

# PostMetodika

№ 3 (112), 2013

ISSN 1815-3194



## ВИХОВАННЯ ЛІДЕРА



*Postmetodika*



## **ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!**

Пріоритетним завданням сучасної освіти є формування людини, здатної творчо мислити, ініціювати зміни та впроваджувати в усіх сферах громадського життя найсміливіші проекти, спрямовані на трансформацію українського суспільства в інноваційне.

Підготовка молодого покоління до майбутнього потребує формування у школярів лідерських якостей як важливого фактора їх особистісного успіху та здійснення прогресивних суспільних зрушень.

До лідерських якостей зараховують інтелектуальні (здатність генерувати ідеї, гнучкість і творчість розуму, здатність практично оцінювати ситуацію, раціональний відбір інформації), організаторські (самостійність у прийнятті рішень, індивідуальний підхід до людей, організованість, вміння працювати в команді), виконавські (працездатність, адекватна оцінка досягнутих результатів, наполегливість, ініціативність, здатність діяти цілеспрямовано) та соціально-комунікативні (гнучкість стилів спілкування, толерантність, спостережливість, наявність почуття гумору, здатність вести за собою).

Як засобами освіти розвивати лідерські якості педагогів і учнів, розмірковують автори статей цього номера.

У випуску розглядаються:

- характеристики освіти для демократичного громадянства – інтегрованого напрямку в освіті, впровадження якого є важливим для формування лідерських якостей школярів (с.48-54);
- сучасні методики вивчення системи роботи вчителя-лідера, вчителя-інноватора та поширення передового педагогічного досвіду – на прикладі реалізації в ЗНЗ Полтавського району педагогічної технології «Портфоліо» та проекту «Інформаційна районна система освіти» (с.15-20.);
- мета, завдання, етапи організації моніторингу ефективності виховання лідерських якостей школярів (с.45-47).

При опрацюванні з учнями відповідної теми шкільного курсу історії вчителів стане в нагоді історіографічний зріз вивчення «Конституції Пилипа Орлика» – своєрідного лідер-проекту XVIII століття (с.2-10).

Крім цього, вміщуємо нові матеріали одного з лідерів світового макаренкознавства, доктора філософських наук Г. Хілліга (Марбурзький університет, ФРН) (с.59-61).

Сподіваємося, номер допоможе педагогам у розвитку власної лідерської позиції кожного з учнів на основі їх талантів в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи.

*Редакція "ПМ"*

Журнал засновано в березні  
1993 року

## ВИДАВЦІ:

Департамент освіти і науки  
Полтавської обласної  
державної адміністрації

Полтавський обласний  
інститут післядипломної  
педагогічної освіти  
ім. М.В.Остроградського

## РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелок (голова),  
А.І.Бардаченко,  
Н.М.Барболіна,  
М.В.Гриньова, С.Ф.Клепко,  
І.О.Кіптілий, Г.О.Сиротенко

## РЕДКОЛЕГІЯ:

Г.Є.Аляев, О.А.Білоусько,  
А.М.Бойко, Т.О.Бондар,  
Б.П.Будзан, Б.В.Год, В.В.Громовий,  
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух, В.В.Зелок,  
І.А.Зязюн, В.Р.Льченко,  
С.Ф.Клепко, С.В.Королюк,  
В.Г.Кремень, М.Д.Кулгасва,  
Л.В.Литвинюк, В.С.Луцай,  
О.О.Мамалуй, В.І.Мирошніченко,  
В.Ф.Моргул, Л.І.Нічуговська,  
Н.В.Радіонова, О.В.Садоху,  
І.В.Степаненко, Н.М.Тарасевич,  
М.В.Триняк, Г.Хілліг

## Головний редактор:

С.Ф.Клепко

## Перший заступник головного редактора:

Н.В.Радіонова

## Заступники головного редактора:

Т.О.Бондар, Л.В.Литвинюк

## Редакційний директор:

І.О.Кіптілий

## Відповідальний секретар:

Н.Ю.Землякова

## Літературний редактор:

О.В.Стоцька

## Верстальник:

А.В.Дружиніна

## Перекладач:

Л.М.Максименко

Відповідальність за підбір і виклад фактів у підписаних статтях несуть самі автори. Висловлені в цих статтях думки можуть не збігатися з точкою зору редколегії. Рукописи не горять, але і не повертаються.

## АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

36029, Полтава, вул. Жовтнева, 64

(05322) 7-26-08;

тел./факс: 50-80-85

e-mail: redpm@pei.poltava.ua

http://www.ipe.poltava.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР

від 23 січня 2007 р.

© ПОІШПО

Підписано до друку 27.06.2013

Формат 60x90, 8.

Ум. друк. арк. 9,6.

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул. Мищенка, 2

м. Полтава, 36011

тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

.....

Постановою Президії ВАК

України від 31.05.2011, №1-05/5

"ПМ" включено у перелік

наукових видань, у яких можуть

публікуватися основні

результати дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 3 (112), 2013 р.

підписано до друку за рішенням

вченої ради ПОІШПО (протокол

№ 7 від 19.12.2013 р.).

ISSN 1815-3194

## УКРАЇНСЬКЕ КОЛО

**“Конституція Пилипа Орлика”:  
проблемно-історіографічний вимір**  
Діптан І. І. .... 2

**Специфіка визначення та функціонування регіональних  
одиниць в Україні**  
Удовиченко І. В. .... 11

## ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА

**Сучасні аспекти вивчення системи роботи вчителя та  
поширення передового педагогічного досвіду**  
Павленко В. І. .... 15

**Філософія для дітей: досвід Полтавської гімназії № 31**  
Пустовіт А. О. .... 21

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

**Формування правописної зірковості у першокласників:  
експериментальна система вправ**  
Олійник С. П., Халчанська О. В. .... 25

**Корекційно-розвивальне освітнє середовище як фактор  
профілактики порушень писемного мовлення**  
Голуб Н. М. .... 32

**Науковий контекст демографічних понять у методиці  
навчання економічної і соціальної географії**  
Федій О. А. .... 37

**Роль навчального середовища в реалізації  
музейно-педагогічних програм і проектів**  
Караманов О. В. .... 41

## МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

**Моніторинг ефективності виховання лідерських якостей  
школярів**  
Алфімов Д. В. .... 45

## ШВЕДСЬКИЙ ІНСТИТУТ

**Характеристики освіти для демократичного  
громадянства: європейський контекст**  
Овчарук О. В. .... 48

## РЕГІОМЕТОДИКА

**Шкільне інспектування в Українській РСР 1943-1946 рр.**  
Канівець З. М. .... 55

**А. С. Макаренко – учасник празднования 300-летия  
царствования Дома Романовых, проходившего в феврале  
1913 г. в железнодорожном училище на станции  
Долинская**  
Хиллиг Г. .... 59

**Вместо Парижа – в Сталинград. К 80-летию  
волжско-черноморского похода коммунаров-дзержинцев**  
Хиллиг Г. .... 61



УДК 930"18/20":001.814:[94(477)"1710"]

## "КОНСТИТУЦІЯ ПИЛИПА ОРЛИКА": ПРОБЛЕМНО-ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ВИМІР

*I. I. Діптан*

Проведено історіографічний зріз вивчення "Конституції" 1710 року. Досліджено дискусійні проблеми: ідентифікація вікопомного національного акта, джерела його створення, чинники прийняття, дієвість і значення в розвитку політико-правової думки українства.

У першій частині статті представлено оцінки історико-правової сутності документа дослідниками другої половини ХІХ – початку ХХІ століть. Наголошено, що в "Конституції" візія державного ладу варіює від республіки до станової виборної гетьманської монархії парламентського типу. Стаття покликана допомогти вчителю в опрацюванні учнями відповідної теми шкільного курсу історії.

**Ключові слова:** «Договори і постанови...», «Конституція», «Пакти і конституції...», «Бендерська конституція», парламентаризм, республіка, Пилип Орлик, старшина, козацтво.

**Діптан І. І. «Конституция Филиппа Орлика»: проблемно-историографическое измерение**  
Проведен историографический срез изучения «Конституции» 1710 года. Исследованы дискуссионные проблемы: идентификация знаменательного национального акта, источники его создания, причины принятия, действенность и значение в развитии политико-правовой мысли украинства.

В первой части статьи содержатся оценки историко-правовой сущности документа исследователями второй половины ХІХ – начала ХХІ веков. Подчеркнуто, что в «Конституции» видение государственного устройства варьируется от республики до сословной выборной гетманской монархии парламентского типа. Статья призвана помочь педагогу в изучении учениками соответствующей темы курса истории в школе.

**Ключевые слова:** «Договоры и постановления...», «Конституция», «Пакты и конституция...», «Бендерская конституция», парламентаризм, республика, Филипп Орлик, старшина, казачество.

### **Diptan I. I. «Constitution of Pylyp Orlyk»: Problems and Historiographic Approach**

The historiographical outline of studying the "Constitution" 1710 is revealed. The ambiguous problems such as: the identification of the national document under study, the sources of creation, the reasons of adoption, efficiency and its significance in the political and law thought of Ukraine are highlighted. In the first part of the article the identification of the document is revealed: constitution or ordinary, politically stipulated transient document. It is claimed that in the "Constitution" the view of the state system varies from republic to limited elective hetman's parliamentary monarchy. The article aims to help teacher in a proper studying of the corresponding topic in the school course of history.

**Keywords:** «Treaties and resolutions», «Constitution», «Pacts and constitution», «Constitution of Bandera», parliamentarism, republic, Pylyp Orlyk, starshyna, Cossacks.

2010-го року в Україні відзначали (скромно – на державному, репрезентативно – на науковому рівнях) 300-річчя знакової пам'ятки національної політико-правової думки. Мовиться про "Договори і постановлення Правъ и вольностей войсковыхъ межи Ясне вельможнымъ Его милостю паномъ Филиппомъ Орликомъ новоизбраннымъ Войска Запорожскаго Гетьманомъ, и межи Енеральными особа-

ми, полковниками, и тымъ же Войскомъ Запорожскимъ с полною зъ обоихъ сторонъ обрадою Утверженные при вольной елекції формальною присягою отъ тогожь Ясне вельможнаго гетмана Потверженные ..." [15, с. 19] 5(16) квітня 1710 року.

Неоднозначне розуміння термінології ХVІІІ ст. зумовило розвій дефініцій, як-то: пам'ятка відома під назвами "До-

Діптан Ірина Іванівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

говір і постанова між гетьманом Орликом і Військом Запорозьким"; "Договори і постанови ..."; "Пакти й конституції законів і вольностей Війська Запорозького ..."; "Правовий уклад та конституції ..." тощо. Ці назви не торкаються сутнісної характеристики пам'ятки, "натомість запропоновування таких маркерів, як "Бендерська конституція", "Конституція Пилипа Орлика", "Конституція України 1710 року", "Перша європейська конституція"... , поява яких була безпосередньо пов'язана з присутністю поняття "Constitutiones" в латинськомовній назві ..., з часом призвело до помітного зміщення акцентів ..." [34, с. 7] щодо правової оцінки документа. Цікаво, що попри розбіжності у політико-правовій та історичній класифікації останнього, чимало авторів послуговуються означеними дефініціями як рівноцінними.

І латинськомовний, і староукраїнський варіанти пам'ятки вперше були опубліковані в "Чтениях в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете": відповідно – у 1847 та 1859 роках і в додатках до п'ятитомного твору М. Маркевича (1843 рік) [30, с. 325–338]. Започаткував науковий аналіз її у 1841 році А. Скальковський [40]. І вже понад 170 років "Договори і постанови..." залишаються невід'ємною складовою дослідження діяльності перших українських емігрантів<sup>1</sup>.

В. Смолій зауважує: "...Нині наукова "орликіана" налічує не одну сотню позицій ...", проте "... ми постаємо перед ситуацією, коли оновлення потребують не лише підходи до джерелознавчо-історіографічного опрацювання пам'ятки. Нагальним виявляється... переосмислення всієї культурно-політичної атмосфери, в якій ця пам'ятка створювалася" [34, с.10–11]<sup>2</sup>.

У запропонованій розвідці ми, не претендуючи на наукову вичерпність, подамо стислий історіографічний зріз вивчення "Договорів і постанов..." фахівцями (істо-

риками та правниками) упродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ століть. Задля цього виокремимо проблеми, що й досі варіативно розв'язуються вченими: історико-правова сутність договору, джерела його створення, чинники прийняття, дієвість, історичне значення.

Зауважмо, що оцінний спектр пам'ятки "... коливається у межах трактування її як пересічної політичної авантюри та виведення у ранг офіційного акта, положення якого мали виступати визначальним фактором формування подальшої державної доктрини України як на міжнародному, так і на внутрішньополітичному рівнях" [34, с.10]. Себто: "Договори і постанови..." – конституція (або ж, як мінімум, конституційний акт) чи пересічний, політично обумовлений документ минулого характеру?

М. Маркевич у п'ятитомній "Истории Малороссии" розглядав "Договори і постанови..." як документ, у якому "описані права всіх українських старшин і урядників" (30, с. 526), що вони їх мали до виступу Б. Хмельницького. А. Скальковський, попри задекларовану назву своєї тритомної монографії, не обмежився історією Нової Січі, а й змалював історію Коша у першій чверті ХVІІІ ст. У його баченні пам'ятка – угода П. Орлика із запорожцями [30, с. 230].

М. Костомаров проводив аналогію між "гетьманськими статтями" за доби Руїни і актом 1710 року: "... новоизбранный гетман заключил с избирателями своими договор, или статьи наподобие того, как всегда и прежде при выборе гетмана постановлялись статьи, или правила, на которых обязывался управлять новый гетман" [23, с. 150–151]. Учений наголошував, що угода-статті уклалися, передусім, із "... запорожцами, потому что запорожцев при выборе Орлика в гетманы, вероятно, было более, чем украинских беглецов ..." [23, с. 151]. А, відтак, "была при этом показана заботливость об удов-

<sup>1</sup> В. Антонович [1, с. 252–371]; О. Апанович [2, с. 209–251]; В. Артамонов [3]; В. Бадяк [4, с. 12–13]; І. Борщак [5]; М. Василенко [6, с.3 69–387]; М. Возняк [7, с. 107–132]; І. Гончарук [8, с. 11–29]; В. Горобець [9, с. 32–43]; М. Грушевський [11]; [12]; [13]; [14]; А. Єнсен [18]; В. Замлинський [19, с. 345–354]; Д. Журавльов [21, с. 445–464]; М. Костомаров [22]; [23, с. 148–159]; О. Кресін [24, с. 229–247]; [25]; Б.Круницький [27, с.337–383]; [28]; О.Лукашевич і К.Манжул [29]; М.Маркевич [30]; Л.Мельник [31]; О. Оглоблин [32]; С. Павленко [33]; О. Пріцак [37, с. 307–320]; П. Радько [38]; В. Різниченко [39]; А. Скальковський [40]; В.Смолій [41]; А. Смолка [42]; О. Субтельний [43]; Б. Сушинський [44]; М. Томенко [45]; М. Трофимук [46]; В. Ульяновський [47, с. 388–403]; [48, с. 419–499]; Т. Чухліб [49]; [50]; [51]; [52]; В. Шевчук [53]; Л. Шендрик [54]; Н. Яковенко [55]; Д. Яворницький [56] та інші.

<sup>2</sup> Виняткове значення для подальшого археографічного опрацювання пам'ятки мають останні унікальні видання: [15] – містить архівні фотокопії текстів і латиномовного, і українського варіантів (с. 18–109), їх розчитку та переклад. Сюди увійшли також ратифікаційний акт Карла ХІІ та лист шведського монарха до кошового Кам'янської Січі Я. Богуща. У додатку – факсимільне зображення опублікованих у ХІХ ст. латиномовного (с.112–131) та російськомовного (132–149) варіантів документів. "Родзинкою" є публікація знайденої вітчизняними науковцями у фонді "Справи про Україну" Російського державного архіву давніх актів копії "Договору і постанов..." (40 сторінок староукраїнською мовою); [34] – надцінне видання, у якому відтворено тексти оригіналу (українськомовний оригінал пам'ятки, віднайдений у листопаді 2008 р. О. Вовк і Г. Путовою – співробітниками ЦДА України, м. Київ) староукраїнською мовою та відомих на сьогодні списків "Пактів і Конституцій...", наведено їх переклад українською, англійською, німецькою, російською та французькою мовами; публікація пам'ятки супроводжується археографічною передмовою, лінгвістичним аналізом, науковим коментарем; відтворено спеціальне дослідження академіка М. Василенко.

летворенні старшинських претензій Запорож्या ..." [23, с. 152]. Усе ж М. Костомаров визнавав, що "... эти статьи замечательны по своему содержанию, как выражение политических стремлений тогдашних старшин" [23, с. 151].

М. Драгоманов вважає, що "... в універсалах Мазепи після "измены", а ще більше товариша його Пилипа Орлика ... видно ... ясну республіканську думку ..." [17, с. 419].

Д. Яворницький наголошував на запорозькому чинникові в обранні гетьмана та в розробленні відповідних пунктів: у "... них запорожці детально й уповні виразно виклали всі ті вимоги, які ... вони висували частинами й у різний час усім гетьманам ... й усім царям... В них було викладено вповні весь ідеал політичних прагнень, які передові люди в Запорізького Війська бажали б втілити в Україні, а водночас і в Запоріжжі" [56, с. 300].

Для М. Грушевського "Договори і постанови ..." – "славна хартія 1710 року, що служила виразом ідей і змагань мазепинської старшини ..." [14, с. 50], "... определявшая международное положение Украины и внутреннюю ее политику. Здесь ... видим вполне определенные начатки представительного правления ..." [12, с. 249]. На переконання вченого, складені "... постанови про гетьманське правління... [містили] багато нового, такого, що могло б бути важливим кроком уперед у розвитку українського життя" [11, с. 384].

Якщо репрезентантам народницької школи вітчизняної історіографії (М. Костомаров, М. Драгоманов, М. Грушевський, Д. Яворницький) притаманна обережність у правничій характеристиці документа, то дослідники-державники схильються до юридичної термінології.

Н. Полонська-Василенко однозначно стверджувала, що "в день виборів Орлика схвалена була державна конституція [...], в якій гармонійно поєднано інтереси гетьманату, старшини, як провідної верстви України, та Запоріжжя, як її військової сили ..." [36, с. 78]. В. Різниченко писав про "... договір, на підставі котрого Україна мала керуватись в своєму внутрішньому житті і одходила під шведську протекцію" [39, с. 9]. На думку Д. Дорошенка, угода 1710 року потенційно – "... конституція тої самостійної Української держави, за яку боровся Орлик і його однодумці" [16, с. 385].

Низку спеціальних досліджень присвятив І. Мазепі та мазепинцям Б. Крупницький. Договір П. Орлика зі старшиною та запорожцями він кваліфікує як "державну конституцію"; підкреслює, що "головним постулатом її була повна незалежність України від Польщі і Москви ...

Важливими були пункти, які обмежували гетьманську владу та встановляли козацький парламент, типу поширеної Старшинської ради ..." [27, с. 345].

У "мазепіані" О. Оглоблина знайшлося місце для висвітлення подвижницької діяльності українських політемігрантів першої чверті XVIII ст. "Обираючи Орлика, – оповідав учений, – ... генеральна старшина й кошовий отаман Запоріжжя уклали з новим гетьманом "договір і постанову" ..., відомі в історії під іменем Бендерської конституції 5 квітня 1710 року" [32, с. 380]. Дослідник скрупульозно (по пунктам) проаналізував вікопомну пам'ятку "... української державно-політичної думки XVII – XVIII століття ..." [32, с. 380], висловив декілька засадничих положень стосовно сутності та духу документа. Передусім, останній був "... наслідком компромісу трьох основних політичних сил, що довгі десятиліття змагалися між собою на Батьківщині й тепер ... опинилися ... на еміграції: гетьманат, як зверхня влада Української держави; старшина, як її провідна верства; Запоріжжя, як її – на той час єдина – військова сила. Суперечливі інтереси цих чинників були гармонійно погоджені в державно-правовому акті, що мав бути конституцією України ..." [32, с. 381]. Учений наголошував, що в трактаті "... висловлена ідея споконвічної тягlosti української державності" [32, с. 381]. У юридичному сенсі "Конституція визначає незалежну державу Війська Запорозького й Народу Руського ... як стану виборну гетьманську монархію парламентарного типу" [32, с. 382]. "Бендерська конституція", як акт порозуміння та примирення, гарантувала "... державно-територіальні, військово-політичні та економічні права й інтереси Запоріжжя" [32, с. 383]. Усе ж наріжна її ідея – забезпечення "... політичних інтересів великої старшини ... супроти гетьманського абсолютизму ..." [32, с. 383]. Відтак – гіркий присуд О. Оглоблина: "Українська конституція 1710 року була безперечно перемогою старшинської аристократії над гетьманським абсолютизмом, другою поразкою – тоді вже покійного – гетьмана Мазепи після Полтавської катастрофи ..." [32, с. 387].

На особливу увагу й пошану заслуговує "орликіана" М. Василенка (творена в Радянській Україні, а не діаспорі). 1929 року опубліковано його статтю "Конституція Филиппа Орлика". Як зауважує сучасний дослідник В. Ульяновський, поява статті – з огляду на політико-ідеологічну ситуацію в країні – була своєрідним викликом: академік "... нагадував про демократичну українську "Конституцію" початку XVIII ст. і про одного із шельмованих

тогочасною пропагандою історичних діячів – гетьмана-емігранта Пилипа Орлика [...]; фактично пропагував європейські цінності, які швидкими темпами ліквідувалися в СРСР” [47, с. 403].

