

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ, МОЛОДЕЖИ И СПОРТА
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
КРЫМСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 32

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Симферополь

2011

Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации
выдано Государственным комитетом телевидения и радиовещания Украины 12.01.2006 г.
Серия КВ № 10833.

Главный редактор – Якубов Ф. Я., доктор технических наук, профессор, ректор Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Редакционная коллегия серии «Педагогические науки»:

Тархан Л. З. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (заместитель главного редактора)

Амелина С. Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Козловская И. М. – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела профессионально-практической подготовки Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины

Рашковская В. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного искусства Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Сейдаметова З. С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Серёжникова Р. К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Федерального государственного учебного заведения высшего профессионального образования «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема» Министерства образования и науки Российской Федерации

Фазылова А. Р. (ответственный редактор)

Печатается по решению Ученого совета Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет». Протокол № 5 от 26.12.2011 г.

Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 32. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2011. – 120 с.

В сборник включены статьи по педагогическим наукам, подготовленные профессорско-преподавательским составом, научными работниками, аспирантами и студентами университета, а также учеными других вузов.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

Друкується за рішенням Вченої ради Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет». Протокол № 5 від 26.12.2011 р.

Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Випуск 32. Педагогічні науки. – Сімферополь : НИЦ КИПУ, 2011. – 120 с.

У збірник вміщено статті з педагогічних наук, підготовлені професорсько-викладацьким складом, науковцями, аспірантами, студентами університету, а також вченими інших вузів.

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Гаманюк В. А. Впровадження концепції багатомовності у Німеччині	5
Зарединова Э. Р. Проблемы гражданского воспитания младших школьников в социокультурных условиях Крыма	10
Литовченко О. В. Ціннісні орієнтації особистості у контексті філософії людиноцентризму	13
Рашковська В. І. «Художній образ» портретного живопису та іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя	17
Узунова Л. В. Загальний зміст елементів етнопедагогіки та їх системне використання у виховній роботі	22
Шевцова Н. П. Проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе	30

Раздел 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Волошина Т. А. Теоретические основы развития и оценивания креативности студента	34
Кропотова Н. В. Американский местный колледж как эффективная модель регионального учебно-образовательного центра	38
Литвинов Г. А., Салимов Э. Р. Психологическое исследование мотивации учебной деятельности у студентов различных курсов обучения	45
Мустафаева Э. С. Роль проектной методики в развитии коммуникативных навыков студентов старших курсов	48
Самойлова М. В. Методика экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов	51
Сейдаметова С. М. Синергетический подход как способ организации педагогического процесса	54
Ширшова И. А. Научно-методическое сопровождение развития коммуникативной культуры студентов классического университета	58

Раздел 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Амеліна С. М. Щодо визначення культури професійного спілкування майбутніх аграріїв	63
Корницкая Л. А. Дизайн в образовательном процессе инженеров-педагогов швейного профиля	66
Литвинова О. В. Принципи гуманістичного виховання особистості як детермінанти у формуванні культури діалогу у студентів-аграріїв	70
Олиферчук О. Г. К вопросу анализа профессиональной готовности повара	73
Резунова О. С. Формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв засобами іноземної мови	77
Стукало О. А. Формування основ професійного спілкування у студентів-аграріїв	81
Тархан Л. З. Профессиональная компетентность будущего инженера-педагога: технологический аспект	85
Шарипова Э. Р. теоретические основы содержания деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики	89

**Раздел 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Ильсова Ф. С., Шкарбан Ф. В. Об'єктно-орієнтований підхід як архітектурне рішення проектування систем з використанням IBM Rational Software Architect & MS Visual Studio 2010	94
Меджитова Л. М., Абляимова Э. И. Ролевые игры в преподавании компьютерных дисциплин	97
Сейдаметова З. С., Темненко В. А. Проектирование среды онлайн-обучения	101
Сейдаметова С. М., Маламан А. Ф. Розвиток інтелектуальної свідомості	106
Сейтвелиева С. Н. Опыт проведения лабораторных занятий по дисциплине «Облачные технологии (Cloud Computing)»	111
Наши авторы	117

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.4.095

Гаманюк В. А.

ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ БАГАТОМОВНОСТІ У НІМЕЧЧИНІ

В статті виявляються основні шляхи та інструменти впровадження концепції багатомовності у освітньому просторі Німеччини.

Ключові слова: *іншомовна освіта, багатомовність, рецептивна багатомовність, диверсифікація мовної пропозиції, часткові мовленнєві компетенції.*

В статье определяются основные пути и инструменты внедрения концепции многоязычия в системе образования Германии.

Ключевые слова: *иноязычное образование, многоязычие, рецептивное многоязычие, диверсификация языков, частичные речевые навыки, компетенции.*

In the article are shown the main ways and instruments of the implementation of multilingualism concept to the system of education in Germany.

Key words: *the foreign languages education, multilingualism, reception multilingualism, diversification of languages, part communicative competence.*

Постановка проблеми. Проблема багатомовності досліджується сьогодні у ФРН досить активно. Насамперед науковців цікавить питання сутності цього феномену, розмежування понять багатомовності, мульти- та полілінгвальної, визначення особливостей індивідуальної та суспільної багатомовності, а також розгляд дидактичних аспектів цього явища. Така увага до означеного кола проблем є зрозумілою, зважаючи на гетерогенний характер німецького суспільства.

Присутність у країні великої кількості представників інших мов та культур спонукало до перегляду підходів до іншомовного навчання на всіх рівнях шкільної, вищої та післядипломної освіти. Протягом останнього десятиліття у ФРН питання, що пов'язані із приведення системи іншомовної освіти у відповідність з вимогами сьогодення, розглядалися як на рівні розвитку теоретико-методологічних засад, так і на рівні практики.

Вплив багатомовності на організацію іншомовного навчання помітний і в Україні. Дослідники намагаються реагувати на виклики сучасності, позначеної ознаками мовної глобалізації, але у вітчизняному науковому просторі вивчаються насамперед питання полікультурності в освіті, а що стосується сутності багатомовності та її концептуальних засад, то вони донині ще не підлягали фундаментальному дослідженню.

Тож, вивчення досвіду Німеччини у справі впровадження концептуальних засад багатомовності у освітній сфері на тлі рекомендацій Ради Європи і зважаючи на досвід країни є доцільним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблемами багатомовності у Німеччині займалися як науковці, так і практики, серед яких в першу чергу слід назвати М. Бера, Х. Едельхофа, В. Едмондсона, Г. Кріста, Г.-Ю. Крумма, Ф.-Г. Кьонігса, А. Рааша, К. Шрьодера, Б. Хайдер та ін.

Мета статті – виявити шляхи та інструменти впровадження концепції багатомовності у освітньому просторі Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Поняття «багатомовність» є досить вживаним у науковій літературі. Існує декілька дефініцій цього поняття, при чому в залежності від того, якою мовою трактується це поняття, а також від суспільно-політичної ситуації в країні, з якої походять дослідники, розуміння явища багатомовності виявляє певні відмінності. У Німеччині, країні зі значною часткою емігрантського населення та наявністю значної кількості діалектів, існують два поняття – «die Mehrsprachigkeit» та «die Vielsprachigkeit».

Б. Хайдер дає таке визначення поняття «багатомовність» (die Mehrsprachigkeit): «Багатомовність як поняття означає таку ситуацію, в умовах якої у розпорядженні особи (індивідуальна багатомовність) або цілої системи (суспільна багатомовність, глобальна багатомовність, інституційна багатомовність) перебувають декілька мов. У широкому розумінні цього поняття кожна людина є багатомовною, тому що користується у повсякденному житті декількома варіантами рідної мови» [1, с. 207].

В залежності від часу, способу та рівня засвоєння мов, на думку Б. Хайдера, слід розрізня-

ти між природною багатомовністю (simultane Mehrsprachigkeit), коли одночасно у дитячому віці природним шляхом без формального навчання засвоюються декілька мов та послідовною багатомовністю (sukzessive Mehrsprachigkeit), коли одна за одною у певній послідовності вивчаються декілька мов, що може відбуватися як у рамках організованого навчання, так і поза його межами, тобто природним шляхом.

Інший німецький дослідник природи багатомовності Ф.-Г. Кьонігс, беручи до уваги педагогічний аспект цього явища, розрізняє між ретроспективною (retrospektive), ретроспективно-перспективною (retrospektiv-prospektive) та проспективною (prospektive) багатомовністю.

Перспективна багатомовність має місце у тих випадках, коли до школи приходять багатомовні діти і їх багатомовність підтримується шляхом вивчення відомих їм мов.

Ретроспективно-перспективна багатомовність передбачає присутність дітей-носіїв декількох мов, але жодна з цих мов у подальшому ними не вивчається у межах системи іншомовної освіти, в той час як під перспективною багатомовністю розуміють систематичне вивчення декількох іноземних мов у певній послідовності, що призводить до набутої у процесі навчання багатомовності.

Якщо раніше метою навчання іноземних мов було оволодіння мовою на рівні носія мови або наближеного до цього стану рівня, то сьогодні за доцільне вважається оволодіння лише окремими комунікативними компетенціями, в яких виникає нагальна потреба у кожному індивідуальному випадку, що корелюється насамперед з прагматичними цілями або сферою використання іноземних мов. У таких випадках йдеться про функціональну (funktionale) або рецептивну багатомовність (rezeptive Mehrsprachigkeit) [1, с. 207–208].

Важливу роль у справі сприяння розвитку багатомовності суспільства відіграє концепція рецептивної багатомовності. Загальноєвропейське та міжнародне спілкування відбувалося б за більш сприятливих умов, якщо більше людей могли б розуміти інших їхньою мовою. У 1997 р. у Брюсселі за сприяння Єврокомісії відбувся Семінар з питань багатомовного порозуміння у Європі, а вже згодом метою багатомовного порозуміння вбачали в тому, щоб дозволити якомога більшій кількості європейців розуміти один одного та взаємодіяти, за умов, що кожен говорить своєю мовою – що у Європейському Союзі з таким багатством мов є досить реальною перспективою.

Спільною для дослідників багатомовності у ФРН є думка про те, що метою сучасного на-

вчання має стати «рецептивна багатомовність», розвиток тих іншомовних навичок, які конче необхідні для роботи, спілкування або інших видів діяльності. Наголошується на тому, що суттєвими є практичні вміння, а структура мови, грамика та література мають носити факультативний характер. Тож, мають змінитися і якість освіти, і зміст навчання.

Проголошений комунікативний підхід у навчанні ставить на меті оволодіння мовою не як системою, а як інструментом порозуміння та комунікативної дії. Основними принципами такого навчання вважають принципи діалогічного мовлення, міжкультурного спілкування, автентичності, орієнтації на потреби на того, хто вчиться, структурування навчального змісту за темами та циклами у прогресії (тема, текст, ситуація, мовленнєві засоби), принцип відкритої методики навчання (диференціація методів та форм навчання у різних навчальних групах) [2].

Через посилення рецептивної методики може бути розвинута іншомовна компетенція, що не обмежується однією мовою, і таким чином створює можливості на власному досвіді відчуття європейськості, тобто мовне та культурне розмаїття Європи [3, с. 171].

У дискусіях щодо вивчення іноземних мов йдеться про те, як найкраще вивчати іноземні мови і у яких межах слід їх викладати, щоб досягти політичної мети – багатомовності суспільства. Експерти Ради Європи висловили спільну думку щодо наявності в національних освітніх системах майже всіх країн певного дефіциту розуміння європейської мовної політики.

На думку В. Едмонсона, школа залишається тим місцем, де можуть реалізовуватися концепції багатомовності. Він наголошує на тому, що основне завдання шкіл має полягати у тому, щоб молоді люди ознайомилися з мовним різнобарв'ям світу та різноманітними умовами спілкування, тож слід запропонувати учням елементарні знання декількох різних мов і тим самим сприяти формуванню свідомої потреби у їх вивченні [4, с. 6].

Крім того, В. Едмондсон вказує на те, що у школах існує певне напруження між орієнтованою на культурно-гуманістичну освіту метою навчання іноземним мовам та його суспільно значимими, орієнтованими на успішність комунікації цілями. Школа через незначну кількість пропонованих для вивчення іноземних мов та неясність щодо того, які мови і для якої категорії учнів мають бути запропонованими, не можуть створити своїм учням відповідні умови для впровадження багатомовності у сенсі оволодіння трьома іноземними мовами як мінімум [4, с. 42].

Необхідно усвідомити, що школа має надати базові фахові знання, а також сформувати фахові уміння і навички, які після закінчення школи можуть знайти використання у різних сферах та у різних формах. Тож, школа має відповідно готувати своїх учнів до навчання протягом всього життя і з точки зору вивчення іноземних мов.

В. Едмондсон пропонує спрямовану на багатомовність альтернативу навчання двом іноземним мовам: «У школі необхідно в рамках спеціального предмету пропонувати знання про різнобарвність світу мов, уможливлувати набуття досвіду у вивченні різних аспектів різних мов, прагнути зіставлення мов на різних лінгвістичних рівнях та розвивати стратегії вивчення іноземних мов» [4, с. 42]. Такий предмет міг би ще у межах шкільної освіти закласти основи для практичної багатомовності і підготувати учнів до автономних форм вивчення іноземних мов.

Одним з кроків до реальної багатомовності є спроби перетворити наявне у школах Німеччини протистояння романських мов на їх співіснування, завдяки чому наявна сьогодні конкуренція між французькою та іспанською не буде у подальшому знижувати мотивацію до вивчення третьої та інших мов.

Роль англійської мови у школах підлягає перегляду, тому що її монопольне становище протирічить концепції багатомовності, адже англійська з великим відривом від інших мов найбільше й найдовше вивчається у школах не тільки Німеччини, але й всієї Європи. Щоб засвоїти англійську як мову спілкування не потрібно вивчати її так довго. Час вивчення англійської має бути обмежений, а натомість слід пропонувати курси мов сусідніх держав. Таким чином можна реалізувати вимогу Єврокомісії щодо диверсифікації іншомовної пропозиції.

Як свідчить досвід, якщо знайомство з іноземними мовами починається з англійської, відносно легкої мови з точки зору морфологічної структури та синтаксису, а також з точки зору можливостей її практичного використання, то зникає мотивація до вивчення складніших і менш поширених мов, використання яких обмежене кордонами певних країн. Крім того, кількість годин на вивчення першої мови збільшується, а другої, навпаки, поступово скорочується, тож шлях до використання англійської як *lingua franca* здається єдино можливим. Тому експерти у галузі іншомовної освіти пропонують розпочинати навчання L2 не з англійської, а з іншої європейської мови, яка відома дітям з їх оточення або є мовою сусідньої держави, а як другу іноземну L3 вивчати англійську, виділяючи на неї більшу кількість навчальних годин у

порівнянні з сучасними навчальними планами, до того ж вводити англійську у віці 8–10 років, коли підвищення мотивація до її вивчення через інтенсивність контактів та посилений інтерес дітей та підлітків до комп'ютеру, інтернету та поп-музики.

Ще одним кроком до реалізації концепції багатомовності є навчання іноземним мовам у початковій школі та у дитячих садках. Дискусії з цього приводу було розпочато ще у 1997 р., але насправді у цій сфері зроблено дуже мало. Сьогодні науковці наполягають на тому, що потенціал навчання іноземних мов на початковому рівні шкільної освіти є сьогодні невикористаним, а для реалізації концепції багатомовності він є дуже суттєвим. Раннє вивчення іноземних мов тільки у тому випадку може мати певні переваги, якщо для цього спеціально готуються педагогічні кадри, якщо групи складаються з невеликої кількості учнів, є відповідно розроблені навчальні матеріали та виділено достатню кількість навчальних годин.

