю надлюдською працею, своїми великанськими зусиллями і ще більшим талантом створив і дав українському народові велику глибину власної творчості, він створив зі своїх писань і творів величезну незвичайно різнородну змістом і формою бібліотеку. Хто пірне в глибини тої бібліотеки, написаної рукою І. Франка, той не пожалує праці, не пожалує часу. Там найде він тисячі розкинутих перел, тисячі прегарних много цінних жемчугів, там навчиться багато-багато і щойно тоді стане перед ним той селянський син у недосяжній величі, щойно тоді кожний похилить перед його духом чоло, щойно тоді зрозуміє, хто такий І. Франко» [2, с. 35].

Поява І. Франка в нашому житті, на думку М. Галущинського, це ціла доба в історії української культури, це цілий вік прискореного ходу українського народу до визволення. «Печать Франкового Духа вибита на душах кількох попередніх поколінь, а буде вона красуватися на чолах ще многих, многих грядущих поколінь».

Поет працював, творив, «затикав усі прогалини, усі діри в життю народу, він лікував його душу, він залічував рани, він кресав віру у власні сили, він випростовував раба і повірив, що його народові судились «не самі сльози і зітхання» [2, с. 35]. Хто пізнає Франка, вважає Галущинський, той пізнає себе, пізнає свій «нешасний нарід, пізнає всі тайники його душі, пізнає ціну праці, праці невтомної, праці до самозабуття. А як кожний українець, що пізнає Франка, оцінить вагу праці до тої міри, до якої її оцінював великий Франко, і якщо ввійде в ту працю, віддасться їй без огляду на те, яка вона, чи коло плуга, чи коло борони, чи коло пилки, чи коло ціпа, чи коло писарського столика, то наш народ встане, то наш народ випрацює собі волю, то піднесе своє чоло високо, то випрямить хребет, то кине оком по своїй батьківщині як «хазяїн домовитий!» [2, с. 35].

М. Галущинський вважав освіту головним засобом виховання. Розмірковуючи над поняттями «знання», «освіта», «виховання», «наука», він робить висновок, що освіта може розглядатися як діяльність і як наслідок цієї діяльності. Освіта як діяльність і як досягнутий духовний стан – це змагання «стати повною людиною серед людей, у гурті людей». Для пояснення терміну «повна людина» М. Галущинський наводить слова І. Франка про те, що рисою повної людини є всебічність культурних інтересів, а культура – це явище, яке охоплює собою все життя, від особисто - родинного, до громадсько-політичного, до національного і міжлюдського. Завданням є виробити у людини ставлення до всіх цих складових. М. Галущинський як голова «Просвіти» поставив завдання «поглибити і поширити в масах українського народу культ великого Франка» [1, с. 27], запропонував віддрукувати 10 000 примірників життєпису Франка та вибрані твори поета, встановити пам'ятник Каменяреві.

Великого значення, на думку М. Галущинського, у боротьбі з неграмотністю в Україні зіграли українські письменники: «Ні в одному письменстві на світі не знайдеться стільки передових чільних письменників, котрі дали свою силу і труд для поборювання неписьменності власного народу». Так, Т. Шевченко і М. Шашкевич складали Букварі; В. Стефаник писав новели, Грінченка не просто називають

«учителем народу», та й Франко як великий суспільний письменник не міг пройти мовчки біля цієї ганьби нашого століття [3, с. 18].

Цікаві міркування залишив педагог про видатного суспільно-культурного діяча М. Драгоманова в книзі «Михайло Драгоманов» (1921). Викладаючи популярно його життєвий і творчий шлях, М. Галушинський уміло використав документальний матеріал, фрагменти спогадів сучасників, листи тощо. «Драгоманов належить до людей, – стверджував М. Галушинський, – на які треба вижидати цілі століття. З кожного слова Драгоманова віє активністю: «З песимізмом не можна жити діяльно», «Без ідеалу, без віри в будучність ніяка праця неможлива» [4, с. 15].

Високим національним ідеалом українського народу Михайло Галушинський вважав Тараса Шевченка, творчість якого мала величезний вплив на формування суспільної свідомості не одного покоління. У живому джерелі Тарасового слова сам педагог черпав снагу до творчої праці, активної просвітницької діяльності. В особі народного генія він вбачав могутню виховну силу, до якої повинен долучитися кожний українець.

Постать Шевченка, його патріотичні почування Галушинський розкриває у статтях «Шевченко і нинішня хвилина», «Тарас Шевченко», книзі-мініатюрі «Шевченко – поет життя і чину». Остання викликає неабиякий інтерес неординарністю авторських думок, висновків. Досліджуючи феномен Т. Шевченка в певному тематичному «зрізі» його творчої діяльності, Михайло Галушинський передусім розглядає філософські та психологічні аспекти поставленого питання. Автор змушує читача задуматись над подвигом поета, співвідносячи його з нинішнім днем, українським народом, спонукає встановити паралелі між своєю особистістю та народом, його долею. Галушинський писав: «...такий народ щасливий, коли має у себе Шевченка. Такий народ не може згинати, такий народ мусить розвиватися, поступати наперед». Автор закликає вдуматися в слова поета, з внутрішнім духовним переконанням віддати йому почесність, не творити з нього тільки «святця перед яким б'є поклони», а «вдивлятися» в нього як в провідну зорю, як взірець найвищих і найблагородніших ідей. Якщо народ «вставить в своє життя

чин повний нового, свіжого змісту, підходячого під потребу даного моменту, тоді такий народ не пропаде» [5, с. 4].

Аналізуючи доробок Т. Шевченка, Михайло Галущинський підтверджує, що «Шевченко – поет вічного життя. З його думок, слів і поглядів, розкинутих по всіх творах, можна зложити велику філософічну систему нового «віталізму», себто такої сили, що бурхає безнастанно живитворним огнем і мусить кликати до життя всіх живих і мертвих на Україні і не на Україні суших, а навіть ненароджених іще земляків» [5, с. 4].

У книзі «Шевченко – поет життя і чину» М. Галущинський писав, що коли б українська література не мала жодного іншого представника, окрім Шевченка, то вже тоді могла б самостійно існувати: «...ми можемо піти з повним правом далі і сказати в імені всіх членів українського народу і тут, і над Дністром, і там, над Дніпром, і за Карпатами, і над берегами Чорного моря, і на Волинській тихій стороні, і на Кубані, і на далекій Сибірі, і у вільній землі Вашингтона, і в бразилійських пралісах: «Так! Цей Шевченко – він наш, ми його породили, ми говоримо і думаємо через нього, ми є та сама кров, та сама кість, той сам рід. В нім всі наші бажання і змагання, і як один, нероздільний Шевченко, так одна, нероздільна велика українська родина» [6, с. 106]. На думку автора, «такий Шевченко не може пропасти, не може загинути, він мусить бути живий, мусить животворно впливати на громаду, на народ, на його змагання, на його боротьбу на життєвім шляху» [5, с. 8].

Даючи аналіз творів Кобзаря, М. Галущинський наголошував, що все у нього виходить живе – і люди, і природа, «у всьому чин – і активність, і з усього повіває гарячий заклик до діла, і хоч як тяжко жить йому на світі, так все хочеться жить, хочеться оглядати життя у повному розгоні. Шевченкові твори – це один великий гімн до життя» [5, с. 9].

Педагог бачив у Шевченкові справжнього героя не тільки для українського народу, але й усього людства: «Своїм цілим життям, своїми ділами засвідчив він, що як би не був він поетом, але поставлений на яким-небудь становищі, де прийшлося би віддати себе цілого, віддати життя за ідею, за справедливую справу, за правду, він

всюди був би на чолі, в передніх рядах» [5, с. 15]. А пам'яттю про Т. Шевченка має бути праця в усіх сферах народного життя.

Без сумніву, праця М. Галущинського «Шевченко – поет життя чину» є не буденною сторінкою в історії розвитку шевченкознавства; вона додала до нього яскравий штрих, збагатила неординарними оцінками творчість великого Кобзаря, новим її розумінням і тлумаченням. М. Галущинський присвятив поетові ряд інших своїх дослідницьких творів, з яких через аналіз мистецьких достоїнств творчості спробував побачити Шевченка насамперед як людину, котра зуміла залишити незгладимий слід в історії розвитку національної культури і літератури. У рефераті «Шевченко і нинішня хвилина», надрукованому в журналі «Вперед», ознайомив читачів із основними подіями в нелегкому житті Кобзаря та поглибив знання про його творчість, мету та ідеали [6, с. 4].

Творчість і життєвий шлях культурно-освітніх діячів минулого стали для М. Галущинського прикладом, джерелом для розробки програми з національного освідомлення українців. В працях, прилюдних промовах він постійно опирався на їх приклад, творами ілюстрував історичну долю народу, використовував їх для формування віри в краще майбутнє.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галущинський М. Пам'яті великого борця / М.Галущинський, Бібліотечний порадник. – 1926. – Ч. 2. – С. 3-5.
2. Галущинський М. І.Франко / М.Галущинський // Бібліотечний порадник. – Львів, 1926. – Ч.2. – Квітень-червень. – С. 33-35.
3. Галущинський М. Геть неписьменність / М.Галущинський. - Львів, 1927. – 25 с.
4. Галущинський М. Михайло Драгоманів / М.Галущинський. - Львів: Друкарня Ставропігійського Інституту, 1921. – 15 с.
5. Галущинський М. Шевченко – поет життя і чину/ М.Галущинський.- Львів: Друкарня Ставропігійського Інституту, 1921. – 19 с.
6. Галущинський М. Шевченко і нинішня хвилина / М.Галущинський // Вперед. – Львів, 1920. – С. 3-7.
7. Ступарик Б. Михайло Галущинський – український педагог і громадський діяч / Б.Ступарик // Михайло Галущинський - лицар обов'язку і чину: матеріали наукової конференції, присвяченої 120-річчю від дня народження М.Галущинського.. - Львів - Рогатин, 1999. – С. 22-28.
8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес Нові підходи до загальних проблем. / О.В.Сухомлинська О. В.-К.: А. П. Н., 2003. – 67 с.

*Олена Ковтун,  
Тетяна Мальцева,  
Юлія Терещенко  
(Харків, Україна)*

## **ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧНИХ ПРОЕКЦІЙ ФІЛОСОФІЇ СПОРТУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Говорячи про окремі проблеми практичного втілення теоретичних засад фізичного виховання та спорту у контексті педагогічної персоналістики, хотілося б зробити акцент на досить важливому моменті, який вже достатньо чітко, як можна побачити, артикулюється у межах сучасних українських досліджень з цієї тематики [3]. Мова йде про те, що фокус пошукових інтенцій у площині педагогічної персоналістики із початком ХХІ століття все більше зміщується до сучасності, а отже аналітиці та систематизації дедалі активніше піддаються наукові та творчі напрацювання наших сучасників. Як зазначає, зокрема, Стражнікова І. В. [3], «такі зрушення, як правило, відбуваються у колі колег, які віддають шану своїм досвідченим наставникам» [3]. Беручи до уваги той факт, що, на відміну від «об'єкту» біографічного дослідження, «педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня або творча біографія, це, радше, персоніфікований процес утворення цінностей культури у межах гуманітарної традиції» [4, с. 42], тобто сприймаючи персоналістику взагалі – як поняття більш широке, можна цілком виправдано говорити і про існування історико-персоналістичного виміру спортивно-педагогічної теорії.

Враховуючи зазначену вище тенденцію «осучаснення» персоналістики, ми теж, у свою чергу, звернемо наразі увагу на актуальні зразки філософського осягнення засад спорту та фізичного виховання, які відбуваються в українському академічному просторі. Одним з таких зразків є приклад наукового проекту київського вченого Ібрагімова М. М., який намагається на широкому історико-філософському та філософсько-теоретичному ґрунті створити «концептуальний дискурс «філософії спорту» як навчальної дисципліни і галузі сучасної філософії» [1, с. 136]. Інтерес цей проект викликає, щонайменше, з двох причин. По-перше, перед нами все ж таки цікава (хоча в цілому й досить передбачувана) екстраполяція суто філософських

концептуалізацій на площину теорії спорту. По-друге, така екстраполяція зайвий раз акцентує «проблемний» (у негативному сенсі) бік справи, притаманний більшості подібних пошукових спроб. Йдеться про те, що коли фокусні феномени у дослідженні належать цілком конкретній життєвій площині, то всі теоретичні розвідки і обґрунтування – нехай і доволі якісні – зазвичай дають занадто мало у плані практичному.

Тим не менш, сам Ібрагімов М. М. зазначає: «Мета нашого дослідження – подолати існуючий у вітчизняній науці розрив між експериментально-прикладними дослідженнями тілесності в галузі спортивного знання і їх філософсько-теоретичними абстрактними узагальненнями, тут практична філософія доцільно спрямовується на певний фрагмент реальності – спортивну реальність» [1, с. 136-137]. Стратегія такого «абстрактного узагальнення» доволі прозора і, зважаючи на актуальний стан справ у сучасній філософії, досить комфортна. Звичайно, що працюючи у проблемному полі подібного характеру, у якості теоретичних базисів доцільно обирати досить широкий спектр сучасних постфеноменологічних та постантропологічних напрацювань.

Починає ж Ібрагімов М. М. з феноменології тілесності М. Мерло-Понті, акцентуючи увагу на концептуалізаціях «плоті як стихії», яка перебуває «в основі всього сущого». Дійсно, на відміну від «класичної» гуссерлівської феноменології М. Мерло-Понті сприймав саме фізичне тіло у якості фундууючого чинника для інтенціональності. «Тіло – це те, що надає світу його буттєвість» [1, с. 138], а отже феноменологія у такому разі – це «аметафізичний», як пише Ібрагімов М. М., проект, який здатен подолати зайві екстремалізації жорсткого натуралізму та психологізму. «Тема тілесності у феноменології, з одного боку, є комплементарною темі інтерсуб'єктивності, з іншого – має своїм теоретичним тлом психофізичну проблему, яка вперше в історії європейської філософії постала у вченні Декарта» [1, с. 138]. Стосовно ж картезіанського способу мислення людини М. Мерло-Понті висловлюється наступним чином: «Союз душі та тіла скріплюється не довільною згодою між двома зовнішніми дійовими особами: суб'єктом, з одного боку, об'єктом, з іншого, він здійснюється щомиті в русі екзистенції» [1, с. 138].

Таку думку Ібрагімов М. М. вважає – у загальному плані – маркером певної трансформації, яка відбувається у європейській філософії стосовно погляду на сутність «людського» як такого. При чому, як зазначає автор, відголос цього трансформативного зрушення активно впливає і на сучасну філософію в цілому, і на її український сегмент зокрема. І саме результативні наслідки зазначеної зміни (тобто сукупність сучасних теоретизувань з приводу провідної «онтологічної ролі» тілесності) дозволяють доволі широко та вільно розгортати «філософсько-спортивний дискурс», у межах якого спорт постає як особливе «феноменальне явище», а спортивне змагання – як своєрідна форма «тілесної репрезентації», оскільки як таке воно «містить в собі весь попередній тілесний досвід, виставлений на показ, оприлюднений наявно та одноактно» [1, с. 139].

Рухаючись далі, Ібрагімов М. М. стверджує, що цілком можливо говорити про певний «фізкультурно-спортивний» тип світогляду людини, який є і окремою гранню духовно-практичного модусу взаємодії людини зі світом, і, водночас, предметом нової філософської дисципліни – «феноменології спорту і фізичного виховання». Не зважаючи на те, що з науково-дисциплінарної точки зору ми маємо справу тут із певним «звужуванням», у предметному плані перед нами постає натомість специфічне «розширення». Саме так, адже центральним поняттям для такої варіації феноменологічного дослідження є поняття «фізкультурно-спортивного простору», яке «змістовно включає в себе систему суспільних відносин навколо фізичної культури і спорту в тій чи іншій країні, систему фізичного виховання в ній, рівень фізкультурно-спортивної інфраструктури, де увага зосереджена не лише на змагальній, показовій діяльності спортивних досягнень, а й забезпечується потреба людей у своєму фізичному самовиразі» [1, с. 139].

Отже, як можна побачити, автор робить спробу включити у свою концептуалізаційну роботу завдяки новому поняттю різні виміри соціокультурної реальності, аби останні при цьому набували потрібного «спортивно-філософського» забарвлення. З іншого боку, запозичена феноменологічна «база» дозволяє нюансувати зміст зазначеного вище «фізкультурно-спортивного світогляду» та



говорити про такі атрибуції тілесного досвіду, як «подвійність відчуттів», «афективність», «кінестеза», «спортивне тіло» тощо [1; 2].

У свою чергу, після попередньої теоретико-філософської «підготовки» буквально одного кроку бракує і до аксіологічного аспекту виконуваного дослідження. Цей крок дійсно необхідний, адже завдяки ньому зазвичай робиться прив'язка до якихось практичних «наслідків» тих чи інших теоретичних побудов. У даному випадку аксіологічна функція фізкультурно-спортивного простору стверджується через ціннісну роль, яку мають відігравати приналежні цьому простору практики та інституції. А відіграють вони її завдяки тому, що являють собою, на думку Ібрагімова М. М., певні «медіуми» суспільно значущих ідей. Тобто спортивна сфера виступає тут окремим відображенням загального культурно-цивілізаційного процесу. Більш того, сфера таких ідей якимось чином конкретизується на рівні практики окремого спортсмена, його тренера і навіть глядачів спортивних змагань. Отже, у контексті «пошуку шляхів підвищення професійної та педагогічної майстерності тренерів» [1, с. 139] саме «філософія спорту має надавати спортсмену і його тренеру наснаги, впевненості в собі, у своїх здатностях бути самодостатніми, що означає свободу вибору в поєднанні із особистою відповідальністю» [1, с. 141].

Таким чином, ми знов повертаємось до зазначеного вище факту «амбівалентної якості» подібних теоретичних проектів. Так, дійсно «у полі сучасної філософії, яка рефлектує над проблемами людського буття, присутні: «освітософія», «технософія», «біософія», «валеософія», «екософія» тощо» [2, с. 139], і так, дійсно – «за аналогією можна сконструювати і «спортософію» [2, с. 139], але чи в змозі такий «конструкт» насправді щось дати на рівні конкретної спортивної та спортивно-педагогічної практики – це все ж таки питання. Так, спортивна філософія «вимагає професійної дотепності, тобто переконливості та ефективності пропонованих фізкультурно-спортивних методик для різних категорій населення» [2, с. 141], але чи не є це загальною методичною вимогою для процесу навчальної адаптації будь-якого теоретичного матеріалу чи комплексу практичних компетенцій?

Цілком можливо, що така своєрідна «спортософія» може виступати як «засіб розвитку свідомості людей у її мотивації до фізкультурно-спортивної діяльності» [2, с. 141], але якщо результат цієї доволі цікавої і, у певному розумінні, масштабної теоретичної роботи конкретизується на практиці лише у якості якоїсь мотиваційної «компоненти», то чи це не буде певною формою «неспіврозмірності» та показником «неефективності», або навіть – «зайвості»?

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ібрагімов М. М. Феноменологія «тілесного досвіду» у фізкультурно-спортивній експлікації / М. М. Ібрагімов // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2013. – № 1064. Серія «Філософія. Філософські перипетії». – С. 135-142.
2. Ібрагімов М. М. Спортософія: проблеми становлення і перспективи розвитку / М. М. Ібрагімов // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2014. – № 1116. Серія «Філософія. Філософські перипетії». – С. 137-142.
3. Стражникова И. В. Вопросы персоналистического направления исследований в истории педагогики Западного региона Украины : [электронный ресурс] / И. В. Стражникова // Apriori. – 2014. – № 4. Серия «Гуманитарные науки». – Режим доступа : <http://apriori-journal.ru/serial/4-2014/Strazhnikova.pdf>.
4. Сухомлинская О. В. Историко-педагогический процесс: новые подходы к общим проблемам / О. В. Сухомлинская. – Киев : А. П. Н., 2003. – 68 с.

*Світлана Кондратюк,  
Наталія Попиначенко  
(Суми, Україна)*

### **ВАЛЕОЛОГІЧНІ ІДЕЇ У СПАДЩИНІ А. МАКАРЕНКА**

Сьогодення вимагає від освіти в Україні створення умов розвитку підростаючого покоління, виховання освіченої, творчої особистості, формування її фізичного, психічного і духовного здоров'я. Це завдання є одним із обов'язкових держави, передбачених Національною Доктриною розвитку освіти у XXI столітті, Національною програмою «Діти України», Конвенцією ООН про права дитини, Всесвітньою декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей [1, с. 63; 2, с. 2].

Багатьма дослідженнями доведено, що здоров'я закладається в дитинстві, а відхилення у розвитку організму чи хвороба у дитячому віці, відбиваються у подальшому на стані здоров'я дорослої людини [2, с. 2; 3, с. 43]. Саме тому,

навчально-виховний процес в сучасній школі покликаний зберігати, зміцнювати та відтворювати здоров'я учнів шляхом формування здорового способу життя як головного чинника збереження здоров'я.

Успішному розв'язанню даного завдання значною мірою сприятиме, на наш погляд, звернення до педагогічної спадщини А. Макаренка, представлені широкою палітрою проблем теорії та практики виховання, які він досліджував і розробляв. Видатний педагог наголошував на тому, що виховання є цілісною системою, системоутворюючим чинником якої виступають цілі, які формуються потребами суспільства і самих вихованців.

Цінним є його педагогічний спадок щодо охорони здоров'я дітей шляхом дотримання санітарно-гігієнічних норм, про що свідчить організація життя в колонії ім. М. Горького та комуні Ф. Дзержинського. А. Макаренко визначав залежність здоров'я від соціально-психологічної ситуації в сім'ї та колективі, епідеміологічного стану регіону, способу життя людини. Особливу увагу приділяв педагог гігієнічному вихованню, руховій активності і режиму дня дітей. Мета виховання, вважав видатний педагог, полягає, в першу чергу, в тому, щоб виростити дитину здоровою, сформувати у неї вміння працювати, сприяти її моральному становленню. Він стверджував, що для успішного виховання завжди важливо досягати найвищого рівня фізичного і морального здоров'я [4, с. 422].

Методика його виховання все більше вражає сучасних науковців та дослідників мудрістю й геніальністю практичних порад, що, безумовно, і потребують відродження в умовах реалізації здоров'язбережувального виховання підростаючого покоління. Головним пріоритетом таких дій, вважав А. Макаренко, є створення належних умов для забезпечення фізичного розвитку дітей, а саме: дотримання правильного режиму життя, використання природних чинників, правильний режим харчування, хорошу організацію відпочинку, широку програму фізичного виховання [4, с. 28].

Виходячи з того, що здоровий спосіб життя молодших школярів має певну специфіку, зумовлену їхніми віковими особливостями, залежністю від дорослих, несформованістю навичок гігієнічної культури, мотивації до їх набуття ми

вважаємо, що зміст виховної роботи щодо валеологічного виховання учнів початкової школи повинен бути спрямований на комплексний підхід, формувати у молодших школярів здоровий спосіб життя, як основного і надійного чинника збереження, зміцнення і відтворення здоров'я.

Зважаючи на те, що чим раніше відбудеться формування у школярів здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості, а також, щоб дитина відчувала відповідальність за своє здоров'я, важливо з дитинства формувати систему пріоритетів, які дають певні переваги бути здоровим. Одним з яких є культ здоров'я з дитинства або «мода» на здоров'я.

Розглядаючи особливості мотивації щодо ведення здорового способу життя, можна виділити такі її види: негативна мотивація, коли мотивує не наявність, а відсутність чого-небудь і ця відсутність призводить до відчуття дискомфорту; позитивна мотивація - підвищення рівня знань, культури, формальним критерієм є освітній рівень дитини. Таким чином, проблема збереження здоров'я підростаючого покоління потребує виховання свідомого ставлення до нього, перш за все, дітей та їх батьків і має бути однією з пріоритетних.

Формування здорового способу життя є складним процесом, який ґрунтується як на загальних освітніх принципах так і на психологічному підкріпленні поведінки, що, в свою чергу, сприяє збереженню здоров'я і допомагає поширенню здорового способу життя в більш широкі сфери життєдіяльності дитини.

Знання основ здорового способу життя та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань, які є спонукальною системою до здійснення дій і вчинків. У процесі засвоєння знань та умінь формуються поняття норм способу життя, ставлення до дійсності і своєї особистої ролі у збереженні власного здоров'я. Таким чином, формування здорового способу життя молодших школярів дозволяє безперервно удосконалювати організацію оздоровчого процесу, використовуючи всі сфери виховного впливу на дитину.

Комплексний підхід до формування у молодших школярів здорового способу життя в системі безперервного навчально-виховного процесу дає можливість

побудувати цілісну систему саморозвитку дитини, у тому числі в плані зміцнення і збереження здоров'я і підготовки до майбутнього життя.

На нашу думку, ефективності запропонований підхід набуває завдяки вивченню та відродженню педагогічної спадщини А. Макаренка. Використання його плідних ідей є, безумовно, корисним підґрунтям для формування здорового способу життя та валеологічного виховання дітей молодшого шкільного віку. А. Макаренко хотів бачити підростаюче покоління здоровим, духовно красивим, бадьорим, з міцною нервовою системою. У пошуках нових шляхів виховання. Педагог-новатор звертав увагу на виховання у дітей кращих людських почуттів. Педагогічна система А. Макаренка дає надзвичайно цінний матеріал для осмислення зв'язку між теоретичними моделями збереження здоров'я підростаючого покоління і їх реалізацією в реальних умовах.

Досвід А. Макаренка у галузі фізичного виховання важливий для сучасного процесу збереження та зміцнення фізичного здоров'я молодших школярів. Подальше вивчення питань валеологічного виховання в педагогічній практиці А. Макаренка вбачаємо у визначенні його теоретичних і методологічних основ у процесі збереження фізичного здоров'я молодших школярів.

Отже, теоретико-практична спадщина А. Макаренка щодо валеологічного виховання молодших школярів і сьогодні залишається надійним підґрунтям для здоров'язбережувального виховання дітей. Вона ретельно продовжує вивчатися сучасними дослідниками проблеми валеологічного навчання та виховання учнів. Адже досвід творчого використання ідей цього видатного педагога сприяє формуванню психічно і фізично здорової особистості.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- 1.Бережна, Л.К. Програмно-цільовий підхід до організації роботи школи сприяння здоров'ю / Л.К. Бережна // Управління школою. – 2007. - №19-21. – С. 63-66.
- 2.Ващенко, О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О.Ващенко, О Свириденко // Початкова освіта. – 2005. - №46. – С. 2-4.
- 3.Діти України. Аналіз ситуації. – К.: Генеза, 2001. – 182 с.
- 4.Макаренко А.С. Воспитание культурных навыков / А.С. Макаренко // Собр. соч.: В 7 т. – М., 1957. – Т. 4. – С. 417-428.

*Юлія Кузьменко  
(Херсон, Україна)*

## **ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ В НАУКОВИХ ПОГЛЯДАХ Д. О. ТХОРЖЕВСЬКОГО**

У контексті нашого дослідження зазначимо, що освіта – це поліаспектна і багатовимірна категорія. «Освіта, являючи собою побудову образу «Я» за образом культури, її відтворення і розвитку, розглядається в трьох взаємопов'язаних аспектах: як освітня система, освітній процес і результат цього процесу» [4]. Ці взаємозв'язки існують не окремо один від одного, на що неодноразово підкреслював у своїх роботах видатний вітчизняний педагог Д. О. Тхоржевський. Вони є доповненням і продовженням один одного, створюючи єдиний вимір освіти. Варто зауважити, що з одного боку освіта, як соціальний інститут скерована на виховання та передачу накопиченого соціально значимого досвіду наступному поколінню, з іншого, на особистісному рівні – скерована на формування освітньої складової особистості та становлення індивіда в соціумі.

Освітня складова – це певний рівень знань, умінь, навичок, досвіду людини, сформовані особистісні якості, поведінка, компетентності. Варто зауважити, що ця складова формується протягом життя людини як в освітніх закладах так і поза ними в особистісному та суспільному життєвому просторі (процес соціалізації людини). Відповідно, освітня складова потребує свого оновлення, нарощення, оскільки згодом знання «застарівають» або ж «забуваються».