Звернімося ж до названої праці, яка “... стала зразковою щодо аналізу цього джерела” [25, с. 19]. Передусім зосередьмо увагу на авторській оцінці юридико-політичної сутності документа.

М. Василенко з'ясував проблематику угоди в контексті ідеології козацької старшини: “Это своего рода украинская конституция<sup>3</sup>, свидетельствующая о направлении мысли в украинской эмиграции того времени [...], идеи, положенные в основу договора Орлика, разделяли не только эмигранты, но и наиболее сознательная часть старшины, не примкнувшей к Мазепе ...” [6, с. 371]. Тобто вчений заперечував ситуативність і спонтанність (із огляду на негаразди емігрантського життя) підготовки і прийняття “Договорів і постанов ...”. Натомість наголошував, що “... договор являлся не временным, не личным только договором Орлика с войском запорожским и генеральной старшиной, а получал конституционный характер, регулировал взаимоотношения гетманской власти, генеральной старшины украинской и Запорожья” [6, с. 379].

Як слушно зауважує В. Ульяновський, вельми суттєво, що вчений “... пішов шляхом аналізу самої внутрішньої системи “договору”, а не тематичного вичленування проблем і їх розгляду ...” [47, с. 397]. У результаті висновки історика права – напрочуд глибокі, позаяк впливають не лише зі знання теоретичних трактатів, а й реалій життя початку XVIII ст. [47, с. 398].

“... С юридической точки зрения, – підсумовував М. Василенко, – договор ... представляет собой акт несовершенный. Очевидно, юридическая мысль у генеральной старшины того времени не достаточно выкристаллизовалась, чтобы она могла вылиться в точные определенные положения. Это все же не уменьшает значения договора. И в его описательных формулировках довольно ясно просвечивают идеологические стремления старшины, стремившейся, как господствующий класс, играть руководящую роль в государственной жизни Украины ...” [6, с. 377].

Якою ж бачили Україну творці договору? “Мы видим в нем Украину, – зазначав учений, – хотя находящуюся под протекторатом шведского короля, но во внут-

ренних делах вполне самостоятельную. Запорожье, сохраняя своё устройство и внутреннее управление, связано с Украиной в политическом отношении ... Власть гетмана вполне ограничена” [6, с. 383].

Дослідник сформулював дилему, котра й досі неоднозначно розв'язується вченими: сфера компетенції Гетьмана та Генеральної Ради. Відповідь М. Василенка – зважена й аргументована: “Была ли Генеральная Рада законодательным органом? Прямо об этом не говорится. Тогда еще не существовало теории о разделении властей. Она возникла позже. Гетману не возбранялось ... законодательствовать путем универсалов, но то, что к компетенции Рады были отнесены дела, касающиеся общего блага, показывает, что Генеральная Рада мыслилась, как орган законодательный, а не только как орган, контролирующий власть гетмана ... Строгое проведение принципа выборности ... также сильно ограничивало его власть ..., а исключение из его ведомства финансового управления, пересмотр права на владение именьями должны были еще больше приближать гетмана до значения только высшего исполнительного органа [6, с. 383].

Згідно з М. Василенком, державний лад незалежної Гетьманщини міг би бути республіканським, позаяк “договор Орлика является результатом борьбы с гетманской властью ... старшины ... Республіканские идеи в нем получили активный характер и, при благоприятных политических обстоятельствах, могли бы оказать серьезное влияние на характер государственного устройства Украины в его дальнейшем развитии” [6, с. 387].

В СРСР українська минувшина висвітлювалася (або ж замовчувалася) відповідно до ідеологічних постулатів доби. Відтак навіть у авторів, чії праці фактологічно підважували офіційні “канони”, знаходимо дуже обережні висловлювання щодо угоди 1710 року. Так, І. Крип'якевич згадував, що “при виборі Орлика складено і угоду між гетьманом та старшиною і запорожцями т. з. “Пакти і Конституція прав і вольностей Запорізького війська ...” ... Конституція ... має важливе значення, як показник того, в якому напрямі мали йти державні реформи” [26, с. 218-219]. Отже, історик використовує дефініції “Пакти ...” і “Конституція” як рівноцінні.

Звернімося до візії історико-правової сутності документа сучасними науковцями.

Для О. Апанович “цей витвір української державної й політичної думки по-

<sup>3</sup> В. Ульяновський зауважує, що в рукописі статті мовиться: “... настоящая украинская конституция” [47, с. 402].

чатку XVIII ст. – по суті перша у світі Конституція” [2, с. 216]. На думку дослідниці, “... Конституція визнавала непопушність трьох складових правового суспільства, а саме – єдність і взаємодію законодавчої (широкої генеральної ради), виконавчої (гетьманської, обмеженої законом у своїх діях) і судової влади, підзвітної і контрольованої, однак незалежної від гетьмана” [2, с. 218].

В. Замлинський вважав “Договори і постанови ...” першою у Європі державною конституцією; підкреслював, що “уперше в Європі було вироблено реальну модель вільної незалежної держави, заснованої на природному праві народу на свободу й самовизначення, модель, що базувалася на незаних досі демократичних засадах суспільного життя” [19, с. 347]. Л. Мельник писав про угоду 1710 року як Конституцію, “... що регламентувала державне життя Гетьманщини, протектором якої ставав король Швеції” [31, с. 15].

О. Лукашевич та К. Манжук не схильні тлумачити договір як конституцію в сучасному розумінні; це – “договірний-законодавчий акт, деякі пункти якого мають конституційне значення” [29, с. 21]; державний лад згідно з ними – “феодална козацька республіка”.

Натомість М. Томенко переконаний, що “Пакти й конституції” ... фактично є першою європейською конституцією в сучасному її розумінні” [45, с. 12], яка “... заклала головні принципи республіканської форми правління” [45, с. 13]. Про Орликову Конституцію йдеться у праці С. Грабовського, С. Ставряні та Л. Шкляра [10, с. 249].

В. Горобець, аналізуючи місце Коша у політичній структурі козацької України (друга половина XVII – початок XVIII ст.), вказує на “... принципово новий статус Запорожжя в політичній структурі Української держави, який було закріплено нормами Бендерської конституції 1710 р.” [9, с. 41–42].

О. Прицак наголошував, що у світовому конституційному процесі “... ми можемо з гордістю стверджувати, що Україна вела ... перед. Наша Конституція була схвалена 5 квітня 1710 р.” [35, с. 5]. Учений вважав, що “Ст. VI-а визначала Державу Війська Запорозького та народу (мало-) руського як стану виборну гетьманську монархію парламентарного типу” [35, с. 7].

А. Смолка категорично стверджує, що “сьогодні уже не викликає сумнівів, що документ, схвалений... 5 квітня 1710 року в Бендерах, дійсно відповідає характерним ознакам конституції держави” [42, с. 174]. Автор заперечує “формальне” сприйняття тексту Конституції і вважає, що “... традиційна козацько-республікан-

ська форма правління в Україні тяготіла більше до президентського чи напівпрезидентського типу” [42, с. 182].

П. Гончарук говорить про П. Орлика як творця “... однієї з перших у Європі державних конституцій ...”; підкреслює, що вона “при реальних обставинах могла б бути Конституцією парламентсько-президентської республіки” [8, с. 17].

Для П. Радька “Конституція Пилипа Орлика – визначна пам’ятка в історії становлення українського конституціоналізму та один із найперших у світі прийнятих до дії, документально підтверджених варіантів нормативного визначення порядку організації та здійснення державного владарювання взагалі і визначення України як станової гетьманської держави парламентського типу” [38, с. 111]. Л. Шендрик і О. Янович стверджують, що угода 1710 року є “... найвищим зразком державно-політичного права доби Гетьманщини, першою писаною Конституцією (в сучасному її розумінні) у Європі” [54, с. 85].

Доволі стриманим в оцінці “Договорів і постанов ...” є Д. Журавльов. Учений вважає, що “Пакти” Орлика є не зовсім конституцією в сучасному значенні цього слова ...” [21, с. 453]; підкреслює, що “навіть чи можна говорити тут про справжній розподіл влади на законодавчу, виконавчу і судову ...” [21, с. 454]; не варто й сприймати “... хай дуже вагомий, але не кардинальні зміни козацької воєнної демократії початком формування справжнього “представницького парламентського ладу”... – за тих умов мова могла йти хіба що про козацьку демократію з елементами інколи олігархії, іноді охлократії. Фактично ця угода засвідчила послаблення позицій гетьманської влади в порівнянні з добою Самойловича і Мазепи (який ніколи не прийняв би подібного документа) і посилення ролі старшин за екстремальних умов еміграції” [21, с. 454].

В. Ульяновський, аналізуючи “Договори і постанови ...”, підкреслює, що в них “... стверджувалася ідея самостійної і незалежної України... Тут заперечувалася ідея самодержавної влади чи спадковості гетьманства [...]. Даний документ не є тимчасовою угодою, він стосується всіх наступних гетьманів і носить конституційний характер” [48, с. 437]. Учений викремлює ті засадничі положення, котрі засвідчували конституційність документа: “Визначалися кордони України. Встановлювалася колегіальна форма управління та виборність усієї адміністрації. Визначалися права, вольності та обов’язки гетьмана, старшини, війська, станів, міст. Було визнане право збереження на Запоріжжі свого устрою і внутрішнього



управління за умови політичного зв'язку зі всією Україною ... Головним законодавчим та контролюючим органом визнавалася Генеральна Рада, гетьману надавалася виконавча влада ..." [48, с. 439]. Водночас дослідник указує й на ті пункти, поява яких зумовлювалася поточним моментом, а "... це надавало даній угоді проміжкового конституційного характеру, а, отже, вона могла б діяти лише на першому етапі відновлення української державності" [48, с. 439].

Низка козакознавчих студій Т. Чухліба присвячена П. Орлику [49; 50; 51; 52]. Спочатку історик говорить про "... знамениту козацьку конституцію ..., що була укладена між П. Орликом і старшиною на зразок угод між новообраними польськими королями і шляхтою" [51, с. 247]. Надалі, зважаючи на розвій оцінок (і термінологічних, і сутнісних), учений формулює власне визначення документа: "... то був перший писаний політико-правовий акт, який утверджував основні нормативні положення, за якими мало існувати українське суспільство в межах тогочасної Української держави" [52, с. 22]. Усе ж Т. Чухліб здебільшого оперує дефініцією "Перша Українська конституція" [52, с. 27-28], а передбачуваний нею державний устрій визначає як "... станову виборну монархію парламентського типу на зразок Речі Посполитої. Виборна Рада поруч з виборним Гетьманом була водночас і законодавчим, і контрольним, і розпорядчим органом. У такий спосіб встановлювалася колегіальна й демократична форма правління Україною" [52, с. 27]. Автор наголошує: дотримуючись притаманної всім козацьким керманичам із часів Б. Хмельницького політики полівасалітетності, "... П. Орлик визнавав зверхність шведського короля і турецького султана, а у Конституції 1710 р. заклав положення про самостійне існування Козацької держави ..." [50, с. 537].

В. Шевчук вважає "Договори і постанови ..." Конституцією, що "... стала вищою точкою політичного мислення українців у XVIII столітті, бо ... проголошувала в Україні незалежну республіку ..." [53, с. 197]. Б. Сушинський зазначає: "... 5 квітня 1710 року, перед усім світом було проголошено першу в історії України Конституцію держави, причому держави козацької [...]. Україна трактувалася як гетьмансько-парламентська республіка" [44, с. 254].

Н. Яковенко, стримано поцінуючи конституційні потенції "Договорів і постанов ...", називає "публіцистичним енту-

зіазмом" і "патріотичним перебільшенням" трактування їх як "Першої Конституції Української держави" в новітньому розумінні. Дослідниця переконана: "... "Конституція" Орлика мислилася її автором як традиційні для Речі Посполитої *Pacta conventa* [договірні пункти], тобто угода між володарем (там – королем, тут – гетьманом) і політичним народом (там – шляхтою, тут – козацтвом)" [55, с. 237]. "Нечуваний демократизм Орликового маніфесту" авторка пояснює тим, що "... Орлик (втім, як і Мазепа, Богдан Хмельницький, Виговський, Дорошенко, Тетеря, Самойлович та ін.) були людьми немосковського світу, вихованими в ідеалах принципово іншої політичної моделі. І в цьому їхньому світі *pacta conventa* між володарем і політичним народом були явищем звичним ..." [55, с. 237].

Особливе місце в історіографії мазепинства посідає монографія канадського вченого українського походження О. Субтельного [43]. Автор розглядає український сепаратизм початку XVIII ст. як соціальний феномен – кризь призму становлення старшинської верстви (аналога аристократичних еліт у Європі). Указуючи на специфіку обрання П. Орлика гетьманом (за кордоном, укладення угоди між володарем булави та його виборцями), учений зауважує: "Часто в українській історіографії цей документ ["Договори і постанови ..."] захоплено, хоча й не зовсім точно, називали "Бендерською конституцією" [43, с. 61]<sup>4</sup>. Натомість О. Субтельний убачає в акті український аналог "... *pacta conventa*". Дослідник подає аналіз 16 пунктів, чітко розбиваючи їх на чотири логічні категорії: питання, що стосуються 1) України загалом (статті 1-3); 2) запорожців (5-6); 3) гетьманської влади (6-10); 4) соціально-економічних зловживань у Гетьманщині (11-16) [43, с. 61-65]. О. Субтельний пише, що різні за обсягом і значенням статті "... стосувалися переважно практичної політики, а не принципів. Проте за цими умовами стояли політичні погляди та інтереси не лише мазепинських емігрантів, а й багатьох їхніх однодумців, що залишилися в Україні" [43, с. 61].

Упорядник ювілейного видання пам'ятки О. Алфьоров вважає, що "... сам термін "конституція" щодо назви "Договорів і постанов" необхідно сприймати лише як похідний від назви латинського варіанта документа ... і такий, що далі не визначає його змісту як "конституції" у модерному політико-правовому розумінні" [15, с. 5]. Аргументація автора така:

<sup>4</sup> Водночас у спільній із А. Жуковським праці [20, с. 31-32] О. Субтельний говорить (без роз'яснень) про конституцію Української держави.

"Саме по собі обмеження самодержавної влади монарха органом влади квазіпарламентського типу (Генеральною радою) та прообраз відокремлення судової влади від впливу гетьмана не були винайдені українцями XVIII ст., а тим паче не означають установчий характер документа. За своїм змістовим наповненням "Договори і постанови" радше є своєрідним аналогом "Pacta conventa" [...]. Виникнення ж поняття конституції в його модерному розумінні з'явиться в Європі ... з настанням епохи Просвітництва й остаточним зламом політичних бар'єрів між суспільними верствами ..." [15, с. 5].

Історіографічний зріз першої проблеми нашої розвідки завершимо стислим викладом засадничих положень "орликіани" О. Кресіна<sup>5</sup>. Вказуючи на розмаїття термінологічних оцінок [25, с. 205–207], автор дуже обережно говорить про Бендерську конституцію, "... яку вважають першою українською Конституцією" [24, с. 233]. Натомість упроваджує інший термін – "... конституційний акт, що мав регламентувати принципи формування та функціонування влади, територіальний устрій тощо у Війську Запорозькому ..." [25, с. 205–206]. "Хоча документ, – роз'яснює свій підхід О. Кресін, – не є систематичним викладом конституційної системи Війська Запорозького, а подає правові нововведення, нові тлумачення усталених норм та програму дій гетьмана та інших органів влади на майбутнє, широта та значення цих елементів настільки великі, що загалом охоплює, хоч і не систематично, головні сфери конституційного права" [25, с. 207].

Про які ж "нововведення" йдеться? Передусім учений аналізує категорії, якими оперують укладачі "Пактів ..." [термін за О. Кресіним] – "панство" (державна з монархом на чолі) та "народ" (населення певної території під владою монарха) – в українському контексті; два типи статусу території під зверхністю сюзерена (перший – завойована земля, другий – договір між народом та протектором тощо) [25, с. 208–209]. О. Кресін наголошує, що "Пакти ..." не називають випадків існування "панств ..." без монарха [...]. Водночас ... присутній у документі категоріально, монарх фактично виведений з політичної системи Війська Запорозького, залишається лише гарантом її незмінності, але не чинником її регулювання" [25, с. 210].

"Відтак, – продовжує дослідник, – ..."Пакти..." повною мірою відобразили договірну теорію походження держави,

характерну для української політичної та правової думки попереднього періоду [...]. Творці документа переносять ... [ii] на внутрішній устрій "вільного народу" [25, с. 210].

Учений наголошує: "... договір укладається не між монархом і станами (станом), а всередині правлячого стану, до того ж з проголошенням ... міжстанового характеру документа. [...] є підстави говорити про значний крок ... на шляху від середньовічного персоналізованого (додаток до особи суверена) до новочасного інституціоналізованого поняття про державу" [25, с. 210–211].

О. Кресін скрупульозно, постатейно, у проблемному розрізі аналізує документ і доходить уповні аргументованого й розлогого висновку про те, що "... "Пакти і конституції ..." 1710 року стали першим українським внутрішнім конституційним проектом. Вони встановили у Війську Запорозькому форму правління, яку можна визначити як парламентсько-президентську республіку. Вперше в українській історії було створено правові основи представницького правління та парламентаризму. "Пакти ..." розподілили владні повноваження, що до цього часу належали царю, між органами влади Війська Запорозького та створили правові передумови для подолання розірваності українського політичного та правового процесів. Так само вони вперше відрегулювали проблеми державного устрою Війська Запорозького, створивши умови для інтеграції до нього Запорозької Січі" [25, с. 219].

Отже, проведений історіографічний зріз засвідчив наявність кількох оцінних інвектив у прочитанні "Договорів і постанов ...". Для переважної більшості дослідників цей документ – Конституція Української держави (О. Апанович, М. Василенко, П. Гончарук, В. Горобець, С. Грабовський, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, Б. Крупницький, Л. Мельник, О. Оглоблин, Н. Полонська-Василенко, О. Прицак, П. Радько, В. Різниченко, В. Смолій, А. Смолка, С. Ставроян, Б. Сушинський, М. Томенко, М. Трофимук, Т. Чухліб, В. Шевчук, Л. Шендрик, Л. Шкляр, О. Янович).

Як перший український внутрішній конституційний проект сприймає його О. Кресін. Про конституційність доку-

<sup>5</sup> У вченого - фундаментальні дослідження з проблематики політико-правової спадщини української еміграції першої половини XVIII ст. (монографії, десятки статей).

мента говорить В. Ульяновський, а О. Лукашевич і К. Манжул убачають в угоді законодавчий акт, деякі пункти якого мають конституційне значення.

М. Грушевський образно характеризував договір як "славну хартію 1710 року", А. Скальковський – як угоду Орлика із запорожцями. Близьким до останньої оцінки був Д. Яворницький, який бачив утілення в угоді політичних ідеалів Запорозжя. М. Костомаров уподібнював договір "гетьманським статтям" за доби Руїни.

О. Алфьоров, Д. Журавльов, О. Субтельний і Н. Яковенко витлумачують акт як український аналог річпосполитських "Pacta conventa".

Варіативною залишається візія державного ладу згідно з "Договорами і постановами ...". Для більшості учених він – республіканський, на глибоких демократичних засадах (О. Апанович, М. Василенко, П. Гончарук, В. Горобець, С. Грабовський, М. Грушевський, Д. Дорошенко, М. Драгоманов, О. Кресін, Б. Крупницький, Л. Мельник, Н. Полонська-Василенко, П. Радько, В. Смолий, А. Смолика, Б. Сушинський, М. Томенко, М. Трофимук, В. Ульяновський, В. Шевчук, Л. Шендрик, О. Янович).

На думку О. Оглоблина, О. Прицака та Т. Чухліба, відповідно до "Договорів і постанов ..." могла би ствердитися стана виборна гетьманська монархія парламентського типу.

Отож, має рацію В. Ульяновський, зазначаючи, що "проблема з ідентифікацією документа залишається. Її без особливого успіху намагаються розв'язати понині" [47, с. 399].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович В. Последние времена козачества на правой стороне Днепра / В. Антонович // Антонович В. Моя сповідь: Вибрані історичні та публіцистичні твори. – К. : Либідь, 1995. – С. 252–371.
2. Апанович О. Гетьман України – емігрант Пилип Орлик // Гетьмани України і кошові отамани Запорізької Січі / О. Апанович – К. : Либідь, 1995. – С. 209–253.
3. Артамонов В. Россия и Речь Посполитая после Полтавской победы (1709-1714 гг.) / В. Артамонов. – М. : Наука, 1990. – 208 с.
4. Бадяк В. Державно-правові погляди Пилипа Орлика і європейські політичні теорії 17-18 ст. / В. Бадяк, М. Рогович // Державність. – 1994. – № 1-2. – С. 12-13.
5. Борщак І. Мазепа. Орлик. Войнаровський. Історичні есе. – Львів : Червона калина, 1991. – 256 с.
6. Василенко Н. П. Конституція Филиппа Орлика / Н. П. Василенко // "Пакти і Конституції" Української козацької держави (до 300-річчя укладення) / відп. ред. В. А. Смолий; упоряд. М. С. Трофимук, Т. В. Чухліб. – Львів :

Світ, 2011. – С. 369-387 (факсимільне відтворення публікації 1929 року).

7. Возняк М. Бендерська комісія по смерті Мазепи / М. Возняк // Мазепа: збірник: у 2-х т. – Варшава, 1938. – Т. 1. – С. 107-132.

8. Гончарук П. Провісник української конституційної державності / П. Гончарук // Київська старовина. – 2007. – № 6. – С. 11-29.