Щодо навчання іноземних мов у початковій школі існують два підходи. Перший передбачає навчання традиційних іноземних мов з домінуванням англійської, а другий – загальне введення іноземної мови із залученням ігрових методів навчання. В той час як перша модель орієнтована на ефективне навчання та чітко визначений обсяг навчального матеріалу, орієнтацію на певний результат, що оцінюється за відповідною шкалою, передбачає виконання домашніх завдань, самостійну роботу та поточний та підсумковий контроль рівня знань, друга модель виступає за ігровий підхід у навчанні, відсутність оцінок та домашніх завдань і має на меті емоційну відкритість щодо вивчення іноземних мов [3, с. 96].

В умовах багатомовності доцільною є саме друга модель, яка викликає цікавість до вивчення іноземних мов та дозволяє вивчати іноземну мову не ізольовано, а відкриває шанси для залучення мов мігрантів у навчальний процес. Перевага цієї моделі полягає ще і в тому, що діти через контакт з декількома мовами водночас хоча й менше концентруються на одній іноземній мові, менше отримують активних та рецептивних знань, але саме завдяки ігровому підходу вони залишають поза увагою суто мовні явища, які для спілкування не мають жодного значення. Тож, страх перед іноземною мовою та спілкуванням таким чином зникає, а цей фактор є дуже суттєвим у подальшому вивченні іноземних мов.

Саме у початковій школі навчання іноземної мови має бути в центрі уваги, має бути продемонстрована рівність мов та культур та закладені основи міжкультурного виховання. Меті бага-

томовності протирічить політична настанова щодо систематичного вивчення однієї іноземної мови, найчастіше англійської, починаючи з третього класу. Учні дуже рано знайомляться з англійською як універсальним засобом комунікації, а тому звужуються перспективи їх відкритого ставлення до усього наявного різнобарв'я мов та багатомовності. Крім того, затяжне вивчення англійської здійснює часто демотивуючий вплив на учнів, а знання мови від цього не покращуються. Іноземні мови, крім англійської, потребують реклами. Щоб мотивувати до вивчення інших іноземних мов, слід розпочинати курс іноземної не з англійської, а з інших мов, тих, які є мовами сусідів або присутні у регіоні як мова меншин, мова туристів, мова економічних контактів або контактів у освітній сфері. Вже на їх основі можна будувати вивчення англійської мови.

Через те, що більшість мешканців Європи виявляють бажання вивчати в першу чергу англійську, то як друга чи третя іноземна мова у школах ЄС пропонуються інші європейські та неєвропейські мови, тож в решті решт кожен після закінчення курсу навчання у школі, а тим більше у вищому навчальному закладі має досвід вивчення трьох іноземних мов.

Таким чином, вже сьогодні можна говорити про індивідуальну тримовність, яка у найближчому майбутньому стане визначальним фактором мовної ситуації у Європі. Індивідуальна три- та багатомовність є сьогодні звичним явищем на інших континентах, тож слід досліджувати природу багатомовності, її дидактику на прикладі тих країн, які вже мають багатий досвід у цій сфері, слід спеціально готувати експертів у питаннях багатомовності і орієнтувати майбутніх викладачів іноземної мови на роботу у полілінгвальних умовах. Диверсифікація мовної пропозиції не повинна виглядати як «війна з англійською», навпаки, прагнення населення до вивчення мов має вітатися.

Крім того, дослідники наголошують на тому, що мова сьогодні не йде про засвоєння декількох іноземних мов на одному рівні. Люди, що перебувають в умовах багатомовності, використовують різні мови у різних комунікативних ситуаціях, тож у основу навчання має бути покладено прагматичний підхід і до вибору мови, і до тих аспектів, на яких має зосереджуватися увага. Достатнім буде оволодіння лише необхідними навичками (*Teilkompetenzen*) з кожної іноземної мови, де це необхідно – рецептивними, у інших випадках, можливо, продуктивними, де письмовими, де навичками говоріння або читання. Зокрема, Г.-Ю. Крумм зазначає: «Набуття часткових мовленнєвих компетенцій є дуже важливим

для розвитку індивідуальної багатомовності» [5].

Ще одне питання, яке хвилює науковців – «чистота мови». Наприклад, англіцизми, які викликають нарікання у дослідників сучасних мов та у тих, хто їх викладає, особливо тоді, коли мова йде про опрацювання сучасних автентичних текстів, текстів фахової спрямованості, де їх уникнути неможливо через термінологічні утворення.

Г.-Ю. Крумм наголошує на тому, що живі мови віддзеркалюють процеси тісного контактування мов, тож будь-яка мова містить свідчення європейської історії переселення народів, їх взаємодії та взаємозбагачення. Тож, динамічна здатність мов засвоювати «чуже» сприятиме тому, що будь-яка іноземна мова за рахунок інтернаціоналізмів та запозичених слів для тих, хто її вивчає, поступово втрачатиме ознаки «чужої» [5].

Сприяти вивченню нових мов могла б зміна позиції щодо них. Якщо вивчення нової іноземної мов спрямовуватиметься не на витіснення вже відомих мов, а на усвідомлення того, що вже знайомі мови мають дуже багато спільного і у структурі, і у лексиці.

Щоб зробити багатомовність дійсно корисною для вивчення іноземних мов, слід виявити спільності та відмінності між ними і використовувати при вивченні наступних іноземних мов цілеспрямовано ті елементи, що відомі з попередньо вивчених мов, від лексики, граматики, синтаксису, тобто системи мови в цілому до стратегій навчання.

Ще один шлях – занурення у споріднені мови, мови, що належать до однієї генеалогічної або типологічної групи. Так, наприклад, німецька мова може стати стартом до англійської, датської, голландської та інших, а французька – до італійської, іспанської чи португальської. Демонструвати спільності можна на матеріалі лексики та граматики, через порівняння текстів різними мовами.

Але це жодним чином не означає, що мови можуть викладатися хаотично, безсистемно, без заздалегідь складеного плану. Необхідно не тільки продумати які мови та у якій послідовності слід вводити у системі шкільної освіти, але й на якому ступені освіти, у якому обсязі. Ці дані мають бути внесені до навчальних планів і доведені до відома учнів та їх батьків. Вони мають бачити перспективу, необхідно, щоб пропонувалися комбінаторні можливості пропонованих мов, щоб був свідомий вибір.

Елементи змісту навчання кожної мови теж мають бути узгодженими. Якщо явища граматики або лексичні одиниці наявні у декількох мо-

вах, якщо стратегії навчання актуальні для всіх мов, то слід визначити, в межах якої дисципліни цей матеріал має викладатися, щоб запобігти повторам та марному витраченню навчального часу [6].

Зрозуміло, що сучасні пропозиції у сфері навчання іноземним мовам, що торкаються багатомовності, диверсифікації та модуляризації шкільної мовної освіти, потребують відповідних змін і в підготовці педагогічних кадрів. Крім того, необхідно розробити нові навчальні посібники та підручники, котрі б відповідали сучасним умовам та вимогам комунікативного навчання. Відповідно до вимог Європейської Комісії має суттєво поліпшитися і рівень підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з позицій багатомовності як освітньої мети.

Навчальні плани та освітні структури, що готують вчителів іноземної мови, мають своєчасно реагувати на вимоги і змінюватися під їх впливом. Європейська Комісія профінансувала незалежне дослідження Good Practice, що охоплювало територію всієї Європи і мало на меті вивчити ситуацію та запропонувати перелік основних фахових компетенцій та сформулювати основні вимоги до викладачів іноземної мови.

А. Рааш, що вивчав це питання, зазначав, що саме вчителі-практики мають приймати рішення у освітній сфері, саме вони мають залучатися до розробки навчальних планів, виступати порадниками та експертами щодо основних мовнополітичних концепцій, планів, заходів тощо.

З іншого боку, Ф. Г. Кьонігс виступає за докорінну реформу педагогічної освіти і зауважує при цьому, що ця нова освіта має зробити вчителів спроможними відкривати учням багатомовність світу. Під час навчання вони мають не тільки вивчати іноземну мову по-новому, але повинні цей свій досвід залучати до навчального процесу, вчитися аналізувати його й робити дидактико-педагогічні висновки.

Європейська Комісія наполягає на тому, щоб вищі школи, зважаючи на багатомовність студентів, персоналу та і місцевого населення, активніше протидіяли тенденціям і сприяли викладанню у неангломовних країнах не англійською, а іншими іноземними мовами, які є національними або регіональними. Крім того, Європейська Комісія підтримує дослідження феномену багатомовності.

Останніми роками у багатьох університетах створено кафедри для вивчення проблем полілінгвальності та міжкультурності у європейському суспільстві.

Висновки. В умовах євроінтеграції держави Європи, а зокрема і Німеччина, поступово перетворюються на країни з полікультурним та му-

льтилінгвальним характером суспільства. Багатомовність з огляду на це розглядається як ознака сучасної людини, яка дає можливість бути мобільною і відкриває нові горизонти у професійній та приватній сфері, а для ЄС це шлях до порозуміння за умов збереження ідентичності кожного.

Впровадження концептуальних засад багатомовності у ФРН відбувається на усіх освітніх рівнях: від дошкільного та початкового навчання до освіти дорослих, але найефективнішим є впровадження багатомовності на рівні шкільної освіти. Рецептивна багатомовність розглядається як пріоритетний шлях до реальної багатомовності суспільства.

Інструментами її досягнення є диверсифікація мовної пропозиції, введення першої іноземної мови на початковому рівні шкільної освіти, бажано не англійської, а іншої європейської – мови сусідів або мови оточення, опора при вивченні нової мови на знання відомої, занурення у споріднені мови, курс на набуття певних мовленнєвих компетенцій, міждисциплінарне узгодження змісту навчання різним мовам, популяризація іноземних мов та зміна позиції щодо них.

Відповідними мають бути і зміни у сфері підготовки педагогічних кадрів, що передбачає окрім навчання декількома мовами ще й розробку підручників та навчальних посібників з урахуванням певних положень дидактики багатомовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barkowski H. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.
2. Edelhoff Ch. Fremdsprachen in der Schule: Vorbereitung für Europa und die Eine Welt [Електронний ресурс] / Ch. Edelhoff. – Режим доступу : http://wp1036203.wp060.webpack.hosteurope.de/wpc/ontent/uploads/2006/02/Edelhoff_FrSprEuropa.pdf.
3. Bär M. Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik / M. Bär. – Aachen : Shaker Verlag, 2004. – 206 S.
4. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig) / [W. Edmondson, K. G. Bausch, G. Königs, H. Krumm] // J. Mehrsprachigkeit im Fokus. – Tübingen : Günter Narr, 2004. – S. 39–44.
5. Krumm H.-J. Bunt ist besser als nur deutsch Mehrsprachigkeit und europäische Identität [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу : http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/FileDownloads/ifu_02vortrag_krumm.pdf.
6. Krumm H.-J. Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache? [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу : <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/Krumm.pdf>.

ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КРЫМА

В статті виявлено специфіка полікультурного соціуму Кримського півострова. Автором на основі аналізу полікультурного середовища Криму та сучасного стану громадянського виховання в загальноосвітніх школах півострова виявлені основні напрямки виховної роботи по формуванню громадянської культури в молодших школярів.

Ключові слова: *громадянське виховання, національна ідентичність, молодші школярі, громадянськість.*

В статье выявлена специфика поликультурной социальной среды Крымского полуострова. Автором на основе анализа поликультурной среды Крыма и современного состояния гражданского воспитания в общеобразовательных школах полуострова определены основные направления воспитательной работы по формированию гражданской культуры у младших школьников.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, национальная идентичность, младшие школьники, гражданственность.*

The article reveals the specifics of multicultural social environment of the Crimean region. On the basis of the analysis of multi-cultural environment of the Crimea and the present state of civic education in secondary schools of the Crimea the main directions of educational work on the formation of civic culture in primary school have been defined.

Key words: *civic education, national identity, young pupils, citizenship.*

Постановка проблеми. Гражданское воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса в Украине. Участие каждого гражданина в общественной жизни, его гражданская культура являются главным условием построения демократического государства. Общественная потребность в гражданском воспитании личности зафиксирована в ряде государственных документов: Конституции Украины, законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «Национальной доктрине развития образования в XXI в.», Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности, Концепции патриотического воспитания.

В современных условиях построения гражданского общества, государствообразования педагоги должны воспитывать сознательных патриотов Украины, формировать гражданственность как основное качество личности, руководствуясь принципами гуманизма, свободы, демократии, гражданского мира и национального согласия [1, с. 7].

Анализ литературы. Проблема гражданского воспитания подрастающего поколения находилась в центре внимания многих мыслителей и педагогов прошлого. Определить место и цель гражданского воспитания в процессе становления личности в свое время пытались А. Радищев, В. Белинский, Н. Чернышевский, Н. Добролюбов, А. Герцен, Д. Писарев и др.

Разработкой проблемы гражданского воспитания в педагогической науке занимались П. Блон-

ский, П. Каптерев, К. Ушинский. Они считали, что школа должна воспитывать человека и гражданина в целом.

Украинские педагоги начала XX века связывали гражданственность с национальным воспитанием [2, с. 83].

В современных условиях построения гражданского общества этой проблемой занимаются такие учёные, как И. Бех, Е. Пометун, О. Сухомлинская, И. Тараненко, Е. Чёрная и др. В их работах обоснованы концептуальные основы гражданского воспитания в Украине на современном этапе. В то же время недостаточно, на наш взгляд, разработана проблема гражданского воспитания в социокультурных условиях Крыма, где в силу определенных социально-исторических причин сложились уникальные для Украины особенности поликультурной среды. А это неизбежно накладывает отпечаток на организацию и осуществление гражданского воспитания.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе анализа поликультурной среды Крыма и современного состояния гражданского воспитания в общеобразовательных школах полуострова определить основные направления воспитательной работы по формированию основ гражданственности у младших школьников.

Изложение основного материала. Для определения концептуальных основ и важнейших направлений гражданского воспитания в Крыму необходимо выявить специфику поликультурной среды полуострова, под которой мы пони-

маем конкретное социальное пространство, характеризующееся сосуществованием и взаимодействием разнообразных и равноценных культур, включающее в себя как формальные (детские сады, школы, училища, вузы, библиотеки, музеи и т. д.), так и неформальные (семья, друзья, соседи, общности и др.) структуры.

Особенности поликультурной среды Крыма определяются сложнейшими историческими, геополитическими, социальными процессами. Благодатный климат, замечательные природные условия побережья полуострова, выгодные торговые пути делали его издревле местом притяжения разных народов. В истории Крыма нет такой эпохи, когда его население было однородным по национальному составу. На территории полуострова образовывались, достигали своего расцвета и разрушались различные государственные объединения, но неизменным оставался полиэтничный и поликультурный характер его общества. Наличие многих культур, национальных языков, различные обычаи, уклады, традиции, религии – все это определяет особую социальную, психологическую и культурную среду Крыма.