Освітня складова фахівця – це загальноосвітні та професійні знання, уміння навички і досвід, особисті та фахові якості, поведінка, компетенції, що отримані під час навчання в освітніх закладах та у процесі виконання своїх функціональних обов'язків на робочому місці.

Освітня складова фахівців із трудової підготовки – це загальноосвітні та професійні знання, уміння навички і досвід, особисті та фахові якості, поведінка, компетенції, що отримані під час навчання у ВНЗ, на курсах підвищення кваліфікації, фестивалях, конференціях, тренінгах, семінарах тощо та у процесі

виконання своїх функціональних обов'язків – трудового виховання і навчання учнівської молоді.

Моніторинг наукових праць вітчизняних науковців, дає підстави стверджувати, що значну цінність для досліджень із формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки складають роботи Д. О. Тхоржевського. Не дивлячись, на те, що дане поняття не зустрічається у його науковому доробку, варто відмітити: він давав характеристику даного поняття через призму інших особистих якостей вчителя трудового навчання. Багато зроблено ним у справі висвітлення і вирішення проблем трудового навчання та виховання учнівської та студентської молоді, професійного становлення вчителів праці. Зокрема ми це бачимо через аналіз таких його наукових праць: «Система трудового навчання», «Дидактика трудового навчання», «Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін» та ін.

Авторськими колективами під керівництвом доктора педагогічних наук Д. О. Тхоржевського написано багато праць, що розкривали підходи до теорії і практики навчання фахівців із трудової підготовки. Серед них: «Актуальні проблеми підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін», «Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін», «Методика трудового навчання і загальнотехнічних дисциплін» та ін.

Багато сил і любові віддав він роботі в журналі, що був педагогічним рупором для всіх фахівців із трудової підготовки в Україні, – «Трудова підготовка в закладах освіти». Зокрема на сторінках цього журналу в таких його статтях як «Концепція педагогічної освіти та підготовки вчителя трудового навчання», «Про навчальний план з підготовки вчителя трудового навчання», «Яким бути вчителю трудового навчання», «Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання» та ін. ми знаходимо інформацію про особистісну та професійну підготовку вчителя праці до високопрофесійного виконання своїх функціональних обов'язків у школі.

Він надавав великого значення формуванню освітньої складової фахівців із трудової підготовки через, наприклад, окреслення вимог до спеціальної підготовки вчителя трудового навчання. «Специальная подготовка учителя труда складается из

общенаучной, общетехнической, теоретической и практической подготовки по специальности, связанной с тем разделом труда, которому он будет обучать школьников, хорошего знания современного производства, его техники, технологи и организации» [3, с. 31].

Також він відмічає, що на якість формування освітнього рівня педагогів впливає професіоналізація навчального процесу. Підвищення якості підготовки майбутніх вчителів трудового навчання у ВНЗ повинно віддзеркалюватися як у змісті навчальних планів, так і в структурі навчальних програм, а також в методиці викладання спеціальних і загальноосвітніх дисциплін [1, с. 5]. Характеризуючи формування освітньої складової фахівців у 60-70-х роках ХХ ст. Д. О. Тхоржевський підкреслював, що «до педінститутів прийшли фахівці з технічних наук, відігравши на першому етапі роботи загальнотехнічних факультетів позитивну роль. Вони створили навчально-матеріальну базу і «запустили» процес. Не знаючи школи, вони викладали без рахування вимог до трудової підготовки учнів, гальмували принципову переробку навчального плану, хоча такі спроби робилися» [5, с. 2-4]. Пізніше, зміни навчальних планів і вимог до підготовки вчителів праці, не без допомоги і активного керівництва Д. О. Тхоржевського, змінилися і вже в 80-90-х роках здійснювалася повноцінна підготовка вчителів технічної і обслуговуючої праці.

Після проголошення незалежності освітній простір України знов вимагав плідної роботи щодо зміни орієнтирів у трудовому навчанні і вихованні учнівської і студентської молоді. Розуміючи важливість події академік Д. О. Тхоржевський продовжує свою справу і паралельно бореться за вирішення ще однієї важливої проблеми «формування національної самосвідомості дітей та молоді. Д. О. Тхоржевський із своїми однодумцями обстоювали не якусь абстрактну концепцію формування національно свідомої особистості, а вкладали в неї абсолютно конкретний зміст і вказували на шляхи її здійснення. Вони пропагували ідею етнічної самоідентифікації українців, усвідомлення національної історії через справи славетних представників народу, чимало з яких було незаслужено забуто, через оволодіння традиційними ремеслами тощо, через формування бажання в



молоді залишатися на землі пращурів, працювати у славу народу, розвивати українську культуру, невід'ємним компонентом якої є рідна мова» [2, с. 25]. Для вчителів ними було створено навчально-методичний комплекс який допомагав педагогам формувати національно свідому особистість – громадянина України. Серед таких робіт: «Теоретичні засади виховання національної свідомості: Програма спецкурсу і навч. посіб. / за ред. Д.О.Тхоржевського (1998); Програма спецкурсу «Національна свідомість як загальнолюдська цінність» / упор. Д.О.Тхоржевський, П.П.Хропко, В.П.Москалець та ін. (1999); Україна у контексті світової цивілізації: навч. посібник для вищих навч. закл. / за ред. Д.О.Тхоржевського (1999); Виховання національно свідомої особистості (методичні рекомендації кураторам академічних груп студентів): навч. посібник / за ред. Д.О.Тхоржевського. – Ч. I. Зміст виховної роботи (2000); Виховання національно свідомої особистості: метод. посібник / Д.О.Тхоржевський (ред.) (2001) [2, с. 27].

Підводячи підсумки зауважимо, що Д.О.Тхоржевський не лише працював над вирішенням різноаспектних проблем професійного розвитку вчителів праці, трудового навчання та виховання учнівської молоді, він заклав ґрунтовну базу для зростання наукової школи яка продовжує його справу і до сьогодні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы подготовки учителя общетехнических дисциплин / под ред. Д.А.Тхоржевского. – К. :Вища шк. Головное изд-во, 1986. – 174 с.
2. Кузьменко В.В. Життя віддане праці. Пам'яті академіка Д.О.Тхоржевського (1930-2002 рр.) / В.В.Кузьменко, Н.В.Слюсаренко, Т.Д.Тхоржевська. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 51 с.
3. Методика трудового обучения и общетехнических дисциплин / под редакцией Д.А.Тхоржевского. – М.: Просвещение, 1982. –286 с.
4. Педагогіка.Освіта як найважливіша ланка реалізації мети виховання[Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://readbookz.com/books/172.html>. – Загол. з екрану.
5. Тхоржесвський Д. Яким бути вчителю трудового навчання / ДмитроТхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – № 3 – С. 2-4.

*Зіновія Нагачевська,  
Юрій Гривнак  
(Івано-Франківськ, Україна)*

## **ВНЕСОК ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ**

### **КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ ст.**

#### **У РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ**

Проблема вивчення внеску педагогів у створення нової системи викладання історії в закладах освіти України є актуальною у зв'язку з суттєвими змінами у змісті навчального матеріалу, окресленими в освітніх документах сучасності, та інноваційними методиками її студіювання. Дослідженнями у цій сфері займаються такі науковці, як У. Великопольська Т. Савшак, Я. Серкіз, Р. Федорищак та інші. Вагомий внесок у повернення імен і творчих здобутків учителів-істориків нашого краю кінця ХІХ – початку ХХ ст. здійснила кафедра педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», силами викладачів якої видано монографію «Українська педагогічна думка в іменах (Східна Галичина – українське зарубіжжя ХХ ст.)».

Метою статті є аналіз поглядів визначних західноукраїнських педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст. на проблеми змісту і методів викладання історії у початкових і середніх школах.

Відповідно до освітніх реформ Австро-Угорської імперії останньої третини ХІХ ст. вивчення навчальних дисциплін історичного циклу було передбачене навчальними планами вищих початкових, неповних середніх (виділових) шкіл, «доповнювального» навчання (як правило, в поєднанні з географією), а також гімназій, ліцеїв, учительських семінарій, де учні опановували історію як окремий предмет. Кількість годин на її вивчення у різних типах навчальних закладів коливалася в межах семи-десяти відсотків від загального тижневого навчання. Так, у перших учительських семінаріях Східної Галичини на її вивчення відводилося по 2 год. на першому і третьому й 1 год. – на четвертому курсах.

Більшість тогочасних підручників були перекладами з австрійських, німецьких і польських видань, які не сприяли національному вихованню української молоді, а відтак – і досягненню мети їхнього навчання та виховання, на що неодноразово

звертали увагу галицькі педагоги. Перші українські підручники з історії побачили світ на початку XX ст. (як «Оповідання з рідної історії» Б. Барвінського, Жовква, 1911 р.).

Нові підходи до організації та змісту вивчення історії представлені у працях Мирона Кордуби (1876-1947) – видатного українського історика, письменника та суспільно-політичного діяча Північної Буковини і Східної Галичини. Зауважимо, що дослідники тільки розпочинають осмислення педагогічної складової його багатогранної натури, попри те, що все свідоме життя вчений присвятив викладанню: спочатку в гімназії й університеті у Чернівцях, згодом – у середніх і вищих навчальних закладах Львова, Холма та Варшави [5, с. 179].

Осмислюючи проблему створення українських шкільних підручників з історії, педагог висловив цікаві методичні ідеї у статті «Наука історії рідного краю в буковинських народних школах», яка з'явилася друком в науковому педагогічному журналі «Bukowiner Schule» («Буковинська школа»), що виходив у Чернівцях на початку XX ст. як пресовий орган офіційної шкільної влади краю. У цій статті М. Кордуба порушує питання про методику викладання історії, яка, на його переконання, повинна будуватися не на простому запам'ятовуванні дат і подій, а має пробуджувати інтерес до минулого рідного краю, а вже потім – до розгляду історії інших народів. Педагог стверджував, що в школі історію можна вивчати двома способами: один – методом загального аналізу подій і фактів із наступним зосередженням уваги на окремих важливих історичних подіях і його видатних репрезентантах; другий метод – синтетичний – передбачає вивчення історії шляхом докладного монографічного опрацювання важливих подій, фактів і діяльності визначних діячів, а згодом – загального осмислення історичних явищ, що вивчаються.

На думку М. Кордуби, другий метод найбільш відповідний дидактичним завданням, які повинна вирішувати школа. Учений також наголошував на підборі цікавого ілюстративного матеріалу, який силою візуальної експресії пробудить інтерес до минулого рідного краю. Ділячись власним досвідом, М. Кордуба вважав,

що найкраще «...в'язати буковинську історію з рускою, лучити історію краю з національною» [3, с. 209].

Саме такий шлях, переконував педагог, є одним із найбільш ефективних для засвоєння історичних знань. Згідно з поглядами М. Кордуби, вивчення історії повинно починатися з найближчого оточення дитини: села, повіту, краю, адже «...у виробленні патріотизму, бажання служити своїй вітчизні не послідну вагу має історія рідного краю». Автор вбачав у такому підході запоруку формування історичного мислення. Він розглядав краєзнавство не як чинник національної окремішності, а як засіб пробудження інтересу до історії інших народів [3, с. 208].

З огляду на викладені вище міркування, М. Кордуба запропонував доповнити другу і третю частини «Читанки для шкіл народних» відомого на Буковині освітнього діяча і педагога О. Поповича усними оповіданнями з історії України загалом і рідного краю зокрема. Педагог вважав, що історію Буковини варто пов'язувати з історією Київської Русі, ознайомлювати учнів з географічним описом, із племенами, які населяли цю давньоукраїнську державу. Далі в хронологічному порядку треба розкрити такі теми: «Свята Ольга», «Як русини стали християнами», «Ярослав Мудрий», «Похід Ігоря на половців», «Напади татар», «Король Данило», «Вірний союзник», «Руський князь Лев». Особливу увагу М. Кордуба звертав на характеристику періоду роздробленості Київської Русі після смерті Ярослава Мудрого та функціонування Галицько-Волинського князівства, до складу якого увійшла Буковина. Педагог вважав також за необхідне вивчати історію козацтва, визвольної війни проти Польщі, ролі церкви в історії України тощо [6, с. 211].

М. Кордуба обґрунтував дві принципово важливі умови, які свідчать про гуманістичну спрямованість викладання історії: впливати на учнів не описами кривавих битв, а розповідями про людей, їх побут і звичаї. Зазначимо, що така антропологізація історії як навчального предмета не була характерною для дидактичної літератури кінця XIX – початку XX ст.: у ній домінували політична та династична моделі трактування подій минувшини. М. Кордуба одним із перших серед українських педагогів закликав гуманізувати предмети історичного циклу, що відповідало тогочасним західноєвропейським педагогічним новаціям.

Посильний внесок у розробку проблем навчання історії в досліджуваний період зробив Андрій Копистянський (1871-1934) – гімназійний учитель у Станіславі (Івано-Франківську) та Львові. Він є автором підручників з історії для гімназій («Історія Руси», з історії Львівської Ставропігії XVIII ст., «Історія волоської Церкви»). Свої погляди стосовно викладання історії в школах Східної Галичини педагог висвітлив у статті «Наука історії рідного краю в першій класі середньої школи», яка вийшла друком у 1911 році у провідному українському педагогічному журналі Галичини «Наша школа».

За спостереженням А. Копистянського, «наука» історії в гімназіях не виконує свого завдання, молодь не виходить із середніх шкіл із виробленим історичним поглядом на світ, її знання обмежуються «...мінімальною сумою дат, імен і фактів, які абітурієнт по якімсь часі зовсім забуде...» [2, с. 51].

Педагог стверджував, що історія – це дуже важкий і важливий шкільний предмет. Вона вводить нас у минулі століття, між неживих людей, не раз у зовсім відмінні від сучасних суспільні відносини. На думку А. Копистянського, історія у школах кінця XIX – початку XX ст. трактувалася як «старий цвинтар», із численними пам'ятниками осіб минулого; вона схожа на «склад старих меблів», назви яких учитель заставляє вивчати напам'ять.

На цій підставі окреслені педагогом план і зміст вивчення історії для трикласної школи повинні бути такими:

- у 1 кл. – вивчення історії рідного краю;
- у 2 кл. – історії «Греків і Римлян» як прабатьків європейської державності;
- у 3 кл. – історії Австрійсько-Угорської монархії.

Водночас А. Копистянський звертав увагу на те, що однієї суми історичних відомостей недостатньо. Історик, який окрім історичних знань, оволодів ще й інтуїцією, може «силою сеї інтуїції» проникнути в суть історичних явищ, навіть там, де нема «ніяких писаних жерел». За словами педагога, саме інтуїція допоможе тоді, коли відсутні першоджерела, саме вона дасть можливість зрозуміти істинність і правильність історії [2, с. 55].

Позиція А. Копистянського щодо вивчення історії виглядає таким чином:

- вивчення історії має розпочинатися з вивчення історії рідного краю;
- упродовж її вивчення слід притримуватися двоступеневості;
- розвивати і розширювати історію рідного краю необхідно через порівняння з історією інших народів [2, с. 60].

Не менш важливу роль у творенні нової програми та інноваційних методик вивчення історії в українських школах відіграють пропозиції жінок-педагогів – активних громадських діячок початку ХХ ст., зокрема народних учителів Костянтини Малицької та Володимири Вільшанецької-Жуковецької.

Аналізуючи чинні програми та підручників з історії для початкових шкіл нижчого і вищого типів, К. Малицька переконалася в тому, що її вивчення зводиться до ознайомлення дітей із біографіями окремих королів, генеалогією знатних родів, опису найбільших битв і визначення числа переможців та переможених. Громадська діячка не могла погодитися з трактуванням навіть такої історії вчителями-поляками: вони аналізували історичні події з шовіністичних позицій, принижуючи історичне минуле інших народів.

Погляди К. Малицької щодо вивчення історії у народній школі, викладені у статті «Війна – а школа» (1904 р.), можна звести до кількох основних тез:

- історія рідного краю повинна розкривати «об’єктивний образ минувшини» – не лише з його «світлами», а й із «тінями»;
- з історичного минулого слід обирати факти та діячів, які можуть своїм прикладом надихнути майбутні покоління;
- розвиваючи в дітях любов до рідної землі, важливо показати їм, що і в інших народів є «свої герої», «свої ідеали», які треба шанувати;
- земна цивілізація має «спільних... великих людей», праця яких є внеском до загальної скарбниці народів – не у сфері ведення воєн, а в галузі винаходів і відкриттів, які полегшили «працю рук людських», усмирили болі й терпіння страждальців [1, с. 94-95].

Гуманістичні за своєю суттю, ці думки залишаються актуальними й сьогодні.

Оригінальними є міркування педагога і письменниці В. Вільшанецької-Жуковецької з приводу вивчення історії у неповних середніх школах Східної

Галичини початку XX ст. Як і К. Малицька, вона підкреслювала, що з усіх предметів саме викладання цієї навчальної дисципліни найменше відповідає реальному життю, а тому потребує негайного оновлення. Передусім педагог не погоджувалася зі структуруванням історії як навчального предмета. Не відкидаючи вивчення історичного минулого, вона у педагогічному нарисі «Будуча жіноча виділова школа» (журнал «Учитель», 1912-1913 pp.) стверджувала, що історія у початкових школах вищого типу, зокрема жіночих виділових, має стати дійсною вчителькою теперішнього життя, а не «загиблої старовини», виховувати «не старинну, не середньовічну і не новочасну, а сучасну і будучу міщанку». Через те при викладанні історії радила дотримуватися усталених загальнодидактичних принципів: від близького, знаного дитині, до далекого, менш відомого. На цій підставі запропоновані педагогом план і «об'єм науки історії» для чотирикласної виділової жіночої школи передбачали:

- у 1 кл. – вивчення історії рідного краю - від найновіших до найдавніших часів, а не навпаки;
- у 2 кл. – історії своєї батьківщини-України – теж за аналогічним принципом;
- у 3 кл. – історії Австрії – аналогічно;
- у 4 кл. – відповідно всесвітньої історії.

Організоване таким чином навчання, за задумом В. Вільшанецької, націлювалося перш за все на студіювання історії своєї Вітчизни, а вже потім – інших народів. При цьому матеріал для вивчення мав бути невеликим за обсягом, щоб діти могли засвоїти його без поспіху, ґрунтовно й докладно, а вчитель – не перетворювався на «ремісника», який турбується лише про «вичерпанє планів» [4, с. 484].

Отже, викладене підтверджує, що питання про зміст і методику викладання історії у початкових і середніх школах Західної України наприкінці XIX – на початку XX ст. ставало щораз актуальнішим. Видатні педагоги Східної Галичини та Північної Буковини сходились у поглядах на те, що викладання історії не сприяло національному вихованню молодого українського покоління, тому ними були запропоновані власні підходи до її вивчення. Освітні діячі Західної України на межі

XIX – XX ст. були одноставні в тому, що студіювання історії потрібно починати з вивчення минулого рідного краю, покликаною формувати національну свідомість у молоді. Окрім славного минулого свого народу, за їхнім переконанням, треба знати і поважати історію інших народів.

Нова методика викладання історії у школах різних типів, запропонована В. Вільшанецькою, А. Копистянським, М. Кордубою, К. Малицькою та іншими педагогами була спрямована на виховання духовно багаті і патріотично налаштованої молоді, яка не лише знає історію свого народу, а й готова наслідувати діяльність її найвидатніших особистостей.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. (км) [Малицька К.]. Війна – а школа / (км) // Промінь. – 1904. – Ч. 13. – С. 93-95.
2. Копистянський А. Наука історії рідного краю в першій класі сер. шк. / А. Копистянський // Наша школа. – 1911. – Ч. 3. – С. 51-60.
3. Кордуба М. Наука історії рідного краю в буковинських народних школах / М. Кордуба // Bukowiner Schule. – 1905. – Ч. 4. – С. 208-212.
4. Нагачевська З. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.) / З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І. Я., 2007. – 764 с.
5. Серкіз Я. Мирон Кордуба в оцінці сучасників / Я. Серкіз // Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість / [відп. ред. М. Литвин]; Національна академія наук України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. – Львів, 2012. – Вип. 5. – С. 179-183.
6. Федоришак Р. Мирон Кордуба та українське підручникотворення на початку XX століття / Р. Федоришак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль. – 2012. – № 3. – С. 35-41.

**Любов Прокопів**  
**(Івано-Франківськ, Україна)**

### **ІДЕЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ЯНУША КОРЧАКА**

Проблема виховання патріота, громадянина своєї країни у сучасному житті вийшла за рамки наукових роздумів та диспутів. Вона займає важливе місце як у політиці та міжнародних відносинах, так і на рівні соціального життя людей. Сьогодні патріотизм стає важливою складовою суспільного життя людини.

Грунтовний аналіз педагогічних напрацювань Януша Корчака, спрямований на виявлення специфічних підходів до патріотизму вартий уваги. Найбільш важливим



у розумінні патріотизму педагога була важлива ідея: безперервна любов до своєї справи, народу та нації.

Ідея причетності до свого народу, поваги до особистості, визнання її прав, моральної свободи, лінії поведінки, способу життя і відповідальності за свій вибір – це основні ідеї патріотичного виховання за Янушем Корчаком.

Януш Корчак неодноразово наголошував, що коли людина в дитинстві не зустріне розуміння і поваги до своїх почуттів, то і сама в майбутньому замість душевного тепла буде повертати людям холод і байдужість [4, с. 68].

Водночас реалізації прав дитини неможливо досягти лише шляхом прийняття правозахисних законів та створення механізмів їх виконання. Не менш важливим є усвідомлення всім суспільством, дорослими і дітьми, необхідності усунення з нашої свідомості, нашої психології невизнання дитини як самооцінної особистості, яка має свої права і обов'язки. Право дитини як реальність багатьма громадянами нашого суспільства ще не сприймається [4, с. 67]

Тому процес формування патріота своєї нації, на думку ученого полягає у організації такого навколишнього середовища, яке забезпечувало б його систематичний вплив на індивідуальність з метою вироблення певних особистісних рис.

Основною ідеєю педагогічних теорій науковця було прагнення створити нове суспільство, яке ґрунтувалося б на засадах любові до свого народу. Януш Корчак неодноразово підкреслював: «Реформувати світ – це означає реформувати виховання»[1, с. 114].

Виховання, на думку педагога, має «обганяти суспільство в його людській творчості», «випереджати розвиток, бо виховувати майбутніх людей».

Педагогічні концепції Януша Корчака ґрунтуються на ідеї, що дитина – це повноцінна, рівна нам людина – громадянин своєї держави. Він неодноразово підкреслював, діти «не колись там, не ще, не завтра, а вже...зараз...сьогодні є людьми» [1, с. 215]. Педагог розумів, що цілісний процес виховання патріота визначається перш за все сукупністю правильно поставлених виховних цілей. Без такої програми жодне виховання, жоден вплив не буде ефективним.

Тому виховання патріота передбачає як виховання самовладання, тактовність, вміння орієнтуватися, вірність принципам і емоційне ставлення до перспектив розвитку, прагнення самовдосконалення, хороше самопочуття в колективі, навички співжиття у ньому, дисциплінованість, готовність до дій, відповідний запас теоретичних і практичних знань, що спираються на досвід, здобутий завдяки власним зусиллям тощо.

Реалізація поважливого ставлення до дитини та її прав можлива за умови належної організації дитячого життя та діяльності на засадах свободи. Лише в такій атмосфері, відчуючи право бути самою собою, право на індивідуальний та вільний розвиток дитина зможе повністю розвинути свої внутрішні можливості, розкрити свій потенціал [2]. Водночас, зауважимо, що Януш Корчак мав особливий підхід до розгляду такої риси патріотизму як свобода у вихованні, закликав дати її вихованцям. Однак, він не був прихильником вседозволеності. Відповідальність і обов'язок, як складові патріота, на думку Януша Корчака, виступають інтегральними якостями особистості, скеровують її морально-духовні, творчі сили.

Орієнтація школи на дитину, на переконання педагога, є важливим компонентом її патріотизму. Перш за все це стосується побудови системи життєдіяльності з урахуванням різнобічності дітей, створення умов для задоволення індивідуальних потреб дитини, пробудження та підтримка її прагнення до розвитку власних природних та соціально набутих можливостей.

Вчені зазначають, що складовими патріотизму є свобода і самостійність в організації своєї життєдіяльності. Саме через діяльність людина пізнає саму себе, оточуючий світ, вчиться жити в цьому світі.

Одним із найважливіших факторів патріотичного виховання, на думку Януша Корчака, є емоційно насичена життєдіяльність школи і її атмосфери. Упровадження ідей патріотизму Янушем Корчаком потребує переосмислення сутності процесу виховання. Педагогу не потрібно передавати готові зразки цінностей етнокультури, духовної культури, він повинен навчитися виробляти їх разом із вихованцями. Спільний пошук цінностей, норм і законів життя та апробація їх у конкретних видах діяльності і спілкуванні складають зміст виховання.

Важливим елементом, який дозволяв привчити жити у суспільстві та пізнати його закони, була громадська думка мешканців закладів, які очолював Януш Корчак. Саме громадська думка усього колективу загартовує характер учня, виховує волю, прививає суспільно корисні навички особистої поведінки.

Залишивши надзвичайно велику і багату теоретичну спадщину, Януш Корчак був оптимістом, вірив у перемогу та людину. Він писав, що «суспільний інстинкт є властивий дітям» і тільки завдяки цьому вони «швидко акцентуються, якщо самі беруть у ньому участь» [2, с. 303].

Загалом педагогічну концепцію Януша Корчака можна звести до одної простої істини: Треба любити дітей і виховувати їх у національному дусі. А ще розуміння того, що діти мають право на власну думку і навіть на протест. Януш Корчак підкреслював: «Треба вчити дитину впізнавати неправду, цінувати правду, і не тільки любити, але й ненавидіти, не тільки поважати, але й зневажати, не тільки погоджуватися, але й обурюватися, не тільки підкорятися, але й бунтувати». Адже діти – це, в першу чергу – люди. Більше того, діти, на переконання педагога, насправді мудріші за дорослих – чистіші і глибші: «Дитина у сфері почуттів перевершує дорослого, у неї немає гальм. У сфері ж інтелекту дитина не поступається дорослому, просто їй не вистачає досвіду... Не узагальнюйте, не абсолютизуйте, немає «дітей загалом», у процесі виховання ми маємо справу із конкретними індивідами. І тому кожен із них потребує індивідуального підходу». Тому у спілкуванні з дітьми дорослі повинні не опускатися до їх рівня, як заведено вважати, а навпаки – «підніматися до їх почуттів».

І, наостанок, варто навести слова Януша Корчака, у яких відображена уся глибина його мудрості: «Ми не даємо вам Бога, бо кожен має сам знайти його у своїй душі. Не даємо Батьківщини, бо її ви маєте надбати працею свого серця і розуму. Не даємо любові до людини, бо немає любові без прощення, а прощення є тяжкою працею, і кожен має взяти її на себе. Ми даємо вам одне – даємо прагнення до кращого життя, якого немає, але яке колись буде, до життя по правді та справедливості. І, може бути, це прагнення приведе вас до Бога, Батьківщини та Любові» [3].

Отже, вивчаючи та аналізуючи педагогічну спадщину Януша Корчака, ми дійшли висновку, що основною метою виховання патріотизму є спонукання дитини до причетності до свого народу, її бажання самоудосконалювати себе. Повага до дитини і на цій основі формування в неї самоповаги повинно бути основним принципом виховання. Виходячи із цих міркувань, у сучасній школі потрібна зміна арсеналу педагогічних технологій.