9. Горобець В. Запорозький Київ в політичній структурі України (друга половина XVII – початок XVIII ст.) / В. Горобець // Запорозьке козацтво в українській історії, культурі та національній самосвідомості : матеріали міжнародної наукової конференції. – К. – Запоріжжя, 1997 – С. 33-43.

10. Грабовський С. Нариси з історії українського державотворення / С. Грабовський, С. Ставряні, Л. Шкляр. – К. : Генеза, 1995. – 608 с.

11. Грушевський М. Ілюстрована історія України з додатками та доповненнями / М. Грушевський / укладачі Й. Й. Брояк, В. Ф. Верстюк. – Донецьк : ТОВ ВКФ "БАО", 2006. – 736 с.

12. Грушевский М. С. Очерк истории украинского народа / М. С. Грушевский. – К. : Львів, 1990. – 400 с.

13. Грушевский М. Рецензия на книгу : Уманець Ф. М. Гетман Мазепа: историческая монография. – С.-Пб., 1897 / М. Грушевский // Записки наукового товариства імені Т. Шевченка. – Львів, 1898. – Т. 21. – С. 20-23.

14. Грушевський М. Шведсько-український союз 1708 р. / М. Грушевський // Великий українець: Матеріали з життя та діяльності М. С. Грушевського / упоряд. А. Демиденко. – К. : Веселка, 1992. – С. 42-56.

15. Договори і постанови / упорядник О. Алфьоров. – Наукове видання. – К. : Темпора, 2010. – 156 с., іл.

16. Дорошенко Д. І. Нарис історії України / Д. І. Дорошенко / передмова І. О. Денисюка. – Львів : Світ, 1991. – 576 с.

17. Драгоманов М. П. Шевченко, українофілії й соціалізм / М. П. Драгоманов // Драгоманов М. П. Вибране ("... мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні") / упоряд. та авт. іст.-біограф. нарису Р. С. Міщук ; приміт. Р. С. Міщука, В. С. Шандри. – К. : Либідь, 1991. – С. 327-429.

18. Єнсен А. Мазепа: Історичні картини / А. Єнсен. – К. : Український письменник, 1992. – 205 с.

19. Замлинський В. Пилип Орлик / В. Замлинський // Історія України в особах: IX – XVIII ст. / В. Замлинський (кер. автор. колект.), І. Войцехівська, В. Галаган та ін. – К. : Україна, 1993. – С. 345-354.

20. Жуковський А. Нарис історії України / А. Жуковський, О. Субтельний / ред. Я. Грицак, О. Романів. – Львів : Вид-во Наукового товариства імені Т. Шевченка у Львові, 1992. – 230 с.

21. Журавльов Д. В. "Бути чи не бути", або Пригоди українського Дон-Кіхота (П. Орлик) / Д. В. Журавльов // Журавльов Д. В. Усі гетьмани України. – К. : Гетьман, 2012. – С. 445-464.

22. Костомаров Н. Мазепа / Н. Костомаров. – М. : Республика, 1992. – 385 с.

23. Костомаров Н. Мазепинці / Н. Костомаров // Український історичний журнал. – 1990. – № 10. – С. 148-159.

24. Кресін О. "Мазепинці": державність і суверенність / О. Кресін // Гетьман. Шляхи: на-

уково-популярне видання / упоряд. Ольга Ковалевська; автор. колектив О. Кресін, С. Павленко, О. Сокирко, В. Станіславський. – К. : Темпора, 2009. – С. 229-247.

25. Кресін О. В. Політико-правова спадщина української політичної еміграції першої половини XVIII століття : монографія / О. В. Кресін. – К. : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2001. – 468 с.

26. Крип'якевич І. Історія України / І. Крип'якевич / відп. редактори Ф. П. Шевченко, Б. З. Якимович. – Львів : Світ, 1990. – 520 с.

27. Крупницький Б. Гетьман Пилип Орлик / Б. Крупницький // Історичні постаті України : історичні нариси: зб. / упоряд. та автор вступної статті О. В. Болдирєв. – Одеса : Маяк, 1993. – С. 337-383.

28. Крупницький Б. Гетьман Пилип Орлик (1672-1742): його життя і доля / Б. Крупницький. – К. : Дніпро, 1991. – 80 с.

29. Лукашевич О. "Конституція" Пилипа Орлика – історико-правова пам'ятка XVIII ст. / О. Лукашевич, К. Манжул. – Харків : Основа, 1996. – 35 с.

30. Маркевич Н. История Малороссии: в 5-ти томах / Н. Маркевич. – М., 1843. – Т. 4. – С. 325-338.

31. Мельник Л. Гетьманщина першої чверті XVIII ст. / Л. Мельник. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.

32. Оглоблин О. Гетьман Іван Мазепа та його доба / О. Оглоблин. – Нью-Йорк – Париж – Торонто: Записки наукового товариства імені Т. Шевченка, 1960. – Т. 170. – 410 с.

33. Павленко С. О. Оточення гетьмана Мазепа: соратники та прибічники / С. О. Павленко. – К. : Вид. дім "КМ Академія", 2004. – 602 с.

34. "Пакти і Конституції" Української козацької держави (до 300-річчя укладення) / відп. ред. В. А. Смолій; упоряд. М. С. Трофимук, Т. В. Чухліб. – Львів : Світ, 2011. – 440 с.: факсиміле.

35. Перша Конституція України гетьмана Пилипа Орлика. 1710 рік / пер. з латин. та примітки М. С. Трофимука; передмова та загальна наукова редакція О. Прицака; післяслово О. П. Трофимука та М. С. Трофимука. – К. : Веселка, 1994. – 77 с.

36. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. – Т. 2. – Від середини XVII століття до 1923 року / Н. Полонська-Василенко. – К. : Либідь, 1992. – 608 с.

37. Прицак О. Один чи два договори Пилипа Орлика з Туреччиною на початку другого десятиліття вісімнадцятого століття / О. Прицак // Український археографічний щорічник. – Вип. 1 (4). – К., 1992. – С. 307-320.

38. Радько П. Г. Національні традиції державотворення в контексті Конституції Пилипа Орлика [текст]: монографія / П. Г. Радько; Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського. – Полтава : ТОВ "Фірма "Техсервіс", 2010. – 348 с.

39. Різниченко В. Пилип Орлик. (Гетьман-емігрант). Його життя і діяльність. (З нагоди 175 роковин з часу його смерті) / В. Різниченко. – К. : МГП "Інформ ОТСервіс", 1991 (репринтне відтворення 1918 року). – 48 с.

40. Скальковський А. Історія Нової Січі, або останнього Коша Запорозького / А. Скальковський. – Дніпропетровськ : Січ, 1994. – 678 с.

41. Смолій В., Степанков В. Українська державна ідея XVII – XVIII століть: проблеми формування, еволюції, реалізації / В. Смолій, В. Степанков. – К. : 1997. – 368 с.

42. Смолка А. О. Соціально-економічна думка та політика в Україні XVII – початку XVIII ст. / А. О. Смолка. – 2-ге доп. вид. – К. : Українське видавництво, 2007. – 224 с.

43. Субтельний О. Мазепинці. Український сепаратизм на початку XVIII ст. / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1994. – 240 с.

44. Сушинський Б. І. Козацькі вожді України. Історія України в образах її вождів та полководців X-XIX ст. Історичні есе у 2-х томах. – Т. II. (Друге доповнене видання) / Б. І. Сушинський. – Одеса : "ЯВФ", 2006. – 584 с.

45. Томенко М. В. Історія Української Конституції [текст]: навч. посібник / М. В. Томенко. – К. : Освіта, 2009. – 464 с.

46. Трофимук М. Конституція Української Гетьманської держави / М. Трофимук. – К. : Право, 1997. – 160 с.

47. Ульяновський В. Орликіана академіка Миколи Василенка / В. Ульяновський // "Пакти і Конституції" Української козацької держави (до 300-річчя укладення) / відп. ред. В. А. Смолій; упоряд. М. С. Трофимук, Т. В. Чухліб. – Львів : Світ, 2011. – С. 388-403.

48. Ульяновський В. Пилип Орлик / В. Ульяновський // Володарі гетьманської булави : історичні портрети / авт. передмови В. А. Смолій. – К. : Варта, 1994. – С. 419-499.

49. Чухліб Т. Гетьмани і монархи. Українська держава у міжнародних відносинах 1648-1714 рр. / Т. Чухліб. – К. : Інститут історії України НАН України, 2003. – 518 с.

50. Чухліб Т. Козаки і монархи. Міжнародні відносини ранньомодерної Української держави 1648-1721 рр. / Т. Чухліб. – 3-тє вид., випр. і доповн. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2009. – 616 с.

51. Чухліб Т. В. Останній володар булави на Правобережній Україні (Пилип Орлик. 1710-1713) / Т. В. Чухліб // Чухліб Т. В. Гетьмани Правобережної України в історії Центрально-Східної Європи (166-1713) / Т. В. Чухліб. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. – С. 245-260.

52. Чухліб Т. Пилип Орлик / Т. Чухліб. – К. : Видавець : ПП Наталія Брехуненко, 2008. – 64 с.

53. Шевчук В. Козацька держава / В. Шевчук. – К. : Абрис, 1995. – 392 с.

54. Шендрік Л. К. П. Орлик / Л. К. Шендрік, О. В. Янович. – Полтава : "Форміка", 2005. – 140 с., 20 іл.

55. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття / Н. Яковенко. – К. : Генеза, 1997. – 312 с.

56. Яворницький Д. І. Історія запорозьких козаків : у 3-х т. / Д. І. Яворницький ; пер. з рос., покажчики І. І. Сварника; упоряд., іл. О. М. Апанович. – Львів : Світ, 1992. – Т. 3. – 456 с.

Продовження в наступному номері.

Цитувати: Діптан І. І. "Конституція Пилипа Орлика": проблемно-історіографічний вимір / І. І. Діптан // Постметодика. – 2013. – № 3. – Ч. 1. – С. 2-10.

© І. І. Діптан, 2013. Стаття надійшла в редакцію 14.10.2013 ■



## СПЕЦИФІКА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОДИНИЦЬ В УКРАЇНІ

*І. В. Удовиченко*

Розкрито підходи до трактування понять "регіон", "регіональний". Висвітлено специфіку функціонування територіальних одиниць (район, регіон) України в контексті різних класифікаційних підходів.

**Ключові слова:** регіон, регіональний.

**Удовиченко И. В. Специфика определения и функционирования региональных единиц в Украине**

Раскрыты подходы к определению понятий "регион", "региональный". Освещена специфика функционирования территориальных единиц Украины (район, регион) в контексте различных классификационных подходов.

**Ключевые слова:** регион, региональный.

**Udovychenko I. V. The Specific of Definition and Operation of Regional Units in Ukraine**

The article explores approaches to definitions «region», «regional». It deals with the specificity of functioning of Ukrainian regional units in the context of different classification approaches.

**Keywords:** region, regional.

Адміністративно-територіальний устрій України ґрунтується на засадах єдності та неподільності території, поєднання централізації та децентралізації в реалізації державної політики у сферах економіки, освіти, науки. У сучасних умовах переходу України до нових соціально-економічних відносин, модернізації освітнього середовища держави та адміністративно-територіальних одиниць актуальним є уточнення глосарію, що однаковою мірою використовується як у економіці, політиці, так і в освіті. Зокрема, йдеться про брак єдиного підходу до розуміння поняття "регіон", його загальних характеристик.

Проаналізувавши ступінь використання понять "регіон", "регіональний" на різних рівнях, можна констатувати, що трактують їх довільно. Так, "регіональним" називають семінар, який проводять із залученням двох-трьох адміністративних районів області; "регіональні" особливості окреслюють, говорячи про область; "регіон у межах України" трактують як сукупність областей; якщо мова йде про географічне районування, "регіоном" називають окремі території держав,

об'єднаних за сукупністю споріднених ознак, цілей тощо.

Незважаючи на наявність значної кількості публікацій стосовно районування та регіоналізації України, єдиного підходу до визначення сучасних регіональних одиниць немає. З огляду на це метою нашого дослідження є висвітлення специфіки трактування поняття "регіон" із подальшим уточненням.

Аналіз літературних джерел та наукових досліджень підтверджує, що питання районування та регіоналізації висвітлюються у працях Б. І. Адамова, М. І. Долішнього, Ф. Д. Заставного, Е. А. Зінь, А. А. Колосюк, В. С. Кравціва, М. М. Паламарчука, В. С. Поповкіна, С. А. Романюк, В. К. Симоненко, О. Г. Топчієва та ін.

З одного боку, у наукових розвідках наголошується на необхідності вдосконалення визначення поняття "регіон", з іншого – спроби такого вдосконалення стосуються лише проблем регіональної економіки.

Як доводить аналіз літературних джерел [1; 3; 4; 6–10], у переважній більшості трактувань поняття "регіон" використовуються слова "область", "район",

Удовиченко Ірина Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

"територія", "частина країни", "група", "сукупність", "утворення", при цьому терміни "регіон", "район", "територія" досить часто вживаються як синонімічні, що не є, на нашу думку, правильним. Поняття "регіональний" здебільшого трактується так: "той, що відноситься до певної території (району, області, країни, груп країн)". Регіональна ж цілісність передбачає, як правило, територіальну єдність та неподільність.

У науковій літературі [7] зустрічаємо тезу про те, що поняття "регіон" не може бути звужене до єдиного трактування – "адміністративно-територіальна одиниця", оскільки найважливіша характеристика регіону – його цілісність. Наукові джерела розглядають регіон як адміністративно-господарську одиницю (територію), а саме: район, область, край, округ; економіко-географічне утворення, тобто частину території країни з однорідними природними умовами та специфічною спрямованістю розвитку продуктивних сил; групу сусідніх держав із загальними історичними традиціями і взаємопов'язаною економікою.

У Радянському енциклопедичному словнику поняття "регіон" має таке визначення: "...територія (акваторія), інколи доволі значна за своїми розмірами, яка не обов'язково є таксономічною одиницею в якійсь системі" [11]. "Словник іншомовних слів" наводить таке тлумачення: "Регіон – територія, яка характеризується комплексом притаманних їй ознак (фізико-географічних, економічних тощо)" [1].

Регіон як велику індивідуальну територіальну одиницю (наприклад, природну, економічну, політичну), дещо відмінну від наявного політичного або адміністративного поділу, пропонує розглядати Ф. Д. Заставний [2]. Під регіоном іноді розуміють певну територію, що відрізняється від інших територій низкою ознак: цілісністю, взаємозв'язком складових її елементів [3]. Своєю чергою, В. І. Адамов зазначає: "Уявлення про регіон виникає тоді, коли на певній території створюються і реалізуються програми будь-якої конкретної діяльності, що має на меті формування будь-яких специфічних характеристик життя на цій території" [4].

Регіон як певну територію в рамках однієї держави чи групи держав (що є однорідною за певними критеріями (економічними, демографічними, екологічними, етнічними, соціальними, культурними тощо), які вирізняють її від інших територій, трактує М. І. Долішній [7]. Регіон також розглядається як адміністративна одиниця субнаціонального рівня, що має чітко визначені кордони, перебуває в ієрархічній системі державного управлін-

ня, на яку поширюється дія одного кола нормативно-правових актів [9; 10].

Під економічним регіоном більшість дослідників розуміють цілісну територію країни, що має ту чи ту спеціалізацію, структуру виробництва і внутрішні зв'язки [6].

Для ґрунтового дослідження стану соціально-економічних процесів за розмірами території, масштабами та спеціалізацією виробництва, місцем у загальнодержавному розподілі праці Е. А. Зінь виділяє мікрорегіони, мезорегіони, макрорегіони [3]. Мікрорегіон (територія адміністративної області) – це сукупність певної кількості адміністративних районів. Мезорегіон – поєднання п'яти-шести областей, при цьому є різні підходи, згідно з якими пропонують склад областей, що входять у той чи інший мезорегіон. Макрорегіони – значна територія країни, на якій розташовано десять і більше областей [3]. Згідно із цим, виділяють два макрорегіони: Лівобережна Україна і Правобережна Україна.

Так, В. М. Поповкін [8], визначивши ступінь вагомості кожної області в економіці України, сформував групи мезорайонів (регіонів): Західноукраїнський (Волинська, Рівненська, Івано-Франківська, Закарпатська, Львівська, Чернівецька, Хмельницька області), Донбас (Донецька, Луганська області), Придніпров'я (Запорізька, Дніпропетровська, Кіровоградська області), Слобідська Україна (Полтавська, Сумська, Харківська області), Столичний (Чернігівська, Київська, Черкаська, Вінницька, Житомирська області), Південноукраїнський (Миколаївська, Одеська області), Північне Причорномор'я (Херсонська область, Автономна Республіка Крим).

На підставі мезорайонування В. М. Поповкін виокремив п'ять макроекономічних районів: Центральноукраїнський (Київська, Чернігівська, Житомирська, Черкаська, Кіровоградська області); Донбас та Нижнє Придніпров'я (Донецька, Дніпропетровська, Луганська, Запорізька, Кіровоградська області); Слобідська Україна (Харківська, Сумська, Полтавська області); Причорноморський (Одеська, Миколаївська, Херсонська області, Автономна Республіка Крим); Західноукраїнський (Волинська, Рівненська, Львівська, Івано-Франківська, Тернопільська, Вінницька, Хмельницька, Закарпатська, Чернівецька області) [8].

Процес регіональних досліджень потребує виділення у вигляді відокремленого об'єкта певної території (регіону), що за сукупністю своїх елементів відрізняється від інших територій, одночасно характеризуючись цілісністю. Виходячи з таких позицій, кожен регіон характеризувався

б чітко визначеною природною, матеріальною, економічною та соціальною єдністю.

Аналізуючи різні підходи до районування, зазначимо, що очевидним є використання термінів "район", "регіон" як синонімів та взаємозаміна їх у різних класифікаційних підходах щодо районування та регіоналізації.

Так, економіко-географічний поділ території може бути використаний для формування регіональної соціально-економічної політики, яка, своєю чергою, є основою державної концепції регіонального розвитку. Особливе значення у визначенні рівня економічного розвитку регіону мають традиційні показники, що характеризують рівень виробництва і споживання благ, темпи зростання валового національного продукту, валового внутрішнього продукту, реального валового національного продукту з розрахунку на душу населення тощо.

Розвиток регіону є багатовимірним і багатоаспектним процесом, зазвичай розглядається з погляду сукупності різних соціальних і економічних цілей. Навіть якщо мова лише про економічний розвиток, він зазвичай розглядається спільно із соціальним, включаючи зростання темпів виробництва і доходів громадян; зміни в інституційній, соціальній та адміністративній сферах суспільства, суспільній свідомості, традиціях, звичках [7]. Тому розвиток завжди має спрямованість, яка визначається метою або системою цілей. Позитивна спрямованість свідчить про прогресивний розвиток, негативна – про регрес або деградацію. Іншими словами, "природа" виділення та розвитку регіонів завжди передбачає певну мету або декілька цілей.

Регіональна ж соціально-економічна політика включає сукупність організаційних, політичних, економічних, правових заходів, що реалізуються державними органами влади і спрямовані на піднесення ролі, значення територіальних об'єднань у загальнодержавному розвитку, з урахуванням його стратегічних завдань при вирішенні поточних, тактичних завдань; спрямування та стимулювання розвитку продуктивних сил регіону, раціональне використання їх ресурсного потенціалу, створення умов для життя та праці людей, їх екологічної безпеки.

Відповідно до цілей розвитку регіонів вибудовується система критеріїв розвитку, характеристик, показників, якими вимірюються ці критерії. Незважаючи на деякі відмінності між країнами і регіонами в ієрархії цінностей та цілей розвитку, міжнародні організації оцінюють рівень розвитку країн, регіонів за універсальними інтегральними показниками.

Одним із таких показників є індекс розвитку людини, розроблений у рамках Програми розвитку ООН. Для розрахунку використовуються три чинники економічного розвитку: очікувана тривалість життя при народженні, інтелектуальний потенціал (рівень грамотності дорослого населення, середня тривалість навчання), величина доходу на душу населення з урахуванням купівельної спроможності, валюта, зниження граничної корисності доходу [8]. Звичайно, у такому разі показники будуть відрізнятися, виходячи з того, що взято за основу виділення таксономічної одиниці "регіон".

Так, наприклад, наявна схема функціонування адміністративно-територіальних одиниць України є чотириступеневою структурою (перший ступінь включає об'єктивну складову перспективного та поточного характеру – реальні процеси, явища, події тощо); другий – інформаційну складову; третій – практичну детермінацію (зумовленість якісними та кількісними можливостями спостереження, вимірювання, експерименту); четвертий – когнітивну детермінацію фактів (залежність способів їх фіксації та інтерпретації від системи похідних абстракцій, теорії, теоретичних схем тощо). Кожна адміністративно-територіальна одиниця наділена державою відповідними повноваженнями у сфері державного управління, а також виконує певні самоврядні функції [7].

У цій системі є неузгодження. Так, одні й ті ж адміністративно-територіальні одиниці – міста районного значення, селищні та сільські ради – можуть належати як до третього, так і до четвертого ступеня ієрархії; в адміністративно-територіальному устрої України немає найнижчих (базових) ступенів; домінують адміністративно-територіальні одиниці третього та четвертого ступенів: міста районного значення, селищні, сільські ради, а це ускладнює адміністративно-територіальну схему по горизонталі. Особливої актуальності означена проблема набуває для специфічних міських адміністративно-територіальних утворень, на території яких діють кілька інших адміністративно-територіальних одиниць, які, втім, не становлять єдиної територіальної громади. Це стосується 64-х міст обласного значення, на території яких функціонують ще 202 інші адміністративно-територіальні одиниці, у яких діють органи місцевого самоврядування [5].