Одной из особенностей поликультурной среды Крыма является нестабильный характер национальной структуры населения полуострова, обусловленный социально-историческими причинами (прежде всего депортацией из Крыма граждан по национальному признаку в 40-ые годы XX столетия и продолжающимся возвращением крымских татар на свою историческую родину) и имеющий направленность в сторону увеличения крымскотатарского населения, а отсюда и усилением крымскотатарской составляющей в культурной жизни полуострова.

Другой особенностью поликультурной среды полуострова является то, что в структуре его населения преобладают представители нетитульной нации: украинцы составляют менее трети населения Крыма. Кроме того, по данным переписи 2001 года, более половины украинцев (59,5%) считают родным языком русский. Для сравнения, родным языком считают язык своей национальности 99,7% русских и 93% крымских татар. Таким образом, украинский язык считают родным 10,1% населения АРК, русский – 77%, а крымскотатарский – 11,4% [3]. Эти данные свидетельствуют о языковой ассимиляции более половины украинского населения в Крыму и позволяют сделать предположение о достаточно широких масштабах полной ассимиляции части украинцев, то есть о смене ими своей этнической идентичности. Однако последние исследования в области социальной идентичности не подтверждают распространенное мнение о зна-

чимости языка для объединения этноса. Тем не менее, широкие масштабы языковой ассимиляции среди украинцев, несомненно, снижают влияние украинской культурной составляющей в поликультурной мозаике Крыма.

Важнейшими особенностями поликультурной среды Крыма являются высокая потребность в этнической идентичности у народов полуострова и их стремление к сохранению своей культурной самобытности.

Для гражданского воспитания в Крыму огромное значение имеет отношение русских и крымских татар к украинскому гражданству. К. В. Коростелина определяет национальную (гражданскую) идентичность у крупнейших этнических групп Крыма – русских и крымских татар – как находящуюся в процессе формирования и протекающую по-разному. Большинство русских в Крыму идентифицируют себя с Россией, поддерживают политику России и чувствуют себя ее гражданами. А крымские татары – с Крымом как составляющей Украины. Наличие сильной национальной идентичности отметили 52% крымских татар и 88% русских [3, с. 91]. Такое неоднозначное отношение к украинскому государству со стороны двух крупных народностей Крыма подчеркивает разновекторность их этнополитических и этнокультурных интересов и свидетельствует об отсутствии в Крыму единства гражданских устремлений населения. А это признак потенциальной нестабильности и конфликтогенности крымского общества.

Важную роль в процессе преодоления конфликтогенности крымского социума, консолидации различных этнокультурных систем может и должен играть фактор гражданского единства. Единство гражданских устремлений должно формироваться в общеобразовательной школе, начиная с начальных классов. Именно младший школьный возраст представляет собой наиболее благоприятный период для формирования основ гражданственности как качества личности.

В структуре гражданственности принято выделять три основных компонента: когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный [1, с. 41]. Поэтому под украинской гражданственностью мы понимаем осознание своей принадлежности к украинскому государству на когнитивном, эмоционально-волевом и деятельностном уровне.

Содержательное наполнение данных компонентов, на наш взгляд, должно представлять собой гармоническое единство этнических и гражданских ценностей. Основываясь на этом положении, мы даем следующие определения:

- когнитивный компонент – система знаний, представлений, внутренне принятых лично-

стью, способствующих осознанию единства судьбы и дальнейшего процветания всех народов Украины в рамках единого демократического государства;

- эмоционально-волевой компонент – переживания личностью своей принадлежности к украинскому государству, выражающиеся в оценочных отношениях, суждениях, наличии волевых качеств для реализации своих убеждений, и ответственность за процветание украинского государства;
- деятельностный компонент – умения и навыки творческой гражданской деятельности и поведения, исполнение обязанностей и соблюдение норм законов, практическая забота о благе народа, осознанная самоорганизация и самосовершенствование своих гражданских качеств личности.

Данные дефиниции были приняты нами в качестве критериев содержательного анализа внеучебной воспитательной работы в начальных классах школ Автономной Республики Крым. Однако эффективность внеучебной воспитательной работы определяется не только на основе ее содержательного наполнения, но и организационно-процессуального компонента. В качестве организационных критериев выступают

- 1) системность и направленность, координированность и целесообразность воспитательных мероприятий в контексте гражданского воспитания младших школьников;
- 2) наличие четкой структуры внеучебной воспитательной работы, взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, а также их взаимопонимания в процессе деятельности;
- 3) связь с окружающей социокультурной средой.

На основе выделенных критериев нами был проведен анализ внеучебной воспитательной работы в начальных классах общеобразовательных школ Крыма.

В контексте нашего исследования были проанализированы общешкольные планы воспитательной работы и планы воспитательной работы классных руководителей. Проведенная работа выявила, что общешкольные мероприятия по гражданской направленности составляют не менее 14–16% от общего числа запланированных («Моя Родина – Украина», месячник правового воспитания, неделя Т. Г. Шевченко, празднование Дня Победы и другие).

Еще больший процент мероприятий гражданской направленности был выявлен в планах воспитательной работы классных руководителей начальной школы – 30–36% (беседы о символике Украины, «День освобождения Украины от немецко-фашистских захватчиков», мероприя-

тия, посвященные изучению Конституции страны, «День Соборности Украины» и др.).

В то же время проведенный нами анализ показал слабую тематическую и организационную связь между общешкольными и внутриклассными мероприятиями гражданской направленности, отсутствие системности в данном компоненте внеучебной воспитательной работы. Мы не обнаружили налаженной совместной работы школы и классных руководителей с общественными организациями и культурно-образовательными учреждениями. Экскурсии в крымские музеи, походы по местам боевой славы, посещение концертов национальных творческих коллективов, проведение вечеров дружбы, как правило, носят фрагментарный, несистемный характер.

Кроме анализа воспитательных планов мы посетили ряд мероприятий внутриклассного и общешкольного уровня с целью изучения применяемых методов и форм воспитательной работы. Наблюдения показали, что в школьной практике внеучебной воспитательной работы широко применяются разнообразные педагогические методы и формы: беседы, экскурсии, вечера, посвященные памятным датам и др. В то же время было обнаружено, что в своем подавляющем большинстве учителя и организаторы воспитательной работы в младших классах применяют традиционные методы и формы работы, отводящие учащимся пассивную роль слушателей и наблюдателей. Это, несомненно, ограничивает воспитательный эффект мероприятий, снижает интерес к ним у многих школьников.

Проведенная аналитическая работа показала, что в целом в общеобразовательных школах Крыма налажена система гражданского воспитания учащихся. На различном организационном уровне планируется и проводится воспитательная работа в данном направлении. Однако она не дает необходимых результатов, что подтверждают данные проведенного нами на базе четырех школ г. Симферополя констатирующего эксперимента, охватившего более ста учащихся начальных классов и направленного на выявление уровня сформированности у младших школьников гражданской культуры.

Учащимся была предложена анкета, состоявшая из трёх блоков вопросов. В первый блок были включены вопросы по государственной символике, которые помимо непосредственного ее знания требовали разъяснения основных государственных символов. Например: Что означают цвета флага нашей страны? Знаете ли вы слова гимна Украины? Кто является автором его слов и музыки? Вопросы второго блока были направлены на выявление отношения учащихся

к Украине как к суверенному государству (Что означает, быть патриотом своей страны?). Третий блок выявлял сформированность деятельностного компонента гражданственности младших школьников.

Анкетирование показало, что сформированность гражданственности как качества личности у половины учащихся начальных классов находится на низком уровне, 35,6% учащихся показали средний уровень и только у 14,4% учащихся был выявлен высокий уровень исследуемого феномена.

Наряду с изучением планов воспитательной работы, посещением мероприятий в рамках констатирующего эксперимента нами были проведены беседы с учителями и родителями, в ходе которых им задавалось несколько однотипных вопросов, направленных на выявление их отношения к Украинскому государству, знания государственной символики и ее содержательного наполнения, отношения к украинской культуре, ее месту среди мировой культуры, отношения к перспективе развития Украины как суверенного государства. Необходимо отметить, что полученные в результате бесед данные позволяют сделать вывод о том, что большинство родителей и учителей не придерживаются активной гражданской позиции, а значит, не способствуют формированию такой позиции у детей.

Таким образом, проведенное нами исследование современного состояния гражданского воспитания младших школьников в Крыму позволяет сделать, на наш взгляд, вполне аргументированное заключение о недостаточном использовании потенциала внеучебной воспитательной работы в данном направлении. Отсутствие должного внимания к решению одной из наиболее актуальных проблем воспитания подрастающего поколения в младшем школьном возрасте приводит к тому, что в личностной структуре учащихся начальных классов не закладывается база, на основе которой в после-

дующем должны быть в полной мере сформированы знания, качества личности и практические умения активной общественной деятельности, характеризующие полноценного гражданина Украины независимо от национальной принадлежности.

На наш взгляд, для повышения эффективности гражданского воспитания младших школьников во внеучебное время в условиях Крыма необходимо внедрять следующие педагогические условия:

- совершенствование знаний и умений педагогического коллектива по осуществлению гражданского воспитания младших школьников, отход от формализма в данном направлении воспитательной работы;
- создание оптимальной системы гражданского воспитания младших школьников, предполагающей органическую связь на всех организационных уровнях внеучебной воспитательной работы;
- налаживание тесной взаимосвязи между школой и окружающей социокультурной средой в процессе гражданского воспитания;
- просветительская работа среди родителей с целью налаживания единства школы и семьи в данном направлении воспитательной работы;
- интеграция традиционных и активных и интерактивных методов и форм внеучебной воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чорна К. І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : навч.-метод. посібник / К. І. Чорна. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.
2. Медвідь Л. А. Становлення педагогічної думки / Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Л. А. Медвідь. – К., 2003. – 335 с.
3. Коростелина К. В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму / К. В. Коростелина. – Симферополь, 2002. – 256 с.

УДК 37.01

Литовченко О. В.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

У статті висвітлюються питання, актуальні в межах проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості. Здійснено аналіз сутності категорій «цінності», «ціннісні орієнтації»; визначено соціально-моральні цінності, а також завдання освіти у цьому контексті. Цінності, ціннісні орієнтації розглядаються у зв'язку із вихованням, культурним розвитком, соціальним становленням особистості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, виховання особистості, почуття відповідальності, толерантність.

В статье освещаются вопросы актуальные для проблемы формирования ценностных ориентаций личности. Осуществлен анализ сущности категорий «ценности», «ценностные ориентации»; выделены социально-нравственные ценности, а также задачи образования к контексте исследования. Ценности и ценностные ориентации рассмотрены во взаимосвязи с воспитанием, культурным развитием и социальным становлением личности.

Ключевые слова: *ценности, ценностные ориентации, воспитание личности, чувство ответственности, толерантность.*

In this article the author is reveals highlights the problem of formation of individual value orientations. The analysis the categories of «value», «value orientation», allocated social and moral values and goals of education in the context of the study. Values and value orientations are discussed in relation to education, cultural development and social formation of personality.

Key words: *values, value orientations, education of the individual, sense of responsibility, tolerance.*

Постановка проблеми. У контексті необхідності змін у сучасному українському суспільстві часто звучить думка про необхідність утвердження людиноцентризму (антропоцентризму) – принципу, який передбачає ставити феномен людини над усім іншим, проголошує цінність людського життя, яку може врівноважити лише цінність іншого людського життя.

Таким чином, в сучасних умовах перед українським суспільством постає давнє питання, яке бере витоки з «дискусії» Платона й Аристотеля, – питання узгодження інтересів індивідуального й суспільного.

Необхідно зазначити: у відповіді на це питання більшість вітчизняних науковців у галузі педагогічної й психологічної наук (І. Бех, В. Кремень, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.) надають пріоритет підходу, центрованому на особистості, над підходом, центрованим на суспільстві.

Доцільність такого підходу підтверджується історією. Зокрема, саме епоха Відродження, коли у центрі уваги стає людина, дала світу ряд видатних індивідуальностей – яскравих особистостей, талановитих митців, освічених, цілеспрямованих, вольових людей.

Водночас, такий підхід не є простим з педагогічної точки зору. Перед людиною, що знаходиться «у центрі всесвіту», постають проблеми морального вибору й етичної поведінки. Тому такі чинники, як система цінностей особистості, її індивідуальний моральний контроль набувають великого значення.

Метою нашої статті є висвітлення деяких питань, актуальних в межах проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема, аналіз сутності категорій «цінності», «ціннісні орієнтації»; визначення соціально-моральних цінностей, а також завдання освіти у цьому контексті.

Виклад основного матеріалу. Питання виховання цінностей в дітей та молоді широко висвітлюються у сучасних вітчизняних та зарубіж-

них наукових джерелах. Суттєві аспекти проблеми формування ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді представлено у працях І. Беха, В. Киричок, О. Савченко, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін., зокрема, особливостям морального виховання учнів різних вікових груп присвячено праці І. Беха, І. Романішина, Н. Хамської, К. Чорної та ін.

Останнім часом здійснено ряд досліджень з проблем виховання цінностей учнів, зокрема, особливості виховання національної самосвідомості учнів у позашкільних навчальних закладах представлено у дослідженні А. Корнієнко; формуванню гуманістичних цінностей підлітків присвячено дисертаційне дослідження В. Лопатинської; формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури розглянуто Т. Фурсенко та ін.

Цінності, ціннісні орієнтації насамперед розглядають у зв'язку із вихованням, культурним розвитком, соціальним становленням особистості. Саме формування ціннісних орієнтацій часто розглядається як основна мета і сутність виховання, на відміну від навчання.

Великий психологічний словник визначає категорію **ціннісні орієнтації** як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає (представляє) переваги і прагнення особистості або групи по відношенню до тих чи інших узагальнених людських цінностей (благополуччя, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [1].

Л. Орбан-Лембрик визначає **ціннісні орієнтації** як спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші, спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю [2].

Категорія **«цінність»**, за висновками Д. Леонтєєва, М. Рокіча, М. Тейлора, В. Тугарінова, Д. Холстеда, є неоднозначною та багаторівне-

вою. Це поняття визначається як належне та бажане на відміну від реального, дійсного; цінності належать до психічних утворень (їх джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення) [3].

Соціальна психологія розглядає *цінність* як феномен, який має для людини велике значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам; опосередковане культурою поняття, яке є еталоном належного у досягненні потреб [2].

Ціннісні орієнтації відображають позитивну або негативну значущість для особистості предметів або явищ соціальної дійсності [4]. Розглядають цінності загальнолюдські, цінності моральні, гуманістичні тощо. Необхідно враховувати, що цінності особистості змінюються з віком. Наприклад, у підлітковому віці зростає цінність успішного майбутнього, особистих стосунків з однолітками тощо.

Серед *узагальнених людських цінностей* розглядають наступні: благополуччя, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо [1].

Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів визначає базовими *гуманістичними цінностями*, що характеризують індивідуальну культуру особистості, рівень її вихованості, добро, відповідальність, совість [5].

Серед *гуманістичних цінностей* розглядають також чуйність, справедливість, самоповагу, бережливість, а також доброзичливість, уважність, повагу, довіру, співчуття, співпереживання, тактовність, делікатність, великодушність, милосердя, чесність, вимогливість, принциповість, скромність, простота, людяність, працелюбність, почуття власної гідності, самокритичність та ін. [3].