Серед важливих ідей виховання патріота сучасна практика навчання і виховання має ґрунтуватися на таких ідеях Януша Корчака: причетність до певної нації, народу, необхідність створення емоційно наповненої життєдіяльності школи і її атмосфери, що стимулюють творчі форми спілкування дітей, утвердження ідеї захищеності; забезпечення демократизації шкільного життя, що ґрунтується на гласності і відкритості, на інтеграції та узгодженні інтересів і позицій, на культурі спілкування, на різнобічних формах творчої діяльності; перетворення знання про дитину у обов'язкову ланку виховного процесу, відмова від надмірного інтелектуалізму школи, пріоритетність розвитку особистісно-смислової сфери дитини.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Korczak J. Wybór pism. T. I. / J.Korczak //Wybór i wstęp I. Nowy, Warszawa, 1957-1958. - 258 с.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Пер.пол.К.Є. Сенкевич. – М.: Педагогика, 1979. – XXII. – 474 с.
3. Тронка Т. За матеріалами статті Катерини Оніщенко, опублікованої в журналі «Мир семьи», березень 2010 р. [електронний ресурс] / Т.Тронка. – Режим доступу:tronkablog.wordpress.com.
4. Шнекендорф З.К. Приоритет достойный человечества / З.К. Шнекендорф // Педагогика. – 1999. - №8. – С. 60-68.

*Ганна Стефанюк,  
Наталія Салига  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ВЧЕНИХ**

Сучасні зміни в підходах до розвитку вищої освіти, які окреслені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти

України у ХХІ столітті, висувають нові вимоги до удосконалення професійної підготовки педагогів. У концепції національного виховання зазначено: «Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію і своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу» [5].

У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема дослідження ролі іміджу у професійному становленні викладача вищої школи. Саме імідж сприяє успішній презентації професійних та особистісних якостей педагога, тобто те уявлення, яке людина несвідомо або навмисне створює про себе.

Концептуальні засади іміджології досліджували Л. Данильчук, Ю. Палеха, З. Тимошенко, Ю. Падафет, Т. Хомуленко та ін. Окремі аспекти формування професійного іміджу викладача вищої школи деякою мірою висвітлено І. Зязюном, В. Ісаченко, Л. Крамущенко, І. Кривоносом, А. Кононенко. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу майбутніх педагогів досліджували О. Ковальова, О. Межерицька та ін.

Проте, незважаючи на значну увагу науковців до даного питання, проблема формування іміджу майбутнього викладача вищої школи все ще залишається малодослідженою.

Термін «імідж» трактується як похідна від англійського «образ», що формувався у масовій свідомості і має характер стереотипу, емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь [9, с. 299]. Причому під «образом» треба розуміти не тільки візуальний, зоровий образ, а й спосіб мислення, дій, учинків, уміння спілкуватись, мистецтво говорити, слухати, зовнішній вигляд тощо [10, с. 112]. В останні десятиліття з'явилося чимало спеціалістів із формування будь-якого іміджу – іміджмейкери, побачили світ публікації з проблеми іміджу, з'явилась нова наука, яка досліджує особливості формування іміджу, – іміджологія.

Психологи розуміють під іміджем, по-перше, цілеспрямовано сформований образ особистості, що виділяючи певні ціннісні характеристики, покликаний справити емоційно-психологічний вплив на кого-небудь; по-друге, сукупність зовнішніх і внутрішніх характеристик особистості, яка формується у процесі саморозвитку і соціалізації, спілкування і діяльності, містить систему ролей, які людина грає у своєму житті, доповнюється рисами характеру, інтелектуальними особливостями, зовнішніми даними, одягом та ін. [4, с. 16].

Дослідниця Н. Гузій трактує педагогічний імідж як «полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності» [1, с. 29].

У трактуванні іміджу до сьогодні не склалося єдиної теоретичної концепції, в результаті чого в сучасній науковій літературі існують різноманітні його визначення. На думку вчених (Л. Данильчук, О. Межерицька), ці поняття не є синонімами і їх необхідно чітко розрізняти.

Дослідниця В. Ісаченко подає основні із них: «Імідж – це надзвичайно яскраво емоційно забарвлений образ чогось або когось, який склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, йому характерні значні регуляторні властивості (Л.Браун). Імідж – це маніпулятивний, привабливий, легко трактований психічний образ, що виникає при адекватному сприйнятті чогось або когось, впливає на емоційну сферу людини і подекуди на її підсвідомість, а через них – на пояснювальні механізми свідомості і поведінки, вибір людини (В.Шепель, Е.Уткін)» [3, с. 5].

Вчений Ю. Палеха виділяє складові іміджу вчителя. На його думку, імідж структурують зовнішній вигляд, використання вербальних і невербальних засобів спілкування, внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє «Я» [7, с. 125].

На думку О. Ковальнової, професійний імідж є формою самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості вчителя як реалізатора потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, за якої виявляються найвиразніші ділові та особистісні якості відповідно до статусу вчителя та соціальної ролі в освітньому середовищі [4, с. 11].

Вчений І. Зязюн справедливо відзначає той факт, що важливою частиною

іміджу педагога є те, якою мірою йому притаманне красномовство. Спілкуючись зі студентами, педагог не повинен забувати про тон, яким він розмовляє. Від цього залежить не тільки емоційний стан його учнів, а й їхня працездатність. Так званий «невербальний» імідж пов'язаний з тим, наскільки ми маємо приємні манери, під якими маються на увазі жести, міміка, поза. Хороші манери допомагають швидко адаптуватись у будь-якій обстановці, спрощують установлення комунікаційних зв'язків з людьми [8, с. 256].

Дослідники Т. Хомуленко, О. Скориніна вказують на той факт, що основна інформація із зовнішнього світу сприймається через зоровий аналізатор, а більшість людей складають своє перше враження про інших на основі оцінки зовнішності. Тобто важливим під час підготовки майбутніх вихователів є створення привабливого зовнішнього вигляду, який допомагає вчителю привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе хорошим педагогом. Ось чому зовнішній вигляд вихователя має бути естетично-виразним, привабливим [10, с. 30].

Вчений Ю. Падафет вказує на роль зовнішнього самооформлення, які є своєрідною формою особистісної експресії, що сприяє створенню загального враження про педагога. Зовнішній вигляд педагога набуває моральної цінності, втілює принцип зовнішньої і внутрішньої культури особистості, виконує кілька найважливіших функцій: 1) характеризує рівень моральної та естетичної культури вчителя, рівень його вихованості; 2) є засобом забезпечення контакту взаєморозуміння у спілкуванні з учнями, колегами, батьками; 3) є еталоном культури зовнішнього вигляду, сучасної людини взагалі, модель якої мають опанувати учні; 4) є своєрідним інструментом (засобом) впливу на учнів для досягнення педагогічних цілей [10, с. 30].

Л. Данильчук виокремлює складові компоненти іміджу, а саме: візуальний образ – костюм, зачіска, пластика, міміка; внутрішній образ – голос, темперамент, емоційний стан; самопрезентація (від англ. presentation – спосіб наочного подання інформації) – цілеспрямована організація спеціального інформаційного процесу, спрямованого на вирішення певного завдання.

Аналіз та вивчення сучасної науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволив зробити висновок, що педагогічний імідж – це динамічний образ викладача, що має свій зміст. Суспільство породжує вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але з покоління в покоління незмінним залишаються такі якості ідеального педагога як любов до дітей, учнів, студентів, високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, уміння спілкуватися.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура / Н. В. Гузій / Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : Зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 28-31.
2. Данильчук Л.А. Имиджмейкер: учеб. пособие: В 2 ч. / Л.А.Данильчук. – Житомир: ИПСТ, 2002. – Ч. 1. – 56 с.; Ч. 2. – 80 с.
3. Ісаченко В.В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В.Ісаченко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
4. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. О. Ковальова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 23.
6. Межеріцька О.А. Професійний імідж як інструмент педагогічного впливу / О. А. Межеріцька // Управління школою. – 2009. – № 25 (253). – С. 29-31.
7. Палеха Ю.І. Іміджологія: навч.посіб. / За заг.ред. З.І.Тимошенко. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2005. – 324 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. —349 с.
9. Словник іншомовних слів / За ред Л. Пустовіт. – К.: Довіра, 2000. – 1017 с.
10. Хомуленко Т.Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія / Т.Б.Хомуленко, Ю.Г.Падафет, О.В. Скориніна. –Х.: ВД «Інжек», 2005. – 272с.

***Наталія Чашечнікова**  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧОГО ДОРОБКУ ВАСИЛЯ ВЕРХОВИНЦЯ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ЗАСОБОМ НАРОДНОГО ТАНЦЮ**

За сучасних умов загострення внутрішньої ситуації й зовнішньо-політичного становища України та складних процесів реформування національної системи освіти актуалізується проблема формування громадянина-патріота та розширення й ефективного використання необхідних для цього засобів і чинників виховання. З-



поміж них недостатньо використаним є потенціал народної хореографії, що сприяє прилученню до історичного минулого та культурних традицій українського народу.

Значні можливості для розв'язання означеного завдання містить творча спадщина Василя Верховинця (Костіва) - визначного українського балетмейстера, педагога, фольклориста. Вона активно використовувалася за радянської доби, однак не вичерпала свого «ресурсу», тож заслуговує на застосування у сучасній позакласній та позашкільній виховній роботі. Відданий дослідник і поціновувач українського фольклорного танцю В.Верховинець, активно використовуючи його в балетних і драматичних виставах, заклав важливий фундамент для розвитку сценічної форми національного хореографічного мистецтва. При цьому, він залишався прихильником показу «незмінних» фольклорних танцювальних зразків у їхній «природній первісній красі» [2; 3].

У контексті досліджуваної проблеми найбільший інтерес ставить розроблена В. Верховинцем теорія і практика застосування ігрових методів, які справляють всеохоплюючий вплив на виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Зокрема він стверджував, що «завдяки іграм можна виховати у дитині всі ті властивості, котрі ми шануємо у людях». Педагог-балетмейстер указував на виключне значення традиційних дитячих забав у формуванні їхнього фізичного здоров'я та етичностійкого, інтелектуально розвитку [1, с. 3, 18].

Пов'язавши народні ігрові та танцювальні традиції В.Верховинець створив численні дитячі хореографічні композиції, які відображаючи героїку, трудові процеси і побут народу, формують інтерес і повагу до історико-культурної спадщини, сприяють формуванню у патріотичних почуттів.

Яскравим прикладом реалізації цих завдань стала славетна «Весняночка» В. Верховинця, яка за радянського періоду перевидавалася чотири рази, а за доби української державності – жодного. Актуальними залишаються розроблені ним організаційно-методичні засади використання ігор і забав. Розділивши їх на 12 тем («Домашні тварини та птахи», «Поле», «Ліс», «Сад», «Город», «Трудовий процес» тощо), сам автор, видається, дещо применшив їхню роль у патріотичному вихованні. До теми «Патріотизм» він відніс лише вісім ігор, тоді як вихованню любові до

Батьківщини та формуванню інтересу до традиційної культури українського народу, згідно з нашими підрахунками, віднесено понад 110 ігор, які здебільшого відображають календарно-обрядові цикли його життєдіяльності. Ці композиційні ігри органічно поєднують традиційно-народну пісенну та хореографічну творчість, адже вони просякнуті духом козацтва («А вже весна», ін.), формують готовність до захисту своєї Вітчизни («Гей, Сірко», ін.), розкривають панораму обрядово-звичаєвої культури українців. Танці-ігри викликають у дітей позитивні емоції, привчають діяти в колективі, піклуватися про оточуючих, виховують такі якості свідомого громадянина, як чесність, наполегливість, ініціативність, ввічливість. Знайомлячи школярів із народними традиціями і культурою, вони вчать поважати рідну природу, свій край, створюють сприятливі умови для засвоєння моральних і патріотичних цінностей.

Опрацьований В. Верховинцем метод інсценізованої рухливої музично-хореографічної гри органічно поєднує елементи музичного, танцювального, драматичного мистецтва. Він також знайшов комплексне обґрунтування на сторінках репертуарно-методичного посібника «Весняночка», адже за думкою В. Верховинця саме інсценізація народного танцю найяскравіше відображає єдність національно-культурних, мистецько-хореографічних та етнопедагогічних традицій українського народу [1, с. 14-17].

Суть цього методу полягає в тому, що через використання засобів ігрової діяльності танець подається в інсценізованому вигляді. Це передбачає наявність та органічне поєднання елементів драматургії, реквізиту та розподілення ролей між учасниками, задля розкриття художнього образу і передачі національного характеру. У роботі з молодшими школярами елементи народної хореографії доповнюються засобами театралізації (рухи, міміка, пантоміма). За думкою В. Верховинця інсценізовані танці-ігри, в основі яких лежить етнографічний матеріал є ефективним засобом всебічного розвитку та формування національної культури у дітей [1, с. 21]. При організації комплексного формувального експерименту з використання народного танцю у патріотичному вихованні молодших школярів у позашкільному навчальному закладі ми пішли шляхом творчої обробки і використання доробку

В. Верховинця. Опрацьовані ним ігри-забави розглядаємо не лише як засіб задоволення соціальних потреб дитини, але й як інструмент одержання нових знань. З таких позицій спиралися на міжпредметні зв'язки хореографії з історією, літературою, етнографією, живописом, театралізованим дійством. Гра стала компонентом кожного заняття у керованому нами хореографічному колективі.

Патріотично-виховний потенціал викладених у «Весняночці» сюжетних ігор посилювали завдяки створення відповідної морально-психологічної атмосфери та пояснення наскільки життєво важливим для сучасної країни є виконання певних функцій і обов'язків. Обрали підхід, згідно з яким рухові ігри сприяли формуванню у дітей розуміння справжніх причин і джерел військового конфлікту на Сході України у 2014 р., його внутрішнього драматизму та переконання у неминучості перемоги. Задля раціонального використання часу, слова пісень, що супроводжували ігри спеціально не вивчалися, а хором повторювалися слідом за хореографом. Особливого значення надавалося підготовчому етапу проведення гри, що включав утворення кола чи рядочка, призначення дійових осіб, показ основних танцювальних рухів тощо. Виходячи з уявлень дітей про державний кодон та додаткові пояснення, що через неконтрольований українсько-російський кордон на територію України постійно прибуває військова техніка, з якої вбивають наших воїнів, доволі цікавою і захоплюючою виявилася постановка гри «Гей, Сірко» [1, с. 64-65]. З реквізиту використовували лише іграшковий автомат та маску, яка імітувала вівчарку Сірка. Втеча й переслідування за участю Прикордонника, Сірка і Порушника кодону відбувалися надзвичайно емоційно та змушували учасників проявляти максимальну прудкість, кмітливість. Спійманому Порушнику або незграбним Прикордонникові та Сіркові, яким не вдавалося виконати своїх обов'язків, призначали покарання у вигляді виконання певних танцювальних рухів. Таке образно-рольове ознайомлення з життям прикордонників та їхніх помічників службових собак сприяє вихованню поваги до людей, що виконують цей важливий небезпечний обов'язок та психофізичних якостей через виконання бігу, підскоків, уміння швидко орієнтуватися і приймати рішення у новій ситуації тощо.

Сюжет гри «Ой ходить Іванко» [1], згідно з яким козаки рятували українських бранців із турецької неволі, був сплетений в єдине ціле із ситуацією 2014 р., коли сотні воїнів, волонтерів, які захищали волю і незалежність України, опинилися у ворожому полоні. Таким чином Іванко постає в образі сучасного лицаря-воїна, який бореться з ворожою фортецею, залізним муром, а його Сестричка мужньою бранкою, яка долає усі випробування долі. Застосування такого прийому, як уведення разом із нею ще кількох бранців в утворене дітьми коло, що символізує залізний мур, чуже місто разом із пісенним супроводом («Ой прийди, Іванку, із волі, із волі, / Виведи сестричку з неволі, з неволі» і т. д.) витворюють емоційну картину визволення полонених із ворожої неволі.

Наші спостереження показали, що після цих сюжетно-рольових ігор, доба козацтва, яка становить фабулу гри «Шумить, гуде сосонька» [1], цілком природно сприймається дітьми у нерозривній єдності із героїзмом і трагізмом сьогодення, що дозволяє дітям ставати безпосередніми співучасниками цих процесів. На це вказують і слова пісні з вуст зажуреної Матері: «Ой ти, коню вороненький, / Де синочок мій рідненький?» та відповідь на неї Козаків: «Твій синочок вбитий лежить, / В правій руці шаблю держить». Важливе виховне значення має оптимістичний епілог, коли Мати махає знятою з голови хустиною, благословляючи воїнів, що відходять у зону бойових дій. За означеного підходу виправданим і доцільним стало одночасне використання в якості реквізитів макетів козацької шаблі та сучасного автомату (тримають відповідно Козак і сучасний Воїн), які разом з Матір'ю, залишалися у центрі сюжетної лінії гри. Інсценізацію серії ігор з «Веснянки» у нашій технологічній програмі завершували «ігри-марші» «Сива шапка» [3, с. 148] та «Гей військо йде» [1], які завдяки поетичних слів І.Франка та запальної музики В. Верховинця створюють піднесений настрій, високопатріотичну атмосферу.

Таким чином, розроблені В. Верховинцем теорія та методика організація сюжетно-рольових розвивальних ігор не втратили актуальності та за умов творчого підходу можуть ефективно використовуватися у виховній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Верховинець В.М. Весняночка. – 3-е вид / М. В. Верховинець.– К. : Музична Україна, 1969. – 123 с.
2. Верховинець В.М. Пісні та романси / М. В. Верховинець. – К.: Музична Україна, 1969. - 71 с.
3. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю / М. В. Верховинець. – 5-е вид. – К.: Музична Україна, 1990. – 151 с.

*Сергій Карлашов,  
Юлія Веретельникова  
(Харків, Україна)*

**ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ У ДОСЛІДЖЕННЯХ  
ВЧЕНИХ РІЗНИХ КРАЇН**

На початку 20 століття в Росії почалась проводилась велика робота з проблеми обдарованості дітей: розроблялися і застосовувалися різні методи діагностики дітей, проводилася розробка діагностичних тестів, тести удосконалювалися і адаптувалися до російських шкіл. Ця робота проводилася в співробітництві з американськими та європейськими дослідниками.

При розгляді питання виховання і навчання обдарованих дітей сучасна російська педагогічна наука звертається до спадщини російських вчених - педологів і психологів минулого століття, таких як, М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, М. С. Берштейн, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, А. Б. Залкінд, К. Н. Корнілов, А. Ф. Лазурський, Г. І. Россолімо та ін.

Відзначмо той факт, що на початку 20 століття в Росії існувала комплексна наука педологія, що займається цілісним, синтетичним вивченням дитини. З розробок російських вчених найбільшу популярність у світі одержала концепція дитячої обдарованості Г. І. Россолімо. Розроблена ним система комплексної психологічної діагностики, за допомогою якої можна аналізувати індивідуальні особливості психічних процесів, таких як увага, воля, точність і міцність сприйнятливості, зорову пам'ять, пам'ять на мову, на числа, осмислення, комбінаторні здібності, тямущість, уяву і спостережливість, відповідали його поданням про розумової обдарованості дитини. У школах вчителями-педологами проводилося тестування, метою якого був аналіз, класифікація, опис і пояснення різних типів дітей: з високим IQ, невстигаючих в школі і психологічно нерозвинених. Як вказував П. П. Блонський, в школах при тестуванні дітей широко використовувалися тести А. Біне в редакції Л. Термена, перекладені і адаптовані П. Соколовим для вимірювання розумових здібностей школярів. Під розумовим

розвитком П. Соколов розумів вроджені обдарування дітей та їх розвиток, мінливий залежно від віку і сприятливих умов середовища - сімейної, шкільної та громадської. У 1928 році в російських школах стали застосовуватися нові форми тестування - так звана «Вимірювальна шкала розуму» А. Болтунова. Дослідник М. Ю. Сиркін, проводячи тестування, виділив лінійну і стабільну в часовому відношенні зв'язок між результатами тестування і особливостями мовного розвитку дитини. Ознаки соціального статусу тестованого, встановлені у свій час А. Біне, і експериментально підтверджені М. Ю. Сиркіним, підкреслювали існування інтелектуальних відмінностей між шарами і класами, існуючими в суспільстві. Ці відмінності, безумовно, позначалися на результатах тестування: більш високі бали отримували найбільш підготовлені діти із заможних і благополучних сімей. Найбільш повну оцінку обдарованості дитини все ж давала система тестів Г. І. Россолімо, оскільки в ній зображувалися як сильні, так і слабкі сторони особистості. Пізніше цей синтетичний спосіб дослідження особистості дитини став широко застосовуватися в практиці діагностування в США.

Вивчивши основні фізичні, фізіологічні, психічні та соціальні особливості кожної з груп дітей у школі, педологи зробили висновок про те, що між цими групами існує ряд перехідних форм, а також, що для кожної групи необхідний індивідуалізований підхід: створення необхідного обладнання, спеціалізованих шкіл, спеціально підготовлених педагогічних кадрів. Прихильником створення спеціальних шкіл для обдарованих дітей був В. М. Екземплярській. Він стверджував: «Треба дати обдарованим дітям можливість розкрити всі свої духовні сили, які зараз у звичайних школах залишаються у них невикористаними».

Диференціації навчання учнів розглядалися як необхідна умова розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини, як необхідний засіб раціоналізації й оптимізації навчального процесу. За теорією П. П. Блонського, кожна дитина має «індивідуальну формулу розвитку», свій педологічний вік, який може не збігатися з середньостатистичним віком дитини. Він виділяв три стабільні групи дітей: талановиті діти, діти з середнім рівнем розвитку і дітей з повільним розвитком, які в силу своїх розумових здібностей можуть просуватися в навчанні іншим темпом.

П. П. Блонський аж ніяк не вважав, що «талант себе завжди проявить», доводячи при цьому, що з усіх типів дітей якраз саме «талановиті діти особливо чуйні до всіх несприятливих умов». Тому він вважав найбільш оптимальним варіантом розподіл учнів по однорідних групах, що б дозволило створити необхідні умови для розвитку розумових здібностей дітей. Це розділення має актуальне значення також і для формування та особистісних властивостей обдарованої дитини, його характеру. Зарозумілість обдарованих дітей пропадає, коли вони потрапляють в середу подібних собі дітей, а діти з середнім рівнем розвитку, що потрапили в збагачену середу навчання, стають «більш живими, балакучими і діяльними». При цьому П. П. Блонський вважав, що такий поділ дітей на «здібних» і «нездібних» є умовним, оскільки не було визначено саме поняття розумових здібностей дітей та їх конкретний зміст. Він підкреслював, що у розглянутий період дана проблема ще вивчена дуже слабо, оскільки наявні в наявності методи діагностики не стільки вимірювали рівень розумового розвитку дітей, скільки виявляли ступінь володіння учнями конкретними знаннями, вміннями та навичками. З цих причин диференційоване навчання з поділом на однорідні групи учнів фактично здійснювалося за показником їх успішності. Тим не менш, дану форму диференціації навчання П. П. Блонський активно підтримував і пропагував до застосування.

У ході тестування учнів була виявлена велика група погано встигаючих у навчанні дітей, яких умовно назвали «важкими» дітьми. Основна увага вчених була зосереджена на їх вивченні, що і з'явилося помилкою вчених, оскільки в суспільстві «будівників комунізму», в принципі, не могло бути «важких» дітей. У 1936 році була прийнята постанова, яка піддавала різкій критиці педологію, як науку, а також припинення використання педологами в школах методів обстеження розумових здібностей дітей, зарахування за результатами проведеного тестування учнів в розряд розумово неповноцінних, «важких» дітей і визначення їх у спеціальні школи. Таким чином, були зупинені всі дослідження в області обдарованості і на 50 років заморожена розробка конкретних методів діагностики інтелектуального потенціалу обдарованих і талановитих дітей. З лексику педагогів і психологів зникли вирази



«талант», «обдарована дитина», «дитяча обдарованість», «обдаровані й талановиті діти». І тільки наприкінці 80-х років 20 століття дослідження дитячої обдарованості в Росії поновилися, хоча вони стали відрізнятися від системи наукових досліджень, що проводилися у світовій практиці.

Дослідження психологів перемістилися у напрямок дослідження задатків і здібностей дитини, проблема дитячої обдарованості стала розглядатися в руслі психології потреби. Роботи В. Дружиніна, А. Лазурского, А. Матюшкіна, С. Бірюкова та ін. Були присвячені розгляду поняття дитячої розумової здібності, дитячої обдарованості, виявленню обдарованих дітей, особливостям роботи з ними, психологічним проблемам обдарованих дітей. У 2000 році в Росії була затверджена програма «Обдаровані діти» і прийнята «Робоча концепція обдарованості». У її розробці взяли участь видатні російські вчені: Ю. Д. Бабаєва, Д. Б. Богоявленська, В. Н. Дружинін, А. В. Брушлинский, І. І. Ільєсов та ін. Цей авторський колектив психологів дещо по-іншому глянув на дитячу обдарованість. Обдарованість пояснюється як системна якість, що характеризує психіку дитини в цілому. При такому підході саме особистість дитини веде за собою розвиток здібностей. Тому пріоритетним стає виховання особистості дитини, її спрямованості, вироблення у неї системи цінностей, розвиток мотивації. Одним із головних принципів є дбайливе ставлення до обдарованій дитини, розуміння проблем і труднощів, які несе з собою його обдарованість.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бабаєва Ю.Д. Динамическая теория одаренности / Ю.Д.Бабаева // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской. - М., 1997.
2. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж.Брюно и др. // Психологический журнал. - 1995.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. - СПб.: Питер, 1999.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989.

**УКРАЇНСЬКЕ РУСОВОЗНАВСТВО:  
СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Євген Антупін  
(Київ, Україна)**

**ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМУ НАСТУПНОСТІ В  
ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спадщина педагогів минулого є невичерпним джерелом ідей, що можуть сприяти розвитку освіти на сучасному етапі. Вивчення поглядів педагогів кінця XIX - початку XX століття є актуальним у контексті соціально-економічних перетворень того часу і може слугувати орієнтиром для оновлення підходів до вирішення проблем наступності у вихованні й навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасних умовах. Непересічною, для цього періоду, є постать Софії Федорівни Русової. Її ефективна педагогічна та громадська діяльність знайшла своє відображення в низці праць, опублікованих в окремих книгах і в різних педагогічних журналах. Аналіз цих праць дозволив виокремити ідеї педагога щодо проблеми наступності в трудовому вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Софія Федорівна Русова в статті «Дитячий сад на національній ґрунті» обґрунтовує необхідність організації дошкільних навчальних закладів на принципах єдності з життям, варіативності змісту навчання й виховання дітей. Освіту педагог визнає загальнолюдською цінністю. Вказуючи на суттєву відірваність школи того часу від суспільного життя, педагог визнає дитячі садки тим необхідним містком, що дозволить наблизити школу до життя людей. Адже і школа (йде мова про початкову школу – А.Є.) і дитячий садок, на думку вченої, мають допомогти кожній людині розкрити і використати ті природні ресурси, що закладені в ній природою і становлять середовище життя [2].

У праці «Ідейні підвалини школи» Софія Федорівна продовжила і деталізувала означену думку щодо використання народних традицій. Варто зауважити, що вона акцентувала увагу на створення умов для розвитку освіти для народу. Змістом освіти мають стати: знання з природознавства, історико-філологічні знання,

естетичні знання. Знання й готовність вивчати природознавство має стати першочерговим, адже людина є невіддільна частина природи, а отже має знати і вміти поводитись з нею аби з найменшого клептика землі умілий господар міг отримати найбільше користі.

Софія Русова активно пропагує використання в школі таких форм роботи з дітьми, що притаманні, на той час, були тільки дитячим садкам. Наголошуючи на центральному методі - самодіяльному досліді, автор наведеної вище праці «Ідейні підвалини школи» вказувала на необхідності використання малювання, ліплення та інших елементів ручної праці для закріплення та узагальнення набутих дітьми знань з гуманітарних наук. Використання таких робіт як праця на городі, екскурсії в природу чи до виробництва, що також притаманні були для дитячих садків, а не для шкіл, мали стати навчальними лабораторіями для набуття дітьми знань і способів діяльності з природничих дисциплін. Зважаючи на проблеми тогочасних шкіл, що були далекі від життя й праці, педагог висловила ідею про створення нової шкільної інституції. Особливістю функціонування школи (інтернатного типу) мав бути зв'язок із природою та соціальним оточенням. Такий інтернат мав стати експериментальним майданчиком для вироблення принципів, методів і засобів нової української школи [4].