Основою суспільного життя людей у будь-якому регіоні є взаємозв'язки, насамперед, у сфері матеріального виробництва, де взаємодіють люди (головна продуктивна сила), засоби виробництва та природна продуктивна сила регіону,

носієм якої є природно-ресурсний потенціал. Тому актуальним, на нашу думку, є виокреслення схеми ієрархічного співвідношення територіальних одиниць: район, область, регіон, країна.

Можна зробити висновок, що поняття "регіон", не маючи в нормативно-правових документах та літературі остаточного визначення, потребує конкретизації та єдиного підходу щодо його трактування і використання на практиці.

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що "регіон" – це територія (значно більша за область), де проживає певна кількість населення, розташовані підприємства різних галузей господарства, форм власності, функціональні установи, що забезпечують сприятливі умови для життя людей, їх праці, освіти, культурного розвитку та за сукупністю споріднених цілей, що їх реалізують об'єднані в одне ціле адміністративно-територіальні одиниці, створюють певний функціональний простір.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державне управління в Україні: наукові, правові, кадрові та організаційні засади : навч. посіб. / за заг. ред. Н. Р. Нижник, В. М. Олуйка. – Львів : Вид-во нац. ун-ту "Львівська політехніка", 2002. – 352 с.

2. Заставный Ф. Д. Совершенствование территориальной организации производительных сил: теория, методы, практика / Ф. Д. Заставный – Львів : Наука, 1986. 139 с.

3. Зінь Е. А. Регіональна економіка : підручник / Е. А. Зінь. – К. : ВД "Професіонал", 2007. – 528 с.

4. Колосюк А. А. Особливості регіональної політики України в сучасних умовах / А. А. Колосюк // Держава та регіони. – 2008. – № 4. – 315 с.

5. Конкурентоспроможність регіонів України: стан і проблеми // Національна безпека і оборона. – 2008. – № 4. – 38 с.

6. Петренко В. П. Про вдосконалення функцій і структур державного управління / В. П. Петренко, З. В. Шкутяк, А. М. Керницький // Регіональна політика України: наукові основи, методи, механізми. – Львів, 1998. – 278 с.

7. Політика регіонального розвитку в Україні: особливості та пріоритети. Аналітична доповідь / за ред. З. Варналія. – К. : Наукова думка, 2005. – 62 с.

8. Поповкін В. М. Розміщення продуктивних сил / В. М. Поповкін. – К. : Техніка, 2000. – 365 с.

9. Романюк С. А. Політика регіонального розвитку в Україні: сучасний стан і нові можливості : моногр. / С. А. Романюк. – К. : УАДУ, 2001. – 263 с.

10. Симоненко В. К. Регионы Украины: проблемы развития / В. К. Симоненко. – К., 1997. – 256 с.

11. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.

Цитувати: Удовиченко І. В. Специфіка визначення та функціонування регіональних одиниць в Україні / І. В. Удовиченко // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 11–14.

© І. В. Удовиченко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 30.03.2012 ■





## СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ТА ПОШИРЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

*В. І. Павленко*

Висвітлюються сучасні методики, технології вивчення системи роботи вчителя та поширення нових прогресивних освітніх ідей, досягнень сучасної педагогічної науки, зокрема досвід реалізації в загальноосвітніх навчальних закладах Полтавського району педагогічних технологій "Портфоліо", "Європейське мовне портфоліо" та розробленого Полтавським районним методичним кабінетом проекту "Інформаційна районна система освіти", який має на меті забезпечення науково-методичної підтримки освітніх закладів, інноваційної діяльності педагогів, виявлення і поширення кращих зразків учительської творчості.

**Ключові слова:** інновації, передовий педагогічний досвід, портфоліо вчителя, "Європейське мовне портфоліо".

**Павленко В. И. Современные аспекты изучения системы работы учителя и распространения передового педагогического опыта**

Освещаются современные методики, технологии изучения системы учителя и распространения новых прогрессивных образовательных идей, технологий, достижений современной педагогической науки, в частности, опыт реализации в общеобразовательных учебных заведениях Полтавского района педагогических технологий "Портфолио", "Европейский языковой портфолио" и разработанного Полтавским районным методическим кабинетом проекта "Информационная районная система образования", призванного обеспечить научно-методическую поддержку образовательных заведений, инновационной деятельности педагогов и распространения лучших образцов учительского творчества.

**Ключевые слова:** инновации, передовой педагогический опыт, портфолио учителя, "Европейский языковой портфолио".

**Pavlenko V. I. Modern Aspects of Studying Teacher's System of Work and of Distribution of Progressive Pedagogical Experience**

Modern methods are covered, technologies of studying teachers experience and distribution of new progressive ideas, achievements of modern pedagogical science, in particular the experience of implementation in secondary schools of Poltava district pedagogical technologies "Portfolio", "European language portfolio" and developed by the Poltava regional methodical Cabinet project "Regional information system of education", which aims to provide scientific and methodological support for the educational institutions of innovative activity of teachers, identification and distribution of best teaching samples creativity.

**Keywords:** innovations, front-rank pedagogical experience, the teacher's portfolio, European speech portfolio.

**Постановка проблеми.** Прогрес технологій у світі потребує інтелектуалізації праці та відповідно створення умов для оновлення педагогічного процесу [7, с. 4]. На сучасному етапі зміни відбулися у навчальних програмах, викладанні навчальних дисциплін, організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Зокрема, нові Державні стандарти початкової загальної освіти та базової і повної загальної освіти передбачають вивчення двох іноземних мов, впровадження із 2-го класу інформаційно-комунікаційної освіти, посилене використання здоров'язберезувальних техно-

логій тощо. Це неможливе без упровадження в освітньому процесі активних методів навчання, комплексного переходу на нові освітні моделі, а отже, готовності учителя до постійного професійного зростання та соціальної мобільності. Тому актуальним завданням керівників навчальних закладів є розроблення й реалізація шкільними колективами моделі вивчення й поширення передового педагогічного досвіду.

**Мета статті** – висвітлити досвід управлінської діяльності методичного кабінету відділу освіти Полтавської РДА (далі – Полтавський РМК) в напрямі вивчення

Павленко Володимир Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, голова Полтавської районної державної адміністрації

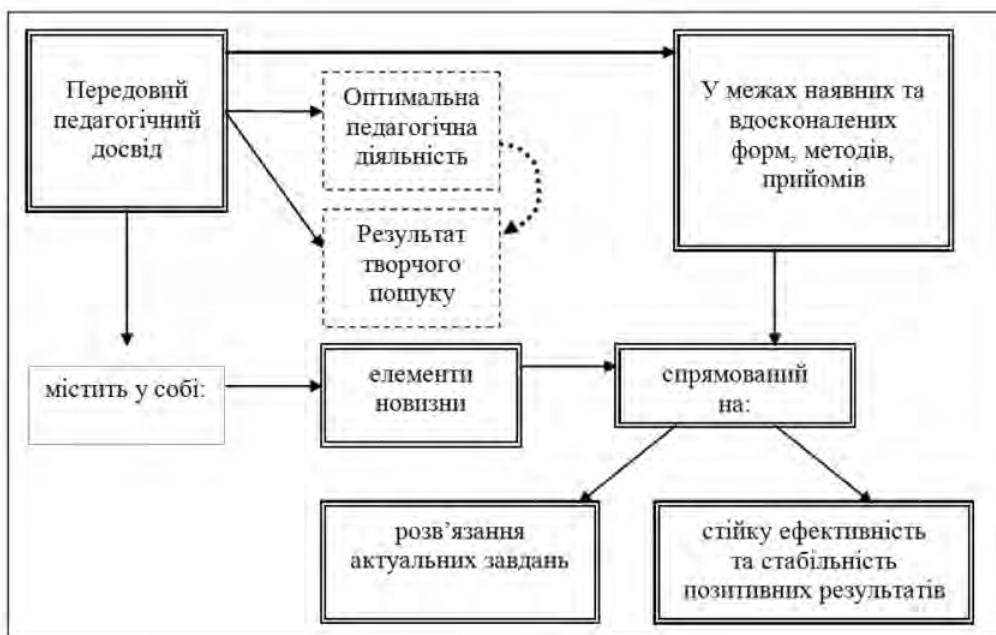


Рис. 1. Схема передового педагогічного досвіду за Ю. К. Бабанським

системи роботи вчителя та поширення прогресивних освітніх ідей, технологій, досягнень сучасної педагогічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми.** У процесі педагогічної практики апробуються різні методи, способи впровадження прогресивних педагогічних ідей, технологій, досягнень сучасної педагогічної науки.

Передовий педагогічний досвід (далі – ППД) – сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи [7, с. 56]. ППД – це педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати забезпечуються шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів [6, с. 22]. На важливу роль педагогічного досвіду вказували К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, Ю. К. Бабанський [1, с. 21] (рис.1).

Проблемою передового педагогічного досвіду займалися І. Жерносек, Е. Моносон, К. Скаткін, М. Поташник, Л. Момот, І. Підласий, вказуючи, що ППД забезпечує позитивний результат при менших, ніж зазвичай, затратах часу і сил [7, с. 12].

Питанням передового педагогічного досвіду приділялася значна увага на всіх етапах розвитку освіти. Так, згідно з рішенням колегії Міністерства освіти України від 23.11.1987 р. за № 9/108 "Про вдосконалення системи вивчення й поширення передового педагогічного досвіду" визначено порядок вивчення, узагальнення і поширення ППД на всіх рівнях осві-

ти. Документ не втратив актуальності, оскільки наголошує на тому, що відділи освіти, методичні служби спільно з керівниками освітніх закладів зобов'язані виявляти, ґрунтовно вивчати передовий досвід, виокремлюючи нове, раціональне в роботі окремих учителів, а також сприяти впровадженню результатів цього досвіду у педагогічну практику [9, с. 47].

Упровадження ППД – найбільш недосконала ланка методичної роботи. Проте практика свідчить, що саме від чіткої організації цієї справи залежить досягнення педагогічним колективом стабільно високих результатів навчально-виховного процесу за мінімальної витрати зусиль. Для цього необхідно своєчасно побачити й належним чином оцінити оригінальне, нове і перспективне в педагогічній роботі, створити сприятливі умови для його поширення.

**Виклад основного матеріалу.** Важливе значення у вивченні, моделюванні, узагальненні і поширенні перспективного педагогічного досвіду належить методичній службі. На сучасному етапі Полтавський РМК працює над упровадженням моделі вивчення ППД за такими етапами:

- організаційний (планування спільної роботи з адміністрацією ЗОШ щодо вивчення носія ППД);
- аналітичний (експертне оцінювання творчих знахідок учителів; узагальнення одержаних результатів);
- прогностичний (розроблення методичних рекомендацій щодо поширення ППД).

Цілеспрямована робота з упровадження нового у педагогічну практику зосереджується, насамперед, у школі.

Полтавським РМК проаналізовано узагальнені матеріали передового педагогічного досвіду вчителів району за три роки (2010-2012 рр.), зокрема 85 % – із проблем навчання, 15 % – із питань управління.

Відзначимо, що обсяг упровадження вивченого досвіду в навчальну діяльність загальноосвітніх навчальних закладів Полтавського району становить лише 8–10 %. В окремих ЗНЗ спостерігається формальний і безсистемний підхід до вивчення та реалізації у їх діяльності ППД. Процес упровадження передового педагогічного досвіду "обривається" на вирішальному етапі практичного навчання вчителів технології застосування нових методів роботи. Тому важливою умовою реалізації прогресивних освітніх ідей є визначення форм та методів поширення передового педагогічного досвіду.

Вивчення системи роботи вчителя (охоплює всі напрями його роботи) та пошук передового педагогічного досвіду (полягає у висвітленні розв'язання вчителем важливої педагогічної проблеми, доцільності й ефективності використання форм, методів, прийомів задля позитивного результату) здійснюють адміністрації навчальних закладів, методичні служби у рамках дослідження стану викладання предметів, атестації вчителів, роботи методичного об'єднання, проведення семінарів, педагогічних та учнівських конкурсів, змагань. Запорукою ефективності вивчення педагогічного досвіду є: заздалегідь визначений план дослідження ППД; випрацювання висновків стосовно кожного етапу дослідження; володіння методикою та технологією вивчення досвіду.

Полтавським районним методичним кабінетом із 2010–2011 н. р. у навчальних закладах району впроваджується педагогічна технологія "Портфоліо", що є засобом оцінювання професійної діяльності педагога, розвитку здатності до самовдосконалення та вміння шукати шляхи подолання труднощів [2, с. 3]; допомагає відстежити рівень сформованості ключових компетенцій та компетентностей учня й учителя. Опорними школами із упровадження цієї технології у Полтавському районі є Мачухівський НВК (директор С. В. Голуб) та Тростянецька ЗОШ І-ІІІ ст. (директор К. М. Лавроненко).

*Портфоліо вчителя* – добірка матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму педагога і його вміння вирішувати фахові завдання [3, с. 98]. Головне призначення портфоліо – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності для оцінювання професійної компетентності його автора. Правильно сформоване портфоліо допомагає

вчителеві вдало представити власний педагогічний досвід, неординарно розповісти про нього, налаштуватися на професійне зростання [5, с.110]. Презентація портфоліо кожним педагогом є мотиваційною основою його особистісного вдосконалення і фахового зростання [4, с.52].

У всіх навчальних закладах Полтавського району впроваджено інформаційно-комунікаційну технологію "Портфоліо". Формуючи портфоліо, вчителі аналізують свою роботу над тією чи іншою актуальною педагогічною проблемою у навчальному році [8, с.14], представляють динаміку навчальної діяльності, вихованості, розвитку учнів, опис умов реалізації педагогічної технології у їх послідовності та взаємозумовленості, що забезпечує імовірність досягнення найвищих результатів навчальної діяльності, подають перелік упроваджуваних ними методик та технологій, питань, які потребують професійного розв'язання. Методичні рекомендації щодо створення портфоліо вчителя надано в додатку 1.

Одним із типів технології "Портфоліо" є "Європейське мовне портфоліо" – інноваційний складник цілісного навчально-методичного комплексу в навчанні школярів іноземної мови. Упродовж останніх років в Україні у навчальному процесі використовується учнівський мовний портфель (мовне портфоліо), метою якого є навчити школярів самостійно вчитися, критично мислити, прагнути до самопізнання й самореалізації [10, с. 4]. Ця інноваційна технологія допомагає учневі накопичувати, систематизувати, узагальнювати, вдосконалювати, самостійно оцінювати рівень своїх знань, умінь і навичок з іноземної мови. Питаннями розроблення і впровадження мовного портфоліо займалася низка іноземних авторів: David Little, Radka Perclova, Francis Goullier [11, с. 5], а також національний експерт проекту "Європейське мовне портфоліо" в Україні Оксана Карп'юк [12, с. 7].

Члени районного методичного об'єднання вчителів іноземної мови навчальних закладів Полтавського району продовж 2010-2011 – 2012-2013 навчальних років працювали над упровадженням "Європейського мовного портфоліо". Проведений методичною службою відділу освіти Полтавської РДА моніторинг запровадження "Європейського мовного портфоліо" в окремих загальноосвітніх навчальних закладах Полтавського району засвідчив, що означена технологія допомагає школярам краще осмислити результати своєї діяльності, а вчителеві – залучити школярів до постановки нових цілей, реально показати динаміку, прогрес у навчанні. Це підвищує мотивацію учнів, заохочує їх до активності й самос-

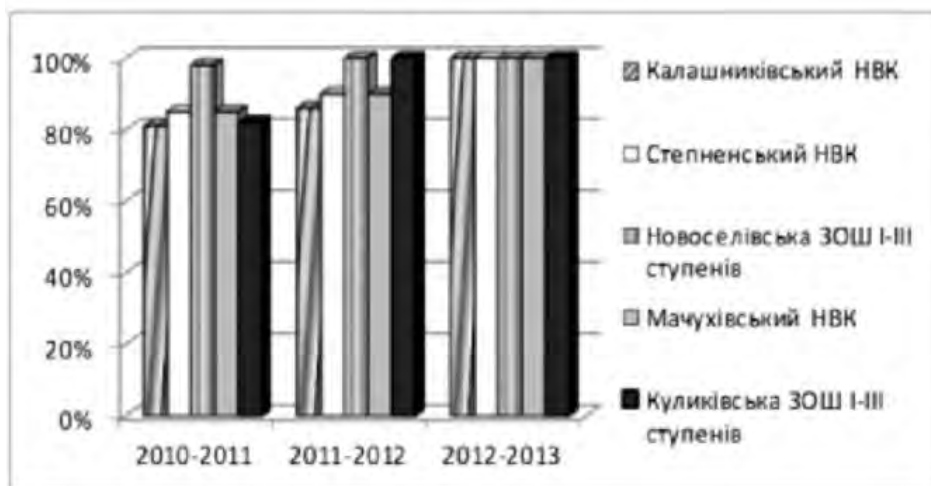


Рис. 2. Динаміка показників середнього бала успішності школярів ЗНЗ Полтавського району з англійської та німецької мов відповідно до кількості введених "Європейських мовних портфоліо" (2010–2013 рр.)

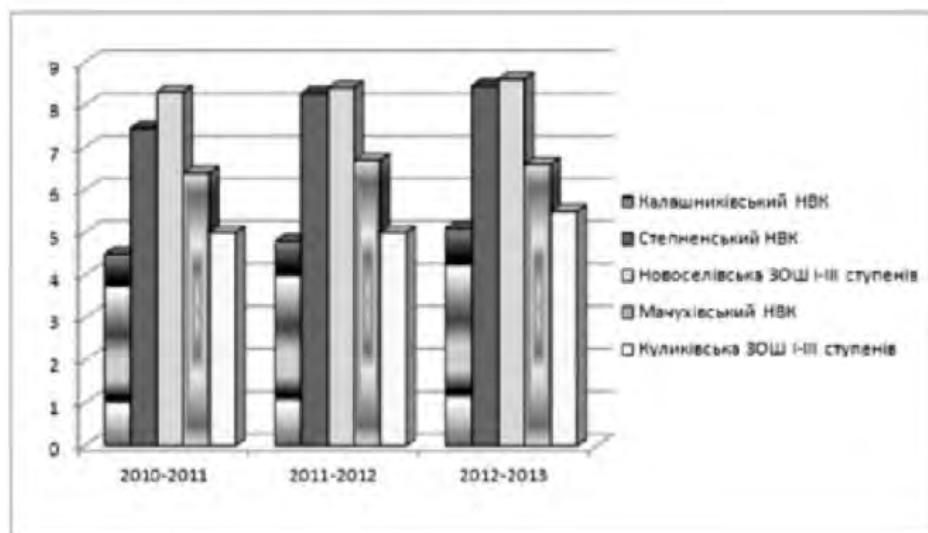


Рис. 3. Рівень навчальних досягнень з іноземної мови одинадцятикласників ЗНЗ Полтавського району (2010–2013 рр.)

тійності, формує загальнонавчальні вміння. Учні Полтавського району (Калашниківського, Мачухівського, Степненського навчально-виховних комплексів, Куликівської, Новоселівської загальноосвітніх шкіл I–III ст.) мають позитивну динаміку показників середнього бала успішності відповідно до кількості введених мовних портфоліо (рис. 2, 3).

Зазначимо, що впровадження "Європейського мовного портфоліо" означає вихід учня на новий рівень самосвідомості, оскільки школяр обирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим, прозорим і ясным. Саме тому на базі Щербанівської ЗОШ I–III ст. (директор С. І. Дорогокупля) Полтавським інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроград-

ського спільно із Полтавським РМК у 2012 р. проведено заняття з учителями іноземної мови навчальних закладів Полтавської області в рамках курсової перепідготовки з теми: "Упровадження "Європейського мовного портфоліо" у навчальних закладах Полтавського району".

У Положенні про районний (міський) методичний кабінет (центр) (наказ Міністерства освіти і науки України від 08.08.08 № 1119) визначено завдання методичного кабінету (центру), зокрема: формування електронної бази даних щодо перспективного педагогічного досвіду та інноваційної діяльності педагогічних колективів і окремих працівників; створення сучасних науково-методичних матеріалів, фондів навчальної, довідкової, методичної, психолого-педагогічної, наукової,

науково-популярної, художньої та іншої літератури і періодичних педагогічних видань.

Методичний кабінет як науково-методична установа поступово трансформується в сервісний центр щодо надання освітніх послуг педагогічним працівникам, задоволення їх потреб і запитів. Так, у Полтавському районі реалізується проект "Інформаційна районна система освіти (ІРСО)", у рамках якого формується районна колекція цифрових освітніх ресурсів (РКЦОР). Головне завдання РКЦОР – забезпечення науково-методичної підтримки закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, інноваційної діяльності педагогів, виявлення та поширення кращих зразків учительської творчості.

РКЦОР формується за предметно-тематичним принципом і включає ресурси, розроблені методистами районного методичного кабінету та педагогічними працівниками дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів району. Протягом 2012–2013 н.р. в колекцію включено розробки конспектів уроків з української мови та літератури, математики, хімії, біології, іноземної, російської мов, образотворчого мистецтва, трудового навчання, початкової освіти; презентації виховних заходів; графічні зображення, таблиці, музичні ресурси тощо. Матеріали РКЦОР адресовані, перш за все, педагогам. Вони забезпечують потреби як "масового" вчителя, який завантажений роботою і прагне використовувати готові розробки, так і творчого педагога-методиста, котрий самостійно планує уроки і розробляє окремі навчальні матеріали до них.