Основними *моральними цінностями*, на думку Н. П. Капустіна, є чесність, справедливість, людяність, які виступають основними показниками у відношеннях людини зі світом. (Серед цих відношень виділяють: відношення до праці, суспільства, прекрасного, природи, себе) [6].

На сучасному етапі проблема формування ціннісних орієнтацій особистості знаходиться у колі наукових інтересів співробітників лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України. Зокрема, у контексті виховання соціально компетентної особистості у позашкільних навчальних закладах говоримо про наступні соціально-моральні цінності: толерантність, відповідальність, гуманність, чесність, справедливість тощо. Проте, більш детально плануємо розглядати такі цінності, як толерантність та відповідальність.

Не ставимо за мету глибокий аналіз сутності категорій, проте необхідно є коротка характеристика.

Почуття відповідальності розглядається як переживання відповідності наслідків власної діяльності власним обов'язкам [7]. Почуття відповідальності тісно пов'язане з совістю.

Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів розглядає відповідальність як переживання людиною покладеного на неї кимось чи нею самою обов'язку, потреби безумовно виконувати угоду, зобов'язання, звітуватись у своїх діях і покладати на себе провину за можливі наслідки [5].

В. Сухомлинський визначав відповідальність як здатність особистості самостійно формулювати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль [8].

У вихованні відповідальності в особистості дитини важливо враховувати наступне: у процесі життєдіяльності особистості розвиток відповідальності відбувається у напрямі від об'єктивного до суб'єктивного (Ж. Піаже) [9].

За цей час вона проявляється у таких формах: відповідальність як зовні задана необхідність (ранні етапи розвитку особистості), відповідальність як усвідомлена необхідність (підлітковий вік), відповідальність-потреба (рання юність).

Відповідальність як інтегральна якість особистості має складну структуру, що включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – ідея міри, межі, до якої можна терпіти іншого, навіть якщо його дії викликають нерозуміння і опір. Тут немає мови про розуміння чи прийняття іншого таким, який він є, з усіма його перевагами і недоліками; мова тут іде лише про втримання допуску, за межами якого толерантність трансформується у свою протилежність.

У науковій літературі толерантність розглядається перш за все як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатоманітності й різноманітності людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цієї багатоманітності або переваги якогось одного погляду. Толерантність передбачає готовність прийняття інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі домовленості. Необхідно підкреслити: толерантність не має зводитись до індиферентності, конформізму, обмеження власних інтересів [10].

Толерантність – якість людини, яка є важливою у контексті гуманістичних ідей; важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, що має власні цінності й інтереси і готова, якщо знадобиться, їх захищати, але одночасно з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей.

Доцільно у контексті проблеми зупинитися на пріоритетних завданнях освітніх інститутів щодо виховання цінностей особистості.

У праці «Виховний потенціал початкової освіти» О. Савченко говорить про **цїлі й цінності сучасної шкільної освіти**, зокрема:

- *сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти* («дитина є головною педагогічною цінністю», «... людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї»);
- *освоєння цінностей культури* («підвищення загальної культури і самоцінності особистості, прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей»);
- *цінності громадянського виховання* («освіта утверджує і надалі має утверджувати цінності української національної ідеї, яка інтегрує такі складники, як державність, демократія, добробут, працелюбність і відповідальність людей»);
- *працелюбність й відповідальність як цінність шкільної освіти* (проблема трудового виховання є достатньо гострою для сучасного українського суспільства);
- *цінність екологічного світогляду* («ядром якого є імператив виживання та глобальної відповідальності людей за нормальне життя населення на обмеженому життєвому просторі») [11].

Крім того, серед цінностей освіти на сучасному етапі О. Савченко розглядає також такі фактори:

- *здатність навчатися впродовж життя* («базовою ключовою компетентністю є уміння самостійно вчитися», «інструментальну сутність цього інтегрованого утворення можна визначити алгоритмом: знаю що... знаю як... хочу і можу зробити ... роблю відповідально»);
- *мовну культуру учнів як особистісну і суспільно значущу цінність* («добре розвинене мовлення є важливою особистісною цінністю, бо воно створює образ людини, дозволяє точно, розумно, переконливо, цікаво передати усно чи письмово свої думки»);
- *здоров'я як цінність* («стан здоров'я учнів має стати обов'язковим критерієм якості шкільної освіти. Не можна здійснювати успішні зміни в освіті, не враховуючи їх вплив на здоров'я дітей») та ін. [11].

Таким чином, у контексті антропоцентричного підходу у педагогіці питання виховання цінностей особистості є актуальним.

Завдання освітніх інститутів – забезпечити системний вплив на виховання цінностей особи-

стості: загальнолюдських, національних та інших.

При цьому необхідно враховувати вплив значної кількості об'єктивних чинників, вплив не завжди позитивний. Мова про ситуацію життя кожної української родини, яка виховує дітей. Соціальна філософія підкреслює: людину головним чином формує повсякденність, не змінивши її, змінити людину неможливо.

Стаття не вичерпує проблеми повною мірою, узагальнено представляє лише деякі її аспекти. Питання виховання цінностей особистості у контексті філософії людиноцентризму є актуальним і потребує подальшого наукового аналізу та практичного втілення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
3. Лопатинська В. В. Формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / В. В. Лопатинська / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 22 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів / І. Д. Бех, Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4–11.
6. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 216 с.
7. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посібник / [П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – 250 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1973. – 288 с.
9. Пиаже Ж. А. Избранные психологические труды / Ж. А. Пиаже. – М., 1994. – 543 с.
10. Виховуємо людину і громадянина : навч.-метод. посібник / Всеукраїнська асоціація викладачів історії, громадянознавства та суспільних дисциплін «Нова доба». – К., 2006. – 128 с.
11. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн., переробл.]. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.

«ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ» ПОРТРЕТНОГО ЖИВОПИСУ ТА ІКОНОПИСУ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проаналізовано та теоретично обґрунтовано освітній потенціал «художнього образу» портретного живопису та іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: художній образ, духовний розвиток, стиль мистецтва, личина, обличчя, лик, концепція особистості.

Проанализирован и теоретически обоснован образовательный потенциал «художественного образа» портретной живописи и иконописи в духовном развитии будущего учителя.

Ключевые слова: художественный образ, духовное развитие, стиль искусства, личина, лицо, лик, концепция личности.

It is analyzed the educational potential of «image» of portraiture and icon-painting in spiritual development of future teacher.

Key words: image, spiritual development, style of art, mask, person, face, conception of personality.

Постановка проблеми. Духовність учителя визначає характер кожного виду педагогічної діяльності як у навчальному, так і у виховному процесах. Якість реалізації всіх компонентів навчального процесу, їх змістовність, характер професійного педагогічного спілкування визначаються рівнем духовного розвитку вчителя, тому духовність стає його провідною професійною характеристикою, яка посідає визначальне місце в структурі якостей педагога. Серед педагогічних шляхів духовного розвитку майбутнього вчителя особливе місце відводиться залученню до духовних цінностей, які втілені в мистецтві.

Аналіз літератури. Мистецтво справляє значний вплив на духовний розвиток майбутнього вчителя. Напрацьована низка наукових праць, де розроблено теоретичне підґрунтя, розкрито специфіку художньої мови образотворчого мистецтва, механізми його впливу на особистість (В. Бичков, М. Дунаєв, М. Іванов, М. Каган, М. Кудрявцева, І. Куликова, В. Лазарєв, В. Лепакін, Л. Успенський, І. Язикова та ін.); закономірності, принципи, форми й методи розвитку внутрішнього світу засобами мистецтва (Т. Завгородня, М. Киященко, С. Коновець, М. Лещенко, Н. Миропольська, Б. Неменський, О. Рудницька, О. Тимчик, Н. Чавчавадзе, Г. Шевченко, Т. Шуртакова, В. Щербина та ін.), зокрема на комунікативній основі (М. Васильєва, Д. Кабалецький, Г. Локарева, Л. Масол), важливим аспектом якої є інтеграція педагогічного потенціалу здобутків світського та православного мистецтва.

У даній статті ми наголошуємо на останньому спрямуванні – інтеграції педагогічного потенціалу здобутків світського та православно-го мистецтва, яка зумовлюється актуальністю проблеми збереження історичної спадкоємності,

примноженням як світових, так і вітчизняних духовних надбань та їх використанням в сучасній освіті з метою духовного розвитку майбутнього вчителя.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що, незважаючи на значний інтерес науковців різних галузей знань до питань духовності й духовної культури засобами мистецтва та їхні педагогічні напрацювання, проблема духовного розвитку майбутнього вчителя засобами здобутків світського портретного живопису та іконопису розроблена недостатньою мірою.

Мета статті полягає в аналізі та теоретичному обґрунтуванні освітнього потенціалу «художнього образу» світського портретного живопису та православного іконопису в становленні духовного розвитку майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Нами визначено поняття *духовний розвиток майбутнього вчителя* як цілеспрямований, особистісний орієнтований та спеціально організований навчально-виховний процес удосконалення, упорядкування, ієрархізації розуму, почуттів і волі майбутнього вчителя, здатного сформувати в учнів загальнолюдські цінності, навчити відрізняти прекрасне й потворне, добро та зло в навколишній дійсності.

З визначення видно, що головні складові *духовного розвитку* – це розум, почуття і воля майбутнього вчителя, які слід удосконалити, впорядкувати та ієрархізувати [1, с. 5].

Наведена мета може досягатися залученням у освітній процес мистецьких здобутків. Загальновідомо, що мета творчості – створення духовних цінностей, які здатні преобразити особистість. І. Ільїн писав: «Так, страждання і творче зцілення художника стає зціленням усіх, хто сприймає його творіння; його прозріння і його «умудріння» стає їх прозрінням і умудрінням.

Вони залучаються його баченню і його радості, але лише при тій умові, коли вони всією душею приймають його дар – його пісню, його поему, його драму, його картину.

Художник не тільки «про-рікає». Йому дана влада населяти людські душі новими художньо-духовними медитаціями і тим оновляти їх, творити в них нове буття і нове життя. Будь-який витвір мистецтва вказує людям відомий шлях: воно веде і навчає» [2, с. 188].

З метою залучення мистецьких здобутків до педагогічного процесу необхідно досконало володіти специфікою їх художньої мови. Так, задум живописного портрету – це синтез всього побаченого, продуманого й відчутного художником у зв'язку з оригіналом, це результат творчої уяви художника. Справжній художник бачить в зовнішності зображеного дещо таке, що є недосяжним для звичайного зору, проте художник бачить і виражає внутрішню сутність особистості фарбами, робить недоступне доступним.

Тому глибина і вірність розкриття зображеного залежить від того, наскільки повно й точно передав художник у зовнішньому вигляді найважливіші риси, що відображають пульсацію внутрішнього, духовного життя особистості. Головним стрижнем задуманого портрету є обличчя, точніше – його вираз. Саме у виразі обличчя найглибше відображається його внутрішнє, духовне життя.

Один з героїв Ф. Достоєвського говорив: «художник вивчає обличчя і вгадує ту головну думку обличчя, в той момент, коли він її списує, навіть коли вона відсутня» [3, с. 134]. На думку Ф. Достоєвського, художник повинен відшукати «той момент, коли суб'єкт є найбільш подібним на себе» [3, с. 134].

Проте, такого «щасливого моменту» не завжди вдається дочекатися. Тоді художник сам синтезує багатопланові розрізнені враження, що виникли у нього в процесі вивчення оригіналу. Він одухотворяє їх своїм, лише йому притаманним поглядом на світ і на людину. Неминучим стає суб'єктивне бачення задуманого образу, яке пов'язане з творчим «я» художника.

Портретист одухотворяє створений ним художній образ своєю творчою уявою, своїми потаємними думками й почуттями до оригіналу. В кінцевому рахунку всі вони відображають погляд художника на світ та людину взагалі. Невипадково в кожному портреті завжди відчувається частинка душі художника, який його створив, тобто світський портрет – це завжди частково і автопортрет.

Як світський, так і релігійний портретний живопис передають художніми засобами внутрішній світ людини за трьома рівнями емоційно-

психологічного стану: личини, обличчя, лику. Кожен з цих рівнів відображає емоційний стан або ступінь його розвиненості.

Перші два рівні – личини та обличчя – притаманні світському портретному живопису, вони не зустрічаються в іконописі. Разом з тим, лик є характерним лише для іконопису. Наведемо мистецько-педагогічний аналіз вище вказаних трьох рівнів.

Перший рівень – личина як скороминущий емоційний стан людини, представляє зображення конкретної емоції, що тимчасово опанувала людиною. Цей рівень найбільш довершено зображає світське мистецтво, а в православному – він відсутній. Для прикладу оберемо як світові, так і вітчизняні приклади мистецьких здобутків.

Так, Ф. Гойя в «Груповому портреті сім'ї Карла IV» зриває з них личину величі й відкриває ті риси, що складають сутність їх внутрішнього світу. З безпощадною щирістю та сміливістю Ф. Гойя подає огидну фігуру монарха, хижацький образ його дружини, тупі фізіономії принців та принцес. Художник підкреслює притаманні цим людям риси виродження, їх нікчемність та історичну приреченість.

Наведемо приклад з вітчизняного живопису. Портрет О. Суворіна, редактора реакційної газети «Новий Час», який написаний І. Крамським, також відстежує негативні риси особистості та личину зображеного. Чітко простежується личина на обличчі редактора газети. Людина, яка зображена, не викликає в нас довіри чи симпатії. Злегка нахилена фігура, обережний жест руки, погляд поверх окулярів, який якби пощупує співрозмовника. Все це створює враження нещирості та підслесливості. Образ О. Суворіна розкритий з безпощадною силою, реакціонер прикривався гучними фразами, які не відповідали його вчинкам.

Отже, на наведених прикладах простежуються зображені художниками або прихована, або неприхована бездуховність, які художник подає через невпорядкованість емоцій розуму і волі особистості, скороминущий емоційний стан (гнів, підслесливість, переляк, презирство та ін.). Кожен з прикладів відображає часову фрагментарність зображення та індивідуалізацію образу за авторським баченням. Наведеному «художньому образу» личини притаманні такі теоретичні проєкції, як естетична, психологічна, емпірична.

Як наслідок, в плані «художнього образу» личини рівнем духовного розвитку особистості стає бездуховність або прихована бездуховність як неспроможність до духовного розвитку (див. табл. 1).

Таблиця 1.

«Художній образ» портретного живопису та іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя.

№	Назва «художнього образу»		Теоретична проекція «художнього образу»	Ознаки «художнього образу»	Рівень духовного розвитку особистості
1	лик	лик	ноуменальна, метафізична, онтологічна естетична	<ul style="list-style-type: none"> - втілення вищої, духовної сутності особистості; впорядкування за духовним критеріями розуму, почуттів, волі особистості; - позачасовість зображення (непідвладність часу) 	<ul style="list-style-type: none"> - духовний: як онтологічний прояв духовного розвитку
2	обличчя	обличчя – лик (за умови поступального духовного розвитку)	естетична, психологічна, феноменологічна	<ul style="list-style-type: none"> - зображення динаміки внутрішніх духовних змін особистості; - душевне спрямування розуму, почуттів і волі особистості; - вплив часу (історичних координат) на образ; - суб'єктивність втілення художнього бачення автором зображення 	<ul style="list-style-type: none"> - душевний: як потенційна спроможність до духовного розвитку
		обличчя – личина (за умови зниження духовного розвитку)			
3	личина	прихована бездуховність	естетична, психологічна, емпірична	<ul style="list-style-type: none"> - неупорядкованість емоцій, розуму і волі особистості; скороминущий емоційний стан (гнів, крик, жах, переляк, презирство); - часова фрагментарність зображення; - індивідуалізація образу за авторським баченням 	<ul style="list-style-type: none"> - бездуховний; - як неспроможність до духовного розвитку
		неприхована бездуховність			

Другий рівень – обличчя. Художнє зображення обличчя в світському портреті виражає психологію, настрій, почуттєвий стан зображеного за часом та фактом (час, коли особа позувала, її тимчасовий емоційний стан, відтворення в «художньому образі» характерних рис епохи та ін.). Втілення внутрішнього світу людини художніми засобами досягається завдяки психологізму і естетизму зображення людського обличчя.