Ідеї актуалізації трудового виховання, інтеграції ідей дошкільного виховання до початкової школи становили значний інтерес як для теорії так і для практики шкільництва. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання і початкової школи ґрунтувалися насамперед на ідеях наступності в трудовому вихованні.

У праці «Дошкільне виховання» педагог відзначала затребуваність нової школи щодо актуалізації виховання дитини від моменту народження. Педагог стверджувала, що сформувати здоров'я, характер, навички в дитини значно легше аніж перевиховувати негативні її якості. Актуалізуючи ідею суспільного виховання і навчання автор цієї праці стверджувала, що надзвичайно важлива складова виховання, а саме - материнська любов, має йти у тісному зв'язку з педагогічнодоцільно організованою діяльністю дитини. У цій справі допомагатиме

розвинена мережа дошкільних, шкільних з та позашкільних закладів, що будуть поступово формувати майбутнього громадянина, здатного до життя і праці в суспільстві.

Продовжує Софія Федорівна думку про зв'язок перших дитячих організацій (дитячі садки, початкова школа – А. Є.) з середовищем у якому дитина народилася і зростає. Спільна робота має забезпечити органічний зв'язок потреб народу з результатами освіти в контексті поєднання навчання з життям у взаємозв'язках: родина - дитячий садок - початкова школа. Освітнє середовище має бути знайомим і зрозумілим дитині, яка виконуючи різноманітні завдання буде розвивати свої фізичні і духовні сили, самостійно здобуваючи знання, що потрібні їй для подальшого дорослого життя. В такій організації освітнього процесу Софія Русова бачила розбудову всіх ланок освіти на принципах самостійної активності, творчості в праці, гуманізації освіти.

Розвиток ідеї підготовки дитини до подальшого суспільного трудового життя простежується в поглядах на організацію трудового виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного життя. Педагог підтримувала існуючу на той час тенденцію впровадження трудового навчання і виховання в освіті, але водночас критикувала практику реалізації означеної ідеї. Вона піднімала питання про запровадження трудового принципу в навчанні та вихованні дітей задля формування самостійної незалежної людини, що в кожному осередку може знайти своє місце. Працю Софія Федорівна розглядала не як дитячу трудову діяльність, а як метод за допомогою якого дитина кожне засвоєне знання буде підкріплювати власною рукою. Характеризуючи практику трудового виховання того періоду педагог називає його «ремеслом», що перетворює дитячий садок чи початкову школу на трудову організацію де результатом є не розвиток самостійної творчості дитини, а вироби виготовлені дитячою рукою. Наступність у трудовому вихованні і навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку Софія Федорівна Русова визначає і у єдності вимог до організації праці дітей в дитячих садках та початковій школі. Заслуговує на увагу узагальнення Софії Русової, а саме: праця є активність; праця має викликати свідому зацікавленість дітей; праця має реальні наслідки; праця є

засобом фізичного розвитку; праця має бути посиљна для виконання кожною дитиною; педагогічний супровід дитячої праці має базуватися на індивідуальному підході; праця має бути різноманітною. Такі вимоги мають стати основою в організації освітнього процесу на трудовому принципі та принципі наступності. Щодо змісту трудового виховання і навчання педагог висловлює позицію взаємозв'язку трудового виховання та інтелектуального розвитку. Вона засуджувала шаблонну, примусову працю вказуючи на пріоритетність розвитку особистості як творчого, свідомого робітника громадянина, що цінує власну працю і працю інших людей, бачить значущість праці для розвитку суспільства [3].

У праці «Нова школа» Софія Русова привертає увагу до потреб суспільства, щодо освіти дітей. Авторка наведеної вище праці звертається до проблеми невідповідності очікувань батьків від навчання їх дітей у школі і реального стану підготовленості дітей до подальшого життя. Відтак недовіра суспільства до сучасної школи покладає на неї завдання винайдення шляху утвердження її в суспільстві як інституції розвитку особистості для ефективної суспільно-корисної праці. Таку функцію, на думку педагога, школа зможе виконувати тільки тоді коли за мету вона візьме пробудження самостійних творчих сил дитини. Роль вихователя і вчителя має полягати у розширенні свідомості дитини, урізноманітненні її діяльності, з метою надання можливості найефективніше застосувати свої знання для вирішення життєвих ситуацій. Трудове виховання дітей має розпочинатися з організації життя самого вчителя. Софія Русова наголошувала на необхідності виділення педагогам земельних ділянок, що слугуватимуть дослідними майданчиками, як для самих педагогів так і для дітей. Діти зможуть спостерігати за розвитком рослин у різних умовах, а також у практичних дослідках здобувати знання про взаємозв'язки природних явищ. Реалізацію наступності у трудовому вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку прослідковуємо і в поглядах Софії Русової щодо змісту освіти у новій школі. Реалізація нових підходів педагога щодо дошкільного виховання у взаємозв'язку з розвитком початкової школи простежується в запропонованій нею структурі предметів для початкової школи: Закон Божий; рідна мова; арифметика; природознавство; географія; історія; ручна праця (малювання,

ліплення, різьба по дереву); спів; фізичне виховання (рухливі ігри та гімнастичні вправи) [5].

Поєднання змісту дошкільної та початкової освіти Софія Русова визначає головним завданням розвитку національної школи України. Початкове навчання, що здійснюється в нерозривному зв'язку дитячого садку і початкової школи, має на меті, за твердженням педагога, пробудження цікавості до оточуючої дійсності та надання первинних знань про способи її перетворення. Вміння дитини, здобуті в дитячому садку: праця з олівцем, ножицями, глиною, папером мають стати ґрунтом для подальшої ширшої освіти, яку має давати школа. Можливість реалізації цих ідей Софія Русова бачила у впровадженні комплексного підходу в поєднанні з трудовим принципом. Вивчення одного явища в різних способах діяльності дозволять сформулювати живе, природне ставлення дитини до засвоєного знання. Цим педагог заперечує думку про поверховість та несистематичність роботи по дитячих садках, що існувала в поглядах деяких науковців того часу [1].

Софія Федорівна Русова одна з небагатьох науковців періоду кінця XIX - початку XX століття, чий продуктивні ідеї щодо розвитку освіти України пройшли випробування крізь різні етапи суспільних і державних перетворень. Свідченням цього слугують її праці опубліковані в різні часи і в різних місцях України та поза її межами: *«...Головне - викликати активність дитини, перемогти інертність її духовних сил. Все навчання має викликати власне зусилля дитини, щоб досягнути можливої мети. Навчання може дуже добре причинитися до вироблення характеру, розвиваючи увагу, розум, викликаючи постійно власну ініціативу, даючи дитині праці цікаві для неї, які однаке вимагають від дитини самостійної активності...»* [6, с.224].

Стаття містить авторське бачення поглядів Софії Русової та не претендує на вичерпне висвітлення спадщини педагога. Перспективним вважаємо вивчення організаційно-педагогічної діяльності Софії Федорівни Русової в контексті проблеми наступності в трудовому вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Русова С. В дитячому садку / Софія Русова. - Полтава, 1919, 20 с.
2. Русова С. Дитячий сад на національній ґрунті / Софія Русова // Світло. - 1910. - №3. - С.44-54.
3. Русова С. Дошкільне виховання / Софія Русова. - Українське видавництво в Катеринославі, 1918.
4. Русова С. Ідейні підвалини школи / Софія Русова // Світло. - 1913. - Кн. 5. - С.33-39.
5. Русова С. Нова школа / Софія Русова. - К. Українська школа. – 1917.
6. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / Софія Русова // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. ; наук. ред. О. В. Сухомлинська; попереднє слово Ольга Сухомлинська]. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 224.

*Галина Білавич,  
Тетяна Стамбульська  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ**

За сучасних умов розвитку української державності, відродження національної культури та освіти одним з провідних завдань, що входять до програми реформування змісту навчання і виховання, є національно-мове виховання особистості. Мовознавча, історико-педагогічна, культурологічна, філософська та інші науки накопичили чималі здобутки в дослідженні цієї проблеми. Попри те, що багатогранна постать С. Русової знайшла відображення в численних розвідках українських учених-русознавців (О. Джус, Н. Дічек, І. Зайченко, В. Качкан, Т. Ківчар, Є. Коваленко, З. Нагачевська, О. Пеньковець, О. Сухомлинська та ін.), питання виховання національно-мовної особистості у творчих надбаннях С. Русової глибоко не висвітлювалися.

В основі педагогічної системи С. Русової – концепція національного виховання, у контексті якої розглядаємо проблему формування національно-мовної особистості. Аналіз низки праць ученої («Дидактика», «Дошкільне виховання», «Ідейні підвалини школи», «Націоналізація школи», «Нова школа», «Нові методи дошкільного виховання», «О национальной украинской школе прежде и теперь», «Освіта на Україні», «Теорія і практика дошкільного виховання» та ін.) дає підстави стверджувати, що провідним чинником виховання національно мовної особистості автор розглядає українську мову, яка виступає підґрунтям усього процесу

національного виховання дитини. «Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почувань, вражень», – підкреслювала педагог [4, с. 294]. Водночас мова постає могутнім чинником відображення дійсності в її національному виявленні. На ґрунті національної мови створюється система понять, що визначає лінгвістичну картину світу. В оволодінні національно-мовними категоріями, що відтворюють спосіб життя, світобачення українців, розвивається національна самосвідомість.

Безальтернативним є твердження освітньої діячки про те, що в Україні «рідна мова є українська; нею й мусить провадитись вся наука» [5, с. 207]. Під цим кутом як педагогічний заповіт звучать думки С. Русової про безперспективність (навіть шкідливість) двомовності (утраквізму), автор низки праць («Нова школа», «Дещо з сучасної педагогіки», ін.) науково обґрунтовує доцільність навчання дітей українською мовою. За її словами, двомовна школа «є не лише глузуванням над здоровою науковою педагогікою, але й недопустимою в такій об'єктивній справі, як школа, образою для учнів», «це педагогічний нонсенс», «життєвий злочин, яким жартувати не слід; він понижує престиж школи і значно припинює нормальний розвиток дітей і юнаків» [3, с. 12].

Національно мовна особистість у рецепції С. Русової, – це не тільки людина, яка володіє українською мовою, а й «національна по духу», вона любить і шанує рідну землю, «свою рідну хату, свою школу, свій нарід, усе людство» [2]. Отже, це носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним багажем, вільно спілкується рідною та іншими мовами, любить і поважає не тільки свій народ, а й «усе людство».

Не менш вагомим у процесі формування національно-мовної особистості, за С. Русовою, є культурологічний чинник. Відродження й розвиток національної духовності немислимі без мови. Відтак педагог у своїх працях порушує питання про нові підходи до її навчання на основі невмирущих скарбів національної духовності, усної народної творчості: «учні мають виховуватися, вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися з світоглядом нації».



Навчальні книги С. Русової – цьому підтвердження. Так, її «Український буквар» має виразну українознавчу спрямованість завдяки добору відповідних історичних текстів, літературних творів, найкращих зразків українського фольклору, які є не тільки навчальним матеріалом, а й потужним виховним чинником [7].

Важливим складником навчання української мови є відомості про звичаї, традиції, побут, вірування та світогляд українського народу, інформація про відомих культурних діячів, письменників, власні імена тощо. Автор букваря використала зразки літературного уживання національно-маркованої лексики, українського фольклору, художньої літератури, що формували ціннісні орієнтири національно свідомої особистості, виховували високі естетичні смаки особистості, культивували патріотичні почуття. Таким чином, культурологічне наповнення змісту «Українського букваря» С. Русової сприяло формуванню українознавчого світогляду дитини.

До слова, піонер українського дошкілля процес формування національно-свідомої особистості радила починати з раннього віку. Цю роботу необхідно проводити з дитинства: «Усе приміщення дитячого садка з його окрасою має казати дитині: ти українець, ти українка, навкруги тебе рідна твоя земля – Україна, рідний тобі нарід, ти мусиш знати, що твій нарід створив героїчного, вічного, прекрасного» [6].

Мовну особистість педагог трактує як таку, що знає мову та вправно нею користується, у мовленні якої відчутні світоглядні та національно-культурні зв'язки із ментальністю народу-носія цієї мови: «учні мають виховуватися, вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися з світоглядом нації».

Учена наголошує: необхідно формувати систему уявлень про українців як народ, що має свою історію, сучасне та майбутнє, власну багату культуру, народні звичаї та обряди. Результатом застосування такого підходу до виховання є здатність особистості бути носієм та транслятором власної етнокультури, усвідомлення національної приналежності кожного до певної етноспільноти в контексті світової культури та до можливості співіснувати з представниками інших народів, до ведення діалогу культур. Таким чином формується людина-патріот і гуманіст.

С. Русова у праці «Нова школа» про це зазначала так: «Хай навкруги учня будуть речі рідні, щоб він в них кохався, привчався любити все рідне, присвячувати йому всі сили свого духа й тіла. Любов до рідної країни – се перший найкращий крок до широкої вселюдської гуманности, пошана до людей – се вияв самоповаги й бажання собі й другим волі та незалежності. Хай на стіні нашої майбутньої рідної школи висить портрет великого апостола правди й науки – Тараса Шевченка, на вікнах стоять квітки, на стінах рушники з рідним вишиванням, хай у вікна тішать погляд рідні дерева й квіти... В такій гуманній, активно творчій національній школі оживе слово незабутнього вчителя й апостола гуманности – Тараса Шевченка» [5, с. 218].

Теоретичні принципи побудови системи національної освіти, опрацьовані С. Русовою, мають загальнокультурне значення. Вони можуть стати основоположними і в розбудові національних типів шкіл для народів, які проживають в Україні, – росіян, поляків, євреїв, болгар, угорців, румунів та інших народів. Принципи, наповнені національним змістом, дадуть можливість створити навчальні заклади, у яких дитина росте з почуттям власної національної гідності, любові до Батьківщини і водночас поваги до інших народів, готовності до взаємного розуміння, взаємин спільної праці, спільних моральних обов'язків [1, с. 12].

Таким чином, С. Русова активно спричинилася до розробки проблеми формування мовної особистості. Синтезуючи думки вченої, зазначимо, що під національно-мовною особистістю педагог розуміла таку, котра знає і любить українську мову (при цьому знає й інші мови), має добрі лінгвістичні знання в поєднанні з національними особливостями мови, знає історію і культуру рідного народу, має сформований українознавчий світогляд. С. Русова у створених підручниках актуалізувала культурологічний підхід до навчання української мови, що передбачає визнання мови як феномена культури, культурно-історичного середовища, що втілює в собі історію, культуру, звичаї народу та мови як скарбниці етносу тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Русової / І. В. Зайченко – Чернівці, 1996. – 116 с.
2. Малицька К. Межі / К. Малицька // Нова хата. – 1936. – Ч. 7-8. – С. 2.

3. Русова С. Дещо зо сучасної педагогіки / С. Русова // Шлях виховання й навчання. – 1936. – Ч.1. – С.12-16.
4. Русова С. Націоналізація школи // Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С.293-297.
5. Русова С. Нова школа // Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С.207-218.
6. Русова С. Роль жінки в дошкільному вихованню / Софія Русова // Рідна школа. – 1936. – 1 березня. – С. 85.
7. Український буквар. По підручнику О.Потебні / Уложила С. Русова. – Спб, 1906. – 36 с.

***Олена Венгловська***  
***(Київ, Україна)***

### **ВНЕСОК С. РУСОВОЇ У РОЗБУДОВУ УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ САДКІВ**

Трансформаційні процеси, що відбуваються в дошкільній освіті зумовлюють необхідність вивчення спадщини педагогів, які стояли біля витоків розроблення змістово-методичного забезпечення роботи українських дитячих садків. Чільне місце у плеяді вітчизняних науковців посідає С. Русова. Студіювання різних груп джерел, що розкривають організаційно-педагогічні засади діяльності педагога та просвітниці, уможливить виокремлення прогресивних ідей, які можуть бути адаптовані до потреб дошкільних навчальних закладів та слугуватимуть орієнтиром в оновленні змісту дошкільної освіти.

Вивчення матеріалів із фондів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, педагогічної преси та нормативних документів уможлиблює реконструкцію еволюції українських дитячих садків у перші десятиліття ХХ століття. Соціально-економічні, політичні, педагогічні чинники були визначальними у визначенні стратегій щодо розвитку національної системи освіти, в тому числі й дошкільного виховання. У перебігу проведення у 1917 році першого та другого всеукраїнських учительських з'їздів було прийнято рішення про необхідність українізації освіти [2, с. 32-35].

У цей період українські дитячі садки відкривалися за сприяння різних просвітницьких товариств та організацій. Привертає увагу діяльність українського товариства з дошкільного виховання «Дитяча хата», яке було засноване у 1917 році за ініціативи В. Грекова, М. Куценка, Г. Ляшенка, Н. Борисович, О. Стоянової, М. Коровай, М. Балаша [3, с. 8]. Реалізуючи стратегії держави, товариство ставило собі за мету організовувати дошкільне виховання «в українському національному

напрямку» [3, с. 1], окрім того на нього покладалися завдання щодо фізичного, розумового і морального виховання дітей.

Членами товариства було здійснено велику роботу щодо розроблення організаційно-педагогічних вимог функціонування дитячих садків. Аналіз «Статуту Українського товариства дошкільного виховання, під назвою «Дитяча хата»» дає можливість з'ясувати напрями його діяльності. Основними були такі, як:

- пристосування існуючих приміщень для потреб щодо виховання дітей дошкільного віку;
- відкриття дитячих садків та інших навчальних закладів для дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку, зокрема: шкіл, колоній, охоронок, клубів, бібліотек (книгозбирань) тощо;
- організація і проведення різних форм роботи, а саме: ігри, подорожі, розваги, екскурсії, читання літератури;
- видання педагогічної літератури;
- просвітницька робота щодо популяризації дошкільного виховання [3, с. 1-2].

Студіювання протоколів та звітів Товариства «Дитяча хата», що зберігаються у фондах ЦДАВО України (ф. 2201) дало можливість з'ясувати, що перший український дитячий садок ним було відкрито у м. Києві 18 вересня 1917 року за адресою: Бібіковський бульвар, 58 [4, арк. 6-7об.].

У цьому дитячому садку було дві вікові групи: молодша та старша. У молодшій виховувалися діти від 3 до 5 років, а в старшій – діти від 5 до 8 років. Загалом до дитячого садка було зараховано 30 дітей дошкільного віку. Працювали у дитячому садку дві виховательки, які були випускницями Київського Фребелівського педагогічного інституту [4, арк. 7 об.].

Складні соціально-економічні умови негативно впливали на діяльність тогочасних дитячих садків, в тому числі й українських. Відсутність належних матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, організаційно-педагогічних умов гальмували розвиток мережі цих дитячих садків. Матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України дають можливість

констатувати, що у м. Києві у період 1917-1919 рр. існувало лише п'ять українських дитячих садків та два захистки [7].

Тогочасна прогресивна педагогічна думка намагалась віднайти шляхи покращення функціонування дитячих садків. Вивчення матеріалів фонду 2201, зокрема документу «Справоздання українського дитячого садка товариства «Дитяча хата»», що міститься у справі № 517 дало можливість з'ясувати, що С. Русова брала безпосередню участь у розробці організаційно-педагогічних засад функціонування та педагогізації в ньому освітнього процесу. За її сприяння, дитячий садок був забезпечений необхідним дидактичним матеріалом, а саме: навчальними посібниками, матеріалами для ручної праці, глиною, папером для малювання тощо. Окрім того, С. Русова один раз на тиждень викладала, так звані «предметні уроки» з природознавства та ручної праці [4, арк. 7], проводила екскурсії, прогулянки, організовувала драматизації казок [4, арк. 16 зв.]. Опрацювання названого документу дало можливість з'ясувати, що в дитячому садку було розроблено тематику та зміст прогулянок та екскурсій. Упродовж функціонування дитячого садка з дітьми були проведені екскурсії та прогулянки до Дніпра, залізниці, Кадетського гаю, ботанічного та зоологічного саду [4, арк. 17]. Працюючи у дитячому садку, С. Русова мала можливість на практиці долучатися до розробки змісту, методів виховання дошкільників.

Вивчення матеріалів, що розкривають досвід першого українського дитячого садка, виокремлюють положення про те, що педагогічна робота щодо виховання дітей дошкільного віку в ньому проводилась на достатньому рівні. Вихователі, у тому числі й С. Русова, впроваджували ідеї вільного виховання, діяльнісного, особистісного підходу, методики Ф. Фребеля, М. Монтессорі, великого значення надавали організації продуктивних видів діяльності. Виокремлені положення є значущими для змісту сучасної дошкільної освіти, яка ґрунтується на особистісних, ціннісних сенсах.

Однак, вивчення протоколів засідань членів товариства «Дитяча хата», звітів про діяльність українського дитячого садка, засвідчують, що він функціонував у складних матеріально-технічних умовах. Підтвердженням є документ «Відвідини

І. Стешенко першого українського дитячого садка» у якому зазначалося про те, що: «6 листопада 1917р. Секретар Народної освіти І. М. Стешенко оглянув перший український дитячий садок. Вбогі умови, в яких працює ця установа не могли не зробити на Секретаря сумного враження, але педагогічний стан садка його цілком задовольнив» [5, арк. 55]. Не достатні матеріально-технічні умови гальмували роботу українського дитячого садка, що призвело до його закриття. Таке рішення було прийнято на зборах, учасниками якого були члени товариства та батьки. Головуючою на зборах була С. Русова, яка ознайомила присутніх із звітом про роботу українського дитячого садка упродовж 1917-1918 рр. У звіті наголошувалося на скрутному становищі дитячого садка, що унеможливлювало подальше перебування у ньому дітей. Було прийнято рішення про закриття дитячого садка та переведення дітей до «пансіону української колонії» [4, арк. 18-18(об.)].

У період 1917-1919 продовжувалася тенденція до відкриття українських дитячих садків. С. Русова не полишала прагнень удосконалювати змістово-методичне забезпечення функціонування цих дитячих садків. За безпосередньої участі та під керівництвом педагога для організації роботи з дітьми в українських дитячих садках було укладено збірку віршів «Дзелень-Бом» (1917), передмову до якої було написано С. Русовою [1]. У збірці було зібрано вірші, потішки, загадки для дітей віком від 3 до 7 років. Для українських дитячих садків було розроблено перелік іграшок, що були зроблені із природного матеріалу, зокрема це: «м'ячі волосяні (із кінського волосу), м'ячі обшиті шкурою чи крамом, ляльки з ганчірок, ляльки з рогози, соломи, дзиги звичайні (з катушок чи дерева), возики селянські дерев'яні, дерев'яні вироби для піску: мисочки, чарочки, лопатки...), посуд для хатнього господарства: горшечки, мисочки, глечики, макітерки, полумиски..., меблі для ляльок тощо» [7, арк. 48, 48 (зв)], розроблено план роботи, в якому передбачалися різні форми роботи з дітьми протягом року (ігри, бесіди, прогулянки, екскурсії, праця, свята, заняття тощо) [6, арк. 29].

Погляди С. Русової на функціонування українських дитячих садків розкриваються у публікаціях педагога. До золотого фонду дошкільної педагогіки

можна віднести такі праці, як: «Дитячий сад на національні ґрунті», «Дошкільне виховання», «У дитячому садку», «Теорія і практика дошкільного виховання».

Вивчення теоретико-практичної спадщини уможливило виокремлення внеску С. Русової у розроблення змістово-методичного забезпечення функціонування українських дитячих садків. Значущими є положення про цінність дошкільного дитинства, побудову освітнього процесу з урахуванням соціокультурного, діяльнісного, особистісного, ціннісного підходів до творення середовища дитячого садка, що має сприяти реалізації особистісного потенціалу дитини, забезпечувати право дитини на фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дзелень-Бом: збірник віршів для діток дошкільного віку, складений Слухачками-Українками Київського Фребелівського Педагогічного Інституту [передмова С. Русової]. – Катеринослав. Друкарня І. Когана, 1917.
2. Резолюції II-го Всеукраїнського Учительського З'їзду в Києві / Вільна українська школа. – № 1, вересень 1917 р. – С. 32-35.
3. Статут українського товариства дошкільного виховання «Дитяча хата». – К.: Державна друкарня, Володимирська, 46. – 1918. – 8 с.
4. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф.2201, оп.2, спр.517, арк. 6-7об, 18, 18 зв.
5. ЦДАВО України, ф.2581, оп.1, спр.162, арк.55.
6. ЦДАВО України, ф. 2581, оп. 2, спр. 17, арк. 5, 29.
7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 198, арк. 48, 48 (зв).

*Михайло Голянич,  
Роман Пятківський  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ПРОГНОСТИЧНІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРСОНАЛІЗМУ**

Персоналізм зосереджує увагу на персоні – особливому «світі у собі» і визначає особистість як вищу духовну цінність, здатну до самовдосконалення. Основи морального самовдосконалення людини як особистості зарубіжні представники персоналізму розглядають через призму релігійно-етичної проблематики і вбачають у волевиявленні та глибинних змінах індивідуального життя, в міжособистісному спілкуванні через персональний досвід «комунікації душ». Таким підходом до розгляду проблеми людини персоналісти сприяли утвердженню гуманістичної

традиції у філософській думці, що в свою чергу актуалізувало пошук нових шляхів і форм виховного впливу на розвиток особистості та спричинило першочерговість і розширення психологічних і педагогічних досліджень щодо пробудження особистісного начала в людині, прояву її діяльно-творчої сутності.

Український персоналізм якраз найближче пов'язаний із педагогічною гуманістичною традицією. Українські мислителі впродовж століть займалися питанням людини як цілісної особи з обумовленою богом духовною цінністю, що збагачується в процесі індивідуальних пошуків себе і виявів своєї внутрішньої сутності. Безпосередньо розробляли філософські та педагогічні ідеї у руслі персоналістичної концепції української людини Ю. Вассиян, О. Кульчицький, М. Шлемкевич, В. Янів.

Ю. Вассиян, М. Шлемкевич у філософських працях обґрунтовували особливості формування української людини під впливом різних зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких виокремлювали релігію. «Треба вкінці рішити недвозначно, що релігія передусім важить ...у будучність, що ...її роля – боротися проти сил безвладності в людині, що внутрішній світ людини – це послідовність суперечливих переживань і постійна боротьба за власне обличчя...» [1, с. 224].

У концепції українського персоналізму О. Кульчицького, на думку К. Митровича, є «низка специфічних українських чинників, які творять духовну структуру української людини з її спільними історичними рисами та її персональними «спрямуваннями», ті «знання і вартості, які необхідні для повного самовдосконалення людини й цілої спільноти» [2, с. 6]. О. Кульчицький у вихованні людини, особливо молоді, виключну роль відводив ідеалу, що «залишається ...шляховказом» і «конструюючим складником» [2, с. 16]. Розгляд змісту ідеалу української особистості вважав дуже складним у співвідношенні з індивідуальністю, оскільки структура її «далеко нам неясна» [2, с. 33].

Поставлену О. Кульчицьким проблему з позиції персоналізму розробляв й В. Янів. «Як виховний ідеал маємо дати ідеал повноцінної людини, - повноцінної, отже творчої, індивідуальності з власним поглядом на світ, з бажанням впливати на долю світу, з бажанням змагатися з іншими людьми та їх випереджувати, з



внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв'язувати їх», - писав В. Янів, характеризуючи український ідеал людини як традиційний індивідуалістичний «з нашою вірою у богоподібність людини та відповідальність її функції у світі» [4, с. 301]. Філософ радив виховувати «вольовість» активних і динамічних одиниць в поєднанні із «активізацією цілого середовища постановкою «великих завдань». До їх здійснення треба готувати українців по лінії «українського ідеалу людини», орієнтуючи їх у майбутнє, шукати нові педагогічні засоби в процесі становлення української школи.