Як заохочення, за підсумками навчального року автори розробок отримують сертифікат учасника проекту "Інформаційна районна система освіти", що враховується при атестації педагогічних працівників. Окрім того, подані матеріали внесено в картотеку районного банку даних передового педагогічного досвіду.

**Висновки та перспективи.** Стрімкий розвиток суспільства, модернізація всіх його складових потребують сучасного підходу до добору форм і методів роботи із педагогічними працівниками. Створення в освітніх закладах чіткої, керованої, гнучкої системи виявлення, вивчення та впровадження найновіших досягнень науки і педагогічної практики в навчально-виховний процес має бути головним завданням керівників шкіл, методичних служб. Проводити сучасну науково-методичну роботу означає розвивати професій-

ну майстерність учителів шляхом організації роботи методичних служб; здійснювати дії з прогнозування, діагностування, аналізу, дослідження, організації навчально-виховного процесу; об'єднати педагогічні колективи навколо поставленої мети в напрямі поширення прогресивних освітніх ідей, технологій, досягнень сучасної педагогічної науки; створити на основі системного підходу єдину модель науково-методичної роботи, яка б відповідала запитам конкретного педагогічного колективу.

Додаток 1

### Методичні рекомендації щодо створення портфоліо вчителя (за Макаровою Т. Н. [8])

Портфоліо оформляють і у вигляді традиційної папки, і з використанням інформаційних технологій [8, с. 14]. Електронне портфоліо спрощує процес укладання матеріалів, забезпечує постановку вчителем поточних завдань навчально-виховної діяльності та спостереження за їх досягненням, автоматичне датування матеріалів при їх розміщенні і доступність останніх для колег, а також ефективний зворотний зв'язок і оцінювання кожного представленого матеріалу; дає змогу організувати відкрите обговорення досвіду.

**Вимоги до оформлення портфоліо.** Портфоліо вчителя оформляється у папці, має містити титульну сторінку з особистими даними про педагога та зміст розділів. Кожен матеріал портфоліо повинен датуватися. Вміст портфоліо залежить від мети і завдань, що їх учитель ставить перед собою.

Розділ 1 ("Відомості про вчителя") дає змогу скласти думку про процес індивідуального розвитку педагога і включає матеріали, що відображають досягнення вчителя в різних сферах: прізвище, ім'я, по батькові, рік народження; освіта (що і коли закінчив, отримана спеціальність і кваліфікація згідно з дипломом); трудовий і педагогічний стаж роботи в навчальному закладі; підвищення кваліфікації (назва структури, де прослухані курси, рік, місяць, проблематика курсів); копії документів про наявність учених і почесних звань і ступенів; найбільш значущі урядові нагороди, грамоти, листи подяки; дипломи конкурсів; інші документи на розсуд учителя.

Розділ 2 ("Результати педагогічної діяльності") має давати уявлення про динаміку результатів педагогічної діяльності вчителя за певний період і містить матеріали про результати засвоєння учнями навчальних програм і сформованості в них ключових компетентностей із предмета, що викладається; порівняльний аналіз ді-

яльності педагогічного працівника за три роки на підставі контрольних зрізів, участі вихованців у шкільних та інших олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо; результати проміжної і підсумкової атестації учнів; дані про наявність медалістів; відомості про вступ учнів у ВНЗ за тощо.

Розділ 3 ("Науково-методична діяльність") представлений методичними матеріалами, що свідчать про рівень професіоналізму педагога: аналіз роботи над педагогічною проблемою; обґрунтування вибору освітніх технологій, які впроваджує автор портфоліо; обґрунтування використання у практиці тих або інших засобів педагогічної діагностики для оцінювання освітніх результатів; результати роботи з вивчення та упровадження передового педагогічного досвіду (за роками); використання ІКТ у навчальному процесі, технологій навчання дітей з особливими потребами; підсумки участі у професійних і творчих педагогічних конкурсах; результати участі у методичних і предметних тижнях; перелік проведених семінарів, "круглих столів", майстер-класів тощо; звіт про наукові дослідження; характеристика розроблених авторських програм; резюме підготовлених творчих звітів, рефератів, доповідей, статей тощо.

Розділ 4 ("Позаурочна діяльність") містить документи: список творчих робіт, рефератів навчально-дослідницьких робіт, проєктів, виконаних учнями із того чи іншого предмета; перелік переможців олімпіад, конкурсів, змагань, інтелектуальних марафонів тощо; сценарії позакласних заходів, фотографії, презентації, відеоматеріали із записом проведених заходів (виставки, наочні екскурсії, КВК, брейн-ринги тощо); програми роботи гуртків і факультативів тощо.

Розділ 5. ("Навчально-матеріальна база") включає виписку з паспорта навчального кабінету (за його наявності): список словників та іншої довідкової літератури з предметів; список наявних наочних посібників (макети, таблиці, схеми, ілюстрації, портрети); перелік технічних засобів навчання (телевізор, відеомагнітофон, музичний центр, діапроектор тощо); дані про наявність комп'ютера та комп'ютерних засобів навчання (програми віртуального експерименту, контролю знань, мультимедійні підручники тощо); перелік аудіо- і відеопосібників; відомість про наявність дидактичного матеріалу, збірок завдань, вправ, прикладів рефератів і творів тощо; інші документи за бажанням учителя.

**Електронне портфоліо вчителя** – одна із сучасних інформаційних технологій, покликана допомогти педагогу розвивати

свою професійну компетентність в умовах безперервної освіти. Найефективнішим буде портфоліо у вигляді сайту вчителя. Отже, електронне портфоліо – це веб-базований ресурс, що відбиває індивідуальність і професійні досягнення власника.

Структура електронного портфоліо включає розділи: "Загальна інформація про вчителя" (педагогічне кредо, нагороди, грамоти, подяки); "Науково-методична діяльність" (методичні теми (проблеми), над якими працює вчитель упродовж останніх 5-ти років; моделі і плани уроків; творчі роботи учнів; мережеві сервіси у педагогічній практиці; публікації); "Освітня діяльність" (самоосвіта, підвищення кваліфікації за останні 5 років (рік, місяць, назва установи, де прослухані курси і з якої проблематики, тема міжкурсового завдання), участь у семінарах, конкурсах, проєктах, діяльності методичних об'єднань, експериментальній роботі, проєктах, у панорамі творчих уроків, семінарах, конференціях); "Результати педагогічної діяльності" (досягнення учнів в олімпіадах, конкурсах, змаганнях, проєктах та акціях різної спрямованості, участь учителя у педагогічних конкурсах, відомості про розроблення авторських програм, програм елективних курсів, факультативів, публікації про вчителя).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985. – 205 с.
2. Бабенко В. Досвід використання портфоліо / В. Бабенко // Директор школи, лицею, гімназії. – 2008. – № 4. – С. 3–5.
3. Васильченко Л. В. Технологія портфоліо в освіті / Л. В. Васильченко // Організація науково-методичної роботи в школі. – Х. : ВГ "Основа", 2009. – С. 97–104.
4. Вікторов В. Г. Моніторинг якості освіти / В. Г. Вікторов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – 2005. – Вип. 6 (19). – С. 51–58.
5. Восканян Г. Г. Портфоліо як форма оцінки результативності самоосвітньої діяльності вчителя / Г. Г. Восканян // Організація науково-методичної роботи в школі. – Х. : ВГ "Основа", 2009. – С. 106–113.
6. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до практики : інформ. метод. зб. / [упоряд. Г. О. Сиротенко]. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.
7. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
8. Макарова Т. Н. Типи портфоліо, структура портфоліо / Т. Н. Макарова, В. А. Макаров // Завуч. – 2005. – № 4. – С. 14–24.
9. Про вдосконалення системи вивчення і поширення передового досвіду : зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти України. – 1988. – № 1.
10. Сікачова М. Учніське мовне портфоліо // English. – 2009. – № 29 (471). – С. 3–5.
11. Школа майбутнього: Європейське Мовне Портфоліо. Методичний посібник / [укладач Карп'юк О.Д.]. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008.
12. David Little, Radka Perclova. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe. – Strasbourg, 2003.

**Цитувати:** Павленко В. І. Сучасні аспекти вивчення системи роботи вчителя та поширення передового педагогічного досвіду / В. І. Павленко // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 15–20.

© В. І. Павленко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 23.10.2013 ■

Від редакції "ПМ": Тема навчання дітей філософії не нова для нашого журналу: ще у 1996 році редакція присвятила їй висвітленню спеціальний випуск – «Філософія в школі» (№3(13)), один із матеріалів якого був присвячений аналізу програми американського педагога й філософа Метью Ліпмана «Філософія для дітей», яка спрямована на розвиток критичного і креативного мислення учнів 1-11 класів.

У попередньому випуску журналу за цей рік «Інноваційні практики в освіті: український каталог» (№2 (111)) ми розміщували інформацію про упровадження курсу «Філософія для дітей» у рамках інноваційної діяльності педагогів Автономної Республіки Крим. Сьогодні пропонуємо вашій увазі матеріал про досвід реалізації програми «Філософія для дітей» полтавськими педагогами, які її адаптували та вже понад сімнадцять років використовують у роботі Полтавської гімназії № 31.



УДК 37.013.73

## ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ: ДОСВІД ПОЛТАВСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ № 31

*А. О. Пустовіт*

Розглянуто проблему формування навичок соціальної компетентності та розвитку критичного мислення учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Рекомендації з упровадження курсу «Філософія для дітей» можуть використовуватися у позакласній роботі або при проведенні виховних годин у школі.

**Ключові слова:** філософія для дітей, «філософська фізкультхвилинка», «філософське рівняння».

### **Пустовіт А. А. Философия для детей: опыт Полтавской гимназии № 31**

Рассмотрена проблема формирования навыков социальной компетентности и развития критического мышления у учащихся общеобразовательных школ. Рекомендации по внедрению курса «Философия для детей» могут использоваться во внеурочной воспитательной работе или при проведении классных воспитательных часов в школе.

**Ключевые слова:** философия для детей, «философская физкультминутка», «философское уравнение».

### **Pustovit A. O. Philosophy for Children: Experience Poltava Gymnasium № 31**

The author addresses to the problem of the formation of social competence skills for the pupils of the secondary schools. The recommendations for introduction the course "Philosophy for children" can be used during the out-of-school work or as an alternative form of the extra classes at schools.

**Keywords:** philosophy for children, «philosophical exercise», «philosophical equation».

**Актуальність і постановка проблеми.** Курс «Філософія для дітей» був започаткований у гімназії № 31 м. Полтави у 1996 р. і є формою проведення виховних годин. Автором нововведення і керівником міської творчої групи з упровадження курсу була вчитель початкових класів гімназії № 3 І. П. Міщенко. За основу вона взяла програму американського професора Метью Ліпмана та його колег.

Звичайно, за цей час програма запропонованого курсу трансформувалася і зазнала значних змін, але її концепція і структура проведення занять залишилися незмінними. У чому переваги саме цієї форми роботи? Чим ці заняття подобаються дітям? Які позитивні зміни у своїх дітях помічають батьки наших учнів? На ці питання спробуємо відповісти в цій статті.

Пустовіт Андрій Олександрович, заступник директора з навчально-виховної роботи Полтавської гімназії № 31

**Зв'язок проблеми з важливими практичними завданнями.** Одним із головних завдань упровадження курсу є формування в школярів соціальної компетентності: розвиток навичок конструктивно будувати свої стосунки з навколишнім світом; вміння аналізувати ситуацію, мотиви, почуття і вчинки інших; вміння розуміти самого себе і ставитися до себе, свого життя, здоров'я, довкілля з відповідною повагою; виховувати незалежну особистість, здатну відстоювати власну громадянську позицію, творчо і конструктивно застосовуючи критичне мислення. Щоб запобігти егоцентричним проявам поведінки дитини, важливо показати їй взаємозв'язок і взаємозалежність людини і суспільства, їх єдність із природою і культурою. В основі курсу – вічні філософські питання, які пробуджують у дитини зацікавлення до пізнання себе і світу, посилюють емоційний зв'язок із навколишнім середовищем. Вони включають широке коло проблем і питань, серед яких – «людина», «світ», «природа», «причина і наслідок», «форма і зміст», «мораль» тощо.

Курс «Філософія для дітей» не передбачає вивчення філософії як науки. Він є інтегрованою програмою, що включає найважливіші категорії філософії, практичної психології, етики, естетики і культурології. Це не тільки допомагає дитині знайти своє місце в суспільстві, а й активізує пізнавальну діяльність, перетворює слухача на дослідника, позитивно впливає на вивчення інших предметів.

Хронічною хворобою більшості сучасних школярів є стандартність мислення, байдужа громадянська позиція, роль слухача, який не вмє або боїться працювати творчо, конструктивно при вирішенні завдань, які ставлять перед ним школа і життя. Тому не тільки ефектність, а й ефективність проведених занять буде залежати від доцільності використання форм і методів. Кожне заняття – діалог між рівними, які співпрацюють і поважають один одного. Важливо ще з перших занять привчити першокласника, який переступив поріг школи, до думки: «Я маю право на свою думку. Я маю право висловити її вголос, навіть якщо вона суперечить сказаному досі».

Така позиція розвиває в дитини довіру до вчителя, віру у власні сили, індивідуальність, толерантне ставлення до однокласників. Рівень тривожності і психологічного дискомфорту, притаманний процесу адаптації до школи, зменшується, і адаптація відчувається швидше і менш болісно. За результатами діагностики адаптації п'ятикласників, рівень тривожності та кількість дезадаптованих дітей залежав від того, чи викладався у них вищезгаданий курс.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення будь-якого предмета починається із створення початкової програми. Творча група вчителів Полтавської гімназії № 31 розробила програму, яка охоплює всі паралелі з першого до одинадцятого класу. Від вікових особливостей дітей і нагальних проблем, які ставить перед ними життя, залежить тематика занять кожної паралелі. Щоб зберегти цілісність тематики, програма має інваріантну та варіативну складові. Тобто є ключові теми, що розкривають зміст і мету навчального циклу, і теми, які вчитель-класовод добирає самостійно, керуючись власним баченням тематики окремого циклу.

#### Приклад

2 клас. Тема «Виховання світовідчуття та світогляду»

##### Інваріантна складова

1. Яким мене бачать інші?
2. Розум і доброта.
3. Сенс життя.

##### Варіативна складова

4. Крила мрії.
5. Сумління.
6. Секрети працелюбності.
7. Єдність.
8. Допитливість.
9. Мислення починається з питання.

Формою проведення заняття є урок. І як кожен урок, він має свою структуру:

#### I. Актуалізація проблеми.

1. Створення проблемної ситуації (передбачає висунення питань, які сприяють розвитку допитливості, творчої уяви).

2. Вступна бесіда (включає діалог. Мета – запобігти пасивній ролі слухача, який не вмє або боїться працювати творчо, конструктивно при вирішенні завдань, які ставлять перед ним школа і життя).

3. Оголошення теми і мети уроку.

#### II. Формування уявлення про поняття та явища.

1. Визначення змісту об'єкта дослідження.

2. «Філософська фізкультхвилинка» (мета – не тільки дати змогу дітям відпочити, а і виявити власні позицію і світогляд).

3. Створення логічно-емоційного образу.

#### III. Практична робота.

1. Прийом незакінченого речення або прислів'я.

2. Філософське рівняння.

Залежно від теми і мети уроку використовуються такі форми роботи, як аутотре-



нінг, м'язова релаксація, рольові ігри, тренінгові вправи тощо.

Створення проблемної ситуації передбачає висунення питань. Саме вони є тими відчиненими дверима, які сприяють розвитку не тільки допитливості, а і творчої уяви, пізнанню дійсності. Кінцевим результатом повинен стати розвиток концептуального мислення, вміння міркувати і обґрунтовувати власну думку.

Для таких уроків, особливо у початковій школі, властива висока насиченість. Як протягом одного уроку встигнути сформулювати певні уявлення і поняття, а до того ж ще й почути думку кожного учня? Ми пропонуємо застосовувати «філософську фізкультхвилинку», під час проведення якої діти вказаними рухами, наприклад, оплесками, виявляють свою згоду чи незгоду щодо певних тверджень.

Приклад:

3 клас. Тема «Дружба. Чому я вважаю його своїм другом?»

Дружба залежить від:

- спільних захоплень;
- зросту людини;
- кольору шкіри;
- вміння співчувати;
- довіри;
- того, як людина одягається;
- виховання;
- кольору волосся;
- знака зодіаку;
- вміння тримати слово;
- характеру людини.

За даними наведеного вище бліц-опитування обов'язково проводиться бесіда-дискусія.

Упровадження курсу «Філософія для дітей» спростовує досить поширену думку, що для дітей доступний лише конкретний матеріал на противагу абстракції і узагальненню. Якщо розум дитини не стимулювати ідеями, він стає інертним і позбавленим логіки. Ще Л. С. Виготський вважав злочинном утримувати мислення дитини на рівні предметного і конкретного мислення. Справді, учням інколи доводиться оперувати досить складними поняттями: «індивід», «особистість», «індивідуальність», «здібності», «талант», «геніальність» тощо. Щоб спонукати дітей показати своє уявлення про них, ми пропонуємо скористатися методом піктограм: потрібно відобразити ці поняття у вигляді символічного (інколи абстрактного) малюнка.

Приклад 1 :

4 клас. Тема «Людина і суспільство»

Поняття

Символ

Людина

а) 1



Суспільство

а) 11



Приклад 2 :

4 клас. Тема «Творчість»

Поняття

Символ

Здібності



Талант



Геніальність



Розвиток



Створення такого малюнка народжує слово, яке, зрештою, стає фундаментом логічно-образного мислення. Беззаперечний факт: слово і мова формують мислення людини. Після проведення піктографічного диктанту учні пояснюють і захищають свої роботи. Аня Рогова, автор малюнків, наведених у першому прикладі, показала, що людина є частиною суспільства людей і символічно зашифрувала це поняття у вигляді звукової моделі слова «люди». Хіба не геніально для учениці початкової школи?

Матеріалом для диспуту можуть бути «філософські рівняння». Дітям пропонується поставити знаки «=», «<=>» між поданими висловами або поняттями і пояснити свою думку.

Приклади :

а) краса природи \* краса обличчя

б) краса душі \* краса весняного ранку

Звичайно, рівняннями їх можна вважати відносно. Хоча, наприклад, «коренем рівняння» «робота майстра \* робота ремісника» може бути поняття «працювати з душею».

Під час уроків можна використовувати і відомі прийоми. Серед них – метод незакінченого речення, прислів'я, «крилатої» фрази.

Приклад.

4 клас. Тема «Коли я стану дорослим. Сьогодні і завтра»

Закінчити речення:

Вже через рік я зможу... Бути дорослим означає бути...

Закінчити прислів'я:

Що б час не забрав, назад... (не вертає).  
Не дивись на шапку, а дивись... (під шапку).

Створенню емоційної атмосфери уроку, чудовою ілюстрацією, яка підкреслює його мету, можуть бути казка, притча, оповідання. Вони повинні бути матеріалом для розмірковування, дослідження і в жодному разі не перетворювати заняття на додатковий урок позакласного читання. Буває, такі твори знайти важко. Тому радимо скористатися творчістю Г. Х. Андерсена, Н. Абрамцевої, А. Каралійчева, А. Лопатіної, М. Скребцевої. Саме у творах указаних авторів можна знайти достатньо матеріалу для створення логічно-емоційного образу, що повинен вплинути на свідомість школяра. Ми вважаємо, що робота з літературними джерелами обов'язково повинна мати місце в структурі уроку. Переконати дитину за допомогою логіки, фактичного матеріалу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків недостатньо. Треба допомогти їй відчувати, задіявши при цьому процеси емоційно-вольової сфери.

**Висновки.** Курс «Філософія для дітей» має суттєві переваги порівняно з традиційними виховними годинами і навчальними предметами, спрямованими на розвиток і виховання у процесі навчання. Співпраця вчителя і учнів створює ситуацію успіху, переводить учня із зони найближчої дії в зону досягнення. Бути особистістю, мати і висловлювати свою думку, власне ставлення і переживання – ось що приваблює дитину і найбільше цінується. За тривалий час пошуку, спроб, дискусій і досліджень курс «Філософія для дітей» довів свою ефективність, життєздатність і конкурентоспроможність. Творча група із його впровадження виносить на розсуд педагогічних працівників результати своєї роботи і запрошує до співпраці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Година спілкування. 4 клас / упоряд. М. О. Володарська. – Х. : Видавництво «Ранок», 2011. – 160 с.
2. Гудінг Д. Людина та її світогляд: для чого ми живемо і яке наше місце у світі / Д. Гудінг, Дж. Леннокс; груповий перекл. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом під заг. ред. М. А. Жукалюка. – Київ, УБТ, 2007.
3. Дженкінс Пеги Дж. Воспитание духовности у детей. Руководство для занятых родителей / Пеги Дж. Дженкинс; перев. с англ. – М. : ООО Издательский дм «София», 2005. – 224 с.

4. Лопатина А. Мир единства и любви. Книга для занятий по духовному воспитанию. Книга I. / А. Лопатина, М. Скребцова. – М. : ИПЦ «Русский Раритет», 1999. – 576 с.

5. Мартиненко О. А. Як навчити вашу дитину володіти емоціями / О. А. Мартиненко. – Х. : Вид-во «Ранок», 2009. – 144 с.

6. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2006. – 176 с.

7. Щуркова Н. Е. «Философия жизни» в школе : методические материалы к учебному курсу человековедения / Н. Е. Щуркова. – М. : Новая школа, 1994. – 48 с.