Серед здобутків світового мистецтва за приклад може послугувати творчість художника, чиє мистецтво визнається зразком мистецької довершеності «художнього образу» – обличчя – Рафаеля. Він зображав славнозвісних Мадонн, створював прекрасні обличчя, які несуть у собі самопожертву та красу земного материнства.

Подальший розвиток західного портретного мистецтва в XVI–XVII ст. засвідчив продовження традицій глибокого емоційного проникнення в світ почуттів, проте в багатьох з них домінує криза гуманізму. Наприклад, полотна І. Босха, в яких домінує «художній образ» як обличчя-личина.

Отже, рівень «живописного образу» обличчя подає різноманітну гаму емоцій різних за

спрямуванням, силою, характером, часом і т. д. Проте, слід підкреслити, що кожна з цих епох дала дві принципово різні концепції особистості, погляди на людину та світ, на динаміку її духовного розвитку.

Так, у Ренесансну добу було закладено особливе художнє бачення портретиста, яке втілювало концепцію особистості доби Відродження. Зокрема, ідеальна уява про людину, щирий пієтет до її особистості, поклоніння перед закладеними в ній можливостями усестороннього гармонійного вдосконалення. Ренесансний портрет – це портрет аналітичний, в основі якого лежить науковий підхід до зображеного. Художник Відродження як вимогливий науковець намагається не тільки збагнути сутність характеру й зовнішнього обличчя оригіналу, але й прагне пізнати найбільш суттєві відтінки його душі. Створюючи ідеальний портрет свого героя, художник намагається продовжити роботу над внутрішнім світом особистості, доводячи його до духовної довершеності, якої вона може потенційно досягти. Таким чином, ці портрети стверджували зображення динаміки внутрішніх духовних змін та потенційні можливості до духовного розвитку особистості.

Ренесансні портрети дивовижно архітектонічні, вони прекрасно вписуються в рамку. З цим пов'язана їх неминуча монументальність, яка відповідала бажанню оригіналу ствердити себе в світі як реальну, дієву силу [4, с. 284].

Кожна епоха створила свою, тільки їй притаманну «форму бачення» або «стиль мистецтва», в т. ч. й портрету. Вплив часу на концептуально-художнє трактування портретного образу є особливо відчутним. Зокрема, в портретах доби Відродження домінувала лінійність, портрет тяжів до «монументальності», а портрет XVI–XVII ст. був «живописним» і тяжів до станкового живопису. За такими історичними змінами мистецьких форм стояли історичні зміни змісту мистецтва, концепції особистості та її можливостей до духовного розвитку. Вони відтворювали два принципово різних погляди на людину та світ [4, с. 214].

Серед вітчизняних прикладів доцільно навести здобутки І. Рєпіна. Такої дивовижної портретної галереї портретів, яку залишив І. Рєпін, не створено більш ніким, – писав І. Грабар. І. Рєпін писав І. Крамському: «Наше завдання – зміст... Фарби у нас – зброя, яка має виражати наші думки. Колорит – це не витончені плями, він виражає настрої картини, її душу... як акорд у музиці» [5, с. 168]. І. Рєпін багатогранно відобразив свою епоху, він був великим і витонченим знавцем людського характеру. Безумовно, потрібно було володіти даром проникнення в обличчя та душу індивідуальності та неповторності людини, щоб так глибоко проникнути і побачити її внутрішній світ.

Портрет Л. Толстого, написаний І. Рєпіним, був першим живописним зображенням великого письменника і залишається одним з кращих за глибиною розкриття його сильного, складного характеру. Обличчя розумне, з широким лобом, проникливим поглядом відразу приковує наш погляд. У портреті В. Стасова втілений його темперамент, порив почуттів, безпосередню роботу думки. Художник передає їх через глибоку складку між брів, злегка відкритий рот, начебто щось говорить, живий блиск сірих очей. Всі риси передають пафос його пристрасних промов та роботу його думки. Портрет М. Пирогова засвічує його гарячий, неспокійний темперамент, неперервну спрагу діяльності, що добре гармоніює з композиційно обраною позою та виразом обличчя.

Отже, на рівні «художнього образу» як обличчя простежуються два варіанти – обличчя – лик (за умови поступального духовного розвитку) та обличчя – личини (за умови зниження духовного розвитку). Характерними ознаками «художнього образу» є зображення динаміки

внутрішніх духовних змін особистості; душевне спрямування розуму, почуттів і волі особистості; вплив часу (історичних координат) на образ; суб'єктивність втілення художнього бачення автором зображення.

Наведеним «художнім образами» обличчя притаманні такі теоретичні проєкції, як естетична, психологічна, феноменологічна. Як наслідок, в плані «художнього образу» обличчя є рівнем душевного розвитку особистості як потенційної спроможності до духовного розвитку (табл. 1).

Третій рівень – лик, що притаманний іконопису, на відміну від личини та обличчя, – це не портрет людини, а те зображення внутрішнього світу, яке можна побачити лише духовними очима. Лик подає тільки іконопис, засвідчуючи художніми засобами невимовну, вищу, духовну сутність особистості. Такими є зображення натхненних пророків, заглиблених у споглядання таємничого майбутнього, строгі риси Мойсея, величавий Мелхіседек, благодущний старець Авраам, піднесені обличчя Йосипа, Давида, лик Богородиці.

Зрозуміло, що історичний портретист-живописець також може подати піднесені та благородні обличчя біблійних персонажів. Проте художні засоби не виявляють того духовного спокою, що засвідчує впорядковані розум та емоції християнських ликів на іконах. Тому важливим стає вивчення тих художньо-композиційних засобів, якими подається мистецьке зображення християнської концепції особистості. Мистецьке «читання» християнської концепції особистості, яке залучається в освіту з метою духовного розвитку, заслуговує на особливу педагогічну увагу.

На рівні лику – мистецтво втілює художню православну антропологію, вказуючи на обов'язковий компонент духовного розвитку – «пізнання себе», своєї внутрішньої сакральної сутності. Аналізуючи роздуми про самопізнання у Сократа, Б. Вишеславцев підкреслює, що самопізнання означає одночасно і роботу над собою, і формування себе, і усвідомлення себе як імператив, наказ, що вимагає нового народження і приходу до самого себе, основи і початку творчого життя і самовизначення [6, с. 256].

З огляду на наведене, доцільно підкреслити, що художня православна антропологія, яку втілює іконопис, постає практичною основою духовного розвитку майбутнього вчителя. Художніми засобами лик подає усвідомлення необхідності впорядкування та розвитку розуму, емоцій і волі особистості. Зокрема, художнє зображення лику сприяє вмінню робити концептуальні узагальнення на ґрунті мистецьких творів.

Доцільно підкреслити, що при спогляданні іконопису, художньо-естетичний розвиток є необхідною, але недостатньою умовою ефективного духовного розвитку особистості майбутнього вчителя. Художньо-естетичний розвиток підпорядковується духовно-онтологічному, тому важливо диференціювати й правильно встановлювати естетичний і духовний виміри творів православного іконопису. Спілкування з іконописом удосконалює, впорядковує, ієрархізує всі три складові духовного розвитку майбутнього вчителя – розум, почуття, волю.

Іконопис називають «філософія в фарбах», оскільки спілкування з ним сприяє розширенню семантичного поля пізнання людини та світу, уможливує розвиток цілісного світогляду. Ґрунтується воно на набутті символічного мислення. Педагогічний потенціал символу полягає в тому, що спілкування з ним сприяє переходу на новий рівень мислення, поглиблення інтелекту, розширення невербальних способів пізнання майбутнього вчителя.

О. Лосєв навів такі трактування символу:

- 1) символ є функцією дійсності;
- 2) символ є змістом дійсності;
- 3) символ є інтерпретацією дійсності;
- 4) символ є сигніфікацією дійсності;
- 5) символ є переробленням дійсності [7, с. 38–39].

Останній, п'ятий, онтологічний зріз символу є притаманним православному іконопису. У ньому символ розуміється не тільки як семіотична одиниця, але і як одиниця онтологічна. Онтологічний аспект іконопису містить найвищий педагогічний потенціал, оскільки започатковує якісні духовні зміни в розвитку розуму, розширює способи пізнання майбутнього вчителя.

«Художній образ» на рівні лику сприяє впорядкуванню не лише розуму, але й емоцій. Мистецтво – це співпереживання, емоційний гнозис. Коли ми читаємо літературні твори або споглядаємо картину, то співпереживаємо почуттям і пристрастям персонажів. Для людини, яка піднялася на певні ступені духовного життя, пристрасте мистецтво перестає бути співзвучним, оскільки духовне життя – це внутрішня боротьба людини за чистоту емоцій. Духовна людина не може співпереживати пристрастям, вона ставить за мету вгамувати їх, навчитись керувати ними. Невипадково іконопис називається «шлях горнього сходження» (П. Флоренський), «незримі сходинки до християнства» (М. Гоголь), «художнє тайноводійство» (Максим Сповідник).

Іконопис навчає, як вгамувати емоції, виправити сердечні спрямування. За О. Пушкіним, мета художника – «сердца собратьев исправлять». Художник покликаний вести. Він нікого не поведе, коли він, забувши про своє справжнє

покликання, сам побіжить за натовпом. І. Ільїн закликає: «Десь у глибині свого серця, на самому початку своєї творчості, він (митець) повинен дати трепетну клятву: дотримуватися художнього закону, а не догоджати людям, не плазувати перед диктаторами, не ганятися за неподобною модою» [2, с. 212]. І. Ільїн доходить висновку: «Художники – наші душевні лікарі і вихователі. Горе їм і горе нам, коли вони замість благих засобів, дають нам отруту; і замість благих шляхів ведуть до розпаду і загибелі» [2, с. 214].

Процес духовного підняття з рівня чуттєвого до надчуттєвого живопис передається динамікою духовного росту (від обличчя до лику), яка означає внутрішнє духовне зростання з образу до подобі. Зрозуміло, такий процес духовного росту вимагає і відповідних вольових зусиль. Іконописець, на відміну від портретиста, зображає не обличчя, а лики, які випромінюють неземну мудрість, спокій, благодать, любов, внутрішню свободу.

Варто наголосити ще на одному специфічному мистецькому прийомі – *іконічно-часовому*, що притаманний лише здобуткам православного мистецтва. Іконічне просвітництво – це висвітлення, просвітлення духовним світлом внутрішньої сутності особистості, її розуму, почуттів та волі. Колористично-світлові прийоми доповнюють та підкреслюють важливість відведення особливої педагогічної уваги їх впорядкуванню як складників духовного розвитку. Слова *просвіта, навчання* (рос. «образование») походять від слів «образ» і «світло». Протилежністю освіти (знанням) служить не слово «незнання», а слово «безобразие», тобто втрата образу, безструктурність, хаотичність. Антиподом слова «освіта» є морок, затемнення, втрата орієнтирів. Тому так важливо, щоб мистецтво, яке залучається до духовного розвитку майбутнього вчителя, впорядкувало знання, несло світло та добро в його душу.

Історичний час символічно подається горизонталлю, що має свій початок і кінець (наприклад, зображення євангельських подій), а іконічний – вертикаллю, яка починається в душі людини і спрямована до духовних висот [8, с. 98]. У символічному поєднанні історичного та іконічного часу чітко простежується шлях духовного розвитку, яким має слідувати особистість, в т. ч. і майбутній вчитель. Існує горизонтальний розвиток особистості – розвиток розуму, інтелекту, здібностей, емоцій, смаків тощо. Він є необхідним, проте його складові мають бути впорядковані за духовними критеріями, що і складає сутність вертикального розвитку особистості. Педагогічною умовою правильного духовного розви-

тку є підпорядкування горизонтального розвитку особистості її духовному розвитку.

Отже, наведений аналіз «художнього образу» – лику дав змогу вияви наступні його ознаки: втілення вищої, духовної сутності особистості; впорядкування за духовним критеріями розуму, почуттів, волі особистості; позачасовість зображення (непідвладність часу). Наведеному «художньому образу» як лику притаманні такі теоретичні проєкції, як ноуменальна, метафізична, онтологічна, естетична. Як наслідок, в плані «художнього образу» лику духовний розвиток особистості стає онтологічним проявом духовного розвитку (див. табл. 1).

Висновки.

1. Духовний розвиток майбутнього вчителя передбачає удосконалення, упорядкування, ієрархізації розуму, почуттів і волі майбутнього вчителя. Одним із шляхів його досягнення є залучення здобутків світського портретного живопису та православного іконопису.

2. Досягнення духовного розвитку вимагає певної динаміки його становлення – від душевного рівня як потенційної спроможності до духовного як онтологічного прояву духовного розвитку майбутнього вчителя.

3. Мистецтво подає художньо-композиційними засобами етапи та рівні духовного розвитку емоційно-психологічного стану особистості (личина – обличчя – лик). Проведений мистецько-педагогічний аналіз засвідчив, що портретист, зображаючи «художній образ» як *личину* подає неспроможність або небажання духовно

розвиватися; як *обличчя* – потенційну спроможність до духовного розвитку, а як *лик* – онтологічний прояв духовного розвитку.

4. Духовний розвиток майбутнього вчителя забезпечуватиме підвищення якості фахової підготовки, здатність суб'єкта праці до ефективного виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності, професійно-особистісне становлення, збагачення педагогічного світогляду, педагогічної культури, самовдосконалення та спроможність до неперервної духовної самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рашковська В. І. Теоретичні і методичні основи використання образотворчої православної спадщини в духовному розвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / В. І. Рашковська. – Запоріжжя, 2011. – 36 с.
2. Вышеславцев Б. П. Этика преображенного Эроса / Б. П. Вышеславцев. – М. : Республика, 1994. – 368 с.
3. Достоевская А. Г. Воспоминания / А. Г. Достоевская. – М. : Правда, 1987. – 544 с.
4. Зингер Л. С. О портрете / Л. С. Зингер. – М. : Советский художник, 1969. – 289 с.
5. Ильин И. А. Одинокий художник / И. А. Ильин. – М. : Искусство, 1993. – 654 с.
6. Лепакін В. Ікона та іконичність / В. Лепакін. – Львів : Свічадо, 2001. – 288 с.
7. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
8. Голубева Э. И. Беседы о русских художниках / Э. И. Голубева. – Л., 1960. – 191 с.

УДК 372.22

Узунова Л. В.