Вирішенню цих проблем сприяла наукова, педагогічна і громадська діяльність Софії Русової. Вона у статтях «Моральні завдання сучасної школи», «Національна школа у різних народів», «Націоналізм та інтернаціоналізм у вихованні», «Педагогічні основи нової школи», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Суспільні питання виховання» та інших критично оцінила перетворення школи у «дисциплінарний апарат», що «змагається витворити з дітей цілком одноманітні витвори». У статті «Рабінтранат Тагор – виховник» підкреслила думку індійського поета: «в Європі вигнали з шкіл Бога і природу, через те в них залишилася нудота. Відірвіть людину від її природного оточення, від суцільного колективного життя, від її асоціацій краси, любови та соціальних обов'язків, і ви перетворите її в якийсь машиновий гвинт, щоб продукувати безліч багатства. Так, торг і політика обезгуманізували людей» [3, с. 333, 332, 342]. С. Русова розглянула нові підходи до організації школи, навчання і виховання дітей з погляду майбутнього. У шкільному житті має створюватись радісна атмосфера гуманних взаємовідносин, коли добре підготовлений, незалежний у своїй педагогічній творчості вчитель став би «порадником» у житті учнів, щоб у них розкривалися самоактивність, вільна ініціативність; коли дітей «не трясуть по трафаретам, складеним згори», а ставлять перед самостійним розв'язанням різноманітних проблем, стимулюють активну участь у житті, щоб розвивалися усі здібності, проявлялися усі творчі сили [3, с. 404, 418]. Для цього необхідні, як вважала С. Русова, зміни в принципах навчання і виховання, що мають ставати науковими з врахуванням «раціональних традицій минулих епох» і життєвих форм народу, відкривати обрії «всесвітньої педагогіки» і

«забезпеченість у майбутньому». Нова педагогіка відповідно до висновків психології і потреб життя виставляє загальні вимоги: «1. В виховання мусить бути внесена можливо інтенсивна індивідуалізація. 2. Виховання має бути соціалізоване, відповідно до вказівок соціальної психології. 3. Навчання має бути відповідно до потреб життя індустріалізоване, має викликати в учневі найбільшу творчу активність. 4. І навчання і виховання мусять спиратися на глибокому певному психологічному досліджуванні, як окремої особи учня, так і цілого гуртка, колективу дітей, а також їх оточення», - передбачала С. Русова основні напрями розвитку педагогіки, що має враховувати вплив соціальних факторів на виховання індивіда, «мусить пильно придивлятися до життя дитячих колективів і законів їх реалізації», щоб виховувати увесь дитячий колектив [3, с. 359, 392, 390].

При цьому акцентувала увагу на поєднанні інтернаціонального і національного виховання, оскільки «економічні й культурні потреби ставлять кожний наріз у широкі безпосередні зносини з іншими народами» і для них «мусять бути підготовлені майбутні громадяни», «щоби для дитини правдою стало, що вона є не лише членом свого народу, але й членом всесвіту» [3, с. 394]. Український народ, як і інші народи, потребує виховання «не манекенів», а майбутніх громадян з виробленим характером, з самостійною думкою і громадянським почуттям. Тому в статті «Молодь серед хаосу» наголошувала на реформуванні українського народного й «родинного життя», щоб в ньому панували свобода і пошана думки та взаємне довір'я навіть в складних економічних умовах. «Наша молодь живе серед крайно прикрих, безвглядних умовин: постійне почування образи й жалю, постійні перешкоди у праці, матеріальна нужда та боротьба зо злиднями; вона потребує особливо великої моральної сили, гарту, відваги й самопожертви, щоби витривати на становищі будівничих народного життя. Та саме у вихованні оцих великих духових прикмет, незломности й мужности характеру, її правильний шлях», - пояснювала С. Русова особливості виховання української молоді, підкресливши: «Молодь – це справжня наша надія, це дійсна наша основа, на якій будуватимемо наше майбутнє» [3, с. 110, 109].

Віддалене майбутнє всього людства пов'язувала із Тагоровим пророкуванням: «Ми стоїмо перед такою альтернативою: або різні групи людей далі будуть одна одну нищити, або вони знайдуть правдивий ґрунт для примирення, для взаємної допомоги. Ті, що обдаровані міцною силою любови, що мріють про духове об'єднання, ті, що мають найменше ненависти до чужинців, ті, що інстинктивною симпатією вміють поставити себе на місце інших, ті й будуть найздібніші, щоб грати пануючу роль в майбутні часи. Навпаки ж, ті, що лише зміцнюють і розвивають свої боєві інстинкти, свою нетолерантність, ті будуть позбавлені влади» [3, с. 342]. Підтвердженням такого провісництва вважала С. Русова виникнення у душах найкращих представників ХХ віку великого бажання – об'єднати усі народи одним щирим братерством шляхом виховання «людей з широкими межинародними інтересами та симпатіями, людей однаково здатних і до праці на своєму рідному ґрунті і здібних працювати на різних межинародних теренах». ...Підготовка таких діячів, такої майбутньої «межинародної спільності» залежатиме від «правдивого національного виховання», що може розвивати «в людині національну самосвідомість і привести її до розуміння межинародного єднання». Передумовою до цього у найближчому майбутньому мало б бути подолання «агресивного націоналізму», «звірячого шовінізму» та впорядкування суспільного життя людей [3, с. 121, 117, 119], як прогнозувала С. Русова.

Таким чином, дослідження прогностичних ідей С. Русової в контексті українського персоналізму вияскравлюють спрямованість у майбутнє теоретичних праць і всієї педагогічної творчості Софії Русової.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вассиян Ю. Твори. Т.1. Степовий сфінкс. Суспільно-філософські нариси / Ю. Вассиян. – Торонто: “Євшан зілля”, 1972. – 288 с.
2. Кульчицький О. Український персоналізм. Філософська й етнопсихологічна синтеза / Олександр Кульчицький. – Мюнхен-Париж, 1985. – 192 с.
3. Русова С. З маловідомого і невідомого. Частина I. “Несторка української педагогічної літератури...” / Софія Русова / упоряд. О.Джус та ін. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.
4. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Володимир Янів / упоряд. М. Шафовал. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 341 с.

*Оксана Джус*  
*(Івано-Франківськ, Україна)*

### **НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТВОРЧОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ**

Створення виховної системи, адекватної потребам сучасною українського державотворення, формування високоосвічених, духовно багатих морально стійких, професійно і громадянсько спрямованих особистостей неможливе без врахування багатовікових народних надбань у царині освіти підростаючих поколінь і прогресивних здобутків національної та світової педагогічної думки.

На ґрунті тісного поєднання народнопедагогічного досвіду і наукової педагогічної теорії постав феномен Софії Русової як однієї з найвизначніших культурно-освітніх діячок ХХ ст. та викристалізувалося розуміння нею педагогіки «як загальної науки гармонійного виховання суцільної людини» [1, с. 31]. Дослідники її творчої спадщини та практичної просвітньої роботи (І. Зайченко, Г. Дацюк, О. Коваленко, О. Проскура) одностайно стверджують, що стрижневими ідеями філософських, соціальних і педагогічних поглядів С. Русової виступають гуманізм, демократизм, відродження й утвердження високих духовних цінностей українського народу, його культури, національної школи. Вони вирости із глибокої обізнаності педагога з народними традиціями духовно-морального, трудового, культурно-естетичного характеру та з осмислення нею праць видатних представників української і світової філософсько-соціально-педагогічної думки, насамперед Г. Сковороди, Т. Шевченка, М. Драгоманова, Й. Песталоцці, П. Лесгафта, Г. Спенсера, Г. Кершенштейнера, О. Декролі та ін.

Принцип гуманізму, який є основою народної педагогіки, виявляється в Софії Русової у гуманному ставленні до дітей, у застосуванні найдоцільніших засобів впливу на них. Діти для жінки-матері, педагога і громадянина – це «найдорожчий скарб» кожного народу, це «ніжні істоти», які потребують уваги з боку всього громадянства, це, зрештою, майбутнє кожної нації і держави. Гуманізм як найхарактерніша риса теоретико-практичної діяльності С. Русової сформувався на безпосередньому народному житті, високій національній свідомості, багатогранному власному життєвому досвіді. Включившись і словом, і ділом у боротьбу за права всіх знедолених і пригнічених ще юнкою, Софія Русова

залишилася вірною цьому вибору на все життя. На цій підставі, мабуть, закономірним є напис, викарбуваний на хрестах могил подружжя Русових – Олександра (в Києві) та Софії (в Празі) – «Раз добром нагріте серце, ввік не прохолоне».

Народнопедагогічні принципи гуманізму та природовідповідності виховання зумовили провідну особливість педагогічної концепції вченої: центральною її ланкою виступає дитина, особистість, індивідуальність з її природними задатками, здібностями, талантами. Загальновідомо, вказувала С.Русова, що «для виховання дитини, як і для її навчання, конче потрібно знати дитину, розуміти її духові нахили, її темперамент, фізичний склад організму» [2, с. 3]. При цьому свої висновки щодо понять «дитина» (як біологічна істота), «особистість», «індивідуальність» і шляхів, умов та засобів її формування й розвитку вона звиряла з положеннями наукового доробку найвідоміших педагогів, психологів, фізіологів своєї доби. Особливо яскраво це простежується в її працях «Дошкільне виховання» (розділ «Знання дитини»), «Теорія і практика дошкільного виховання» (підрозділ «Що таке дитина»), у численних статтях.

Спираючись на всебічне вивчення закономірностей розвитку людини, педагогічні ідеї класиків світової педагогічної думки, надбання української народної педагогіки, С. Русова окреслила національний виховний ідеал, під яким вона розуміла «те найкраще, що кожний народ проніс протягом віків культурного існування, за що він боровся, що постійно змагався покласти як підвалину свого народного (громадського) життя». А головним чинником його формування вважала змагання «до волі, до щастя, до братерства» [5, с. 157]. Мислителька була переконана, що тільки через пошану і любов до свого народу можна виховати в дітях пошану і любов до інших народів, розвинути взаєморозуміння між націями й державами.

Вивчення педагогічних, публіцистичних, літературних праць С. Русової уможливило висновок про те, що до найбільш окреслених нею цінностей народної педагогіки належать ідеї: верховенства рідної мови у навчанні та вихованні дітей; особливої навчально-виховної місії фольклору; гармонії родинно-громадсько-

шкільної взаємодії; пріоритетності народно-виховних методів і засобів як таких, що найкраще відповідають національній вдачі української дитини.

Зупинимося більш детально на аналізі окремих із них, які, на нашу думку, є актуальними для сучасності.

Щодо першої ідеї – потреби навчання дітей рідною мовою, то вона витікає із сформульованого педагогом головного завдання школи – «розвинути думку й мову учня», та із переконаності вченої в тому, що навчання «в чужій мові... відразу придушує усе духове єство дитини, затримує природну активність її розуму, заглушує природну зацікавленість» [5, с. 24-25]. Опираючись на думки визначних педагогічних авторитетів минулого (Й. Гербарта, Я. Коменського, Ж. Руссо) та педагогів і психологів сучасності (Д. Дьюї, Е. Торндайк та ін), Софія Русова доводить, що тільки рідномовне навчання відповідає засадам педагогіки і психології.

Увагу вченої і практичної педагогічної діячки впродовж усього творчого життя приковували питання місця і ролі українського фольклору у вихованні високоморальної людини. У цьому плані характерною є її стаття «Дещо про український моральний тип: Де шукати його зразків?». Написана в умовах ломки старих і творення нових форм і умов, «серед яких народжується нова людина з новими моральними поглядами, новою поведінкою й ідеологіями», ця стаття віддзеркалює погляди С. Русової на ті джерела, з яких має вирости новий моральний тип українця. Автор переконана, що його треба «виткати» з «народнього світогляду, естетично й морально високого», який творився віками залежно від умов зовнішнього життя, природного оточення, історичних переживань народу. Щоб виявити основні національні елементи українця, стверджує педагог, слід звернутись до найінтимнішої частини душі народу, до витоків його думки: до його поезії, в якій він виявив свої погляди на добро і зло, на красу, в якій синтезував свою мораль, своє розуміння вартості характеру, провідних напрямів діяльності людини.

На основі аналізу народних пісень і дум, С. Русова приводить до висновку про наявність у них двох зразків досконалої людини, двох головних українських моральних типів. Перший із них – це тип жінки-матері, що уособлює ідеї

«гуманности, правди, любови, організованого ладу в житті громадським і родинним». Другий – це тип «мужчини»-козака як уособлення «лицарського духа, сміливого, невідступно відданого своєму народові героя».

Загальним висновком статті є побажання С. Русової виховувати «молоду генерацію» українців саме на цих двох зразках. «Замість шукати чужих зразків, – пише вчена-громадянка, – різьбим характери нашої молоді на типах народом викоханих, історичною традицією усвячених: найвища людяність, як прикмети материнського духа, лицарська сміливість і відданість ідеї, як прикмети мужчини – ідеальні типи, якщо йде про визволення поневоленого народу» [5, с. 62-67].

Одне з провідних місць С. Русова відводить фольклору, зокрема казці та її «драматизації», і в методиці навчання й виховання дітей. Ця думка є стрижневою в окремих її статтях («В оборону казки», 1913; «Сказка и ее роль в детской жизни», 1916), вона ж простежується і в фундаментальних педагогічних працях. За переконанням педагога, народні казки «захоплюють завше дітей чудовою мовою, простотою викладу й правдою основної думки, у них міститься «морально-життєвий елемент, який сприяє формуванню високих моральних якостей дитини» [3, с. 55].

Драматизацію казки педагог вважала найкращим засобом активізації розумової діяльності дитини, пробудження в неї емоційних переживань. Методика драматизації, розроблена С. Русовою, чи не найкраща в українській педагогічній думці першої половини ХХ ст. Її поради щодо організації цієї роботи (зокрема в дошкільних установах) є актуальними і для нинішніх поколінь вихователів.

Тісне поєднання народнопедагогічних і наукових аспектів простежується і в поглядах С. Русової на методи формування суспільної поведінки дітей, тобто їх соціалізації. Відомо, що народна педагогіка до основних чинників практичного пізнання довіклля, відтворення дій та взаємин дорослих відносить гру та працю. Їх (поруч із мовою) С. Русова вважала основними виявами соціального життя дитини, природною школою «громадського виховання, релігії, мистецтва» [4, с. 81, 100].

Поділяючи думки західноєвропейських і американських педагогів та психологів з приводу організації та змісту ігрової і трудової діяльності (С. Болдуїна, П. Ломброзо, М. Монтессорі, Г. Спенсера, А. Тома, Ф. Фребеля, С. Холла),

С. Русова була переконана, що у гру та працю українських дітей «має бути внесений національний елемент», який, поруч із рідною мовою, народними святами, фольклором, відповідним оформленням дитячої садка чи школи викличе «у чулих дитячих серцях перші моральні почуття, як шанувати і любити Бога і свій нарід, свій край, як високо ставити в своєму житті ідеал добра і правди і бути готовим завше героїчним подвигом служити цьому ідеалові» [6, с. 38].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що ввівши усе найкраще з вітчизняної народної виховної практики та творчої спадщини мислителів і педагогів античності, середньовіччя й новітніх часів, Софія Русова створила свою концепцію національної освіти й виховання, основні елементи якої впроваджувала в практику роботи в дитячих садках, школах, вищих навчальних закладах України та за її межами, зокрема на еміграції в Чехо-Словаччині. Попри віддаленість у часі, провідні ідеї творчої спадщини С. Русової тісно пов'язані з сучасністю, оскільки вони зорієнтовані на відродження й утвердження національної системи освіти й виховання – народної і наукової за своєю суттю.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Русова С. Дидактика / С. Русова. – Прага: Видавниче т-во "Сіяч", 1925. – 190 с.
2. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Прага: Український Громадський Видавничий Фонд, 1924. – 123 с.
3. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. – Прага: Видавниче т-во "Сіяч", 1927. – 109 с.
4. Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав-Лейпціг: Укр. вид-во, 1924. – 150 с.
5. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. – Ч. 1. "Несторка української педагогічної літератури ..." / упоряд. О. Джус, З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.
6. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. – Ч. 2. "Сеньйорка українського жіночого руху" / упоряд. З. Нагачевська, О. Джус. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 364 с.

**Олена Зотова-Садило**  
(Кривий Ріг, Україна)

### **ВПРОВАДЖЕННЯ У ПРАКТИКУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІДЕЙ С. Ф. РУСОВОЇ СТОСОВНО ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Початок ХХ сторіччя знаменується гуманізацією освітнього процесу в Європі, зокрема, стосунками між суб'єктами освіти, що виявляється у спілкуванні. У центрі



педагогічного процесу стає дитина як особистість, здатна до саморозвитку й самореалізації. Науково-дослідницька діяльність того часу була спрямована на пошук оптимальних шляхів гуманного підходу до виховання неповторної особистості з боку соціуму. Видатний педагог-дослідник С. Ф. Русова визначає нові завдання освітньої системи, а саме: «...виховання суцільної людини, ...її особливих здібностей, її характеру й морального, соціального ідеалу» [1, с. 189]. Відповідно функції вчителя також змінюються: він має запропонувати учневі той вид діяльності, який максимально відповідає його рівню підготовки та здібностям [1].

Софія Федорівна Русова на практиці підтверджує ідею психологів В. М. Бехтерева, О. Ф. Лазурського, Ч. Ламбозо про те, що особистість формується під впливом контактів з іншими людьми [2, с. 146]. З цих позицій вчена розв'язує на практиці проблему розвитку «...усіх душевних індивідуальних рис дитини» [2, с. 146]. Саме соціальний вплив, «сугестія», за автором, є провідним у формуванні характеру та поведінки індивіда. Початком розвитку інтересу до оточуючих, є розвиток мовлення, що будить у дитини «...інтерес до товаришування» та спілкування [2, с. 146]. Мову С. Ф. Русова вважає фактором соціального єднання та виховання [3, с. 51]. Серед засобів «взаємного порозуміння між людьми» вона виокремлює: вербальні (мову й мовлення), невербальні ( жести, міміку) та творчі (музика, спів, художня творчість тощо) [3, с. 51]. Так, у своїй праці «Дидактика» вона звертається до прикладу англійської школи, де впроваджують спеціальні «...лекції, в яких учні лише мімікою...дають зрозуміти товаришам цілий літературний твір» [1, с. 123]. Поділяючи погляди древніх філософів Арістотеля, Діогена Лаертського та Феофана Прокоповича, С. Ф. Русова великого значення надає техніці спілкування у педагогічній діяльності. Зокрема, класифікує навчання мови за трьома основними формами: акромастична (монолог самого вчителя), діалогічна (сократична) та парламентарна (висловлювання учня). Дослідниця пише: «Хто опанує ці різноманітні засоби до розуміння усієї сили мови, той буде мати «die Wortinsaher Macht» (слова у своїй владі), він зможе легко володіти серцями людей» [3, с. 57]. З цим важко не погодитись. Педагог вбачає мову та мовлення не лише

засобом обміну інформацією, а, перш за все, знаряддям для вияву симпатії, почуттів, висловлювання думок, опанування знаннями тощо.

Вчена наголошує на доцільності практичного застосування мови, як рідної так і іноземної, для вирішення соціальних проблем. Більш того, основним завданням освіти С.Ф.Русова вбачає наступне: «Ввести індивідуум...в кооперативні зносини з соціальним оточенням так, щоб ці зносини були правдивими, шляхетними і плодючими як для індивідуума, так і для громадянства» [1, с. 157]. Ця думка є актуальною і сьогодні, оскільки у процесі підготовки спеціалістів усіх сфер весь комплекс знань і умінь, у тому числі лінгвістичних, етико-психологічних, нормативних знань із галузі етикету, конфліктології, мови жестів тощо, яким має оволодіти студент, повинен підпорядковуватись практичній меті його подальшого застосування у професійній діяльності.

Практичне відображення ідеї С. Ф. Русової знайшли в розробленому нами спецкурсі «Професійне ділове спілкування», який сприяє формуванню навичок ділового спілкування, необхідних для майбутньої успішної професійної діяльності та кар'єрного росту молодих фахівців. Одним з провідних завдань спецкурсу є сформулювати внутрішню мотивацію до оволодіння навичками професійного ділового спілкування задля активного моделювання конструктивних стосунків на різних рівнях: із партнерами, керівництвом, колегами тощо; ознайомити студентів з основними етичними нормами професійного ділового спілкування та його міжкультурного аспекту, етикетом, що історично склався та нормативно закріпився на сучасному етапі розвитку суспільства; розвивати вміння продуктивно спілкуватись і конструктивно розв'язувати конфлікти тощо.

Зважаючи на те, що володіння іноземними мовами на достатньому й високому рівнях та комунікативною культурою є невід'ємною складовою професіоналізму сучасного спеціаліста, викладання можна здійснювати двома мовами – державною та англійською. Це досить суттєва особливість спецкурсу.

Враховуючи вимоги Болонської декларації, Європейської довідкової системи та проекту «Тюнінг» – гармонізація освітніх структур у Європі, покликаних універсувати вимоги роботодавців, особливої цінності набуває саме здатність

спеціаліста до іншомовної комунікації, що забезпечує транскордонну взаємодію на професійному та особистісному рівнях. Чи не саме про це писала С. Ф. Русова у своєму творі «Дидактика»?!

Методичне забезпечення спецкурсу науково обґрунтоване й досить різноманітне. Кожний компонент передбачає визначення локальних цілей та завдань. Відповідно до них здійснюється підбір методичного інструментарію.

Практична частина спецкурсу базується на активній взаємодії викладача і студента, а також співпраці в середині навчального колективу/робочої групи. На нашу думку, саме такі форми роботи створюють підґрунтя для успішної соціалізації особистості, розуміння своєї ролі в колективі та поваги до альтернативної точки зору, для продуктивного розв'язання проблеми та успішної професійної адаптації чи «кооперативних зносин» (за С. Ф. Русовою) в майбутньому.

Виходячи з вищесказаного, урізноманітнення методики викладання спецкурсу, безумовно, має позитивний вплив на мотивацію студентів та рівень їх заглиблення у навчальний матеріал. Представимо низку методів і форм організації навчального процесу, за допомогою яких реалізуємо принцип особистісно зорієнтованого підходу до студентів та комунікативної спрямованості підготовки фахівця.

Робота у міні-групах. Сутність методу полягає в тому, що учасники об'єднуються в групи по 3-4 особи з метою обговорення специфічної проблеми чи виконання практичного завдання. Згідно з методикою акцент робиться на використанні та впровадженні раніше набутих теоретичних знань у практику.

Метод дискусії передбачає колективне обговорення пропонованого проблемного питання, співставлення різних точок зору та аргументів і, як результат, встановлення істини. Дискусія є одним із провідних комунікативно спрямованих засобів формування професійного ділового спілкування. Ми звертаємося до його застосування під час опрацювання будь-якої теми.

Дебати – це метод обговорення проблеми групами опонентів, що мають протилежні точки зору. Мета – переконати третю групу, а не один одного, це суттєво відрізняє дебати від дискусії. Уміння бути переконливим, аргументовано впевненим, правильно структурувати публічну промову, зважувати та враховувати

плюси/мінуси (сильні/слабкі) позиції опонента – ці якості, безумовно, стануть у пригоді майбутнім фахівцям у ході ведення переговорів, презентацій, участі в торгівельних виставках, тендерах чи конкурсних торгах. У практичному блоці спецкурсу «Професійне ділове спілкування» метод дебатів можливо застосувати в ході опрацювання цілої низки тем, приміром, таких: «Техніка вияву професійної етики та норм етикету», «Техніка вияву корпоративної культури фахівця».

Метод проектів відкриває широкий простір для творчості студентів, сприяє розвитку дивергентного мислення, формуванню індивідуального стилю презентації власних наробок, толерантного ставлення до вияву креативності інших. Цей метод дозволяє студентам створювати власний оригінальний проект, дизайн, модель чи структуру для того, щоб проілюструвати важливі проблеми чи завдання в межах певної теми. Наприклад, на завершальному етапі практичного закріплення теми «Техніка розв'язання конфліктів у робочій групі» ми пропонуємо захист студентського проекту «Офіс без конфліктів». Варто зазначити, що педагогіка С. Ф. Русову приваблювала Дальтонська система освіти [1], що є основоположною для проблемного методу навчання. Вона звертала увагу на те, що весь процес навчання здійснюється в тісній співпраці учня і вчителя, всі методи і форми роботи обговорюються та спільно визначаються оптимальні засоби вирішення проблеми. Саме індивідуальний підхід та активна позиція учня, на думку вченої, є продуктивними в оволодінні знаннями.

Таким чином, С.Ф.Русова створює теоретичну, підтверджену на практиці, базу для подальшого розвитку гуманістичної педагогіки в європейських державах. Її прогресивні погляди є фундаментом для подальших наукових досліджень у площині професійного спілкування.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Русова С. Дидактика [Електронний ресурс] / Софія Русова. – Видавниче Товариство “Сіяч” при Українському педагогічному інституті ім. М. Драгоманова, Прага, 1925. – 190 с. – Режим доступу : <http://diasporiana.org.ua/rizne/11364-rusova-s-didaktika/>
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у двох книгах / Софія Русова. – К.: Либідь, 1997 – Т.1. – 1997. – 269с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у двох книгах / Софія Русова. – К.: Либідь, 1997 – Т.2. – 1997. – 317с.

*Ганна Іванюк  
(Київ, Україна)*

## **ЖИТТЄСТВЕРДНІСТЬ ІДЕЙ С. РУСОВОЇ ПРО РОЗБУДОВУ НОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ**

Постать С. Русової педагога, громадського діяча, організатора шкільної справи на теренах підросійської України, а пізніше, в роки Української революції (1917-1921) є багатогранною. Для її діяльності в царині педагогіки притаманною є глибока віра в освіту народу на рідному (національному) ґрунті. Своє життя С. Русова – жінка, яка не мала в жилах жодної краплі української крові, присвятила служінню України.

На зламі епох, краху імперій С. Русова наполегливо вкладала свою працю в розбудову нової школи «...яка б не тільки була організовано згідно з останніми педагогічними дослідженнями, а ще й народа і вимогам його економічного життя [5, арк. 138].

Нова школа для України, що перебувала в стані соціально-політичних зрушень, мала вибудовуватись для того, щоб забезпечити суспільне виховання й підготувати молоду генерацію «до самостійної, чесної праці» [4, с. 4]. Варто зауважити, що розбудова нової школи відбувалася в руслі державотворення в Україні, тому освіта юних громадян розглядалась не лише з позиції засвоєння знань, а й розвитку готовності до їх застосування в праці. Діяльність дитини розглядалась як засіб її духовного розвитку. Місія школи полягала в підготовці молоді до самостійного життя і праці [1].

З огляду на сучасні підходи до розбудови освіти в Україні значний інтерес становить актуалізація педагогом ідеї дитиноцентризму. У кожній дитині вона вбачала індивідуальність. Неподібність дітей виводила з їх внутрішньої сутності: почуттів, думок, здібностей. Тому до вчителя нової школи ставились вимоги, розвиваючи душу і мову, увагу, формувати знання, світосприйняття, розуміння зв'язків між явищами природи, людські стосунки. Софія Русова прагнула поєднати наукову педагогіку вчителя з уведенням дитини у світ довкілля: природного, предметного, культурного, соціального. Значну увагу вона приділяла фаховій підготовці вчителя, а саме: знання дитини, її цінностей і духовного світу, побуту,

виробничих і культурних традицій; уміння відбирати зміст навчального матеріалу, що становить практичний інтерес для учнів та їх родин і може слугувати для соціального зростання майбутнього громадянина України.

План перебудови школи на українському ґрунті, вважала С. Русова, відповідав вимогам тогочасного соціального виховання. Її наполегливу працю в цьому руслі не зупиняла ні економічна руїна та брак підручників і інших засобів навчання, ні брак учителів, які найчастіше були відірвані від школи буремними визвольними змаганнями того часу [5, арк. 138]. Підготовка вчителя нової генерації у теоретико-практичній спадщині С. Русової набула конкретних смислів. На її думку, такий вчитель має володіти знаннями з гуманітарних і природничих наук й мати хорошу моральну підготовку, що зробить з учителя «найкращим зразком для дітей». Нам імпонує думка С. Русової: «...вчитель нової школи мусить бути тою непомітною, але дуже міцною пружиною всього шкільного життя з навчанням, самоврядуванням і різноманітними товариствами для самовиховання і самоосвіти». У нову школу, вважала вона «не може йти професіонал, покірний слуга, всім наказам вищого начальства...» [5, арк. 139].