**Цитувати:** Пустовіт А. О. Філософія для дітей: досвід Полтавської гімназії № 31 / А. О. Пустовіт // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 21–24.

© А. О. Пустовіт, 2013. Стаття надійшла в редакцію 26.06.2013.■



## ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ЗІРКОСТІ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА ВПРАВ

*С. П. Олійник, О. В. Халчанська*

Розглянуто основи формування грамотного письма, описано систему вправ із розвитку правописної зіркості у першокласників.

**Ключові слова:** правописна зіркість, осмислене письмо за зразком, графічний образ слова, звукові аналітико-синтетичні вправи.

**Олейник С. П., Халчанская А. В. Формирование правописной зоркости у первоклассников: экспериментальная система упражнений**

Рассмотрены основы формирования грамотного письма, описана система упражнений по формированию правописной зоркости у первоклассников.

**Ключевые слова:** правописная зоркость, осмысленное письмо по образцу, графический образ слова, звуковые аналитико-синтетические упражнения.

**Oliynik S. P., Khalchanska O. V. Vigilant Spelling Training for the First Grade Students: Experimental System of Exercises**

Paper describes the basics of training to literate writing and a system of exercise for training vigilant spelling of the first grade students.

**Keywords:** vigilant spelling, intelligent writing on the pattern, graphic image of a word, phonetic analytic&synthetic exercises.

Навчання української мови в сучасній початковій школі у світлі вимог Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу як методологічної основи формування загальної початкової освіти спрямоване на опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного й писемного мовлення, базових умінь і навичок використання мови в різних сферах і ситуаціях спілкування. Підвалини цих знань забезпечуються у початковій школі, завдання якої, крім інших, – закласти у навчальній підготовці молодших школярів основу грамотного письма.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів навчання орфографії в школі, зокрема, системи роботи над орфографічними помилками (О. Біляев), над орфоєпією як одним із засобів розвитку у молодших школярів орфографічної грамотності (М. Вашуленко); взаємозв'язку між орфоєпією й орфографією української мо-

ви, шляхів формування правописної і вимовної грамотності учнів в умовах місцевого діалекту (Л. Симоненкова); удосконалення орфографічної грамотності старшокласників на основі вміння співвідносити орфограму з відповідним принципом українського правопису (Л. Райська); лінгводидактичних основ вироблення орфографічних умінь і навичок під час вивчення фонетики (О. Караман); навчання української орфографії на заняттях із будови слова й словотвору в школах із російською мовою навчання (С. Яворська); системи орфографічних вправ під час вивчення частин мови (О. Антончук); формування у молодших школярів орфографічних умінь і навичок на основі знань про фонетичну і графічну системи української мови (Н. Грона).

Визначальним умінням, яке обумовлене навчальною програмою і яке має бути сформоване на початковому етапі навчання мови, є "орфографічна і пунктуаційна зіркість", тобто здатність бачити в тексті особливості графічної форми слова, помі-

Олійник Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Халчанська Олександра Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

чати пунктуаційні знаки у простих випадках, усвідомлювати їх роль у реченні, а також самостійно виправляти допущені помилки, зіставляючи написане зі зразком [10, с. 16].

Ці навички можуть бути вдосконалені у процесі виконання першокласниками експериментальної системи вправ, розробленої нами, що ґрунтується на застосуванні дібраних текстів, усталених виразів, українських народних прислів'їв, приказок, загадок, лічилок, скоромовок, примовок, потішок, колядок, римівок, пісень, у яких відображаються особливості матеріальної і духовної культури народу, національного характеру, готує молодших школярів до усвідомлення правописних дій як основи вироблення навичок орфографічної і пунктуаційної пильності.

Запропонована система вправ апробована в низці шкіл м. Полтави та Полтавської області і довела свою ефективність, що надає нам право рекомендувати її усім учителям початкової школи. Окрім опису вправ, подаємо рекомендації та аналіз наших спостережень за їх виконанням учнями у ході апробації системи вправ в окремих загальноосвітніх школах м. Полтави та Полтавської області.

Система вправ складається з двох груп. По-перше, це пропедевтичні вправи, при проведенні яких пропонуємо спиратися на відомі у методиці навчання молодших школярів види усних і письмових робіт, що використовуються в навчанні грамоти й орфографії.

Наше завдання полягало в тому, щоб вибрати з великого арсеналу вправ такі, що відповідають віковим особливостям дітей і змісту роботи при навчанні першокласників грамотно писати. Деякі запропоновані нами завдання доцільно вводити в навчальний процес на ігровій основі, як це рекомендується сучасною методикою навчання учнів початкових класів, зокрема шестирічних школярів. Зрозуміло, що залежить це від змісту вправи-завдання, адже відомо, що відповідно до навчальної мети, яку ставить перед собою учитель, вправи поділяються на такі, що готують до виконання орфографічних чи пунктуаційних дій, і такі, які виконують допоміжну роль у розвитку навички грамотного письма. І це нами враховувалося. До перших із них ми визнали за доцільне віднести і застосувати на практиці вправи на орфоепічне промовляння, звукові аналітико-синтетичні вправи, моделювання речень, складів, коректуру.

Вправи другої групи виконують допоміжну роль, але вони безпосередньо пов'язані з виробленням навичок грамотного письма. Ідеться перш за все про збагачення активного словника учнів і розвиток:

– зорового сприймання як фактора довільного запам'ятовування графічних образів слів;

– уваги;

– пам'яті.

**Пропедевтичні вправи.** Робота над словом, словосполученням чи реченням починається з найбільш простого і доступного дітям – прочитати їх так, як вони записані, дотримуючись орфоепічних вимог. Перед учнем ставиться завдання: побачити те, що написано, і відтворити голосом, тобто координувати вміння бачити і промовити бачене. Це завдання надзвичайно важливе. Промовляння сприяє набуттю навичок уважно розглядати графічний образ слова, запам'ятовувати послідовність розміщення букв у слові і слів у словосполученні чи реченні. Тому першим етапом роботи над письмом за зразком, починаючи із запису складів, стає прочитування слів. Ця вимога є істотною передумовою запам'ятовування орфографічних образів слів.

Фіксуванню орфографічного образу сприяє також повторне читання, яке можна застосовувати одразу після першого прочитання зразка. Якщо ж такий прийом не застосований, то повторно учні читатимуть зразок під час подальшої роботи. До нього діти звернуться ще раз, коли складатимуть моделі слів чи речень, а потім повторюватимуть їх, читаючи складами те, що будуть записувати. Отже, у процесі кількарядового промовляння слова, словосполучення чи речення зорова і мовленнєво-рухова пам'ять школярів фіксує орфографічне відтворення слів.

Природно, прочитування зразка має здійснюватися відповідно до норм вимови. Для першокласників єдиною орфоепічною вимовою стає правильне артикулювання звуків української літературної мови. Спостереження свідчать, що, читаючи, діти досить часто припускаються неточності проговорювання звуків, хоч, здавалося б, цього не повинно бути, адже їхня щоденна мова – українська, оточення українськомовне. Проте не можна не враховувати у навчанні рідної мови впливу діалектного оточення, який проявляється і у формуванні лексичного запасу дітей, і в набутті артикуляційної бази. Відомо, наприклад, що у слобожанських говірках, у багатьох говірках Полтавської області (а в експериментальних класах навчаються школярі – представники саме цих говорів) спостерігається, наприклад, м'яка вимова звука [ч]. Узвичаєна учнями така вимова негативно позначається на освоєнні орфографії: вони пишуть *i* після *ч* замість *и* у словах типу *читати*, навіть ставлять *ь*, наприклад, "чього". Це було засвідчено нами в процесі ознайомлення з орфографічною грамотністю уч-

нів загальноосвітніх шкіл міста Полтави та Полтавської області.

Дослідження артикуляційної бази дітей дошкільного віку показало, що у переважній більшості молодші школярі не вміють артикулювати звук [ф]. Орфоепічне промовляння набуває особливої ваги насамперед у роботі над словами з такими звуками.

Також списування слів за Зошитом для письма [3; 6], на основі якого починається і проводиться осмислене письмо за зразком, орієнтоване на слова, у яких написання збігається з вимовою. Проте для першокласників складність становить читання буквосполучень *дж* і *дз*, поєднання букв на позначення приголосних з *і*, правильне визначення звукового значення букв *я, ю, є* в різних позиціях тощо. Так, при списуванні першого речення "Алла ловила Аліну" (Зошит № 1, с. 34) [3] діти можуть помилитися у вимові приголосних у слові "Аліну". Слід бути пильним і при читанні речень "Іван і Ніна на ниві. Он Інна" (Зошит № 1, с. 43) [6], зокрема, у проговорюванні імен "Ніна" й "Інна", у першому з яких другий склад має вигляд "на", а в другому – "нна", що має відображення при написанні цих слів. Це теж викликає потребу окремо зупинитися на роз'ясненні "секретів" української графіки, щоб діти усвідомили особливості відтворення окремих звуків на письмі. Отже, робота над орфоепічним прочитуванням речень у букварний період, як і надалі, підпорядковується досягненню важливого завдання початкової школи – виробленню в школярів артикуляційної бази української літературної мови і ознайомленню зі специфікою української графіки, що мала вираження у відомому твердженні про деяку невідповідність між вимовою і написанням. З такою невідповідністю ознайомлюються уже першокласники: це і співвідношення звука [дз] та буквосполучення *дз*, це і вживання букви *щ* для передачі двох звуків [ш] і [ч], це і різне прочитування букв *я, ю, є*.

Цілеспрямоване проведення орфоепічних завдань у школах Полтави та Полтавської області було заздалегідь сплановане. Бралось до уваги, що окремого розгляду заслуговують приголосний [г], шиплячий звук [ч], африкати [дж], [дз], [дз']. Зумовлено це тим, що, як показав аналіз усного мовлення учнів, у їхній артикуляційній базі є відхилення від літературної норми саме у вимові перерахованих звуків.

Відповідно до порядку вивчення звуків – букв, передбаченого Букварем і Зошитом для письма, планується виконання вправ: на вимову звуків [г], [ч], [ф], [дз], [дж], на тверду вимову губних [в], [м], [п] перед [й]. Опрацювання цього ма-

теріалу здійснюється за Зошитом № 2 для письма. З метою вироблення виразної артикуляції голосних використовуються скоромовки, чистомовки, українські народні прислів'я, приказки, загадки, лічилки, примовки, потішки, колядки, римівки, пісеньки, ігри.

Практикуються вправи не тільки на вимову ізольованого звука чи сполук звуків, а й вимову їх у слові. Наприклад, щоб навчити дітей правильно вимовляти твердий [ч], пропонується робити це окремо і в сполученні з голосними: [а, о, у, е, и], а також у структурі слів: у кінці слова (ніч, річ), перед голосними [а, о, у, е, и] (час, чоловік, чути, чесний, читанка). Робота над вимовою цього звука продовжувалася і на уроці, під час якого вивчалось написання букви щ (Щ). Учні вправляються у вимові звука [ч] у сполучі з [ш] у словах: дощ, куш, щока, щука, щавель, пищик, щелепа. Для вивчення кожного звука вчитель добирає вправи-завдання. Наприклад, перед вивченням звуків [г], [г'] передбачаються вправи (залежно від підготовки учнів) на зразок такої:

г	г
Гава веслася на ганку І сиділа там до ранку. Вранці гуси пробігали, Гаву з ганку проганяли. <i>(Г. Чубач)</i>	Грім гуркоче за горою, Грім гуркоче над рікою, Гуси з луку йдуть додому – Не бояться того грому. <i>(Г. Чубач)</i>

Учні за вчителем повторюють слова: голуб – ганок, гуси – гудзик, береги – дзиґа, круги – гирлиґа, ворог – гуля, сніг – гедзь, пиріг – агрус. Потім вивчаються скоромовки: "Годувала гава гавенят на ганку"; "У сіренької горлички туркотливе горлечко".

Із метою вироблення виразної артикуляції голосних використовуються чистомовки і скоромовки. Наприклад:

На, на, на – рідна сторона.  
Но, но, но – відкрий-но вікно.  
Ни, ни, ни – летять кажани.  
Ні, ні, ні – дрова у вогні.

Можна запропонувати гру-конкурс "Хто швидше скаже скоромовку":

Великі мурахи  
Грали в шахи.  
Маленькі мурашки –  
У шашки.*(Г. Чубач)*

Вивчається на вибір чистомовка та скоромовка на тверду вимову [ч]:

Ча, ча, ча – ми пограєм у "квача".  
Чу, чу, чу – всім спечу по калачу.  
Че, че, че – підстав товаришу плече.  
Чи, чи, чи – дочці печиво спечи.  
Ач, ач, ач – чарівний калач.  
Уч, уч, уч – чарівний обруч.  
Еч, еч, еч – у мечоносця гарний меч.

Ич, ич, ич – сів у човен королич.  
Ходить чапля чап-чалап.  
На обід шукає жаб.  
Може, й рибку десь знайде.  
Чап-чалап – це чапля йде! (Г. Чубач)

Чубатий качур кряче качці:  
Ти чудо бачила чи ні?  
До річки човен мчав на тачці,  
По річці – тачка на човні! (Г. Чубач)

*Вправа на тверду вимову [р] наприкінці слова.* Учні за вчителем повторюють чистомовку:

ар, ар, ар – славний квітникар;  
ір, ір, ір – візьми перевір;  
ур, ур, ур – високий мур;  
яр, яр, яр – відмінний кресляр;  
ар, ар, ар – цікавий буквар.

Завдання – доповнити вірш словами, у яких [р] вимовляється твердо наприкінці слова:

Як закінчуєш слова:  
"Р" завжди твердий вживай;  
Вчить читати нас буквар,  
На воротах – воротар,  
Все запише секретар,  
Назве дати календар,  
Лікар хворого лікує.  
Кухар тістечка готує,  
Слюсар зробить інвентар,  
Вийде в поле плугатар. (А. Свашенко)

Учням пропонуються загадки, на які вони за командою вчителя хором говорять відгадки:

Ні звір, ні птиця, а хвіст, як спиця. (Комар);

Дірок багато, а нема куди вилізти. (Ятір);  
Є у хаті рахівник,  
Дні рахує цілий рік.  
В нього кожен день-деньочок  
Має цифру і листочок,  
А як вечір надійде,  
Той листочок упаде. (Календар);  
Не спортсмен, не чоловік,  
А на лижах цілий вік.  
Землю рие, а не звір,  
У труді він богатир. (Екскаватор).

Пропонуємо вивчити напам'ять одну із скоромовок на вимову [ж]. При цьому звертається увага на дзвінку вимову [ж] перед глухим [к]:

Жатка жваво жито жне,  
Жатку жнець не дожене.

Обережний жовтий жук  
З жита виліз на межу.

Жив собі дід Сажка,  
На ньому була синя сермя'жка,  
На голові шапочка,  
Під носом капочка,  
На серм'яжці латочка.

Чи хороша моя казочка? (Народна творчість)

У всіх випадках вправи супроводжуються зразковою вимовою вчителя, яку учні намагаються наслідувати.

Зрозуміло, наслідуванням не обмежується навчання правильно артикулювати звуки. Учителі демонструють і словесно описують роботу мовних органів, наприклад, при навчанні дітей вимовляти губно-зубний щілинний звук [ф], але до показу артикуляції звуків вдаємося лише тоді, коли у звукотворенні беруть участь мовні органи, за роботою яких учні можуть спостерігати. Тому не варто пояснювати дітям, як утворюються звуки [дж] чи [дз] або звуки [г] чи [г']; їх творення не піддається візуальному спостереженню. Досвід свідчить, що учні на слух успішно оволодівають вимовою цих звуків. Проте показом вимови можна виправити неправильне артикулювання деякими учнями звука [с] як міжзубного, у той час як цей звук є зубним.

Проведена нами експериментальна апробація доводить, що виконання орфоепічних вправ позитивно впливає на правильне прочитування слів, словосполучень, речень – першої вимоги осмисленого письма за зразком. Паралельно з орфоепічним промовлянням систематично застосовуються звукові аналітико-синтетичні вправи, що є невід'ємним компонентом навчання дітей грамоти. Тому не випадково навчальні книги першокласників (Буквар і Зошит для письма) включають майже в кожен урок завдання на звуковий і звуко-буквений аналіз слів.

Проводячи експериментальну апробацію системи вправ у школах Полтави та Полтавської області, ми не передбачали особливих завдань звукового аналізу слів. Учителям було рекомендовано:

- ♦ аналізувати звуковий склад слова, домагатися від учнів нормативної вимови кожного звука, розуміння невідповідності між вимовою звука і його передачею на письмі (у випадках передачі африкатів, сполучень [йа], [йе], [йу], [йі], [шч];

- ♦ навчити учнів уміння визначати наголошені склади шляхом застосування прийому подовження голосного, що не зумовлює спотворення семантики слова.

Поряд із завданням – побудувати звукову модель слова – першокласники у класах, що мають комп'ютери, виконували вправи на дисплеї комп'ютера: після з'ясування звукового складу слів учні перекодовували звуки в букви.

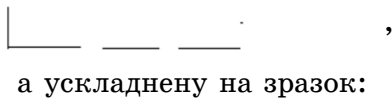
Експериментальна апробація також засвідчила, що використання комп'ютера в навчанні першокласників – не розвага, а важливий засіб вироблення уваги до записування вимовленого, що має суттєву роль у набутті умінь осмисленого письма за зразком.

У навчанні дітей усвідомленого списування цілих речень важливо розвинути

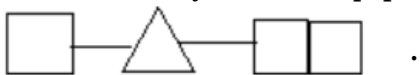
навичку усвідомити зміст фрази на основі розуміння кожного її слова. Розвитку такого уміння сприяють вправи на моделювання речень і слів. Ідеться про вміння учнів складати модель речення на тому етапі, коли вони освоюють "секрети" письма: кожне слово пишеться окремо одне від одного, маленькі слова слід писати окремо від великих слів, у кінці речення ставиться певний розділовий знак.

**Вправи з моделювання речень.** Моделювання речень як вид вправи вводить з перших уроків списування речень. В експериментальних класах педагог використовує будову моделі речення, працюючи з дітьми над списуванням речення "Ми у мами" [1 с. 30].

Оскільки це був урок ознайомлення дітей із вимогами осмисленого письма за зразком, на якому необхідно було продемонструвати і складові моделі, було вирішено запропонувати учням не спрощену модель типу:



Такий вигляд моделі речення дає змогу здійснювати на цих же зразках складове моделювання. Так, речення "Ми у мами" остаточно набуває такої форми моделі:



На цьому уроці школярі лише ознайомилися з тим, що перш ніж розпочати списування, необхідно зрозуміти зміст речення, уявити його складові частини. При закріпленні цих вимог треба покладатися на подальшу роботу, яка повинна стати одним із важливих чинників підготовки першокласників до усвідомленого письма за зразком. Досягти цього можна при умові виконання послідовних операцій, що згодом стануть для учня елементами алгоритму письма за зразком.

Так, готуючись до списування речення "Прилетіли у село лелеки" (Зошит № 1, с. 49) [3], учні мають виконати підготовчі дії, зокрема моделювання речення. Починають, звичайно, з прочитування речення. Вимоги до читання: дотримуватися пауз між словами, правильно наголошувати склади. Залежно від підготовки дітей речення можна прочитати кілька разів. Варто запитати, чи знають школярі птаха, якого називають лелекою (цей птах у говірках української мови іменується по-різному). Після цього складається модель речення.

Складання моделі речення – не кінцевий етап у роботі. Після складання моде-

лі речення учні мають повторити його, спираючись на модель.

Наступний етап моделювання – робота над складовою моделлю речення, яка здійснюється у такій послідовності:

- ♦ читається речення;
- ♦ визначається кількість слів у ньому;
- ♦ встановлюються склади у словах;
- ♦ записується складова модель речення;
- ♦ визначаються наголошені склади.

Як приклад можна навести передачу речення "У Оксани калина": за моделлю вимовляються слова за складами. Моделювання сприяє усвідомленню змісту речення, його будови, розвитку уваги. Кількаразове повторення речення з розбивкою на слова чи з виділенням складів допомагає запам'ятати орфографічний образ слів.

**Коректурні вправи.** Варто запропонувати коректурні вправи, під якими розуміємо порівняння правильного і неправильного графічного образу слів. Завдання цього типу можуть бути як на орфографічну, так і на семантичну коректуру. Матеріал для коректури може бути різний: склади, слова, речення. Ураховуючи нестійкість уваги молодших школярів, не слід спочатку рекомендувати слова або речення, що містять більше ніж одну помилку.

Першокласникам пропонуються такі завдання:

*Завдання 1. Підкреслити склади, слова, записані до риски.*

Мам | Мам, мим, мем, мім, мам, мам, мим, мім;

На | Но, ни, ни, на, ан, ни, не, ні, на, на; Ніла | Ніла, ніла, Нла, Ніли, Ніла, Ніло, Ніла;

Дош | дош, доч, дошч, дощ, досш, дощ, дои, дощ;

Дзвінко | двінко, дзвінко, дзвіно, дзвінк, дзвінко.

Ця вправа може використовуватися на всіх уроках написання букв відповідно до порядку їх розташування в Зошиті для письма. У нашому переліку подано зразки можливих варіантів. Кількість неправильно написаних складів може бути різною (залежно від підготовки учнів). Поєднання букв добирається до відповідних уроків, на яких вивчається буква. Виконання цього завдання може бути спрямоване на вироблення навички вимовляти сполуки приголосних із голосним [i].

*Завдання 2. Порівнюючи слова із зразком, підкреслити правильно записані слова.*

Зразок: гайок яблуко щавель;  
гайк йяблуко щавель;  
гайок яблуко шщавель;  
гайок яблуко щавел;  
гайок яблуки щавель;  
гйок яблуко шавель;

гайок яблуко щавель.