ЗАГАЛЬНИЙ ЗМІСТ ЕЛЕМЕНТІВ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ТА ЇХ СИСТЕМНЕ ВИКОРИСТАННЯ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

В статті розкривається зміст основних елементів етнопедagogіки, а саме: міфо-поетична традиція, музично-пісенний літопис, народні джерела етикету, національні ігри, релігійна традиція, народні свята та обряди, дитячий фольклор та пропонується їх системне використання що до виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в сьогоденні.

Ключові слова: традиція, фольклор, виховна діяльність, етнопедagogіка.

В статье раскрывается содержание основных элементов этнопедagogіки, в частности: мифопоэтическая традиция, музыкально-песенная летопись, народные истоки этикета, национальные игры, религиозная традиция, народные праздники и обряды, детский фольклор и предлагается их использование в современной воспитательной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: традиция, фольклор, воспитательная деятельность, этнопедagogіка.

The article deals with the content of the principal elements of the ethnopedagogics, namely: mythic poetical tradition, musical poetical chronicle, folk sources of the etiquette, national games, religious culture, folk holidays and customs, children's folklore and its system usage in present-day educational work.

Key words: tradition, folklore, educational activities, ethnopedagogics.

Постановка проблеми. Вивчення фольклорної традиції як узагальнюючої частини духовної культури, пізнання її в динаміці та використання в практиці сьогодення являє собою актуальне питання в духовному відродженні етнічних спільнот, мешкаючих в поліетнічних регіонах України і Криму насамперед після розпаду СРСР і падіння атеїстичної ідеології.

Особливу увагу в цьому напрямку, на наш погляд, треба приділяти підростаючому поколінню. І починати треба саме з дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, виховуючи тим самим почуття толерантності й поваги до скарбів як свого народу, так і етносів, поряд з якими зростають наші діти. Вивчаючи фольклор, традиції та обряди як захід виховання в етнопедагогіці ми повинні зауважити, що саме засоби народної педагогіки на протязі багатьох десятиліть не використовувались в радянській системі як головний інструментарій в процесі соціалізації.

Зміна соціально-економічних формацій не змогла не відбитися на змісту народотворчості. З часом величезна виховна сила, моральні критерії, характерні риси народної творчості видозмінювались, відходили від моралізуючого початку – що мало місце в ранніх зразках – губилась з'єднуюча нитка людини з природою. А з 1917 року фольклор перетворився в форму дозвілля. Національні традиції і обряди були відкинуті в силу деяких зв'язків з релігією (як політеїзму, так і монотеїзму). В підсумку – втрата моральних орієнтирів, криза в духовності суспільства сьогодення та інші негативні явища і антиморальні елементи в виховному процесі, які проявляються, не дивлячись на загальноосвітній процес і втілення різноманітних методик виховної роботи.

Аналіз праць, у яких розглядалась вказана проблема. Питанням народної педагогіки приділяв особливу увагу свого часу видатний вчений, педагог К. Д. Ушинський. Він писав, що сам народ є першим вихователем дитини, а народні казки – це перша яскрава спроба створення народної педагогіки; «никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа» [1].

Значний вплив на розвиток української етнопедагогіки мали труди мандруючого філософа і педагога Г. С. Сковороди, а також дослідження І. Франка, Л. Глібова, Я. Щоголіва, Ю. Федьковича, Лесі Українки.

На початку 20 ст. з'являється новий підхід до вивчення народної педагогіки, який означився в працях і діяльності С. Ф. Русової. «Вона постійно стверджувала думку про необхідність будувати систему національного виховання, починаючи з дошкільного віку, на традиціях і з ура-

хуванням народної педагогічної мудрості» [2]. С. Русова, аналізуючи різні аспекти проблем національної етнографії, приділяє увагу і особливостям розуміння дітьми релігійних постулатів, адже релігія включає в себе певні звичаї, обряди, свята, які є надбанням народної культури.

Згодом до проблем народної педагогіки звернулися такі вчені, як В. О. Сухомлинський, В. Г. Скуратівський, М. Г. Стельмахович, О. Волосюк та ін. В наш час питанням етнопедагогіки приділяли увагу такі дослідники, як А. Е. Измаїлов («Народна педагогіка народів Середньої Азії та Казахстану»); І. П. Сахаров («Народний щоденник. Народні свята і звичаї»); Г. Лозко («Українське народознавство»), «Коло Свароже»; О. Воропай («Звичаї українського народу»); А. М. Богуш, Н. В. Лисенко («Народознавство в дитячому садку»), а також І. Ф. Ляшенко, С. Й. Грица, Т. В. Липова, І. М. Юдкін, О. С. Найден («Українська художня культура»); В. Нулко, Л. Артюх, Скуратівський В. Т. («Культура та побут населення України»); Л. О. Ткаченко («Дерево Роду»; І. Коверець («Свята, традиції, звичаї»; В. Борисенко («Українська етнологія»); А. Пономарьов, В. Горленко, В. Конвай, Г. Скрипник, Т. Ніколаєва, Н. Стаценко, Г. Щербій («Українська минувшина») та інші вчені інституту мистецтвознавства, фольклору та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України.

Сучасні вчені-етнографи турбуються одними питаннями: як зберегти і передати нащадкам усі ті кращі надбання національної культури, що були виплескані протягом століть народом, які зусилля докласти, щоб створити таку атмосферу в країні, аби майбутня молодь не цуралась національного спадку, щоб і завтра лунала народна пісня, не всихало життєдайне джерело народної мудрості, не пропав соціальний запит на народні та релігійні свята, обряди особливо у поліетнічних регіонах нашої країни. Але в цих роботах відсутні рекомендації з методології впровадження засобів народної педагогіки у виховний процес, дуже мало приділяється уваги елементам етнопедагогіки щодо системного їх використання в педагогічно-виховній роботі з молодшими школярами та підлітками.

Мета цієї статті – запропонувати та розкрити основний зміст семи елементів етнопедагогіки щодо їх використання у виховній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в сьогоденні.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, в народній педагогіці, як складової частини суспільної народної традиції, як засобу соціалізації дітей та підлітків, як прояву педагогічної культури народних осередків містяться всі напрями виховної роботи з дітьми, бо вона була

формою практичного освоєння світу і зв'язком дитини і Всесвіту, який підтримувався не тільки батьками, а взагалі дорослими людьми. Першоджерела народної педагогіки дійсно формуються ще з часів первинного суспільства. Пісні, танці, обрядові дії, з допомогою яких стародавні мисливці благали духів послати їм удачу, магичні заклинання під таємний рокіт барабанів, сцени боротьби, полювання на диких звірів, від них походить сила величезної практичної спрямованості і цілісного єднання людини з природою. Ці зразки стародавньої культури сконцентрували досвід багатьох поколінь, включаючи нові пласти народної мудрості, релігійної етики, ідеї гуманізму, поняття про добро і зло. Тому в народній творчості величезний соціально-виховний потенціал. Людина довгі століття розглядала народну творчість як сховище педагогічного досвіду. Епос, казка, міф, пісня були частиною і обов'язковою умовою суспільного життя, суспільного виховання. «С ним связано и слияние в нем различных форм общественного сознания: исторического, философского, социального» [3]. Педагогічно-виховна місія народного виховання реалізовувалась специфічними шляхами і методами. Передача педагогічної інформації втілювалась в художньо-узагальнений ідеалістичний формі і як колективне повчання. Тому, розглядаючи фольклор, як засіб народної педагогіки важливо уявляти, як на протязі тисячоліть складалась і видозмінювалась його здібність формувати людину як особистість. Щоб об'єктивно осмислити суть того чи іншого явища, потрібно не забувати основного історичного зв'язку, дивитись на кожне питання з точки зору, як дане явище в історії виникло, які часові етапи в своєму розвитку це явище проходило і з зору цього дивитись, чим ця річ стала тепер і як її можна використовувати в різних напрямках виховної роботи. Так, основним із елементів етнопедагогіки, вважаємо, є *усна народна творчість*, яку у виховній роботі можна використовувати у двох різновидах.

1. Міфо-поетична традиція.
2. Музично-пісенний літопис.

Міфо-поетична творчість завжди була тісно зв'язана з духовним життям. З іменами культових героїв, богів, духів звичайно асоціювались важливі події спілкування, винаходи – добування вогню, становлення форм сім'ї та шлюбу, виготовлення зброї, установа правил ініціації. Велику пізнавальну функцію виконували в міфах космогонічні сюжети: легенди про походження землі, неба, сонця, місяця, як взаємозв'язок людини і космосу. Повчальна функція казок і міфів невід'ємна від пізнавальної. Навіть почуття страху в казках-страшилках використовувалось

як одна із форм виховання, яка, на думку психологів, теж повинна входити в систему педагогіки – подолання почуття страху. Разом з тим велике педагогічне значення має формування у дітей поняття про добро і зло, про темні і світлі сили. Тут закладка добродії, справедливості, чуйності, поваги до старшого покоління тощо.

Велике значення мають в фольклорному вихованні дітей загадки, що розвивають кмітливість, образне мислення через уподібнення і метафоричний опис предметів. Доповнимо до цього прислів'я і приказки, які с дитячих років привчали людину до неписаних законів етики, і ми матимемо уявлення про значення *усної народної творчості, як джерела народної педагогіки*. І чим талановитіший був оповідач, тим з більшим умінням прикрашав він свої розповіді неймовірним і дивовижним, зачаровував слухача, ведучи його пісками і долинами, через моря і океани в глибокі непрохідні печери й небесні далі. Ці розповіді впливали на свідомість дітей, хвилювали їх, даючи пояснення різними явищами природи і життя. Так з'явилися *чарівні* або фантастичні *казки*. В них завжди з'єднується дійсне і надумане: чарівна палиця, боротьба з драконом, змієм, відьмами і чаклунками, і крізь помагають добродії. Добро завжди виходить переможцем. Борючись, людина мусить бути сміливою і безстрашною, відчувати підтримку добрих і мудрих друзів, допомагає кмітливість героя. Сама фізична сила нічого не означає. Перемогти може тільки сильний духом і розумом. «Розумна голова – сто рук» – говорить народне прислів'я. Другий розділ народних казок – це *казки про тварин*. Слухаючи їх, діти впізнають в деяких звірів вчинки людей, їх характери, добрі або нікчемні: лисиця завжди хитра, вовк зажерливий і сильний, але страшенно дурний, ведмідь старий, неповороткий, але завжди добрий.

Найповніше розповсюдження здобули *побутові народні казки*, де героями виступають люди з народу. Вони завжди закінчують мораллю про те, що наполеглива праця і чесне життя можуть зробити людину кращою. Народні казки знайомлять людину с побутом, родиною, звичаями та національною культурою і мають велике пізнавальне значення.

Важливе значення в справі народної педагогіки має *музикально-пісенний літопис народу – пісня*. *Пісня – душа народу* є вираженням його бачення світу, відображенням подій. Найдавніші з них пов'язані з землеробським календарем, з магичними обрядами і зародились ще в дохристиянські часи. Найдавніший пласт народних пісень, пов'язаних з порами року, називають обрядовими: колядки, щедрівки, веснянки, купальські, обжинкові, а також пісні, пов'язані з весіл-

лям та похованням. Ще у східних слов'ян за часи Київської Русі їх тексти і музика змінювались і удосконалювались. Наприклад, в колядках, поряд з привітаннями відображалась також і боротьба з ворогами, скликання ради, дружини для далекого заморського походу, добробут хазяїв, містерії творення Світу:

«Ой ти наш пане, пане Богдане,
У тебе в домі так, як у раю
...У тебе воли все половії,
У тебе плуги все золотії,
У тебе двори все кедровії,
У тебе столи все калиновії...»

«Пане господарю,
На твоїм дворі ялинка стоїть,
На тій ялинці трійця горить.
Три іскри впало, три морі стало.
У першому морі Господь купався,
У другому морі у ризи вбирився,
У третьому морі став на Престолі» [4].

Щедрівки й колядки вітали господаря, усю його родину, бажали щастя, прибутку, здоров'я господині і діткам. Поважне відношення до дорослих виховувалось не тільки обрядовими піснями про мати, батька, про свою родину. В цих піснях і любов до краси рідної природи, і психологія спілкування в даній віковій групі дітей, родовикові особливості. Як найяскравіше це відображено в купальських піснях – взаємні відносини хлопців і дівчат, перше кохання, журба, страждання, ворожіння на суженого-ряженого – все це етична сторона народної педагогіки.

В теперішній час невивчений пласт обрядових пісень (волошебні, пасхальні, трійцькі, вітальні) відроджується, як в українській нації, так і у народів інших етнічних груп. Адже музичне виховання починається з поезії випестування дитини: колискові пісні, пестливі, жартівливі, примовки. Древньоруські слова «бають», «колихати» (заколювати) означають «умовляти», «замовляти». «Колыбельные песни – это заговоры – обереги, основанные на магической силе воздействия слова и музыки, на их способности успокоить, уберечь, охранить. Даже самые обыкновенные «потягушеньки» сопровождалась песенными приговорами, а «ладушки» – наилучший способ координации движений, детской гимнастики...» [5].

Таким чином, уже в три роки дитина вже добре підготовлена до самостійної словотворчості. Вона одержувала засобами народної педагогіки необхідну музичну та поетичну підготовку, що допомагало їм в естетичному осягненні світу.

Жартівливі, веселі, танцювальні пісні помагали людям подобати психологічні комплекси, боротися з особистими недоліками, викорінюва-

ти зло. Прикладом можуть бути частівки. Але не злом викорінювалось зло, а доброю волею, гумором, сміхом, лукавою посмішкою і слухачів і виконавців. Це жанр колективної творчості, кінцевою метою якої є педагогічний вплив. Жартівними піснями в народі боролись з такими недоліками як жадібність, лінощі, хвалькуватість, чванство, лицемірність, самолюбство, злість. Жанр, що прийшов колись від скоморохів, знайшов своє місце в слов'янському фольклорі, допомагає побачити свій народ збоку, позбавити його недоліків, очистити його морально.

Значну роль в морально-етичному вихованні мають хоровадні пісні. Без них не проходило жодне свято. Магічне коло, з'єднуюче людей одного гурту виховувало такі почуття як дружба, взаємна поміч, співчуття, братерство.

Невичерпне джерело методик і форм виховання культури поведінки бережуть в собі *народні джерела етикету*. Кожна культурна традиція наших пращурів спрямована на зниження в людині всього низького, стихійного, непідвласного і інстинктивного. Регулятором такої поведінки являється ритуал, церемонія, звичай.

Етикет в народних джерелах потрібно розглядати в двох аспектах:

- а) в семіотичному – як визначну систему знаків;
- б) в поведінковому – як системи спілкування в конкретному суспільстві.

Старі люди завжди вчили молодь поводити себе, враховуючи те, що за ними стежать деякі сили – «Всебачаще Око», тому і етикетна ситуація повинна відповідати присутності цих сил поряд. В ролі співрозмовника в народному етикеті можуть виступати не тільки людина, але і дерево, земля, духи предків, персонажі народної демонології. В основі ритуальної поведінки лежать символи слова, рухів і жестів. Наприклад, знак руки, як символ влади і символ примирення має статус магічного оберегу на ритуальному одязі, на дверях будинків. Суєвірне значення в народі має співвідношення правої та лівої руки: права – асоціюється з правотою, добром (подавання), а ліва – з брехнею, злом, нечистою силою. Саме тому існує правило, що дівчина йтиме справа, праворуч від парубка, а жінка – ліворуч. Багато звичаїв пов'язано і з рукотриманням. Різноманітні джерела етикету поцілунку – це й весільний, вітальний, це й материнський, клятвенний, пасхальний тощо.