Прогресивне бачення С. Русової щодо структури нової школи висвітлено у статті «Освіта на Україні» [6]. Вивчення змісту цієї статті засвідчує системне бачення авторкою проблем розбудови нової школи, наближення сільських шкіл до рівня міських (ця проблема є й сьогодні актуальною на теренах України). Школа, на її думку, має бути зрозумілою для народу. На часі, вважала вона, розбудова гімназій та інших типів шкіл, що забезпечили б потреби народу в освіті [6, арк. 3].

Погоджуємося з думкою С. Русової про те, що курс навчання в початковій школі має бути 4-5 річним, оскільки, саме там закладаються основи учіння й готовність до «вищого типу школи» (гімназії, торговельної та іншої школи). Значна увага приділялась підготовці учнів до самоосвіти.

У педагогічній практиці Софії Русової чільне місце займають методи діяльності, насамперед: спостереження, екскурсії, праця в природі, гра. Педагог вважала: успішну організацію виховання й навчання дітей можливо здійснити за умови максимального наближення до гри, що сприятиме зацікавленню та

захопленню дітей. «Найперше виховання дитині можна дати грою, а найпершу науку треба зробити дитині такою ж цікавою, як гра», – зазначала вона [2, с. 8]. С. Русова вважала, що в грі дитина отримує «найперше виховання», і в школі навчання дітей має бути наближеним до гри [2, с. 7-14].

Актуальними в умовах модернізації школи в сучасній Україні є думки С. Русової, які вона розвивала у своїх публікаціях на шпальтах журналу «Світло» (1910-1914). Педагог характеризувала дитячу гру, як вільну діяльність, яка найкраще задовольняє вимогу дитинства щодо активності й різноманітних рухів; привабливий, «активно-мрійний процес», що дає дитині найкраще задоволення; діяльність, що стимулює в дитини самостійну, творчу думку. Педагог зазначала, що дитина, захоплена грою впродовж тривалого часу, не відчуваючи втоми, активно діє, творчо використовуючи весь свій набутий досвід.

Педагогічні погляди С. Русової на гру як довільну діяльність дітей містять особливе трактування гри як методу навчання. Його ефективність розглядалась із позиції подачі знань під час навчання арифметики, грамоти [3, с. 81]. С. Русова вважала за необхідне дбати про те, щоб гра викликала в дитини працю «різних інтелектуальних сил». Розглядаючи гру через призму психологічних знань про дитину, вона вказувала на відсутність різноманітності рухів у так званих фребелівських іграх, коли «...діти усе стоять, або бігають, що приводить до втоми» [3, с. 79]. Натомість учена поділяла точку зору М. Монтесорі стосовно того, що діти впродовж дня повинні мати можливість «лазити, перекидатися, підвішуватись на руках і лежати долі» [3, с. 79]. Для реалізації зазначеного, на думку С. Русової, доцільним було б відразу після екскурсії перетворити на забавку всі рухи, усілякі події, пригоди, пережиті дітьми під час екскурсії (як перелазили рівчак, як збирали гриби чи ягоди, як складали сухе гілля на багаття тощо).

Ігри-драматизації С. Русова розглядала як засіб набуття дітьми інтелектуального досвіду, формування здатності до художнього самовиявлення, соціалізації. Особливого значення вона надавала драматизації, що створювалася на основі національних звичаїв, обрядів, усної народної творчості і сприяла ознайомленню дітей з національними надбаннями народу, вивченню історії,

географії (особливо в етнографічній частині). Підкреслюючи вродженість драматичного інстинкту, педагог зазначала, що кожна дитина здатна до художньої творчості, кожна дитина може перевтілюватися в різні образи. Тому важливим, на її думку, є правильно дібраний репертуар, який би відповідав розвиткові дітей, їхнім інтересам, уподобанням і враховував би виховні завдання. Констатуючи той факт, що драматизація стала природним засобом розвитку дітей по всіх захистках, дитячих садках, дитячих майданах, С. Русова наголошувала: гра не повинна бути штучною або примусовою; вона має активізувати творчі сили дитини, виявляти щирий настрій, почуття й захоплення дитини [3, с. 115-116]. Ігри-драматизації С. Русова розглядала як засіб художнього розвитку дітей і вправлення мовлення, вивчення історії, географії й мов інших народів. Педагог пропонувала вивчати твори українських письменників у процесі рольової передачі їх змісту, наприклад: драматизацію з історії у процесі вивчення «Чорної Ради» П. Куліша; народний побут – творів П. Мирного, Н. Левицького.

Значну увагу С. Русова відводила ціннісним сенсам змісту навчальної книги. Вона пропонувала вводити в освітній процес початкової школи «години оповідань» або «години читання». Книгу, вона вважала, засобом навчання мови, грамоти, висловлювання власних думок як в розмовній, так і в письмовій формі [4, с. 19]. Зміст книги має будити думку дитини й вибудовувати особисте сприйняття явищ, подій, поведінкових прикладів тощо. До книги у С. Русової були особисті вимоги, а саме: зміст має бути обраний так, щоб будити дитячу уяву, фантазію. Прочитане оповідання, казка, оповідка будить дитячу творчість, що виявляється у малюнках, власних розповідях, самостійній творчій роботі (ліпленні і т.і.). То ж зміст книжки для дітей, її художнє оформлення сприяє розвитку інтересу, прагнення пізнавати світ в його науковій інтерпретації.

У праці «Нова школа» (1917) С. Русова подає ґрунтовний аналіз навчальних книг для дітей. У тогочасній Україні дитяча книга була в занедбанні, однак серед кращих книг для навчання дітей грамоти вона виділила «Граматку», «Рідне Слово» Б. Грінченка; «Рідну школу» С. Черкасенка; «Вінок» Білоусенка. У змісті освіти



С. Русова виділяла ціннісну складову. Важливим для вирощування молодої людини вона вважала поєднання національних, народних цінностей із загальнокультурними.

Педагогічні ідеї С. Русової постали на тлі пошуку шляхів творення української державності, а школа розглядалася її провідником. Організаційні, педагогічні напрацювання С. Русової пройшли випробування часом. Сучасна українська школа потребує нового прочитання прогресивних ідей педагога, що можуть бути адаптовані до сучасного освітнього простору.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Іванюк Г.І. Діяльнісний підхід до навчання і виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття / Г.І. Іванюк, А.Д. Січкарь // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 2(46). – С. 119-130.
2. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 3. – С. 7-14.
3. Русова С. Дошкільне виховання / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 34-185.
4. Русова С. Нова школа : 2-ге вид. / С. Русова. – К. : Укр. школа. Друк. т-ва «Час», 1917. – 20 с. – (Українська Педагогічна Бібліотека ; № 4).
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф.3889, оп. 2, спр. 2, 166 арк.
6. ЦДАВО України, ф. 3889, оп.2, спр.5, 11 арк.

*Марія Ільків  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ СОФІЇ РУСОВОЇ В ЧАСІ РЕФОРМ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ**

«Найдорожчий скарб у кожного народу – його діти, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, молоді, до забезпечення їм найкращих умов життя», – цей вислів Софії Русової є надзвичайно актуальним і сьогодні – напередодні відзначення 160-річчя від дня народження Софії Русової [14, с. 78].

Базовий компонент дошкільної освіти як освітній стандарт орієнтує нас на формування у дитини дошкільного віку основ життєвої компетентності. Словами практика кажемо, що суть даного питання є набагато глибша, ніж підготовка дітей до школи.

Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто, спрямованості освітнього процесу на досягнення соціально закріпленого результату, що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній.

Зупинимося на декількох головних засадах Базового компонента дошкільної освіти, хоча, всі вони, на думку практиків, виписані науковцями є актуальними та важливими: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості. З цього питання Софія Русова ще багато років тому зазначала: «Тільки рідна національна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності» [14, с. 223], тому постає завдання перед суспільством про створення таких умов життя, серед яких дитина могла б вільно виявляти свої найкращі почуття, бути чесною, мали свою незалежну думку, непридушену творчість, розбуджену цікавість і розвинені здібності.

Важливо давати дитині можливу їй незалежність, розвивати позитивні імпульси, емоції, бажання. Треба постійно давати працю вольовим зусиллям в координації рухів (руханки, різні ігри), в затриманні поганої поведінки (добре поведження за столом, ласкавість, ввічливість до людей).

Знову маємо змогу звернутися до великого педагога: «Щоб давати волі найкращий розвиток, треба знати її темперамент, її нервову чутливість, фізичний стан здоров'я, бо усе це міцно зв'язане, сполучене між собою», - писала Софія Русова [14, с. 90]. Не бажано будувати виховання на вимогах сліпої слухняності від дітей, не треба ставити дитині постійні від нас вимоги. З дітьми завжди можна порозумітися, завжди можна їх переконати, а головне – любити їх так, щоб вони це почували і мали довір'я до свого вихователя. Василь Сухомлинський писав: «Від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що увійшло до її розуму і серця з навколишнього світу, - від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [16, с. 85].

Треба, щоб дитина вірила, що ми забороняємо лише те, що дійсно може зашкодити її духовному і фізичному розвитку, бажано викликати у дитини почуття

справедливості, честі, правди. Обов'язок педагогів – дати дітям такі умови життя, в яких добре ставлення перетворюється в активну діяльність – на оборону всього живого. З навчання дрібних краплин добра виробляється звичка не проходити без уваги повз жодне страждання, не давши своєї допомоги. Дітей треба застерігати від байдужості, виховувати співпереживання до чужих потреб, тобто, милосердя. Це і буде найкращим вихованням людини, яке розвине увагу і співчуття до ближнього.

Отже, як була права Софія Русова, коли писала: «Дошкільне виховання що далі набирає великого значення в громадянстві і в справі виховання дитини. Психологія - наука про душу людини - визнає, що малий вік дитини має найбільший вплив на увесь розвиток тіла й розуму дитини, на виявлення всіх її здібностей. Негарні або добрі умови життя в ранні дитячі роки, гарне чи невдале керівництво малою дитиною міцно на ній відбиваються; під їх впливом з дитини виростає або дуже гарний, здібний до праці громадянин, або шкідливий для громадянства недбайло» [14, с. 4].

Наступними засадами є:

- пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя;

- формування у дітей цілісної реалістичної картини світу, основ світогляду.

У 2001р. ясла-садок «Промінь» реорганізовано у загальноосвітню школу-садок I ступеня №7, а з 25 квітня 2013р. перейменовано на Івано-Франківську загальноосвітню школу-садок I ступеня імені Софії Русової. Завдяки цьому наступність у співпраці дошкільця та школи стала не формальною, а реальною, що відображається у практичній роботі та результатах досягнень наших учнів у середній, старшій школах та реалізації їх надбань, здібностей у подальшому житті. Маємо змогу спостерігати за нашими випускниками, корі на сьогодні є випускниками-студентами IV курсу престижних вузів України.

Оскільки школа-садок працює за нами розробленою Моделлю та Концепцією національно-патріотичного виховання на християнських засадах, за педагогічною спадщиною Софії Русової, слід відзначити певну систему роботи закладу по ознайомленню дошкільників та учнів з традиціями і звичаями рідного народу,

національними святами, пов'язаними з визначними подіями державного значення, відомих та забутих імен національних героїв, вшануванням пам'яті українських письменників і поетів, Тому такої уваги надаємо (як заповідала Софія Русова) народним святам Різдва з колядками і вертепом, Миколая, Великодню, святу Матері, Обжинкам.

Не можемо не згадати сьогодні людину, котра помагала нам будувати «фундамент» нашої Концепції, видатного академіка АПН України, професора Мирослава Стельмаховича, котрий упродовж педагогічної діяльності керувався гуманістичною концепцією виховання, в основі якої лежать духовно-моральні цінності і є співзвучною із педагогічними ідеями Софії Русової. Головним вважав формування духовності дитини через засвоєння добрих українських народних звичаїв і традицій, завдяки яким дитина навчається правил моральної поведінки значно раніше, ніж зрозуміє їх сутність. А через високоодухотворені традиції, котрі передаються з покоління в покоління, дитина вчиться любити рідну землю, отчий дім, любити й поважати батьків, родину, пам'ятати предків, рідну мову, історію свого народу.

Враховуючи побажання батьків з анкетувань, у нас добре налагоджена співпраця зі священиками різних конфесій та віросповідань. Частими гостями є у нас ветерани ОУН-УПА, колишні політв'язні.

Якщо ми сьогодні не виконаємо основні засади Базового компонента дошкільної освіти, зокрема не виділимо як пріоритет потребу активного проживання дитиною кожного вікового відрізка життя, що є важливою передумовою її успішного розвитку в наступні роки, то не зможемо виконати свого професійного обов'язку. Отже, ми не зможемо досягнути мети дошкільної освіти, сформувані базис особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності. А також не виконаємо основного завдання дошкільної освіти – не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя.

В освітній роботі з дітьми старшого дошкільного віку та учнями перших класів забезпечення наступності має орієнтуватися на усунення суперечок між завищеними запитами школи, вимогами окремих батьків щодо підготовки їх дітей до шкільного

навчання і необхідністю враховувати специфіку дошкільної освіти. З огляду на це, зміст початкової освіти має розширювати, логічно продовжувати і доповнювати зміст дошкільної освіти з урахуванням надбань і досвіду дошкільного дитинства.

Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів і зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту. Співпраця з організації наступності в роботі педагогів дошкільних груп та початкових класів полягає в різних формах освітньо-виховної роботи: спільні педагогічні ради, методичні об'єднання, робота творчої групи, взаємовідвідування занять та уроків, методичні посиденьки, круглі столи, майстер-класи тощо. З дітьми – урочисті лінійки з нагоди визначних свят та історичних дат, перегляди вистав, концертів, екскурсії в музеї міста та виїзні екскурсії, зустрічі із поетами та письменниками рідного краю, спільні Духовні Майдани.

Провідною діяльністю у житті дітей дошкільного віку залишається гра, за допомогою якої у них формуються передумови навчальної діяльності.

Головним мірилом доброї роботи педагога є справедлива оцінка праці дітей. Василь Сухомлинський вчив нас, що якщо дитина не бачить успіхів у своїй праці, вогник прагнення до знань згасає, дитина втрачає віру у свої сили, насторожується, наїжачується, відповідає зухвалістю на поради й зауваження вчителя. Або ще гірше: почуття власної гідності в неї притуплюється, вона звикається з думкою, що ні до чого не здатна.

Наступність в роботі дошкільного закладу і школи не може досягти успіху, якщо не буде головних вихователів – батьків. І це ще один напрямок нашої роботи. Бог і Україна є наше спільне гасло.

На жаль, українська родина духовно й морально занепадає, антинародна система за час свого панування знищувала родинні стосунки різними вишуканими методами та способами. Як результат маємо притулки та інтернати для дітей при живих батьках, будинки для батьків похилого віку при живих заможних дітях. Те покоління, яке виросло, зрештою, виховане нами, не має ціннісних засобів народної педагогіки, які притаманні були колись українському народові й українській родині.

Тому кожна третя дитина не знає, що таке повна сім'я, родина. Ось через це є важливою наша співпраця з сім'єю – повною чи неповною.

Спільно з родинами створені сприятливі умови для розвитку ігрових і творчих здібностей дітей дошкільного віку та молодших школярів. В практиці є різні активні форми роботи з батьками: участь батьків, часом і цілих родин у проведенні занять, виховних заходів, свят. Багато з цих заходів є родинними святами. Це костюмовані дійства, в яких дійові особи – бабусі, дідусі, тати, мами, брати і сестри. Це проведення батьківських конференцій, два рази в рік спільно із Спілкою Християнського відродження на міській площі проводимо спільно з родинами Духовні Майдани. У листопаді 2015р. проведено міську Вервицю «За мир і спокій в Україні». Створено прес-центр для батьків з участю представників освіти, медицини, влади, служб МВС, громадських організацій, спільні поїздки до священних місць. Проводимо анкетування з актуальних проблем щодо ідейної спрямованості батьків для подальшої співпраці.

У закладі створено музей «Софія Русова і сьогодення», де розміщені матеріали життя та творчості: Дерево родоводу родини Ліндфосів-Русових, публікації праць Софії Русової, трилогія З. Нагачевської, О. Джус «Софія Русова: з маловідомого і невідомого», матеріали досвіду роботи педагогів.

В незалежній Україні громадянському суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично вмілі творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, гордості за рідну землю та державу Україну. «Тільки рідна національна школа - це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає крису байдужості, якою було окуто її серце за часів утисків і пригноблення його власної думки, його національної свідомості. Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї гідності» [14, с. 223].

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Конвенція національного виховання (Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994р.)
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (затверджено наказом МОН України від 16.06.2015р. №641)

3. Закон України «Про освіту». – К., 1997.
4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 2012.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К., 2011.
6. Закон України «Про дошкільну освіту». – К., 2001.
7. Положення про дошкільний навчальний заклад. – К., 2003.
8. Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад». – К., 2003.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». - Тернопіль, 2013.
10. Русова С. До культурного об'єднання з Галичиною // Республіка. - 1919. - Ч.67.
11. Русова С. Націоналізація школи // С.Русова // Вибрані твори. - К., Освіта, 1996.
12. Нагачевська З. Софія Русова і Галичина. - Івано-Франківськ, 1996.
13. Ступарик Б. Школі – національне виховання молоді (вибрані статті) / Б. Ступарик. - Івано-Франківськ, 2005.
14. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. - Частина 1. «Несторка української педагогічної літератури...» / Упорядники О. Джус, З. Нагачевська. - Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. - 456 с.
15. Софія Русова і сьогодення / Упорядник М. Ільків. - Івано-Франківськ: СІМІК, 2009. - 265 с.
16. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори: у двох томах / М. Стельмахович. - Том 1. Коломия: Вік, 2011. – 517 с.
17. Сухомлинський В. Вибрані твори: в п'яти томах / В.Сухомлинський. – Том 5. – К.: Радянська школа, 1977. – 638 с.

*Леонід Коваленко  
(Київ, Україна)*

### **«..ДЖЕРЕЛО НАЙПОТРІБНІШОГО НАУКОВОГО ЗНАННЯ ТА НАЙКРАЩА ДИСЦИПЛІНА РОЗУМУ» (ПРИРОДА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗА ІДЕЯМИ СОФІЇ РУСОВОЇ)**

Проблема відбору відповідного змісту освіти сьогодні є серед найбільш актуальних. Вона стала предметом широкого обговорення у наукових колах – серед філософів, психологів, педагогів, фізіологів, серед педагогів-практиків, серед батьків, у засобах масової інформації. Ця проблема є предметом дослідження багатьох науковців (Г. Беленька, І. Бех, А. Богуш, Н. Бібік, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кремінь, К. Крутій, Т. Панасюк, Т. Піроженко, О. Проскура, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Особливо ця робота активізувалась у період оновлення Закону України «Про освіту» та Державного стандарту освіти для початкової школи.

Важливість проблеми змісту освіти підкреслила О. Савченко зазначаючи, що «через засвоєння змісту освіти особистість готується до збереження й розвитку

культури (у широкому її розумінні). Тому зміст шкільної освіти, навіть у початковій школі, не може бути вузьким. Він має жититися різними джерелами, серед них найголовніші – наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні й психологічні знання тощо» [11, с. 52].

Великої уваги визначенню змісту освіти надавала Софія Русова. У концепції національної школи і дитячого садка С. Русової засади, що визначають зміст роботи дитячого садка, посідали провідне місце. Для дошкільної ланки і початкової школи, на переконання видатного педагога, основний зміст має складати природознавство «як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини» [8, с. 21].

Основу змісту освітньо-виховної роботи з малятами має складати природознавство. Саме природу С. Русова ставила на перше місце, визначаючи зміст цієї роботи: «Щодо окремих «наук», які найкраще задовольняють першу цікавість дітей, то серед них на першому місці треба поставити природознавство» [9, с. 197]. Вона писала, що наші діти повинні стояти якнайближче до природи, а далі додавала: «Хай дитина сама п'є з природи» [9, с.194], адже це – «джерело невичерпних і різноманітних знань» [7, с. 56]. Особливе значення при ознайомленні дітей з явищами природи С. Русова надавала рідній природі, подаючи стислу схему власної системи ознайомлення дітей з нею [9, с. 188], стверджуючи, що «...від ранньої весни до пізньої осені може природа стати вчителькою і виховницею» [7, с. 56]. Рідну природу С. Русова називала «великою книгою життя, в якій треба дітей навчити читати» [7, с. 56].

Видатний педагог підкреслювала колосальний вплив природи на емоційну сферу дитини і радила вихователям і батькам на це зважати в роботі з дітьми. «Естетичне почуття краси природи створює в душі дитини настрій близький до релігійного. Воно викликає думку, хто створив усю цю красу і скільки в ній безпосередньої правди. З того моменту, коли краса об'єднується з правдою, естетизм вже набирає моральної сили; той настрій викликаний в душі дитини



красою, вже стає моральним, він творить лагідність і змагання до добра; злість, заздрість, вередування кудись відходять ген далеко і добро опановує серцем, настроєм дитини. Такі настрої мають велике значіння у вихованню, вони підносять розуміння дитини, її моральну свідомість наближають до ідеалу» [9, с. 133].

Для ознайомлення дітей з природою С. Русова радила використовувати методи і прийоми, якими користуються педагоги і нині. Але перевагу вона віддавала лише методам безпосереднього контакту дітей з природою, обстоюючи думку про те, що знайомити з природою дітей треба не з книжок, картинок, розповідей, а у безпосередньому спілкуванні з нею («...щоб діти могли взяти в руку, понюхати, помацати...») [9, с. 189]. Великого значення надавала С. Русова такому методу безпосереднього ознайомлення дітей з природою як екскурсії у природу. «Бачити власними очима, переживати вражіння», – пише С. Русова, і цим вимогам найкраще відповідають екскурсії, що розумно обставлені» [9, с. 26]. Екскурсії навчають дітей не тільки дивитись навкруги, а й бачити різноманітні явища природи в усіх деталях, пізнавати зв'язки у природі. С. Русова зазначала, що без екскурсій неможливо дати дітям свідомі знання з природознавства.

Наступний метод безпосереднього ознайомлення дітей з природою, широко описаний С. Русовою, – праця в природі. Вона зазначала, що навчати природи треба «діяльно, працею самих дітей» [8, с. 20].

Доволі актуальною є порада С. Русової використання такого методу безпосереднього ознайомлення дітей з природою, як проведення дослідів у природі та експериментування. «Ніщо так, як природа, не дає стільки цікавого, різноманітного матеріалу для навчання, ніщо так не розвиває самостійну думку – порівняння, спостереження, аналіз і синтез, як постійні досліді різних фактів і явищ природи в безпосередньому знайомстві з нею», - підкреслювала С. Русова [9, с. 132]. Дітей С. Русова порівнювала з пташенятами, які не можуть жити в кам'яних мурах, віддалених від живої природи. І тому вона радила, щоб біля кожного міського дитячого садка був город чи садок, де діти мали б можливість садити квіти, городину, спостерігати за їх ростом і розвитком та умовами їх найкращого росту [7, с. 57].

Розкриваючи загальне виховне значення природи, С. Русова підкреслювала її вплив на фізичне, естетичне, розумове виховання [8, с. 20-21]. Але «найважливіше завдання природи, на думку С. Русової, – це плекання любові до рідного краю. Враз із пізнанням його скарбів вчиться дитина цінити й шанувати те, що своє» [7, с. 57]. Подібні ідеї обґрунтовують і сучасні дослідники, такі як: Г.Беленька, Н.Гавриш, Н. Лисенко, М. Машовець, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

При формуванні у дошкільників дбайливого ставлення до природи, зазначає Г. Беленька, – першорядним є розвиток почуттів як особливої, надзвичайно складної і тонкої сфери ставлення до навколишнього. Розв'язання проблеми можливе лише за умови виховання у дітей гуманістичних, естетичних інтелектуальних почуттів. Ігнорування й недооцінка їх призводить або до суто споглядацького ставлення до природи, або лише до формального засвоєння знань про неї. Необхідність комплексного підходу зумовлюється власне природними об'єктами, що є носіями естетичних, моральних та інтелектуальних начал [2].

На нашу думку, ідеї С. Русової щодо ознайомлення дітей з рідною природою є для педагогів-дошкільників науково обґрунтованим і практично апробованим варіантом реалізації виховної та освітньої мети засобами природи. Зіставляючи цю вимогу концепції С. Русової і засади сучасних документів, приходиш до переконання в абсолютно сучасному звучанні цієї вимоги. Ідеї С. Русової про виховання дітей засобами природи знайшли продовження у Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.р. (2013 р.), Заходах МОН України щодо реалізації концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді ( 2015 р.) та ін.

Засадничий принцип концепції українського дитячого садка С. Русової, що основу змісту дошкільної освіти мають складати природознавство та різні види мистецтва, не втратив, а навпаки, набув неабиякої актуальності в наш час, оскільки прилучення дитини до краси і гармонії природного довкілля, пробудження її творчих сил і бажань займатись різними видами експериментальної діяльності та праці в природі – надзвичайно важливе завдання сучасного етапу розбудови дошкільної освіти в Україні [1].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] / Затв. наказом МОН України «Про затв. Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція)» від 22.05.2012 №615/ Режим доступу <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>
2. Беленька Г.В. Розвиток дошкільника в процесі набуття ним еколого-природничої компетентності / Г.В.Беленька // Стандарти дошкільної освіти. - К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2014 / Режим доступу <http://elibrary.kubg.edu.ua/3882/>
3. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф.Русової: Навч. пос. для студ. пед. спец. Вузів / І.В.Зайченко / Передм. М.Д.Ярмаченка. - 3-вид., доп. і переробл. - Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2006. - 232 с.
4. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: [наук.-метод. пос.] / За ред. В.Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. - К.: ІЗМН, 1998. - 194 с.
5. Пшеврацька О.В. Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С. Ф. Русової: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пшеврацька О. В.; Київ. міжрег. ін-т удоск. вчит. ім. Б.Грінченка. - К., 2002. - 190с.
6. Русова С.Ф. В дитячому садку // Русова С. Вибрані педагогічні твори. - К.: Освіта, 1996. - С. 185-201.
7. Русова С.Ф. Весна і діти // Софія Русова і Галичина: Зб. стат. і матер. Упор., прим., дод. З.І. Нагачевська. - Івано-Франківськ: Вік, 1996. - С. 56-57.
8. Русова С.Ф. Нова школа / Барви творчості. - К., 1995. - С. 18-30.
9. Русова С.Ф. Природознавство в сучасному вихованні // С.Русова: З маловідомого і невідомого. - Ч.1 «Несторка української педагогічної літератури...» / Упор. О.Джус, З.Нагачевська. - Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. - С.130-135.
10. Русова С.Ф. Шкільні екскурсії та їх значення // Світло. - 1911. - № 8. - С. 25-34.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К.: Абрис, 1997. - 416 с.

*Олена Коваленко  
(Київ, Україна)*

### **СОФІЯ РУСОВА ПРО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ «НА НАЦІОНАЛЬНОМУ ГРУНТІ»**

Одним із засадничих принципів організації дитячого садка за С. Русовою є той, що «дитячий садок має бути весь пройнятий національним духом свого народу» [5, с. 44].

Віддаючи належне ідеї М. Монтессорі про необхідність вільного розвитку дитини, необхідність вивчення психофізіологічних особливостей дитини, пише О. Сухомлинська, С. Русова вибудовує свою систему дошкільного виховання, відштовхуючись насамперед від необхідності виховання дошкільників на національному ґрунті [11, с. 5]. Дитячий садок, за переконанням С. Русової, має закладатись так, як колись у XVI–XVII столітті закладалась національна школа – на

демократичному ґрунті [6, с. 177]. Розвиваючи цю позицію, С. Русова подає філософсько-психологічний аналіз характерних рис українського народу, його особливостей [7, с. 86].