**Завдання 3.** Порівнюючи речення із зразком, знайдіть і виправте помилки.

Цю вправу бажано вводити в другому півріччі, коли першокласники опрацьовують матеріал Зошита № 1 із друкованою основою. Для аналізу пропонується, як правило, одне речення. Перед виконанням учитель пояснює послідовність зіставлення. На дошці два записи:

№ 1. Зразок	№ 2
У Оксанки і Оленки сани.	У Оксанки і оленки сани.

Порядок зіставлення такий:

- ♦ прочитайте речення зразка (№ 1);
- ♦ прочитайте речення під номером 2;
- ♦ з'ясуйте, чи немає пропущених слів;
- ♦ поділіть слова в обох реченнях на склади;
- ♦ читаючи кожне слово (спочатку першого речення, а потім другого), позначайте дужкою склади;
- ♦ порівняйте речення № 2 з реченням № 1; якщо знайдете помилку, виправте її.

Отже, після здійснення перевірки запис повинен мати такий вигляд:

№ 1. Зразок	№ 2
У Оксанки і Оленки сани.	У Оксанки і оленки сани.

№ 1. Зразок	№ 2
У Оксанки і Оленки сани.	У Оксанки і оленки сани.
Котик мив лапки.	котик мив лапки.
У садку Дмитрик і Даринка.	У садку дмитрик і Даринка.
Над ставком летіли лелеки.	Під ставком летіли лелеки.
По садочку ходить літо.	По садочку ходит літо.
У солом'янім брелі.	У солом'янім брелі.
Бринить, співає наша мова.	Бринит, співе наша мова.
Чарує, тишить і п'янить.	Чарує, тишиє і п'янить.
Пташка красна своїм пір'ям, а людина – знанням.	Пташка красна свом пір'ям, а людина – знанням.
Яке зів'язчко, таке й сім'язчко.	Яке зів'язчко, таке й сім'язчко.

Вправи на коректуру стимулюють формування навички самоконтролю. Водночас вони розвивають увагу. Що ж до освоєння вимог осмисленого письма за зразком, то такі завдання сприяють запам'ятовуванню кроків алгоритму, таких як поділ слів на склади, читання їх і виділення дужками.

**Допоміжні вправи.** Для розвитку у першокласників правописної зірності важливо також використовувати вправи, які виконують допоміжну роль, проте безпосередньо пов'язані з виробленням навичок грамотного письма.

Наведемо приклади таких вправ.

**Завдання 1.** На дошці розміщено малюнки. Учитель пропонує уважно розглянути їх (подивитися на них 15 секунд), потім закриває дошку. Допускаються різні варіанти.

Подаємо один із зразків:

*Верблюд, квітка, відро, замок, ручка, жабка, гриб.*

На перших уроках не бажано подавати велику кількість малюнків. Можна почати з трьох-чотирьох.

Учням пропонується розкласти картки, на яких написані назви предметів і істот, у такій послідовності, у якій вони були розміщені на дошці (при цьому учитель відкриває дошку) і порівняти набори карток.

Якщо були учні, які помилилися у розміщенні карток, вправа повторюється з іншим набором (але меншою кількістю) карток, щоб усі учні стали переможцями.

Картки з написом слів можна по-різному використовувати: для звуко-буквеного аналізу слів (квітка), для визначення наголосу (замок), для орфоепічного проговорування (верблюди) тощо.

**Завдання 2.** На дошці записані речення або текст, наприклад: *"Сміються в сонці золотому річки, і села, і поля" (О. Олесь). "Шевченко – найславніший поет України. Він співець неповторної природи"*.

Спочатку учитель читає речення чи текст, потім діти. Можна використовувати мовчазне і голосне читання. Після цього дошка закривається. Учням роздають картки з реченням або текстом, у яких пропущені слова. Дається завдання відновити текст. За кожне відновлене слово учень одержує 1 бал. Виграє той, хто набирає найбільшу кількість балів.

**Завдання 3.** Учні пропонується намальоване на першому малюнку поєднання геометричних фігур, яке треба знайти на другому малюнку. Підкреслити його олівцем.

**Завдання 4.** Картки, у верхній частині яких написані різні поєднання з чотирьох букв (великі друковані, великі рукописні і малі рукописні), розкладаються перед учнем. Картка № 1 кладеться лицьовою стороною. Учитель пропонує уважно подивитися і визначити, який порядок розташування букв (див. картку № 1, верхню частину), а потім таке поєднання букв знайти в рядку букв, написаних унизу карток. Аналогічна робота проводиться з картками № 2, 3.

Розвиткові уваги, пам'яті сприяють також вправи, що будуються на основі сприйняття змісту речення. Наприклад, із речень вибрати слова, що відповідають малюнку, і записати його. Варіанти вправ залежать від рівня засвоєння учнями письма та мети, яку вчитель планує досягти на уроці. Відповідно до цього доби-



Верхня частина картки	Картка № 1
Рядок букв, написаних внизу картки: АПКН	ПАПКНСМЛА

раються слова і речення. Ось кілька варіантів:

(На малюнку зображені діти, які на санчатах спускаються з гори): Зима і сніг. Діти на санчатах. Осіннє сонце.

(Малюнок із зображенням жовтого листя): Зів'ялі квіти. Сяють зорі. Жовте листя.

**Висновок.** Запропонована система різноманітних навчальних вправ готує першокласників до усвідомленого написання зразка. Кількість і характер завдань на кожному уроці визначаються рівнем засвоєння дітьми техніки читання, письма та залежать від загального їх розвитку. Проте на одному уроці рекомендуємо застосовувати різні вправи: орфоепічне проговорювання, вправу-гру, коректуру, роботу з дисплеєм, завдання на увагу, моделювання речення, звуковий аналіз слова, поділ слів на склади тощо.

Формування осмисленого письма за зразком не обмежується дидактичними завданнями, що лише готують дітей до такого виду списування. Уведення в навчання першокласників вправ, які мають на меті готувати учнів до засвоєння алгоритму осмисленого письма за зразком, не виключає використання інших усних чи письмових завдань, що традиційно застосовуються вчителями. Це – і словниковий слуховий диктант, і зоровий диктант, і малюнковий диктант, і зорово-слуховий диктант. Застосування різноманітних вправ не самоціль, а засіб, за допомогою якого в учнів розвивається правописна зіркість, тобто увага до орфограми як основної одиниці орфографічно грамотного письма.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. – 152 с.
2. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в 1 кл. : посіб. для вчителя / М. С. Вашуленко. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. – 224 с.
3. Вашуленко О. В. Зошит для письма № 1, № 2 : навч. посібник для 1 кл. / О. В. Вашуленко, О. Ю. Прищеп. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2012. – 64 с.
4. Даценко О. А. Методика формування правописних навичок у першокласників : навч.-метод. посіб. / О. А. Даценко, С. П. Олійник. – Полтава, 2002. – 96 с.

5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594), травень. – 45с.

6. Захарійчук М. Д. Зошит з навчання грамоти та розвитку мовлення : у 2-х частинах / М. Д. Захарійчук. – К. : Грамота, 2012. – 96 с.

7. Захарійчук М. Д. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко. – К. : Грамота, 2012. – 176 с.

8. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

9. Методика викладання української мови : навч. посіб. / за ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища школа, 1992. – С. 197-234.

10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2011. – 392 с.

**Цитувати:** Олійник С. П. Формування правописної зіркості у першокласників: експериментальна система вправ / С. П. Олійник, О. В. Халчанська // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 25-31.

© С. П. Олійник, О. В. Халчанська, 2013. Стаття надійшла в редакцію 3.10.2013 ■



## КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

*Н. М. Голуб*

Розглянуто можливості використання ресурсів корекційно-розвивального освітнього середовища при попередженні порушень писемного мовлення в дітей із певними формами психічного, мовленнєвого дизонтогенезу.

**Ключові слова:** корекційно-розвивальне освітнє середовище, психічний, мовленнєвий дизонтогенез, порушення писемного мовлення.

**Голуб Н. М. Коррекционно-развивающая образовательная среда как фактор профилактики нарушений письменной речи**

Рассматриваются возможности использования ресурсов коррекционно-развивающей образовательной среды с целью профилактики нарушений письменной речи у детей с некоторыми формами психического, речевого дизонтогенеза.

**Ключевые слова:** коррекционно-развивающая образовательная среда, психический, речевой дизонтогенез, нарушения письменной речи.

**Golub N. M. Correctional and Developmental Educational Environment as a Factor in the Prevention of Violations of Writing**

In the article deals with the potentialities of using the resources of correctional and developmental educational environment for the prevention of writing disorders in children with some forms of mental and verbal dysontogenesis.

**Keywords:** correctional and developmental educational environment, mental and verbal dysontogenesis, writing disorders.

**Постановка й обґрунтування актуальності проблеми.** Неухильне збільшення контингенту дітей із дислексією, дисграфією, дизорфографією пов'язане з впливом на їх розвиток цілого комплексу шкідливих біологічних та соціальних чинників. Найбільш часто названі вади спостерігаються в учнів із різними формами психічного і мовленнєвого дизонтогенезу внаслідок резидуальної церебрально-органічної патології. Порушення читання та письма при цьому поєднуються з недорозвиненням у дітей усного мовлення та низки інших психічних функцій (Е. Данілавічюте, О. Корнев, Р. Лалаєва, Р. Левіна, М. Русецька, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Хватцев, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Актуальним питанням спеціальної педагогічної допомоги дітям із вадами психо-мовленнєвого розвитку є попередження в них порушень писемного мовлення. Одним із напрямів такої профілактичної роботи є розбудова корекційно-розвивального освітнього середовища задля успішної реалізації завдань навчально-виховно-

го та корекційно-розвивального впливу. Із метою підготовки дітей до школи, профілактики порушень у них писемного мовлення корекційно-розвивальне освітнє середовище має сприяти: усуненню в них недоліків фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу мовлення, усного зв'язного мовлення; розвитку базових психічних функцій, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, навичок саморегуляції та самоконтролю.

**Метою статті** є визначення умов, що сприяють створенню корекційно-розвивального освітнього середовища та забезпеченню його позитивного впливу на психічний і мовленнєвий розвиток дітей із різними формами дизонтогенезу, попередженню в них порушень читання та письма.

**Виклад основного матеріалу.** Організація навчально-виховного процесу потребує урахування умов та чинників, що становлять "середовище", яке певною мірою впливає на характер засвоєння дітьми знань, умінь, навичок, розвиток у них

Голуб Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доцент кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

психічних функцій, пізнавальної активності, самостійності, творчих здібностей.

"Середовище" складається із сукупності мікросоціальних чинників: навчально-виховних, сімейно-побутових, комунікативних, особистих тощо.

У психолого-педагогічній літературі широко використовуються поняття "освітнє середовище" (Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Кепачевська, І. Левицька, А. Лукіна, В. Панов, В. Рубцов та ін.), "виховне середовище" (А. Афанасьєв, Т. Алексеєнко, Л. Коган, Р. Малиношевський, Л. Новікова), "освітньо-виховне середовище" (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова, І. Якіманська та ін.), "особистісно орієнтоване виховне середовище" (І. Бех, К. Балтремус), "розвивальне освітнє середовище" (Б. Ельконін, Б. Скоморовський, І. Фурман, Т. Чернікова), "розвивальне предметно-ігрове середовище дошкільного навчального закладу" (К. Крутій, Г. Лаврентьєва, Н. Лисенко) та ін.

У середовищі перебування дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), ДЦП, затримкою психічного розвитку (ЗПР) мають успішно розв'язуватися як виховні, навчальні, так і корекційно-розвивальні цілі. Оскільки реалізація корекційно-розвивальних завдань є одним із головних напрямів розбудови середовища, його можна вважати "корекційно-розвивальним освітнім середовищем". Таке середовище має оптимально застосовувати просторові, предметні, організаційні, соціально-психологічні ресурси [2] задля всебічного розвитку мовленнєвої системи дитини, усунення вад мовлення та недоліків інших базових психічних функцій, попередження виникнення вторинних порушень, якими часто виявляються вади писемного мовлення.

Для дітей із ТПМ, ДЦП, ЗПР, як правило, характерні певні порушення розвитку нервово-психічної сфери, пов'язані з резидуально-органічною патологією ЦНС. Проявами недорозвинення або ушкодження ЦНС, що призводять до стійких труднощів у навчанні, можуть бути нейродинамічні розлади, парціальна дефіцитарність вищих психічних функцій, функціональна недостатність регулятивних механізмів (О. Балашова, Ю. Дем'янов, І. Марковська, Ю. Мікадзе, С. Мнухін, Н. Корсакова, А. Семенович). У таких дітей є недостатньою сформованість психофізіологічних і психологічних передумов навчальної діяльності, а саме низький рівень розвитку уваги, пам'яті, мовлення, мисленнєвих процесів, слабка довільність діяльності, а також недостатній розвиток

дрібної моторики, просторової орієнтації, зорово-моторної координації [4].

Важливим завданням вихователя і логопеда (корекційного педагога) в роботі з дошкільниками із ТПМ, ДЦП, ЗПР є формування в дітей передумов писемного мовлення, а саме: усного мовлення, функціональної бази (уваги, гностичних, мнестичних, мисленнєвих процесів, моторних функцій), достатнього рівня розвитку емоційно-вольової та мотиваційної сфер. Завданням фахівців у роботі із зазначеними категоріями дітей у початковій школі є вибір оптимальних методик формування в них навичок читання та письма, профілактика й усунення порушень писемного мовлення (Т. Ахутіна, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Хватцев, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Шляхами профілактики шкільних труднощів у дітей із порушеннями психічного та мовленнєвого розвитку є забезпечення наступності у навчально-виховній роботі ДНЗ та початкової школи, створення корекційно-розвивального освітнього середовища задля цілеспрямованого превентивного впливу на мовленнєвий розвиток дітей, стосовно яких можна говорити про підвищений ризик виникнення в них порушень писемного мовлення.

Щоб сприяти створенню корекційно-розвивального освітнього середовища, педагоги ДНЗ та школи мають здійснювати: 1) системний аналіз і планування навчально-виховної, корекційної роботи з урахуванням психофізіологічних особливостей та індивідуальних відмінностей дітей; 2) доцільний відбір методів, прийомів, засобів корекції та розвитку в дітей мовлення та інших психічних функцій.

Стосовно врахування психофізіологічних особливостей дітей із ТПМ, ЗПР, ДЦП слід зазначити:

1. Порушення нервово-психічної сфери, характерні для таких дітей, призводять до їх передчасного втомлення, виснаження, а на цій підставі – до швидкої втрати ними інтересу до виконання завдань, зниження активності під час різних видів діяльності. Відтак, урахуовуючи зазначені психофізіологічні особливості, слід дозувати нову (навіть цікаву та привабливу для дітей) інформацію, обмежувати враження, які надмірно збуджують їхню нервову систему.

2. Доречно виділяти у помешканні певні зони: для проведення ігор, занять, що передбачають більш високу рухову активність дітей; для заходів, під час яких не має бути підвищеного шуму; зони, де

втомлена дитина може заспокоїтися, подолати психоемоційне напруження, виявити власну ініціативу у виборі заняття.

3. Реалізація розвивального потенціалу середовища має відбуватися шляхом раціонального і творчого застосування елементів культурного досвіду (предметів, ігрового, дидактичного та мовленнєвого матеріалу).

4. Важливою особливістю роботи з дітьми з ТПМ, ДЦП, ЗПР є посилення педагогічної регуляції поведінки дітей із до речним і дозованим використанням при цьому всього наявного обладнання. Провідна, керувальна роль педагога має здійснюватися у процесі навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми під час занять, а також упродовж вільних ігор та розваг дітей.

5. Особливої уваги потребує залучення дітей до провідної діяльності: вихованців ДНЗ – до ігрової як провідної для дітей дошкільного віку, учнів початкових класів – до навчальної. У дошкільників із тією або іншою формою психічного, мовленнєвого дизонтогенезу відзначається знижений інтерес до гри та іграшок, їх сюжетні ігри стереотипні, переважно побутової тематики, під час гри діти мало спілкуються між собою. Отже, при залученні дітей до гри необхідно збагачувати тематику ігор, репертуар ігрових ролей.

Для молодших школярів із ТПМ, ДЦП, ЗПР характерні недостатність навчальної мотивації, низька пізнавальна активність, труднощі в опануванні програмними знаннями, уміннями, навичками, низький рівень саморегуляції та самоконтролю. Отже, особливої уваги потребує формування в таких дітей усіх компонентів навчально-пізнавальної діяльності [3]: мотиваційно-цільового (розвиток у дітей пізнавальних інтересів, мотивів; уміння сприймати, усвідомлювати мету діяльності); організаційно-орієнтаційного (організаційні вміння, уміння визначати та програмувати певний алгоритм виконання пізнавальних і навчальних дій); змістово-операційного (актуалізація опорних знань, умінь, навичок; їх поширення, поглиблення; встановлення нових предметних і міжпредметних зв'язків під час оволодіння новою програмною інформацією); регульовального (активізація уваги, докладання вольових зусиль для подолання утруднень у процесі виконання навчальних завдань, емоційно-позитивне ставлення до процесу навчання); контроль-оцінювального (уміння здійснювати контроль та оцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності).

Відзначимо, що під час організації корекційно-розвивального освітнього сере-

довища врахування індивідуальних особливостей дітей забезпечується шляхом вивчення педагогом мікросоціальних умов, у яких виховуються діти, спостереження за розвитком кожної дитини, аналізу етіопатогенетичних факторів та симптоматики психомовленнєвої патології, стану сформованості в дитини уваги, гностичних, мнестичних, мовленнєвих, мисленнєвих, моторних та інших функцій. Слід зважати на показники успішності кожної дитини у навчально-пізнавальній, мовленнєво-комунікативній, ігровій діяльності, виявляти можливості поліпшення розвитку дитини в різних сферах, забезпечувати умови для більш гармонійного, повноцінного проживання нею свого дитинства в дошкільному закладі або школі.

Корекційно-розвивальне освітнє середовище має бути адекватним віку і потребам дитини. Його організації сприятимуть:

- ♦ урахування і забезпечення впливу на розвиток дитини чинників, що найбільшою мірою сприяють підвищенню працездатності та зміцненню її нервово-психічного здоров'я;

- ♦ створення доброзичливої атмосфери, умов для емоційно-позитивного спілкування та взаємодії між дітьми. За таких обставин у дітей формуються певні стратегії комунікації, усуваються страхи і почуття невпевненості у своїх силах, більш успішно долаються недоліки психомовленнєвої сфери, а також утруднення під час опанування навичок читання та письма;

- ♦ забезпечення комплексного підходу, за якого до участі в системі корекційно-розвивального впливу мають бути включені не тільки логопед (корекційний педагог), а й вихователь групи, учитель класу, психолог, лікар, батьки дитини;

- ♦ дидактично обґрунтований відбір педагогом (вихователем ДНЗ або учителем початкових класів), логопедом (корекційним педагогом), психологом методів та прийомів роботи, відповідного обладнання, наочного й мовленнєвого матеріалу на підставі аналізу утруднень дітей у засвоєнні програмної інформації;

- ♦ використання заходів, що сприяють корекції та розвитку в дітей мовлення та інших психічних функцій не лише на заняттях, а і впродовж екскурсій, при підготовці і проведенні дитячих свят, розваг, під час щоденних прогулянок, ігор, вільного спілкування дітей;

- ♦ систематична робота з батьками дітей, спрямована на забезпечення ретельного виконання дитиною корекційно-розвивальних завдань у домашніх умовах під керівництвом дорослих;

♦ гнучкість керування педагогічним процесом, що забезпечує своєчасне й адекватне реагування на зниження активності дітей, стимулювання проявів інтересу та вольових зусиль з їх боку.

При створенні корекційно-розвивального освітнього середовища у спеціальній групі ДНЗ, у якій із дітьми працює логопед (корекційний педагог), необхідно зважати на таке:

1. Для дітей дошкільного віку важливими є засвоєння сенсорних еталонів і розвиток перцептивних дій, що потребує створення сенсорно-збагаченого середовища шляхом організації взаємодії дітей із широким колом предметів і знарядь праці людей, проведення екскурсій, реалізації різноманітних видів діяльності та форм спілкування, забезпечення різноманітних та яскравих чуттєвих вражень.

За допомогою спеціально підібраних предметів, ігрового обладнання маємо стимулювати розвиток когнітивних функцій, активізувати мисленнєво-пошукову діяльність вихованців під час їх практичних, ігрових, комунікативно-мовленнєвих дій.

2. У середовищі перебування дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку важливо створювати умови для залучення кожної дитини до різних видів діяльності. Розвивальна роль усіякої змістової і педагогічно доцільної діяльності полягає в тому, що вона є певною формою практики, тобто має практично-продуктивний характер. Розвиток дитини, яку вирізняють від ровесників певні особливості психофізичного розвитку, залежатиме від того, наскільки раціонально поєднані у її житті різні види діяльності, наскільки вона активна у процесі їх виконання.

Відомо, що активність дітей із психомовленнєвими вадами, як правило, знижена, що потребує цілеспрямованого впливу на формування в них важливих складових не тільки ігрової, а й мовленнєво-комунікативної, навчально-пізнавальної, образотворчої, художньої, трудової діяльності. Так, успішне опанування дитиною писемного мовлення можливе на основі своєчасної сформованості певних його передумов. Л. Виготський [1] такими передумовами вважав опанування жесту, гри, малювання і пропонував організувати "входження" дитини у писемне мовлення як "перехід від малювання речей до малювання мовлення".