Необхідно підкреслити педагогічне значення народних джерел поведінкової культури. Їх поділяють на два типи:

1. Для людей з високим статусом – божественне, царсько-стримана пластика, урочистість поз, стримана міміка, статичність в спілкуванні.

Це форма суспільності свідомості, регулююча поведінку людини у всіх галузях суспільного життя: в праці, в політиці, в сімейних й особистих міжнародних відносинах. Принципи моралі мають соціальне значення й розповсюджуються на всіх людей, фіксуючи основні форми норм поведінки в процесі спілкування.

Авторитет суб'єкта в моралі не пов'язан з його підставою в суспільстві, а залежить від авторитета духовного, використовуючи силу приклада і моральних критеріїв добра та зла. Один з давніх моральних заповітів повчає: чого в іншому не любиш, того сам не роби, або не бажай іншому того, чого не побажав би собі («Золоте правило етики»). Поняття моралі в процесі духовного відродження суспільства, її особистих характеристик являє одну з центральних проблем соціально-педагогічного процесу, орієнтуючого на моральну культуру. А духовність – це соціальна поява, виявлення людського в людині, підвищення його над особистими фізіологічними бажаннями, егоїстичними рисами і раціональною рефлексією. Що таке справжня мораль? Де і чому моральні пріоритети? Як шанувати заповіді та звичаї пращурів? На ці питання і дає відповідь народна педагогіка, її мудрість і заходи виховання. Сімейно-побутові традиції, обряди, народні свята тісно пов'язані з вірою свого народу, її релігією, в основі яких лежать моральні повчання. У західноєвропейських народів – це християнські заповіді:

1. Віра в можливості людини.
2. Любов до ближнього.
3. Не твори собі ідола.
4. Не вбий.
5. Не зраджуй кохання.
6. Не вкради.
7. Шануй мати і батька.
8. Відпочивай від праці у молитвах.
9. Не обмовляй іншого.
10. Не побажай собі чужого (проти заздрощів).

А в східних релігійних системах – це восьмирічний шлях очищення:

1. Вірні погляди, основані на благородних істинах.
2. Вірна мова (готовність до подвигу за істиною).
3. Вірна мова (доброзичлива, правдива, відверта).
4. Вірна поведінка (відповідна моральним нормам).
5. Вірний життєвий шлях (активна позиція, свідомість).
6. Вірне вміння (самовиховання).
7. Вірна увага.
8. Вірне зосередження.

Так, кандидат філософських наук, доцент Кустанайського педагогічного інституту Ю. Я. Бондаренко додає в своїх дослідженнях велике педагогічне значення міфам Древнього Сходу (даосизм, конфуціанство). А етнограф Г. Маракховський підкреслював, що повернення до джерел народної культури – це знання народної творчості, засоби відродження духовності» [6].

Процес етнопедогогічного виховання і визволення міжнаціональних відношень від деформацій – це одне з самих гострих питань сучасного розвитку суспільства. «Фольклор – это еще и школа патристического воспитания. В фольклоре, как и в природе, все развивается от простого к сложному» [8]. Важливо, щоб в первісному соціальному досвіді, починаючи з родини, дитячого садка, школи почуття патріотизму і інтернаціоналізму органічно пов'язувались. Бо патріотизм – це любов до свого краю, своєї Вітчизни, свого народу, це чистота і порядок на вулиці, на роботі, в суспільстві, в хаті. А інтернаціоналізм – це пошана і довір'я, гуманне відношення до людини будь якої нації, етносу, рівноправність і взаємовідносини з нею. Л. Судо, кандидат історичних наук підкреслює, що ми звикли бачити коріння дружби в унітарності. А вони – в терпінні, пошані до іншого звичаю, до чужої віри, в доброзичливості з іншими етносами і народностями» [9].

І починати це виховання потрібно з сім'ї, її історії, з знання свого «Дерева роду». «Пізнай самого себе», – так говорив український філософ і мандрівник Григорій Сковорода. «Пізнай себе, свій рід, свій народ, свою землю – і ти побачиш свій шлях у житті, на якому найпізніше розкриваються твої здібності. В тобі, у витоках твого роду і народу – віддзеркалення книги буття. Пізнай себе – і ти відкрисш таємниці Всесвіту» [10]. Колись у українців було правило, що зобов'язувало знати свій рід до сьомого коліна. Я + батька + мати + 2 бабусі і т. д., а в сьомому коліні ми нарахуємо тридцять два пращури і стільки ж пращурок. Отже, дерево роду складається з шістдесяти чотирьох колін по батьківській і материнській лінії, що в етнічній міфології знаменує Всесвіт. Людину, яка не знала своїх передків вважали безрідною. Юнак чи дівчина, що не знали свого родоводу, не мали права на шлюб чи сім'ю або відсутність таких знань по переконанню пращурів оберталась великим лихом. Аби цього не сталося батьки, матері, дідусі ще з малечку прилучали нащадків до вивчення своєї родословної. До основних положень, що характеризують «Дерево роду», належать:

1. Священні знаки та символи роду, одяг – це колір, малюнографічні зображення рослин, звірів, птахів, антропоморфні образи, національ-

ний костюм – все це служить родині не тільки естетичним розвитком, а і своєрідним оберегом від хвороби, зла, заздрощів.

2. Імена предків, мова, як стверджували наші пращури, ім'я зв'язує людину з її зоряним часом, власну назву можна порівняти з комплексом життєвого шляху, а мову з алгоритмом буття.

3. Віра та світогляд як наріжний камінь духовного поступу, мірило взаємин.

4. Обряди та звичаї пращурів (як своєрідний інструмент впливу, ключ народної педагогіки, народна конституція).

5. Рід занять предків, як професійна підготовка, розвиток з дитинства нахил та покликання.

6. Харчування та напої (підпорядкування режиму харчування певним циклічним зміненням у природі, сприяння здоровому засобу життя).

7. Міфологічні та історичні перекази, музично-пісенний фольклор (естетичний засіб пізнання навколишнього світу, основа формування духовної гармонії).

Всі вищезазнані положення «дерева роду» основані на високій повазі і пошані до своїх батьків, їх настанов і заповітів. В український традиції особливою пошаною є пошана до батьків. Їх називали на Ви. Тому гріх, вчинений перед батьками, – найтягчайший. І може бути ніколи не прощений. Народна педагогіка вчить пам'яті про це шанування і вчить цьому з дитинства, наприклад, «Шануйте батька з матір'ю, тоді і тебе шануватимуть люди», – говорить у народній мудрості наших пращурів.

Особливої уваги в етнопедагогіці заслуговує *дитячий фольклор*, як засіб розвитку дитячої творчості. Це невивчений пласт народної педагогіки, тому є смисл розглянути деякі аспекти дослідницької діяльності в цій галузі. «Секрет творчества – в сохранении юности, секрет гениальности – в сохранении детства...», – писав відомий філософ Павло Флоренський [11]. Дитячий фольклор – це твори усної народної творчості, складені дітьми або для дітей. Тому условно для зручності збирання дослідниками рекомендується розділити його на дві групи:

1. Твори, які виконуються для дітей.
2. Твори, які виконуються дітьми.

Такий розподіл, звичайно, умовний, тому що в деяких випадках ці дві групи об'єднуються. Зразки колискових пісень являють собою приклад фольклору звернення до дітей. Про нього ми вже говорили вище. Особливу зацікавленість викликають пестушки, потішки, прибаутки. Дослідник повинен додатковими питаннями уявити, до якого жанру відносяться

знайдені твори. Хоч в них багато об'єднуючого і схожого, але кожний з них має свої характерні особливості.

Пестушки – це своєрідні приговори до перших рухів дитини, це прийоми фізичного виховання, розроблені народною педагогікою: при потяганні, купанні, щоб не плакала дитина, інші заговори-жарти.

Потішки – це особливі забави дорослих з маленькими дітьми, в яких іграшкою виступає частина тіла дитини (пальці, ніс, голова, ніжки). Наприклад, «Ладушки», «Сорока-білобока», «Іде коза» та інші.

Прибаутки – вірші-пісні, якими потішають дитину, але на відміну від потішок, вони не супроводжуються певними рухами. Наприклад, «Півник», «Сіренький козлик», «Андрій» та інші.

Кожний жанр відповідає певному віку, й батьки виконували його дітям в міру того, як дитині була потрібна нова інформація.

Діти, беручи участь в обрядових діях дорослих, по-своєму, відповідно дитячій психології і світосприйняттю, формують свій специфічний дитячий фольклор. Так, в дитячих піснях багато мотивів потішок, прибуток, «рахуванок», небувальщин. Ці пісні виконувались там, де в силу якихось справ, збирались групи дітей, і створювалась особлива пісенна атмосфера, під час свят, «в нічному», після швидкої гри. Мета дослідницької діяльності в цій галузі – в поясненні того, як в далекі старовинні часи забавлялись діти, чим займались вони в дозвільний час, який пісенний та поетичний репертуар був у дітей того чи іншого регіону, як вся ця творчість впливала на вихований процес в даній віковій групі дітей. Дуже поширеним серед дітей далекого минулого були діалогічні пісні (у формі запитань і відповідей). Характерні дитячій творчості і кумулятивні пісні (ланцюжки), а ще пісні – перегудки, що дають картини опису природи. Але найсправжніми дитячими імпровізаціями були заклички, приговорки, дражнилки.

Заклички – віршоване звертання дітей до явищ природа.

«Іди, іди дощику»,
Дам тобі борщику...»

Приговорки – це звертання до звірів, живих істот.

«Ластівко, ластівко,
До нас прилети,
Весну принеси...» [6].

Характерне для них те, що діти безмірно вірили, що всі ці звертання мають особливу магічну силу і тому обов'язково збуваються. З часом магічний потенціал значно знизився, тому цей вид дитячого фольклору переріс просто в жарт та ігрові забави, а тексти значно спрощуються.

Пошук і відродження дитячого фольклору відкриває значний потенціал в розвитку народної педагогіки і тому повинен продовжуватись. Зараз вже можна зафіксувати цілий цикл закличок у слов'янських народів, а до них значно функціонально близькі і заговори. Діти сприймали заговори від своїх бабусь, тому сприймали їх дуже серйозно, довіряючи їх магічній дії, а також в системі ворожіння. Пошук дитячих заговоровив поки ведеться недостатньо активно і кожна знахідка – дуже цікава з точки зору як фольклористики, так і етнопедагогіки. Дитячі дражнили краще всього записувати під час гри чи сварки. Всі дражнили, звичайно, складаються в таку схему: *Ім'я – римоване прізвисько – знуцання, образа*. Наприклад, «Галка – палка, язиком болталка...». Діти складають дражнилки набігу, тому це справжня дитяча імпровізація.

Велике значення для народної педагогіки має дитяча обрядова поезія. Діти приймали участь в календарних обрядах не тільки як спостережувачі, а й як учасники різноманітних дій. На сьогодні можна підкреслити значний пласт дослідницької діяльності в галузі зимових свят, де діти колядували і щедрували, славили Ісуса Христа, бажали щастя, достатку родині, одержували подарунки і розподіляли їх між собою. Найцікавіші приговори з цих обрядів увійшли в скарб народно-святкової культури.

«Щедрик, ведрик, дайте вареник,

Грудочку кашки, кільце ковбаски...» або

«Коляд, колядин, я у матоньки один,

По коліна кужушок, дайте, тітко, пиріжок...».

Треба звернути особливу увагу на молитви дітей, їх звертання до «Всеблагощого Ока Божого», стежачого за їх поведінкою:

«Господи Ісусе, Христе Божий син,

Врятуй нас грішних зі своєю

Дівою Богородицею і зо всіма Святими,

Амінь» – вичитували вони, коли щось нагоїли. Вспомин Бога обов'язково входив в слова привітання:

«Добрий день в цьому дому,

Старому, малому і Богу святому...»

«Добрий день, Вам, пане-господарю!

Радуйтеся, Син Божий народився! [6]».

В пошуковій діяльності для педагога-вихователя чи працівника культурно-освітнього закладу необхідно користатися короткими довідками про дитячий побут, корінних мешканців конкретного регіону, історію селища, кількість дворів, віру мешканців, інших національно-етнічних груп, мешкаючих поряд, найбільші церкви, цвинтарі, інші святі місця. Все це допоможе упорядкувати зібраний фольклорний матеріал по розділам і поставити більш доцільні задачі виховного процесу засобами народної педагогіки.

Таким чином, етнопедагогіка як наука сьогодення потребує більш доцільного і системного вивчення. Засоби народної педагогіки в сучасному виховному процесі базуються на елементах, узагальнюючих напрями виховної роботи з дітьми різного віку. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку можна запропонувати сім основних елементів етнопедагогіки, доступних для сприйняття даної вікової категорії дітей, а саме: *міфо-поетична традиція, музично-пісенний літопис, народні джерела етикету, національні ігри, традиційно-релігійна культура, народні свята та обряди, дитячий фольклор*.

Ці елементи носять специфічний характер, але ідентичні для всіх етносів і народів як культурні універсалії.

Але етнопедагогіка не обмежується запропонованими елементами, а лише базується на них, як формуючих дитячий світогляд у молодшому віку, і відображає світ народних традицій, народних знань, народного етикету і моралі. І кожен етнос наповнює ці елементи змістом своїх традицій, обрядів, свого фольклору.

Зберегти дитячі роки людства, той рівень сприйняття Всесвіту, що існував у наших пращурів, і передати цей скарб нашим дітям, онукам – це головна мета використання народної педагогіки – відновлення соціальної пам'яті в виховному процесі. Відродження дитячої народної творчості – це не тільки морально-етична потреба, це і розвиток голосу, дикції, кмітливості, зосередженості, тренівка нервової системи, передача досвіду дорослих, це повчання любити Батьківщину, шанувати батьків, бережливе відношення до сімейної реліквії і релігії свого народу. Все це сприяє розвитку добродії, поповнює дитячий попит новими поняттями, розставляє все на свої місця в дитячій уяві про Всесвіт та суспільство.

Запит подальшого дослідження фольклору, народних звичаїв, релігійних та календарних свят, з точки зору не тільки накопичення народознавчого матеріалу в сьогоденні, його реконструкції в сучасній культурі, а насамперед, як інструментарію соціалізації майбутнього покоління, як засобу виховання дітей та підлітків, обумовлений потребами українського державотворення і соціальними потребами в толерантному вихованні дітей в поліетнічному суспільстві України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Сочинения : в 11-ти т. / К. Д. Ушинский. – Т. 6. – М., 1952. – 568 с.
2. Богущ А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. пос. / А. М. Богущ, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 482 с.