Поділяючи погляди К. Ушинського, який у 50-60-ті роки ХІХ ст. висунув принцип народності у вихованні, обґрунтував його і намагався впровадити у своїй діяльності, С. Русова теж відстоювала ідею національної спрямованості виховання.

К. Ушинський зазначав, що виховання, побудоване на народних традиціях, має такий позитивний виховний потенціал, якого не мають навіть найкращі педагогічні системи. На його думку, тільки народне виховання, що відбиває психологічні, соціально-економічні і культурні особливості народу, його життя і прагнення, може мати «справжню розвиваючу силу»; лише таке виховання формує національний характер, національну психологію людини. С. Русова ж, розвиваючи ідеї К. Ушинського, ще на початку ХХ ст. обґрунтувала засади національного дошкільного виховання, а її думки про те, що лише національне виховання є надзвичайно впливовою силою у формуванні національного характеру, національної психології людини, набули актуальності у наші дні.

Ця вимога до організації українського дитячого садка, опрацьована С. Русовою, становить органічне поєднання надбань зарубіжної педагогічної думки, досягнень тогочасної вітчизняної науки та народної педагогіки (культурно-історичного досвіду рідного народу, народних традицій, звичаїв та обрядів).

Свою позицію щодо цієї проблеми С. Русова висловила так: «Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала у своєму вихованні свої глибинні національні скарби й національній психології дала вільний розвиток» [З~~О~~шибка! Источник ссылки не найден., с. 176].

С. Русова вважала, що духовність, національна самосвідомість закладаються в людині з перших років життя. Тому у своїх працях вона значну увагу приділяла розкриттю значення національного характеру виховання.

Висуваючи ідею українського дитячого садка, С. Русова ставить питання: «Чи можлива взагалі в дитячій установі яка-небудь національно продумана й

впроваджена система виховання?», і тут же дає відповідь: «Не тільки можлива, а й повинна бути застосована з перших же моментів розвитку дитини» [3, с. 52].

Вона була переконана, що оскільки національна система виховання, яка ґрунтується на підвалинах культури рідного народу, якнайбільше сприяє формуванню освіченості та інтелігентності як складових духовності людини, то розпочинати таке виховання потрібно з «дитячої колиски».

Серед умов, необхідних для виховання гармонійної людини, С. Русова на перше місце ставить таку: «виховання має бути індивідуальне, пристосоване до природи дитини», на друге місце – виховання має бути національне... [3, с. 186].

Національний дитячий садок С. Русова розглядала як виховний заклад, виховний та освітній процес у якому ґрунтується на культурі народу, до якого належать діти. Виховання «на рідному ґрунті», «цілком реальне, живе і послідовне...має в душі дитини певний ґрунт, будить її творчу діяльність, розворушує її думки, її цікавість». Уточнюючи цю думку, С. Русова додає, що дитячі садки, «маючи діло з дуже ніжним матеріалом, принесуть велику користь тільки тоді, коли вони по змозі будуть триматися національного ґрунту» [3, с. 185]. Тоді вони, стверджує С. Русова, не зіпсують, а збережуть дітей, створять умови для розвитку у них кращих думок і почуттів і закладуть у своїх вихованцях «певне зерно задля розвитку гуманно освіченої людини, що не рве своїх зв'язків з рідним народом, а виростає свідомим сином своєї нації» [3, с. 177].

Актуально звучать думки С. 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» [5, с. 48].

Зіставляючи цю вимогу концепції С. Русової і засади сучасних документів, приходиш до переконання в абсолютно сучасному звучанні цієї вимоги. Ідеї С. Русової про національне виховання і принцип народності знайшли продовження у Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.р. (2013 р.), Методичних рекомендаціях МОН

України з патріотичного виховання (2014 р.), Заходах МОН України щодо реалізації концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015 р.) та ін.

У наш час філософи, педагоги, психологи особливу увагу акцентують на засадах народності як провідних у виховному процесі. Проблемам відображення традицій народної національної педагогіки присвячують дослідження такі науковці як Л. Артемова, А. Богуш, О. Джус, І. Зайченко, Н. Лисенко, З. Нагачевська, О. Проскура, О. Савченко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявавко та ін.

Всебічне і глибоке творче використання психолого-педагогічної спадщини С. Русової допоможе у розв'язанні проблеми розбудови національного дитячого садка, допоможе уникнути того, що основною вимогою національної системи освіти і виховання іноді визначають тільки фольклоризацію або цикл народознавчих предметів. Не може викликати сумніву важливість цієї вимоги, однак спроможність концепцій визначається системою вимог чи ідей і зв'язками між ними, їх підпорядкування меті створення національної системи освіти у контексті світових здобутків педагогічної науки і практики, - на чому справедливо наголошує О. Проскура [9, с. 27].

Таким чином, гармонійне поєднання традицій, народної педагогіки з новітніми науковими здобутками національної і світової педагогічної думки – це ті «золоті ключі», які знаходимо в історії розвитку педагогічної думки в Україні, зокрема, у працях С. Русової. Вони, на нашу думку, будуть корисними не тільки науковцям, котрі досліджують спадщину С. Русової а й педагогам-практикам у організації роботи з патріотичного виховання дітей та молоді. Адже за влучним висловлюванням О. Сухомлинської, нині освіта, особливо школа, учитель залишились сам на сам з такою складною проблемою, як формування патріотизму на фоні тієї ситуації, яка склалась нині, - навчити любити батьківщину, яка глибоко хвора, її природу, культуру, мову, історію, навчити бути патріотами в умовах кризи, конкуренції, викликів, нестабільності – надзвичайно складне завдання. І тут особлива роль належить педагогу, вихователеві, який має підтримувати й розвивати в дітях цінності батьківщини, рідного слова, культу батька, матері, родини, разом з цінностями толерантності, порозуміння, солідарності... І тут, у нагоді, на

переконання О. Сухомлинської, стануть наші попередники, які не в менш складних умовах ці проблеми розв'язували... [10, с. 14].

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф.Русової: Навч. пос. для студ. пед. спец. Вузів / І.В.Зайченко / Передм. М.Д.Ярмаченка. - 3-вид., доп. і переробл. - Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2006. - 232 с.
2. Пшеврацька О.В. Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С. Ф. Русової: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пшеврацька О. В.; Київ. міжрег. ін-т удоск. вчит. ім. Б.Грінченка. – К., 2002. – 190с.
3. Русова С.Ф. В дитячому садку // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 185-201.
4. Русова С.Ф. Весна і діти // Софія Русова і Галичина: Зб. стат. і матер. Упор., прим., дод. З.І. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Вік, 1996. – С. 56-57.
5. Русова С.Ф. Дитячий сад на національному ґрунті / С.Ф.Русова // Світло. – 1910. – № 3. – С. 44–54.
6. Русова С.Ф. Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори / С.Русова. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-184.
7. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання / С.Ф.Русова. – Прага: Сіяч, 1927. – 112 с.
8. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С.Ф.Русова. – Львів, Краків, Париж: Просвіта, 1993. – 125 с.
9. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: [науково-методичний посібник] / За ред. В.Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 194 с.
10. Сухомлинська О.В. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. - 2010. - №2. - С.10-14.
11. Сухомлинська О.В. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки // С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч України. – Матеріали Всеукр. пед. читань. – Кн. 1. / Відп. ред. Коваленко Є.І. – Чернігів, 1996. – С. 1-7.

*Оксана Кошіль  
(Київ, Україна)*

### ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ І ЙОГО ВПЛИВ НА ОСОБИСТІСТЬ У ПРАЦЯХ СОФІЇ РУСОВОЇ

Проблеми освітнього середовища та його впливу на ефективність освіти займає одне з пріоритетних місць у сучасній педагогічній теорії і практиці. Поліаспектне поняття «освітнє середовище» активно досліджується упродовж останніх кількох десятиліть як зарубіжними, так і вітчизняними психологами і педагогами. У найширшому розумінні під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Дослідниця М. В. Братко аналізуючи наукові

підходи до тлумачення поняття «освітнє середовище», прийшла до висновку, що «під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов/ обставин/ чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному» [1, с. 16]. На її думку, освітнє середовище варто розглядати як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості [1, с. 16].

Дослідження проблем прямого та опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості простежуються у працях С. Русової – видатного педагога, фундатора системи дошкільного виховання в Україні. Софія Русова вважала, що саме талант вихователів і соціальне середовище, в якому перебуває вихованець мають вирішальне значення для його особистісного становлення: «...усі нахили дитини, її здоров'я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється у перші роки життя і в 8 літ вже дитина має свої сталі звички, погані чи добрі – в залежності од оточення», «...наука про виховання вимагає найбільшої уваги до самого ніжного віку дитини, вимагає, щоб утворена була навкруги така атмосфера, в якій могли б вільно розвиватися усі здібності дитини, усі її добрі почуття й нахили...» [3, с. 34].

На зламі XIX-XX століть у Києві функціонували перші дитячі садки – «товариства дошкільного виховання», але за твердженням Софії Русової «довгий час по цих садках панувала чисто імітативна, позичена у німців система формальних забавок» [4, с. 5]. Відтак, прагнучи змінити підходи до виховання дошкільників, у 1871 році, в свої п'ятнадцять років, Софія Ліндфорс (Русова) разом із старшою сестрою Марією Ліндфорс відкрила в Києві перший україномовний дитячий садок, в якому усе виховання будувалося на повазі до особистості дитини. У своїй праці «Дошкільне виховання» (1918р.) Софія Русова давала відповідь на запитання: «Який же має бути український дитячий садок?» Учена вважала, що «він має організовуватися на підставах науки, відповідно до сучасних певних принципів



психології і педагогіки. Разом з цим він має бути весь проіннятий національним духом нашого народу...» [3, с. 177].

Узагальнені погляди С. Русової на сутність і зміст дошкільного виховання представлені у працях «Дошкільне виховання» (1918р.), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924р.). Зокрема, вона обґрунтувала принципи, мету, завдання, зміст, форми, методи дошкільного виховання. На думку Софії Русової, освітнє середовище дитячого садка, необхідно проектувати базуючись на принципах гуманізму, демократизму, народності, історизму, природовідповідності, зв'язку навчання з життям. Розробляючи методичні рекомендації для вихователів щодо створення та розвитку освітнього середовища дитячого навчального закладу, С. Русова базувалась на результатах досліджень та концептуальних ідеях американського педагога Пола Монро, який вважав основною метою виховання передавати кожному новому поколінню основи культури і громадського життя («Енциклопедія педагогіки». «Cyclopedia of Education», 1911р.); німецького філософа, психолога і педагога Йоганна Фрідріха Гербарна, який зазначав, що найкращі умови для розвитку дитини і є найкращим вихованням («Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання». «Allgemeine Pädagogik, von dem Ziel der Erziehungab geleitet», 1806р.); британського філософа Джона Стюарта Мілля, який вважав першим завданням виховання – розвинути розум, силу думки, не насовувати в голову дитини якнайбільш знання, а будити розум, нахиляти його до праці, допомагаючи розвитку усіх здібностей, усього хисту дитини («Система логіки». «A System of Logic», 1843р.), німецького педагога Фрідріха Фребеля, який виховання ґрунтував на концепції виховання, яка включала системно підібрані ігри, працю, бесіди, екскурсії і т. ін. («Про виховання людини». «Trainingsmens chen», 1826р.), італійського педагога Марії Монтессорі, яка започаткувала лекції тиші, розробила методику запам'ятовування кольорів («Метод наукової педагогіки». «Metodo della pedagogia scientifica», 1909р.) та ін.

Вивчаючи позитивний педагогічний досвід Німеччини, Великобританії, Японії С. Русова зробила висновок про важливість національного виховання. У своїй праці «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924 р.) дослідниця зазначала, що

«національне виховання є певний ґрунт в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу» [4, с. 70].

Освітнє середовище дитячого садка, на думку Софії Русові неодмінно має створювати умови для дидактичних ігор, в яких «виявляються й задовольняються найголовніші інстинкти, на яких складається вдача дитини, якими керується культурне життя: інстинкт активної творчості, інстинкт переймання, рухливості, будівничий, соціальний» [3, с. 75]. Розробляючи рекомендації щодо організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, Софія Русова базувалась на досвіді американських педагогів Стенлі Холла «Проблеми виховання» («Educational Problems», 1911р.), Харві Карра «Значення цінності гри» («The survival values of play», 1902 р.).

На думку С. Русової, освітнє середовище дитячого садка, крім розвиваючого потенціалу, містить у собі потенціал морально-етичного виховання: «Усяке моральне виховання припускає якийсь соціальний осередок, у якому дитина росте, й той майбутній соціальний осередок, задля якого вона набирається знання, розуму та волі. Виховання в організованому товаристві має найбільшу силу морального впливу. Головною умовою при цьому є принцип демократизму, коли діти вільно, незалежно живуть, працюють, гуляють, навчаються, але їх життя не безладне» [3, с. 146]. В освітньому середовищі, де вихователі повинні створювати умови для залучення дітей до «добрих і корисних справ», де й «формуються відповідні моральні навички та стилі моральної поведінки, а також моральна свідомість, стійкі моральні переконання»[3, с. 147].

Методики створення освітнього середовища, де формується спрямованість особистості, система мотивів поведінки, добре були розроблені в англійських школах «Добрі товариства» («Liguesde Bonte»), метою яких була допомога усьому живому, досвід яких С. Русова ґрунтовно вивчала та творчо застосовувала на практиці.

Проведений аналіз творчого спадку Софії Русової дозволяє зробити висновок, що складний, багатофункціональний феномен освітнього середовища, як один із

ключових чинників розвитку дитини дошкільного віку, був у центрі наукової уваги дослідниці.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління / М.В. Братко // Збірник наукових праць. - 2014. - № 22. - С. 15-20.
2. Проскура О. В. Русова С. Вибрані педагогічні твори / О. В. Проскура. – К.: Освіта, 1996. - 304 с.
3. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С.Ф. Русова. – Прага: Українське громадське видавництво, фонд «Сіяч», 1924. - 125 с.

*Марія Кузьма-Качур  
(Мукачєво, Україна)*

#### **КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. РУСОВОЇ**

Нинішній етап розвитку освіти в умовах величезних змін в економічному, політичному і соціальному житті України, характеризується глибокими реформами на всіх рівнях. Зваживши на те, що складний і багатоаспектний процес навчання й виховання являє собою найбільш благородну і відповідальну сферу людської діяльності, який впливає на формування людини як особистості, її світогляд і культуру, вибір майбутнього, здійснюється пошук оптимальної моделі шкільної освіти, яка спиратиметься на кращий педагогічний досвід як минулого, так і сучасності. Важливе місце в ній займає освітнє краєзнавство, яке спрямоване на виховання патріотизму, любові до рідного краю та своєї Батьківщини, свого народу, його традицій та історичної пам'яті.

Різноманітні аспекти цієї проблеми окреслені у державних документах, її продовжують вивчати дослідники Т. Бондаренко, Л. Вовк, Г. Гуменюк, М. Ігнатенко, М. Євтух, Р. Науменко, В. Обозний, Г. Поліщук, В. Прокопчук, С. Совгіра, О. Сухомлинська, О. Тімецьта інші.

Про необхідність використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі писали ще А. Дістервег, О. Духнович, Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Краєзнавство характерне і для української педагогічної думки ХХ сторіччя. Загальновідомо, що освіта в Україні багатогранна і включає різні типи навчальних закладів. З них найбільш ефективними вважаються ті, які виконують не тільки традиційну функцію передачі знань, але і соціального досвіду, який

передається, зокрема, і через краєзнавчу роботу в загальноосвітній школі I ступеня. Молодший школяр не тільки оволодіває основами наук, але і досягає закономірності навколишнього світу, що, природно, залучає його до національної культури, перш за все, через знання про свій край, його традиції, що у свою чергу допомагає його соціалізації, природному і активному входженню в процес соціально-економічного розвитку України і її регіонів.

Вивчення природи, економіки, історії, культури рідного краю викликає у молодшого школяра почуття гордості людьми, що його оточують: батьками, старшими рідними і знайомими. У цьому контексті краєзнавство разом з освітньо-виховними завданнями вирішує і завдання природоохоронного змісту, чим і пояснюється наш інтерес до цієї важливої наукової проблеми.

У XX столітті термін краєзнавство утвердився в радянській педагогічній літературі, включаючи змістове значення «батьківщинознавство». Як загальнопедагогічний і дидактичний принцип «краєзнавство» орієнтувало вчителів на систематичне, раціональне використання місцевого матеріалу в навчально-виховному процесі на уроках і в позаурочний час.

Цінним дороговказом на шляху розбудови української національної школи була діяльність С. Русової. Українська національна школа, на думку С. Русової, має на меті виховати українськими засобами розумну, працюовиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а навпаки пов'язану з ним пошаною до всього свого, знаннями того, серед чого вона виростає. У творах міжвоєнної доби знайшли своє відображення загальні засади розбудови майбутньої української національної школи. Публікації 20-х-30-х рр. доповнюють, розширюють і конкретизують їх, особливо в частині місця і ролі школи у незалежній Україні, мети й завдань навчально-виховної діяльності відповідно до нових умов життєдіяльності українського суспільства. Вона нерозривно пов'язувала вивчення географії з краєзнавством, запропонувала створити товариство організації подорожей – прототип сучасних центрів туризму і краєзнавства сучасної молоді. С. Русова у праці «Позашкільна освіта» відзначала, що знання не повинні носити лише

теоретичний характер, а й мати наукове спрямування, а також розглянула різні форми краєзнавчої роботи [3].

Багатогранність педагогічних досліджень простежується у творах С. Русової як фундатора теорії національної школи. У книзі «Дошкільне виховання» авторка цілком по-сучасному розв'язує проблему загальнолюдського у виховання на прикладі культурно-етнографічних традицій найближчого оточення. Знайшовши органічну єдність між національною та загальнолюдською культурою, вона формулює основні принципи національного виховання гармонійної людини, громадянина:

- індивідуальність, пристосованість до природи дитини;
- відповідність особливостям і потребам своєї країни, нації;
- відповідність соціально-культурним вимогам часу;
- єдність суспільного і родинного виховання;
- благочинність, моральність [1].

Великий вплив на розвиток особистості має природне і соціальне довкілля. Тому надзвичайно великого значення надавала С. Русова вивченню природознавства, складовою частиною якого є краєзнавство. Природознавство, на її думку, є джерелом найпотрібнішого наукового знання, найкращою дисципліною розуму, яка привчає дитину до пильних спостережень, послідовних висновків, що має найпотужніший моральний та етичний вплив на вихованця, є «логічною дисципліною розуму», що розвиває увагу та спостережливість [2, с. 209]. На думку вченої, багаж знань, набутий у процесі спостережень про об'єкти і явища природи, немає системності, тому учні не можуть передбачити причинно-наслідкові процеси. Завданням же вчителя є сприяти усвідомленню отриманої інформації та надати їй науково-систематичного характеру.

Цінні орієнтири знаходимо у педагогічній спадщині С. Русової щодо форм і методів краєзнавчої роботи зі школярами. Провідними методами, які сприяють розвиткові зацікавленості, вихованню любові до рідного краю є самостійні крайові дослідження та спостереження: «Хай навкруги учня будуть речі рідні ... нехай у

вікнах тішать погляд рідні дерева й квіти,... щоб він в них кохався, привчався любити все рідне, присвячувати йому всі сили свого духа й тіла» [2, с. 218].

Вчена неодноразово наголошувала на необхідності «...з малих літ викликати в дітей палку любов до рідного краю..», яка завжди живе в душі дитини, «майже несвідомо вона любить свою хату, своє село, милується рідними левадами, широким степом, або темним лісом». У праці «Дошкільне виховання» любов до рідних просторів С. Русова порівняла з маленькою іскрою, яка розгорається під час крайових спостережень «...хай дитина додивляється до краси рідного степу, слухає рідну пісню, рідну мову, знає своїх рідних героїв-лицарів і що далі більш свідомо ставиться до того національного і природного осередку, в якому вона виростає, якому колись мусить служити» [2, с. 159]. Пізніше у праці «Позашкільна освіта. Засоби її переведення» вчена пише: «Любов до рідного краю – це перший і найкращий крок до широкої вселюдської гуманності, пошани до людей – це вияв самоповаги й бажання собі й іншим волі та незалежності» [3, с. 20]. Вражає переконання С. Русової в тому, що лише за таких сприятливих шкільних умов діти стануть вихованими та розумними, а в подальшому – корисними громадянами своєї Батьківщини та краю зокрема.

Великого значення надавала С. Русова активній пізнавальній діяльності під час екскурсій в природу задля створення музеїв чи музейних куточків як результат збору, переробки, художнього оформлення природного матеріалу. У праці «Нова школа» вчена висловила своє глибоке переконання, що музеї відіграють велике значення в освіті і в формуванні знань про рідний край. Адже основна функція колекції, зібраної під час екскурсії, – звернення уваги дітей на характерні риси свого «крайового оточення». «Його можуть скласти самі учні – пише авторка – сухі рослини, метелики, шкідливі кузки..., черепки старовинного посуду, старовинні ікони й ин. – усе, по чому учні можуть ознайомитися з сучасним і колишнім життям» [2, с. 215-216].

У своїх працях С. Русова щиро ділиться вивченим педагогічним досвідом освітніх закладів країн Європи. Після проведених спостережень в дошкільних закладах Шотландії, вона описує систему спостережень за об'єктами природи на

протязі кількох днів: «В перший день діти збирали різний краєзнавчий матеріал, який їх зацікавив, та проводили безпосередні спостереження. Наступного дня – «...вони проводили різноманітні дослід, географічні спостереження, записували, як тече річка,... рухалися по вказівках: йди на схід, на південь...на піску малювали мапу своєї дороги від дитячого садочку до річки, щоб потім в садочку перемалювати її по пам'яті на папері: зеленим – луки, блакитним – річка і струмочок, жовтим – поле...» [2, с. 160]. Проведені спостереження у німецьких освітніх закладах спонукали її до висновку, що вчителі «...концентрують думку вихованця на взаємозв'язаності і взаємообумовленості процесів і явищ на території їх проживання, які можна прослідкувати, проводячи спостереження...» [2, с. 169].

Таким чином, на основі вищевикладеного можемо констатувати, що краєзнавчо-педагогічні погляди С. Русової стосовно реформування тогочасних закладів освіти були і залишаються прогресивними і не втратили своєї актуальності в наш час. У педагогічному доробку педагога особливо виділяється проблема необхідності проведення краєзнавчої роботи в освітніх закладах різних рівнів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Педагогічна спадщина Софії Русової [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://schoollib.com.ua/psychologiya/1/27.html> – Заголовок з екрану.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори. / С.Русова. – К.: Освіта, – 1996. – 304с.
3. Русова С. Позашкільна освіта. Засоби її переведення / Н.А. Корф. – К.: Дзвін. – 88 с.

*Неля Курліщук  
(Івано-Франківськ, Україна)*

### **ІДЕЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ТЕОРЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ**

Суспільні вимоги сучасності визначають безпосередню значущість морального виховання у формуванні та розвитку особистості. Назрілими у даній проблемі виступають ідеї С. Русової, що ґрунтуються на засадах реформаторської педагогіки й свого часу підняли українську освіту на якісно новий рівень.

Софія Федорівна Русова (1856-1940) – видатна постать української педагогічної ниви, самовіддана діячка, котра невтомно боролась за розвиток національного шкільництва та культури. Важливого значення надавала просвітителька саме опіці

над дітьми, їх вихованню. Освітнянську діяльність С. Русова тісно переплітала з громадською роботою, пропагуючи цінність духовного багатства людини.

Дослідженням життя та творчості С. Русової займались педагоги України та зарубіжжя (Н. Антонець, Т. Беднаржова, Г. Груць, О. Джус, І. Зайченко, В. Кемінь, Є. Коваленко, О. Коваленко, Н. Маліновська, З. Нагачевська, О. Проскура, О. Пшеврацька, О. Сухомлинська та ін.). Узагальнення наукової літератури свідчить про те, що проблема морального виховання у теорії Софії Федорівни потребує подальшого висвітлення.

Свої судження щодо проблем морального виховання Софія Федорівна висвітлювала у низці праць, створених на основі потужного педагогічного досвіду. Серед них: «Нова школа» (1917 р.), «Педагогічні основи нової школи» (1923 р.), «Нова школа соціального виховання» (1924р.), «Дидактика» (1925 р.), «Моральне виховання в позашкільній освіті» (1929 р.), «Суспільні питання виховання» (1929 р.), «Душа юнака та його виховання» (1937р.), «Моральні завдання сучасної школи» (1938р.).

Висвітлюючи тематику морального виховання, С. Русова опиралась на ідеї, запропоновані західноєвропейськими педагогами-реформаторами (Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребель, Г. Кершенштейнер, Г. Спенсер, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, О. Декролі). Просвітителька визначала, що українському народові «...не так бракує масової культури, як саме людей високого рівня морального і інтелектуального розвитку, людей, щиро відданих ідеї, непідлеглих жадним компромісам, з міцною волею і ясним розумінням свого громадського обов'язку і чесного його виконання» [3, с. 116-117]. С. Русова вважала, що саме школа має бути подвижником суспільного розвитку, виступаючи основною одиницею розвитку і збагачення моральних якостей підростаючого покоління.

У працях С. Русової знаходимо тлумачення поведінки дітей, що не відповідають моральним нормам соціуму. Діячка на основі власних спостережень та досліджень надбань педагогів-революціонерів зазначає, що діти не народжуються «а ні злими, а ні брехливими». Кожен індивід народжується з природними нахилами до активності, ласки, до симпатії відносно навколишнього середовища та з певними



якостями, успадкованими від батьків. А, отже, виховання та «...навчання мусить виробити в дитини такий світогляд, при якому краса й добро стояли б на такому ґрунті, щоб просто промовляли до її розуму й перемогали в ній той егоїзм, що в кожній дитині панує довгий час» [1, с. 65].

С. Русова визначала мораль як низку принципів, поглядів, уявлень, правил та оцінок, що окреслюють певну норму поведінки вихованця, як одну з форм суспільності людей. Тому духовність та моральність тісно пов'язані із усіма сферами людського життя і спонукають до «...високого ідеалу», який «...не перечить найвищим ідеалам культури й гуманности та не сміє бути заплямлений негідними вчинками» [3, с. 79].

Як бачимо, важливим вбачала діячка саме плекання душі дитини, гармонійному розвитку її особистості. Всі напрями виховання Софія Русова окреслювала як один процес, де вони взаємодоповнюються та покликані «...дати дітям такі умови життя, такий напрямок розвитку, що сприяв би розумінню добра, і зміцнив би волю дитини для добрих вчинків, корисних для громадянства» [2, с. 6].

Вартісного значення надавала просвітителька саме взаємозв'язку морального та естетичного виховання. Пояснюючи це тим, що зрозуміла і приваблива краса навколишнього світу дитини безпосередньо впливає на її почуття і спонукає до позитивізму. «Естетичне почуття є моральне, бо краса завжди...зв'язана з добром...» [2, с. 88].

Також С. Русова відзначала, що краса душі, краса творчості, краса поведінки генетично закладені в світогляді нашого народу. Що і спонукає педагогів до розвитку естетичного відчуття у дитячих серцях. Діячка виступає за органічне поєднання в особистості рис загальнолюдського та національного. Вартісними рисами характеру такої людини вона визначає патріотизм, доброту, людяність, братерство та милосердя. Крім того, радить розвивати в дітей працелюбство, сумлінність, відповідальність, охайність, скромність, наполегливість та доброзичливе ставлення до інших людей. Такі якості мають істотне значення у людському спілкуванні, дають змогу людині досягнути найвищі моральні блага. Національне середовище, на думку просвітительки, служить важливим засобом

розвитку моральних та духовних сил дитини. Виходячи з сказаного, оформлювати класні кабінети слід вишиваними рушниками, повинні бути присутні вироби з глини, лози, дерева із різних куточків України. Дитяче світосприйняття має формуватися на основі національних оповідань, казок та легенд, віршованих творів, народної пісні. Рідною казкою, етнографічним матеріалом має бути проникнутий увесь родинний побут, все оточення дітей. Це сприятиме усвідомленню дитиною належності до свого народу, а в подальшому і своїх обов'язків перед ним, патріотизму.