3. Давлетов К. С. Фольклор как вид искусства / К. С. Давлетов. – М., 1966. – 236 с.
4. Лозко Г. Коло Свароже / Г. Лозко. – К. : Український письменник, 2005. – 223 с.
5. Народные песни в записях Леси Украинки и с ее песен. – К., 1971. – 408 с.
6. Узунова Л. В. Возрождение традиционных праздников и обрядов в современных условиях культурной жизни Крыма : дис. ... канд. искусствоведения : спец. 00.17.01 «Теория и история культуры» / Л. В. Узунова. – К. : ГАРККИ, 2003. – 207 с.
7. Гусейнов А. А. Словарь по этике / А. А. Гусейнов, Н. С. Кон. – М., 1989. – 447 с.
8. Калугин В. Когда слово – оберег / В. Калугин // Народное творчество. – 1992. – № 2. – С. 4–7.
9. Судо Л. Культура межнационального общения / Л. Судо // Клуб. – 1991. – № 10. – С. 7–10.
10. Ткаченко Л. Дерево роду / Л. Ткаченко // Українська культура. – 1993. – № 1. – С. 17–21.
11. Бичков В. В. Эстетический лик бытия. Умозрения Павла Флоренского / В. В. Бичков. – М. : Знание, 1990. – С. 34–37.

УДК 372.2.18

Шевцова Н. П.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Стаття присвячена аналізу проблем підготовки дітей до навчання у школі в умовах, як дошкільного закладу так і в підготовчих групах при початковій школі. Автор приділяє увагу відношенню батьків до даної проблеми.

Ключові слова: *готовність до школи, підготовка до школи, шкільна зрілість.*

Статья посвящена анализу проблем подготовки детей к обучению в школе в условиях, как дошкольного учреждения, так и в подготовительных группах при начальной школе. Автор также уделяет внимание отношению родителей к данной проблеме.

Ключевые слова: *готовность к школе, подготовка к школе, школьная зрелость.*

The article is devoted to the analyses of children's preparation to school education problems in the conditions both in pre-school establishments and in preparation groups of the primary school. The author also pays attention to the attitude of parents to the given problem.

Key words: *readiness to school, preparation to school, school maturity.*

Постановка проблемы. Реформационные процессы, происходящие в отечественном образовательном пространстве, требуют новых подходов к проблеме подготовки детей к систематическому обучению в школе. Решение этого вопроса во многом является основой, от которой зависят дальнейшие успехи ребенка в учебной деятельности, самодостаточность и самочувствие, в свою очередь, влияющие на его психическое и соматическое здоровье.

Результаты изучения деятельности дошкольных учебных заведений показали, что состояние готовности детей шести лет к систематическому обучению не в полной мере отвечает современным требованиям, новому социальному заказу относительно уровня образованности и воспитанности детей. В работе дошкольных учреждений преобладает функциональный и формальный подход к процессу подготовки к обучению в школе детей дошкольного возраста. Это заключается в форсировании темпов развития дошкольников и приспособлении уровня их знаний и умений к уровню требований школы. Подготовка ребенка к систематическому обучению на основе функционального подхода имеет ряд негативных последствий, приводит к игно-

рированию самооценности дошкольного и младшего школьного возраста.

Анализ литературы. Понятие «готовность к школе» отличается сложностью и неоднозначностью подходов к его определению, количественных и качественных характеристик его компонентов. Разработка проблемы готовности ребенка к обучению в школе в психолого-педагогических исследованиях осуществлялась в нескольких направлениях.

Первое направление представлено исследованиями, изучавшими процесс подготовки ребенка к систематическому обучению, формированию у детей дошкольного возраста определенных знаний, которые облегчают в дальнейшем усвоение учебного материала во время занятий в школе (Е. Анищенко, Л. Артемова, И. Будницкая, Л. Журова, В. Логинова, А. Усова и др.). Указанный подход требует четкого планирования и организации занятий в детском саду, использования специальной методики обучения, адекватной возрастным возможностям старших дошкольников, особенностям их мышления.

Второе направление изучения феномена готовности ребенка к школе связывается с новообразованиями и изменениями в психике ребен-

ка, которые наблюдаются в конце дошкольного возраста, соотносятся с понятием «школьная зрелость» и предусматривают комплекс качеств, которые образуют умение учиться (Л. Божович, А. Запорожец, С. Коробко, В. Котырло, С. Ладывир, Е. Проскура, Т. Иванова и др.). Так, в исследовании Т. Е. Ивановой отмечается, что в дошкольных учреждениях проводится недостаточная работа по подготовке детей к школе, развитию логических структур мышления; недооценивается на практике формирование у дошкольников пытливости, любознательности, самостоятельности. Потенциальные возможности детей не всегда реализуются.

Третье направление исследования (Г. Бардин, Л. Венгер, Н. Гуткина, Н. Денисович, Н. Сафронов и др.) направлено на определение у ребенка предпосылок и психических образований, необходимых для школьного обучения, на разработку соответствующего диагностического инструментария. Современная психофизиологическая наука установила, что рост и развитие детей протекают неравномерно и зависят как от генетических, так и от средовых факторов. Вариации индивидуальных темпов развития в норме могут достигать одного года и более, что не является признаком каких-либо опасных для здоровья отклонений в развитии, но требует повышенного внимания и специальных мер взрослых по формированию у таких детей устойчивой адаптации к изменяющимся условиям жизни и деятельности. Существующая неоднозначность понимания готовности дошкольников к обучению в школе сразу же создает ряд проблем, связанных с процессом подготовки детей к систематическому обучению.

В связи с этим **целью статьи** является анализ многоплановости проблемы подготовки детей к обучению в школе на современном этапе.

Изложение основного материала. Как правило, подготовка детей к обучению в школе осуществляется в условиях дошкольных учебных заведений, а также в подготовительных группах при начальной школе. Одна из проблем этой подготовки связана с вопросом – какого ребенка ожидает и хотела бы принять школа?

Базовым компонентом дошкольного образования Украины и Государственным стандартом начального общего образования определены цели и задачи дошкольного и начального звеньев образования. Так, целью дошкольного образования является формирование базиса личностной культуры ребенка через открытие ему мира в его целостности и разнообразии как совокупности четырех сфер жизнедеятельности – «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам». В дальнейшем это должно находить логическое продолжение

на этапе обучения в начальной школе – создание условий и осуществление всестороннего развития младших школьников, полноценное овладение ими всеми компонентами учебной деятельности на основе того базиса, который дети получили в дошкольном возрасте. Однако часто на практике именно задача, стоящая перед начальной школой (овладение детьми компонентами учебной деятельности), является целью работы воспитателя дошкольного учреждения со старшими дошкольниками. В значительной мере это связано с тем, что длительное время в отечественном дошкольном воспитании профессионализм педагога-дошкольника заключался в том, насколько близко он в своей работе с детьми подошел к реализации этой задачи.

Не является секретом и тот факт, что оценка руководящими органами успешности работы дошкольных учреждений зачастую также зависит от мнения школьных учителей об уровне сформированности у выпускников детских садов школьных умений и навыков.

Учителя первого класса зачастую оценивают уровень развития каждого вновь поступившего ученика в зависимости от знаний им определенной части учебного материала, а не от развития необходимых для обучения физических и психических качеств личности (память, мышление, воображение, любознательность, воля и др.). Воспитатели же, в свою очередь, предвидя такие требования школы, стремятся дать детям конкретный объем знаний, умений и навыков, механически «натаскивая» на школьную программу. Содержание дошкольного образования выстраивается в «школьной логике» – логике будущих учебных предметов. Практикуется раннее обучение детей письму, чтению, усложненной для дошкольников математике и др. Создается неправомерная диспропорция в ведущих содержательных линиях образования, состоящая в преобладании познавательного развития над художественно-эстетическим, физическим и социально-личностным. Игра и другие специфические для этого возраста виды деятельности вытесняются занятиями, которые становятся преобладающей формой обучения и воспитания. При этом игнорируются объективные возрастные закономерности развития ребенка, характерные для дошкольного возраста, а значит, и интересы самого ребенка [1].

Важной проблемой является также профессиональная подготовка педагогических кадров, работающих с детьми по подготовке их к обучению в школе. Часто можно видеть, что воспитатели, работающие с детьми старшего дошкольного возраста, переносят содержание программы для детей седьмого года жизни на работу с

детьми шестого года жизни; выполняют необоснованные требования учителей начальной школы по обучению детей навыкам чтения, счета, письма; дублируют содержание, формы и методы школьного обучения в практике работы с детьми дошкольного возраста.

Аналогичные претензии можно предъявить и к учителям начальной школы. Специалисты, окончившие факультет начального образования, не знают психологии детей дошкольного возраста, технологии их обучения. Не ориентируются в содержании программ развития, воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста; в работе по подготовке дошкольников к обучению в школе используют школьные программы; предъявляют к пятилетним детям требования, как к шести- и семилетним, используют школьные методы и приемы работы. Забота о полноценном проживании важнейшего периода развития дошкольного детства остается за пределами внимания учителя.

Ситуация усугубляется также неоправданной практикой приема детей в общеобразовательные учреждения на основе особых требований к учебным знаниям, предъявляемым к ребенку при поступлении в первый класс. В этих случаях образовательные учреждения, «прикрываясь» интересами ребенка, фактически выбирают удобных им детей. Тем самым ущемляется конституционное право ребенка на образование, и одновременно нарушаются законные права родителей выбирать школу для своих детей [2].

Еще одна проблема возникает в связи с методикой и дидактическим обеспечением процесса подготовки ребенка к обучению в школе. Несмотря на дошкольный возраст, обучение детей нередко строится по типу школьного, которое опирается преимущественно на словесно-логическое представление учебной информации. Чаще всего это присуще учителям начальной школы, работающим с детьми в подготовительных группах при школах. Однако это можно наблюдать и в работе воспитателей со старшими дошкольниками. Это является одной из причин того, что присущее дошкольникам образное, конкретно-эмоциональное мышление в полной мере не развивается. Не всегда в практике работы дошкольных учебных заведений учитывается и то, что только в младшем школьном возрасте у ребенка появляется мотивация к обучению, детская любознательность переходит в элементарные познавательные интересы, развивается самооценка, критичность к себе и окружающим, совершенствуются навыки общения. И в соответствии с этим, дети овладевают полноценными навыками чтения, письма, вычислений, удостоверяющих их познавательный и социальный

рост. Только у первоклассников постепенно меняется социальный статус личности, для которой обучение становится трудом, что объединяет ребенка с миром взрослых [3].

Надо отдать должное тому, что все же педагоги дошкольных учреждений рациональнее сочетают фронтальное, подгрупповое и индивидуальное взаимодействие с детьми. Посещая подготовительные группы при начальной школе, дети сталкиваются с практикой классно-урочной системы с преимущественным преобладанием фронтальных форм взаимодействия педагога с детьми.

Проблемой становится и то, что ни воспитатели детских садов, ни учителя начальной школы не учитывают психологические особенности развития мальчиков и девочек. Исследования ученых свидетельствуют о том, что мальчики и девочки развиваются по-разному, у них разные программы развития, в результате чего, поступающий в школу шестилетний мальчик, отстает в развитии от шестилетней девочки примерно на год-полтора.

Серьезной проблемой остается недостаточное развитие воображения у детей – процесс, который сегодня называется психологами одним из самых главных в обучении. Без воображения затруднена мыслительная деятельность, невозможно решение даже самой элементарной творческой задачи. Без воображения трудно сформировать умение представить, предвидеть, сравнить и т. д. Причина такого явления кроется в отсутствии достаточного уровня развития игровой деятельности, в частности, сюжетно-ролевой игры. Через игру и в игре сознание ребенка готовится к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику. Играя, ребенок приучается действовать в коллективе сверстников, подчинять личные желания интересам товарищей, выполнять установленные правила, прилагать определенные усилия для преодоления встречающихся трудностей. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику. Целенаправленное ознакомление детей в детском саду с общественной и учебной жизнью школьников, в том числе и через игровую деятельность, помогает формированию у них правильных представлений о школе, положительного отношения к учебному процессу. Новообразования, которые должны появиться у ребенка к семи годам, а конкретно – мотив к учебной деятельности, вызревает в игре.

Другой вид деятельности, в частности, учебная деятельность полноценного психического развития ребенку не дает [4].

Проблемой также является отношение родителей к подготовке детей к обучению в школе. Значительный вред развитию ребенка-дошкольника может принести некомпетентность родителей в вопросах психофизических особенностей детей и их подготовки к школе.

Данные медицины свидетельствуют о том, что раннее обучение приводит к переутомлению и перегрузкам маленьких детей, отрицательно сказывается на состоянии их здоровья, провоцирует неврозы и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию.

Родители же считают, что именно раннее обучение ребенка в дошкольном возрасте обеспечит ему в дальнейшем успешность школьного образования. Поэтому родители стремятся к тому, чтобы их ребенок в любом образовательном учреждении, будь то начальная школа или детский сад, наращивал знания, умения, навыки на протяжении всего периода детства, чем раньше он начнет школьное обучение, тем лучше.

В условиях социальной и экономической нестабильности, под гнетом страха «не справиться» с жизнью – потерять работу, обеднеть, заболеть родители сами становятся неуверенными, уязвимыми, эмоционально нестабильными. Появился новый социальный страх – неуспешность детей. Родители боятся, что ребенок, неподготовленный к школе или недостаточно хорошо справляющийся со школьными требованиями, может не выдержать конкуренции с другими детьми, оказаться неудачником, малоценным в глазах педагогов и сверстников, без перспектив в будущем. Поэтому хороший детский сад, по мнению многих родителей, это тот, в котором много занятий, где учат читать, писать, считать, и который больше похож на школу [4].

Несмотря на большой выбор литературы по вопросам развития и воспитания ребенка дошкольного возраста, современные родители (в большинстве) остаются психологически неграмотными. Особое внимание взрослых к «специальной» подготовке дошкольников к обучению в школе (обучение чтению, решению примеров и задач, а также письму) затормаживает развитие всех других сторон их личности, необходимых для успешного формирования новой социальной роли ученика. Известно, что предметные умения и навыки только на первых порах (и то не всегда) вырачают учащихся. Как только учебные

задачи требуют высокого уровня развития таких качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность, как только задачу нужно выполнить творчески, или сравнить свой результат с эталонным, ученик начинает испытывать трудности, требует помощи со стороны учителя. И при посещении ребенком детского сада, и при посещении подготовительных групп при начальной школе, задачи общего развития отходят на второй план, уступая место школьной подготовке. Нивелируется сама идея самодостаточности дошкольного детства и основных видов деятельности детей этого возраста [3].

Вывод. Изучение и анализ работы с дошкольниками по подготовке их к обучению в школе, общение с родителями свидетельствуют, что требования родителей и подавляющего числа учителей ориентируются на устаревшие представления о том, что раннее обучение ребенка чисто предметным знаниям обеспечивает его успешное обучение в школе, позитивное отношение к нему взрослых и сверстников. К сожалению, эту идею поддерживает и воплощает значительный ряд педагогов дошкольных учебных заведений. Сегодня задача педагогической теории и практики – изменить эту ошибочную мысль и доказать необходимость осознания сущности природы дошкольного детства как важного и уникального периода, который создает базу для всей дальнейшей будущей жизни и деятельности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапова Н. О. Преемственность в работе дошкольных образовательных учреждений и школ / Н. О. Арапова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 1. – С. 4–6.
2. Маханева М. А. Проблема преемственности между детским садом и школой / М. А. Маханева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9. – С. 6–8.
3. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. І. Черепаня. – Херсон, 2006. – 20 с.
4. Мухоморина Л. Г. Подготовка детей пятилетнего возраста к обучению в школе. Методические рекомендации [Электронный ресурс] / Л. Г. Мухоморина, Л. В. Наумова. – Режим доступа : <http://www.chertkov.ucoz.ru/metodmaterial/nachschool/podgotovka>.
5. Виноградова Н. Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 7–8.