Моральне виховання за С. Русовою вимагає врахування вікових та психологічних особливостей особистості. Важливою потребою для дитини є ігрова діяльність. І саме гра «...розвиває почуття законності й справедливості в правильному розподіленні обов'язків, привілеїв і нагород у грі..... в ній розвиваються творчі сили дитини, а творчих людей так потребує кожне громадянство для свого поступу. Гра дає радість, а ніщо не сприяє так доброму напрямкові всіх моральних сил дитини, як радісний настрій...» [3, с. 144].

Неабиякого значення у моральному зростанні дітей Софія Федорівна надавала вчителю української школи. Перш за все педагог має бути національно свідомою людиною, володіти високим рівнем культури та надбаннями народної педагогіки. «Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведженням повинна впливати на своїх учнів...» [2, с. 17-18]. Він покликаний виховувати характер дітей, зміцнювати їх волю, викликати свідоме ставлення до своїх обов'язків, формувати поняття поваги та відповідальності.

Для досягнення мети морального виховання, зазначала С. Русова, педагог повинен знати не лише психологію учня, найголовніші рухи у громадянстві, розуміти сьогоденні ідеали народу. А також шукати шляхи та засоби, щоб дані ідеали суспільства провести в навчально-виховний процес та й щоб ними пройнялася дитяча душа та розум.

Отже, проаналізувавши творчий доробок Софії Русової, можна зробити висновок, що проблема морального виховання розкривається у більшості творів

вченої. Ідеї щодо розвитку даного напрямку є актуальними у сьогоденні та потребують впровадження у шкільництво України.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Русова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Укр. педагог. Інституті ім. М. Драгоманова в 1924/25 р. / С. Русова. – Прага: Сіяч, 1925. – 190 с.
2. Русова С. Нова школа соціального виховання / С.Русова.– Катеринослав-Лейпциг, 1924. – 151 с.
3. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. – Частина 1. “Несторка української педагогічної літератури...” / [Упорядники О.Джус, З.Нагачевська]. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.

*Дана Огієнко  
(Чернігів, Україна)*

### **СОФІЯ РУСОВА ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Складні соціально-економічні умови в Україні, пов’язані зі зниженням рівня виробництва і руйнуванням усталених економічних залежностей, активізують проблему трудової підготовки підростаючого покоління і потребують якісних змін в освітянському просторі. Тому одним з головних завдань сучасної системи трудового виховання молоді є оновлення її змісту, форм і методів; піднесення пріоритету трудового фактору в становленні особистості.

Вагомий внесок у розробку проблем трудового виховання зробили класики прогресивної західної педагогіки Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребель, Дж. Локк. Їх ідеї були розвинуті відомими вітчизняними педагогами О. В. Духновичем, К. Д. Ушинським, С. Ф. Русовою, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським.

Дошкільний вік як початковий етап формування особистості, характеризується стрімкими темпами фізичного і психічного розвитку дитини. Саме в цей віковий період починають формуватися особистісні якості і властивості, розвивається довільна поведінка, засвоюються моральні норми поведінки, закладаються основи характеру людини. Провідним фактором розвитку особистості є праця, тому С. Русова у низці педагогічних творів «Нові методи дошкільного виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «Ідейні

підвалини школи» приділяла значну увагу питанням трудового виховання дітей дошкільного віку. Розкриваючи великі виховні можливості праці, вона зазначала: «Педагоги давно зрозуміли, що праця – це значний чинник для виховання і твердої волі, і творчої уяви, і спритних, на все здатних м'язів руки. Вони давно помітили, як добре праця впливає на нервову рівновагу дитини, як вона зміцнює її судження і піднімає пошану до себе, Руссо не даремно казав, що тільки та особа може бути незалежною, яка вміє працювати» [1, с. 216].

Започатковувати різні види трудової діяльності з метою всебічного розвитку особистості, необхідно вже у дитячому садку, – вважала педагог, обґрунтовуючи свою точку зору даними вікової психології та фізіології. «Діти нудяться без деякої праці, без заняття, і коли вони досить нагналися, втомилися від своїх рухів, тоді їх вабить посидіти коло якої-небудь праці, витворити щось своє, у праці вилити своє переживання, або виліпити одного із своїх коханчиків – зайчика, мишку, кота, або вирізати з паперу кілька grindжолят і зробити сніжну гору» [1, с. 216].

Така праця, на думку С. Русової, приносить велике задоволення дітям, формує їх естетичні смаки, розвиває емпатійні почуття, виховує наполегливість, працелюбство, відповідальність, привчає до самостійності. Не менш важливим вважала Софія Русова формування у дошкільників трудових умінь і навичок, звички до систематичної праці, що є актуальним у контексті подальшого трудового становлення особистості.

Розкриваючи велику педагогічну цінність трудової діяльності дошкільників, вчена разом з тим наголошувала, що ця праця буде здійснювати позитивний вплив на особистість лише за умови її правильної організації. Зокрема, у творі «Теорія і практика дошкільного виховання» С. Русова зазначала: «Все залежить від того, як ми організовуємо саму працю дітей: насамперед треба, щоб вона була для них цікавою, викликала і своїм процесом і призначенням цікавість; треба, щоб матеріал був цілком по силі дітей, також як і самі знаряддя; треба, щоб вона не була одноманітною, ані механічною, а навпаки, проводилась би дитячою творчою думкою, тільки з деякою нашою технічною допомогою; не треба, щоб вона затягалася на довгий час або втомлювала дитину. В таких умовах праця справді буде

приємна дитині, буде розвивати її творчі сили» [1, с. 217]. Слід зазначити, що сформульована педагогом система педагогічних вимог до організації дитячої праці є актуальною і для сучасних дошкільних закладів, у яких помітне місце відводиться різноманітній трудовій діяльності дітей дошкільного віку.

Цінним внеском відомого педагога у розробку проблем трудового виховання, є визначення змісту трудової підготовки дошкільників. У своєму творі «Нові методи дошкільного виховання» С. Русова виділила основні види праці дітей дошкільного віку – вирізування з паперу, ліплення, малювання, розфарбовування, вишивання, плетіння, самообслуговування, збирання природних матеріалів, посильний догляд за рослинами та тваринами. Окресливши широке коло різноманітних видів дитячої праці, Софія Русова класифікувала їх, виходячи із функціонального призначення, за напрямками: «Ручна праця може бути або загальнокорисною – витирати меблі, замітати, чистити яку-небудь річ, плекати рослини, вишивати грубими гачками по картону, в'язати дерев'яними спицями, або може бути естетично-декоративна, ілюстративна, психологічна» [2, с. 168]. Аналіз змістового компоненту трудової діяльності дошкільників, запропонованого С. Русовою, свідчить, що основними критеріями його відбору є доступність, різноманітність, посильність, цікавість, творчий характер.

У методичному відношенні цінним у доробку вченої-педагога є розкриття педагогічних можливостей різних видів трудової підготовки дошкільників. Так, наприклад, характеризуючи трудову діяльність дітей, С. Русова зазначала: «Ліплення так само, як і малюнок, служить для тієї самої мети. Починаючи з вільного ліплення найпростіших речей, а потім складніших, треба використовувати її як для ілюстрації цілого репертуару оповідань, пісень, віршів, так і для передачі різних предметів. Ліплення добре розвиває уяву, допомагає малюванню. Матеріалом для ліплення може бути пісок, глина, пластилін, розмочений папір» [2, с. 168]. Зіставлення матеріалів для ліплення, пропонованих педагогом, із тими, з якими працюють теперішні діти, показує, що більшість з них знайшли втілення в сучасних програмах ДНЗ.

Іншим аспектом, на який потрібно звернути увагу, це рекомендації С. Русової стосовно використання виготовлених дошкільниками виробів у якості ілюстрації до оповідань чи віршів. Фактично, мова йде про реалізацію міжпредметних зв'язків у навчально-пізнавальній діяльності дошкільників, і навіть, про проведення інтегрованих занять (ручна праця – розвиток мовлення), які є одним із перспективних, інноваційних напрямів роботи сучасних ДНЗ.

Характеризуючи такий вид трудової діяльності дошкільників як вирізування з паперу (в сучасних програмах – виготовлення витинанок), Софія Русова вказувала, що така робота може бути як індивідуальною, так і колективною. Зокрема, у своєму творі «Нові методи дошкільного виховання» вона зазначала: «Діти також люблять вирізати різні забавки (Різдвяну ялинку). Вирізані забавки можна склеювати й так складати цілі малюнки. Ця праця може бути індивідуально-ілюстративною й спільною для цілої групи» [2, с. 168].

Плідні думки педагога стосовно групової організації дитячої праці можуть бути успішно використані також у роботі з молодшими школярами, забезпечуючи перспективність і наступність у трудовому вихованні.

Аналіз педагогічного доробку вченої свідчить про наявність у ньому цікавих думок щодо використання елементів інсценізації та драматизації у процесі трудової підготовки дітей. Такий вид діяльності Софія Русова рекомендувала використовувати у роботі зі старшими дошкільниками. Так, наприклад, вона зазначала: «Гарним застосуванням виробів, виготовлених у процесі ліплення та вирізування, може бути утворення лялькового театру або театру тіней. В цій праці беруть участь усі старші діти для утворення приємної розваги для малих дітей» [2, с. 168]. Необхідно зазначити, що в сучасних програмах дошкільних навчальних закладів значна увага приділяється такій діяльності. Зокрема, у Базовій програмі розвитку дошкільника «Я у Світі» зазначається: «Бажано залучати дітей до посильної участі у виготовленні декорацій, костюмів, атрибутів театральної діяльності» [3, с. 207].

Театралізовану гру з успіхом можна використовувати на заняттях у ДНЗ та інтегрувати у спільну трудову діяльність дорослих і дітей. З цією метою доцільно

організовувати різні види театру та ігри-драматизації. На думку Софії Русової, ці види роботи стимулюють творчу активність дітей дошкільного віку та розвивають їх мислення та уяву.

В основі всієї трудової підготовки дітей дошкільного віку потрібно використовувати активні, творчі методи пізнання, спрямовані на виявлення і повноцінний розвиток природних задатків дитини.

Таким чином, аналіз педагогічного доробку С. Русової свідчить про те, що в ньому значне місце відведено проблемі трудового виховання дітей дошкільного віку. Цінним внеском ученої-педагога є розробка змісту, форм та методів трудової діяльності дошкільників, визначення вимог до організації дитячої праці, розкриття педагогічних можливостей різних видів праці як засобу всебічного розвитку особистості.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Русова Софія. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – С. 171-257.
2. Русова Софія. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – С. 162-171.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч II. / Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.

*Алла Січкарь  
(Київ, Україна)*

### **ВПРОВАДЖЕННЯ С. Ф. РУСОВОЮ ІДЕЙ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

У період розвитку ідей діяльнісного підходу в умовах становлення національної системи освіти (1917-1919) першочерговим було питання реформування й розбудови системи дошкільної освіти відповідно до суспільно-політичних вимог, що склалися. Перед Департаментом позашкільної освіти і дошкільного виховання при Міністерстві народної освіти України нагальним стало питання створення українського національного дитячого садка. Над цією проблемою активно

працювала С. Русова. Залишаючись вірною своїм переконанням щодо діяльності як провідного засобу розвитку особистості, С. Русова у контексті вільного виховання, націоналізації та індивідуалізації розвинула ключові ідеї діяльнісного підходу, до яких зараховувала: 1) природну потребу дітей у діяльності; 2) самостійну свідому «переробку» знань дитиною; 3) виховання середовищем; 4) гру – найвищу форму природного розвитку дитини; 5) працю як методо-психологічний засіб засвоєння та вільного виявлення знань, природної творчості дитини; 6) ідею дієвої любові. У її працях «Дошкільне виховання» (1918) [6], «Регламент дитячих садків» (1918) [3], «Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання» (1918) [2], «У дитячому садку» (1919) [5], з позицій діяльнісного підходу викладено зміст освітньо-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, методичні рекомендації вихователям щодо його реалізації відповідно до концепції національного дитячого садка.

С. Русова, як і її сучасниці Н. Лубенець, К. Маєвська, М. Петерсен, була противником сталої програми дошкільного виховання, вважаючи інтерес дітей визначальним чинником змісту навчання. Однак, щоб уникнути розбіжностей із психологічними вимогами («давати усяку науку послідовно, відповідно до певного плану, ладу»), педагог вважала раціональним, щоб кожна керівниця дитячого садка або захоронки складала для себе орієнтовну програму на рік, «...ясно собі уявляла, що вона за той або другий місяць мусить дати дітям, в якому напрямку розворушити дитячу думку» [4, с. 20; 5, с. 188; 6, с. 119].

Зазначаючи в «Регламенті дитячих садків» (1918) [3], що програма дитячого садка – це «перший концентр усього концентричного плану школи», С. Русова наполягала на тому, щоб зміст навчання і виховання дітей дошкільного віку був зорієнтований на забезпечення підготовки дітей до шкільного навчання [3, арк. 2].

Окремі фрагменти Програми знань та методичні рекомендації щодо реалізації запропонованого змісту роботи з дітьми були свого часу викладені С. Русовою у статті «Націоналізація дошкільного виховання» (1912) [4] на сторінках педагогічного журналу «Світло» (1910-1914). В зазначеній публікації С. Русова наполягала на тому, щоб відмовитись від словесної подачі дітям «готових знань».



Педагог вважала за необхідне щоб увесь матеріал, передбачений для засвоєння, «перебував у дітей на очах, в їх руках, щоб вони пильно придивлялися, вбирали в себе враження, пахощі, кольори, деталі й зрозуміли життя природи навколо себе і спільне з нею життя людей» [4, с. 25].

Самостійно набутий досвід дітей в ході пізнавальної активності, на думку педагога, мав стати предметом обговорення під час бесід. С. Русова наголошувала на тому, що кожне окреме питання викликає не одну, а декілька бесід, а кожна бесіда вимагає «відповідних робіт і рухів» [4, с. 20]. Матеріалом для бесід, мали бути знання дітей отримані в процесі спостережень під час прогулянок, екскурсій, елементарних дослідів, експериментів. С. Русова рекомендувала вихователям доповнювати, розширювати знання дітей про природні явища читанням оповідань, розучуванням віршів, пісень, прислів'їв, загадок, народних ігор; створити умови, щоб свої враження від побаченого і почутого діти могли відобразити в малюнках, аплікації, вишиванках, поробках з глини, піску, природного матеріалу. Природний матеріал (зерна, насіння, жолуді, горіхи) для поробок діти мали самі знайти в природі [4, с. 20-26].

Вивчення орієнтовної Програми знань [1] С. Русової, представленої Ф. 2581 (оп.1, спр. 162) Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України свідчить про те, що цей документ розроблений з урахуванням пів року та ідей діяльнісного підходу до виховання дітей дошкільного віку. Навчальний матеріал систематизовано відповідно до календарних змін за чотирма розділами, а саме: «Бесіди з дітьми», «Гулянки і екскурсії», «Праці до тем, вільні і механічні», «Казки, вірші, оповідання» [1, арк. 53-54].

Повний варіант Програми знань, розподілених за сезонним принципом упродовж року, зміст різних видів діяльності дітей, спрямованих на їх засвоєння, та методичні рекомендації щодо організації педагогічного процесу С. Русова виклала у праці «У дитячому садку» (1919) [5]. Сталими залишилися погляди С. Русової стосовно організації навчання дітей, викладені в публікації «Націоналізація дошкільного виховання» (1912) [4]. Зокрема у праці «У дитячому садку» (1919) [5]

педагог зазначила, що навчання треба будувати так, щоб воно було завжди «наглядне й щоб розвивалося шляхом дитячої праці, дитячих виробів» [5, с. 186].

У Програмі враховані ідеї діяльності особистості як чинника її розвитку та саморозвитку, що були актуальними в теорії дошкільного виховання періоду Української Народної Республіки (1917-1919). Зроблено наголос на необхідності навчання і виховання в дитячому садку будувати на пошані до особистості дитини; створенні умов для можливостей її вільного самовиявлення; відмові від штучного насаджування інтересів і примусової діяльності; активізації навчально-пізнавальної діяльності, коли «жива самостійна думка дитини жваво біжить на зустріч новим враженням й пильно до усього прислухається й придивляється» [5, с. 198].

Особливого значення надавала С. Русова організації предметно-матеріального та педагогічного середовища в українському національному дитячому садку, як чиннику розвитку та саморозвитку дитини. Середовище з найкращого боку мало нагадувати дитині знайомі хатні обставини; збуджувати творчі сили дитини «національним матеріалом», найбільш поширеним у певній місцевості, гарною українською піснею, музикою та поезією; залучати до оволодіння національними ремеслами (вишивання, лозоплетіння, шовкопрядіння); сприяти розвитку рідної мови і в «творах словесних самих дітей», і в оповіданнях «керівниці». На її думку, все, що оточує дитину, мало бути зрозумілим, пробуджувати інтерес та бажання до пізнання, сприяти вільному розвитку всіх фізичних і духовних сил дитини, навчання якомога краще самій «набиратися знань власними спостереженнями, увагою і добре направленою думкою, працюючи коло різноманітних речей» [5, с. 185-186, 6, с. 39].

Для діяльнісного ознайомлення старших дошкільників з природою С. Русова пропонувала залучати їх до праці в природному середовищі. У проекті офіційного документа «Регламент дитячих садків» (1918) [3], у працях «Дошкільне виховання» (1918) [6] та «Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання» (1918) [2] С. Русова обстоювала те, щоб кожен захисток мав свій сад, город, де діти могли б самі скопати й обробити так звані «спробні грядки». Педагог вважала за доцільне надати можливість дітям самостійно вибирати матеріал для посіву;

здійснювати догляд за рослинами з урахуванням особливостей їх вирощування, спираючись на власні спостереження щодо потреби рослин у воді, світлі; відстежувати, які комахи наносять шкоду городнім рослинам тощо.

Аналіз орієнтовних програм і методичних рекомендацій для вихователів, підготовлених С. Русовою, свідчить про пошук педагогом шляхів реалізації ідей діяльнісного підходу в практиці дошкільного виховання. Особливістю програмово-методичних матеріалів С. Русової є те, що в них вирішення всіх освітніх проблем педагог розглядала крізь призму національного виховання, наближення дітей до джерел свого народу; реалізації вітчизняного й зарубіжного досвіду розбудови дошкільного виховання з урахуванням природного права дитини на розвиток і саморозвиток у діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Орієнтовна програма знань / ЦДАВОВ. – Ф.2581, оп.1, спр.162, арк. 53-54.
2. Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання. – К., 1918. – Вип. 1. – 175 с.
3. Регламент дитячих садків / ЦДАВОВ – Ф. 2201, оп. 2, спр. 523, арк.. 1-2.
4. Русова С. Націоналізація дошкільного виховання / Софія Русова // Світло. – 1912. – Кн. 4. – С. 15-26.
5. Русова С. У дитячому садку / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 185-202.
6. Русова С. Дошкільне виховання / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 34-185.

**Уляна Фестрига,**

**Наталія Салига**

**(Івано-Франківськ, Україна)**

*«Бути гарним педагогом — це бути справжнім реформатором  
майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки...»*

*Софія Русова*

### **ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ СОФІЇ РУСОВОЇ**

Серед видатних українських педагогів кінця ХІХ – початку ХХ ст. особливе місце посідає Софія Федорівна Русова, якій в цьому році минає 160 років з дня народження (1856-1940). Діяльність і погляди мислительки довгий час з відомих

причин не були предметом наукового дослідження, хоча її заслуги перед педагогічною наукою сягають далеко за межі шкільництва.

Завдяки науковим дослідженням сучасних вчених (Н. Дичек, О. Джус, І. Зайченко, Н. Калениченко, В. Качкан, Є. Коваленко, З. Нагачевська, О. Проскура, О. Сухомлинська та ін.) творча спадщина Софії Русової повертається в теорію та практику української національної системи освіти та виховання.

На жаль, особистість педагога-вихователя національної школи багато десятиліть спеціально не досліджувалась. Але це не означає, що українська педагогічна думка не має в цьому плані ніяких здобутків. Початок ХХ ст. характеризується тим, що в українському національно-культурному русі на першому місці були питання освіти, розроблялися її теоретичні основи. Це час своєрідного національного ренесансу, і заслуга в цьому, в першу чергу, таких особистостей, які своєю працею сприяли національному поступові, як О. Барвінський, В. Ільницький, Й. Кобринський, І. Устиянович, І. Ющишин та ін.

Серед цих постатей Софія Русова – видатний педагог і громадський діяч, письменниця, журналістка, доктор соціології Українського соціологічного інституту, професор педагогіки Українського педагогічного інституту імені М. Драгоманова в Празі, керівник дошкільної й позашкільної освіти в уряді Української Народної Республіки, голова Центрального бюро Всеукраїнської учительської спілки, голова української філії Міжнародної жіночої організації, організатор першого в Україні дитячого садка, вірна і талановита дочка України, яка присвятила своє життя творенню національної системи освіти та виховання.

Софія Русова залишила велику педагогічну спадщину, наповнену цікавими думками з актуальних проблем розвитку педагогічної науки. Достойне місце в її творчому доробку посідає образ педагога-вихователя, який повинен бути «...надзвичайної моральної краси людиною, 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» [1, с. 17-18].

Софія Русова вважала, що педагог-вихователь має бути доброю, високоморальною людиною, носієм духовності свого народу, майстром своєї справи, свідомим своєї національно-культурної місії, пропагандистом національної та кращих здобутків зарубіжної культури.

Впродовж усього життя Софія Русова цікавилася працею педагога-вихователя, високо оцінюючи його суспільне призначення, вказуючи на його відповідальність перед суспільством, перед народом за навчання і виховання дітей. Тому вчитель повинен мати високий інтелектуальний рівень, широку загальну і педагогічну освіту, бути психологом і мати глибокі знання зі свого предмету і методики його викладання. Кожний учитель в процесі своєї діяльності повинен багато читати, постійно поповнювати свої знання, бути для себе найсуворішим інспектором і тонким психологом, досконало знати психологію дітей, застосовувати ефективні методи навчання і виховання, бо «той, хто вчить, повинен і сам багато знати....той, хто пориває психологічний контакт з дітьми, не має морального права залишатися педагогом» [3, с.19].

Вчитель, на думку С. Русової, повинен бути обізнаним з усіма новинами наукового, громадського і культурного життя суспільства. Саме педагога вона називала «джерелом освіти» [2, с. 67]. Зважаючи на те, що педагогіка, психологія, практика виховання постійно розвиваються, змінюються, С. Русова додає, що і вчитель у своїй роботі повинен враховувати ці зміни. А це можливо лише завдяки фаховому удосконаленню. Просвітителька так і писала: «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» [2, с. 157].

Софія Русова підкреслювала, що успіхи в роботі педагога залежать не тільки від його професійної підготовки, а й від умов, у яких він живе і працює. Вчена писала про вкрай важке матеріальне становище учителів, а також про ту зневагу, яка панує в суспільстві до них. Їхня заробітня плата була мізерною, доводилось терпіти нестатки, невлаштованість у побуті, нестерпні умови праці, працювати у приміщеннях, які не відповідали найелементарнішим умовам гігієни [4, с.19].

Влада хотіла бачити педагога слухняного, який дотримується всіх програм, указів і розпоряджень, зрештою є знаряддям влади. У багатьох статтях Софія Русова писала і про юридичну безправність учителів, про численні випадки несправедливого звільнення їх з роботи, перекидання з місця на місце, про поліцейський нагляд за ними, про факти національної дискримінації вчителів-українців. Вона писала про те, що «...тільки досвідчений, щасливий, незалежний, а не змучений нестатками та безправний педагог, принесе найбільшу користь дітям і їхнім батькам» [2, с. 155].

Софію Русову гнітила відсутність серйозної педагогічної літератури, будь-яких організаційних форм професійного спілкування. Вона писала: «Мало ще мати вихователів з відповідною науковою підготовкою, треба, щоб усе громадянство розуміло велику вагу виховання й утворювало найкращі задля цього умови» [1, с. 24].

Софія Русова вважала, що народний вчитель має бути доброю, високоморальною людиною, носієм духовності свого народу, майстром своєї справи, свідомим своєї національно-культурної місії, пропагандистом національної та кращих здобутків зарубіжної культури. Вона говорила, що кожен учитель повинен бути для себе найсуворішим інспектором і тонким психологом, досконало знати психологію дітей, застосовувати ефективні методи навчання і виховання. У одній із своїх статей С. Русова доводила, що «Індивідуально вчитель має бути перш за все здоровим, з урівноваженою веселою вдачею, але не з шаленою нестриманою веселістю, а з тихо-радісним відношенням до життя, до дітей, він мусить мати цілком лагідну, несварливу натуру, скромну вдачу і глибоке почуття любові до дітей, і до людей взагалі, щоб провадити свою справу, пристосовуючись до усякого оточення, ні з ким не сварячись, але міцно додержуючи своїх певних педагогічних переконань» [3, с. 185]. Педагог писала, що вчителів: «...належить бути дуже терплячим, ввічливим, тактовним, простим, з глибокою вірою в дитячу природу...» [2, с. 155].

Софія Русова виступала невтомним шукачем істини, глибоким знавцем людей, що дало їй можливість сказати нове, світле слово стосовно цілої низки

психологічних знань, наблизити своє вчення до педагогічної практики. За роки вчителювання вона набула великого досвіду, глибоко вивчила психологію, світ думок і почуттів вихованців. Будучи тонким психологом, вона писала про необхідність вивчення психології дитини. Згідно з її точкою зору, тільки рівнобічне знання дитини, дасть можливість педагогу здійснювати індивідуальний підхід.

Викладаючи вимоги до фахової підготовки педагога, С. Русова зазначала, що вчителі мають оволодіти «широкими керівними принципами, знаннями дитячої природи, які допоможуть їм оцінювати ті або другі засоби виховання, вибрати відповідну роботу, розуміти різну вдачу дітей, розбиратися у методах навчання і виховання» [2, с. 156].

Особливо наголошувала Софія Русова на тому, що педагог-вихователь повинен любити дітей: «Велика відповідальна робота, а допомогти в ній може не тільки широка фахова підготовка, а те, що Песталоцці ставив найвище од усіх принципів: щира глибока любов до дітей» [3, с. 160].

Вчена порушувала питання про роль особистого прикладу педагога у вихованні. Адже, наслідуючи своїх вихователів, деякі учні втратили бажання вчитися. Від нього залежить також, чи охоче будуть учні вчитися.

Сповідниця високої загальнолюдської моралі, Софія Русова дуже прихильно ставилася до сімейного виховання. Лише сім'я, на її думку, може створити потрібну емоційну атмосферу для навчання і виховання. Вона зазначала, що педагог-вихователь повинен вміти налагодити роботу із сім'єю дитини, «об'єднати матерів, з'єднати їх в один щирий гурток, зацікавлений в найдорожчих своїх інтересах, в розвитку своїх дітей» [3, с. 187].

Діяльність Софії Русової є гарним прикладом для сучасних педагогів. Вони мають умови для вільного творчого пошуку. Тож хотілося б, щоб працювали вони з таким натхненням, як наші попередники, серед яких Софія Русова, є однією із видатних постатей.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової: навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей вузів / Передмова М.Д. Ярмаченка. 3-е вид., доп. і переробл. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2006. – 232 с.

2. Нагачевська З.І. Українське дошкілля в освітньому просторі Східної Галичини (кінець ХІХст.– 1939 рр.): монографія / З.І.Нагачевська. – Івано-Франківськ:НАІР, 2015. – 254 с.
3. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : наук.-метод. посіб. / за ред. В. Г. Слюсаренко, О. В. Проскури. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф.Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.



Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика», присвяченій 160-річчю від дня народження С. Русової (25 лютого 2016 р., м. Івано-Франківськ, Україна) / за заг. ред. Т. К. Завгородньої. – Івано-Франківськ, 2016. – 256 с.

**Відповідальність за достовірність поданої інформації несуть автори.**

©Івано-Франківськ, 2016