3. Під час формування передумов навчально-пізнавальної, зокрема писемно-мовленнєвої діяльності слід, орієнтуватися на їх основні складові: фонові (забезпечення достатньої активності дитини),

операціональні (формування певного кола загальнонавчальних та спеціальних знань, умінь, навичок), регуляторні (розвиток у вихованців елементарних навичок саморегуляції та самоконтролю, уміння налаштуватися на роботу, підтримувати увагу і працездатність), комунікативні (опанування уміння спілкуватися та взаємодіяти під час різних дидактичних ситуацій).

4. У груповій кімнаті доречно створити "куточок підготовки до школи" [5, с. 78], знайомити дітей із правилами та особливостями шкільного життя, моделювати й обговорювати типові шкільні ситуації, стимулювати ігри дітей у "школу", у "навчання читання та письма".

5. Для покращення підготовки дітей до школи й попередження в них труднощів формування писемного мовлення необхідно цілеспрямовано добирати ігрове і предметне обладнання, дидактичний та наочний матеріали з метою розвитку слухового сприймання, фонематичних процесів, навичок мовного аналізу та синтезу, лексико-граматичного ладу та усного зв'язного мовлення, а також зорового гнозису, зорово-просторових та часових уявлень, моторних функцій, графо-моторних навичок тощо.

6. Особливу увагу спрямовувати на формування в дітей умінь слухати, розглядати наочний матеріал, виявляти певні закономірності процесів, явищ, зокрема мовленнєвих, виділяти суттєве, розмірковувати, робити висновки, що сприятиме розвитку навчально-інтелектуальних умінь і навичок, певних лінгвістичних уявлень та навичок мовних узагальнень.

При створенні корекційно-розвивального освітнього середовища для дітей із порушеннями психічного та мовленнєвого розвитку в умовах початкової школи особлива увага має приділятися:

♦ широкому використанню в роботі з учнями ігрового методу (особливо під час копіткої роботи з розвитку в дітей фонематичних процесів, формування навичок звуко-буквеного аналізу та синтезу слів, формування графо-моторних навичок тощо);

♦ залученню дітей до різноманітних видів діяльності, що стимулюють спостереження за мовленнєвими і мовними явищами, сприяють накопиченню лінгвістичного досвіду, збагачують арсенал комунікативно-мовленнєвих, розумових дій;

♦ урізноманітненню навчальних і корекційно-розвивальних мовленнєвих завдань при забезпеченні їх доступності, привабливості для дітей;

- ♦ чіткій організації діяльності учнів і постійному керівництву нею з боку педагога, чіткому визначенню та формулюванню сутності завдань, ретельному поясненню засобів їх розв'язання, наданню певних зразків;

- ♦ урахуванню видів і механізмів помилок під час опанування учнями писемного мовлення, міри складності завдань і чіткому визначенню міри педагогічної допомоги кожній дитині в разі виникнення в неї утруднень;

- ♦ раціональному поєднанню фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи під час виконання навчальних і корекційно-розвивальних завдань;

- ♦ постійному контролю та доцільним формам оцінювання роботи дітей педагогом;

- ♦ цілеспрямованому формуванню у молодших школярів умінь програмувати, регулювати, контролювати свою писемномовленнєву діяльність;

- ♦ розвитку комунікативної складової діяльності учнів шляхом збагачення навичок їх усно-мовленнєвого та писемномовленнєвого спілкування;

- ♦ забезпеченню ситуації успіху для кожної дитини в умовах успішної діяльності дитячого колективу загалом.

**Висновки.** У системі роботи з дітьми, котрі мають різні форми психічного та мовленнєвого дизонтогенезу, важливим фактором впливу на особистість стає корекційно-розвивальне освітнє середовище, що має сприяти усуненню недоліків психічної та мовленнєвої сфер дітей, допомагати реалізації їх здібностей, забезпечувати їм повноцінний і гармонійний розвиток.

Корекційно-розвивальне освітнє середовище повинне допомогти формуванню в дітей дошкільного віку передумов оволодіння навчальною та писемномовленнєвою діяльністю, у молодших школярів – розвитку всіх компонентів навчально-пізнавальної діяльності, успішному формуванню навичок читання та письма, попередженню порушень писемного мовлення.

Корекційно-розвивальне освітнє середовище має бути тісно пов'язаним із життям дітей, становити осередок спілкування та взаємодії дитини з наволишнім світом, місце, де дитина переживає позитивні емоції, успішно переборює труднощі, де відбувається її розвиток як особистості.

Загалом оволодіння дітьми навичками читання та письма повинно стати для них цікавою, привабливою діяльністю, що стимулює розвиток їх мовленнєвої, інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М.–Л. : Учпедгиз, 1935. – С. 87.

2. Гайдукевич С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, Т. А. Григорьева, Н. Н. Баль та ін. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

3. Голуб Н. М. Реалізація діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходу при корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів / Н. М. Голуб // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків : Цифрова друкарня № 1, 2013. – Вип. 43. – С. 33–41.

4. Корсакова Н. К. Неудавшие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М. : Российское Педагогическое Агентство, 1997. – 123 с.

5. Мовкебаева З. А. Предметно-развивающая среда как условие подготовки детей с нарушенным развитием к школьному обучению / З. А. Мовкебаева // Дети с проблемами в обучении и воспитании. Научно-практический журнал. – 2009. – № 1. – С. 77–80.

**Цитувати:** Голуб Н. М. Корекційно-розвивальне освітнє середовище як фактор профілактики порушень писемного мовлення / Н. М. Голуб // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 32–36.

© Н. М. Голуб, 2013. Стаття надійшла в редакцію 6.06.2013 ■



## НАУКОВИЙ КОНТЕКСТ ДЕМОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

О. А. Федій

Статтю присвячено формуванню цілісності демографічних знань учнів. Розкрито нові поняття, такі як "золотий мільярд", "чорна демографічна діра", "демографічний розвиток", вивчення яких на уроках географії сприятиме опануванню школярами 9-10-х класів знань про демографічні аспекти життєдіяльності населення світу та його регіонів. Інформацію можна використати на уроках географії й у позашкільній роботі, зокрема для підготовки учнів до участі в інтелектуальних конкурсах.

**Ключові слова:** демографічні поняття, демографічні процеси, демографічна характеристика населення.

**Федий А. А. Научный контекст демографических понятий в методике изучения экономической и социальной географии**

Статья посвящена формированию целостности демографических знаний учеников. Раскрыты новые понятия, такие как "золотой миллиард", "чёрная демографическая дыра", "демографическое развитие", изучение которых на уроках географии будет способствовать овладению школьниками 9-10-х классов знаниями о демографических аспектах жизнедеятельности населения мира и его регионов. Информацию можно использовать на уроках географии и внешкольной работе, в том числе для подготовки учеников к участию в интеллектуальных конкурсах.

**Ключевые слова:** демографические понятия, демографические процессы, демографическая характеристика населения.

**Fediy O. A. Scientific Context of Demographic Concepts in the Methodology of Studying the Economic and Social Geography**

This article is devoted to the formation integrity demographic of students' knowledge. Discover new concepts such as "golden billion", "black demographic hole", "demographic development", the study of the lessons of geography contribute to the formation of students of 9th and 10th grade knowledge about demographic aspects of the population of the world and its regions. If you want you can use information in geography class and in extracurricular activities, in particular to prepare students to participate in intellectual contests.

**Keywords:** demographic concepts, demographic trends, demographic characteristics of the population.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Основне завдання навчання географії в школі – сприяння оволодінню учнями науковими знаннями, тобто відкриттю об'єктивної істини про важливі сторони об'єкта, процесу, явища. Знання на науковому рівні проявляються у відображенні фактів, володінні поняттями, розумінні причинно-наслідкових зв'язків, законів та закономірностей. Поняття є найвагомішим елементом наукових знань. Аналіз теоретичних досліджень у галузі методики навчання географії, досвід учителів, власні спостереження засвідчують, що формування понять – це складний, цілісний психолого-педагогічний процес. Формування демографічних понять у шкільних курсах географії є необхідною умовою цілісного підходу в нав-

чанні, вихованні і формуванні свідомості школярів.

На сучасному етапі розвитку освіти велике значення надається прикладному аспекту формування знань школярів, їх умінню застосовувати знання на практиці. У цьому контексті універсальність демографічних знань полягає у можливості їх використання для пояснення економічних реалій та навколишньої соціальної дійсності. На уроках економічної і соціальної географії учні повинні виокремлювати демографічні особливості суспільного життя і застосовувати їх у різних поєднаннях до конкретних життєвих ситуацій. У зв'язку з профілізацією школи постає необхідність висвітлення нових демографічних понять, що відбивають багатогранні аспекти життєдіяльності насе-

Федій Олександр Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

лення і дедалі частіше з'являються у пресі, на телебаченні та буденному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Демографічні знання в шкільних курсах економічної і соціальної географії розкрито за допомогою фактів, понять, закономірностей. Сучасні шкільні підручники для 9-х та 10-х класів відображають зміст програмного матеріалу відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Як складовий загально-географічних знань, що їх учні здобувають у середній школі, демографічним знанням приділено велику увагу авторами українських підручників із навчальних курсів "Економічна та соціальна географія України" і "Соціально-економічна географія світу". Автори підручників Б. П. Яценко, В. М. Юрківський, О. О. Любіцева [1], Ф. Д. Заставний [2], С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко [3; 4], В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова [6; 7], О. І. Шаблій [8], Л. В. Тименко, О. М. Топузов [10] оцінюють демографічні особливості життєдіяльності населення в нерозривному зв'язку з його кількісними та якісними характеристиками. Фундаментальні демографічні поняття "відтворення населення", "природний рух", "народжуваність", "смертність", "природний приріст", "механічний рух", "еміграція", "імміграція", "статеві-вікова структура", "тривалість життя" розкрито відповідно до чинних програм із географії. Більш глибокий аналіз демографічної ситуації у світі з висвітленням нових понять дають В. В. Безуглий, Т. Г. Гільберг, Л. Б. Паламарчук [5], О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко [9].

**Мета статті** – розкрити зміст нових демографічних понять, що сприятиме формуванню цілісності демографічних знань старшокласників під час вивчення шкільних курсів економічної і соціальної географії.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальні програми містять усі елементи основ демографії, що їх необхідно засвоїти учням під час вивчення географії. Автори шкільних підручників намагаються широко висвітлити демографічні дані, забезпечуючи високий науковий рівень вивчення географії та її демографічної складової. Зміна структури шкільних програм призводить до невідповідності навчального матеріалу і часу, який відведений для його засвоєння учнями. Виключення із програми деяких понять може позначитися на рівні знань учнів із високими навчальними досягненнями, не даючи їм змоги ознайомитися з матеріалом у повному обсязі. Розв'язання проблеми кількості демографічних понять у шкільних курсах географії полягає у їх систематизації. Щоб демографічні поняття

формувалися в учнів не як ізольовані елементи знань, важливо їх вводити в систему.

Поряд із поняттями, що дають повноцінну характеристику населенню, дедалі частіше виникає потреба в ознайомленні учнів 9-х і 10-х класів із новими демографічними термінами. Останні виникають унаслідок розвитку географії як науки і поглиблення її міжпредметних зв'язків, особливо з демографією, економікою, соціологією, геополітикою. Так, на межі географії і демографії сформувалася геодемографія. Як суміжний напрям дослідження вона займається вивченням широкого кола питань, що включають природний, механічний та соціальний рухи населення, його сімейно-шлюбну та статеві-вікову структури, якість життя, демографічну політику в великих регіонах світу і окремих територіальних одиниць країн. Унаслідок цього з учнями 9-х і 10-х класів на уроках фактично обговорюється *геодемографічна ситуація* в Україні та світі відповідно. Геодемографічні тенденції впливають на систему розселення людей, формують своєрідний каркас розвитку регіонів і країн.

Вивчені учнями на уроках географії глобальні світові проблеми і відповідні терміни, наприклад, "демографічний вибух" і "демографічна криза", породжують низку нових термінів і понять, що пов'язані із життєдіяльністю населення у світі і відображають стан суспільства. До них можна віднести такі: "золотий мільярд", "чорна демографічна діра", "демографічне омолодження", "демографічне старіння".

Темпи приросту чисельності населення світу – одна з найважливіших глобальних проблем людства. Із 30 на 31 жовтня 2011 р. весь світ очікував на знаменну подію – народження семимільярдного жителя планети. Цей факт, із одного боку, свідчить про головну особливість населення – можливість самовідтворення, що є ознакою продовження життя, з іншого – викликає занепокоєння демографів, географів, соціологів, економістів у зв'язку із неконтрольованими процесами відтворення населення у багатьох країнах, особливо бідних. Більшість науковців дотримуються думки, що зростання чисельності населення планети не є бажаним, тому в другій половині ХХ ст. виникла концепція "золотого мільярда".

"Золотий мільярд" – вислів-термін, яким позначають населення розвинених країн із достатньо високим рівнем життя в умовах обмежених ресурсів. Мова йде про розподіл населення на жителів "цивілізованих країн", де існують високі соціальні гарантії, умови для особистісного розвитку, та жителів "третього світу", де



унеможливлене задоволення навіть елементарних життєвих потреб. Не є випадковим, що до золотого фонду "одного мільярда" належать США, Японія, країни ЄС та інші високорозвинені держави. 4/5 населення Землі з Азії, Африки, Латинської Америки, а також пострадянського простору, що володіють основною масою сировини й енергії, витіснені з "місця під сонцем" і насправді є сировинними колоніями зазначених країн. Концепція "золотого мільярда" є неофіційною версією демографічної перспективи щодо кількості населення світу, оскільки суперечить гуманним принципам існування людей на планеті. Учням на уроках географії це поняття необхідно розкрити як одну з версій у геополітиці, що виправдовує зменшення кількості населення у світі.

У багатьох країнах Західної Європи спостерігається скорочення населення через перевищення показника смертності над показником народжуваності. Від'ємний природний приріст характерний для Німеччини, Італії, Нідерландів, але для країн Східної і Центральної Європи, особливо Росії, України, Білорусії, Болгарії, Сербії скорочення кількості населення набуло катастрофічного характеру. Так, ще на початку 90-х років минулого століття в Росії проживало 148 млн осіб, що відповідає шостому місцю цієї країни за кількістю населення у світі. За прогнозами, найближчими роками кількість населення Росії може скоротитися до 130 млн осіб, у результаті чого країна ввійде лише у двадцятку світових лідерів.

Найгірша ситуація у світі щодо темпів скорочення населення склалася в Україні. Досягши показника 52,2 млн осіб у 1992 р., кількість населення України впродовж наступних років постійно зменшувалася, що є ознакою депопуляції. За показниками природного скорочення у 90-ті роки ХХ ст. на 1 000 осіб (-7,5 %) держава займала перше місце у світі, "обігнавши" країни, де відбувалися війни, були не вирішені проблеми голоду, кваліфікованої медичної допомоги. Незважаючи на покращення демографічної ситуації впродовж останніх років, кількість населення України, за оптимістичними прогнозами, не перевищить 35-40 млн осіб. Наведені приклади засвідчують, що на території колишнього СРСР утворюється "чорна демографічна діра". Відновлення потенціалу країни можливе лише за систематичної і регулярної стимулюючої демографічної політики.

Вивчення напрямів демографічної політики в різних типах країн учнями 9-х і 10-х класів на уроках економічної і соціальної географії може бути спрямоване на розкриття понять "демографічне старіння" і "демографічне омолодження". Вік є

однією з найважливіших характеристик населення, оскільки демографічні події завжди аналізуються на різних стадіях життєвого циклу людини. Загрозливою для багатьох європейських країн є тенденція зростання в структурі населення частки літніх людей віком понад 60 років. Цей критерій використовують для оцінки *демографічного старіння* – збільшення частки людей старших вікових груп у населенні. Старіння населення є результатом тривалих демографічних змін, зрушень у характері відтворення населення, а також, частково, міграції. Воно стає державною проблемою, що потребує негайного вирішення, оскільки означає скорочення припливу молоді в економіку, збільшення демографічного навантаження на працездатне населення, породжує нові вимоги до соціального забезпечення і медичного обслуговування. Крайньою межею цієї характеристики є показник 8 %. В Україні питома вага осіб віком понад 60 років у загальній кількості населення становить 23 % і є однією з найвищих у світі.

*Демографічне омолодження* – процес, що відбувається завдяки збільшенню частки дітей і молодих людей у загальній кількості населення. Омолодження відбувається при зростанні показників народжуваності, а також є наслідком імміграції молодих людей в окремі держави та регіони країни. Серед науковців немає однозначної думки щодо позитивних наслідків омолодження, бо ж у країнах із високою часткою дітей і молоді в структурі населення виникають проблеми соціального забезпечення, створення робочих місць тощо. Демографічне старіння й омолодження є крайніми небажаними межами стану суспільства. Шкільна географія має спрямовувати знання учнів на вирішення проблем регулювання відтворювальних процесів та створення раціональної вікової структури населення в країні.

Дедалі частіше у ЗМІ зустрічаємо поняття "демографічний розвиток країни", "демографічний капітал", "демографічний потенціал", "демографічні групи населення".

Під *демографічним розвитком країни* розуміється закономірний процес кількісних і якісних змін у часі та просторі демографічної складової суспільства. Розвиток передбачає рух суспільства до нових якісних ознак, а на перше місце висуваються характеристики населення – природне і міграційне відтворення, статевовікова структура тощо. Особливості демографічного розвитку країн та їх окремих регіонів визначаються співвідношенням основних показників: народжуваності і смертності, прибулих і вибулих, частки населення за віковими і статевими

ознаками. Зміни в кількісних і якісних характеристиках населення у майбутньому ведуть до динаміки "демографічного капіталу" – людських ресурсів, здатних до продуктивної діяльності в усіх сферах, особливо економічній. При контрольованих відтворювальних процесах у суспільстві відбуваються позитивні зрушення в одному з найголовніших елементів продуктивних сил – трудових ресурсах. Саме вони є "дзеркалом" людського капіталу.

Говорячи про перспективу розвитку країни, зазначимо, що одним із перших факторів, що впливають на цей процес, є демографічні показники в суспільстві. У такому разі використовують термін "демографічний потенціал" – можливість країни досягти позитивних кількісних і якісних характеристик населення, що стануть основним чинником соціально-економічного розвитку країни. Населення було, є і буде головною складовою будь-якої держави. Тому вивчення забезпечення країни трудовими ресурсами, особливостей її статево-вікової структури – украй важливе завдання. Населення формує, власне, демографічний потенціал, без якого неможливий розвиток жодної з країн чи світового господарства загалом. Демографічні процеси у багатьох країнах є слабким місцем. У бідних країнах високі темпи приросту населення призводять до надлишку трудових ресурсів, а у високо- і середньорозвинених унаслідок скорочення кількості населення кадровий потенціал відновити неможливо. Отже, при аналізі на уроках географії демографічної ситуації, вивченні особливостей розподілу трудових ресурсів у країні та світі загалом учням можна розкрити у взаємопов'язаній системі поняття "демографічний розвиток країни", "демографічний капітал" і "демографічний потенціал".

Використовуючи поняття "демографічні групи населення", засоби масової інформації підкреслюють, що населення країни не є однорідним. Від переважання тієї чи іншої категорії людей, наприклад, дітей, пенсіонерів, залежать макроекономічні показники в державі, коефіцієнт прожиткового мінімуму, індекс споживчих цін. Визнаючи гостру демографічну проблему сьогодення і погіршення ситуації у майбутньому, політики, науковці, громадські організації прогнозують зменшення кількості населення в Україні, особливо працездатного віку. Уряд наголошує на низькому демографічному по-

тенціалі держави. Така ситуація може призвести до зниження темпів національного виробництва, а значить, погіршення економічного потенціалу країни. Унаслідок цього в економіці виник цілий напрям, що отримав назву демографікс (demographics) – практичне застосування демографічних знань у бізнесі, менеджменті, маркетингу. До прикладу, виробники продукції повинні орієнтуватися на потреби певної категорії громадян, головні ознаки яких – вік, стать, освіта, професія, сімейний стан, доходи.

**Висновки.** Отже, демографічна характеристика населення, вивчення якої відбувається на уроках економічної і соціальної географії, є актуальною в усіх аспектах суспільного життя. Нові поняття забезпечують реалізацію сучасних підходів до висвітлення демографічної характеристики населення України та світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. серед. шк. [Текст] / [авт. кол.: Б. П. Яценко, В. М. Юрківський, О. О. Любіцева та ін.] ; [за ред. Б. П. Яценка]. – К. : АртЕк, 1997. – 248 с. – (Трансформація гуманітарної освіти України).
2. Заставний Ф. Д. Економічна і соціальна географія України : підруч. для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк. [Текст] / Федір Дмитрович Заставний ; [5-те вид., із змінами]. – К. : Навч. книга, 2007. – 255 с.
3. Кобернік С. Г. Географія : підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Х. : Оберіг, 2010. – 304 с.
4. Кобернік С. Г. Географія України. 8-9 класи : Дидактичний комплекс до вивчення шкільного курсу [Текст] / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Стафед-2; Х. : Веста, вид-во "Ранок", 2003. – 216 с.
5. Паламарчук Л. Б. Географія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : профіль. рівень [Текст] / Л. Б. Паламарчук, Т. Г. Гільберг, В. В. Безуглий. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.
6. Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2009. – 288 с.
7. Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : рівень стандарту [Текст] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.
8. Соціально-економічна географія України : навч. посіб. [Текст] / [за ред. проф. О. І. Шаблія]. – Л. : Світ, 1994. – 608 с.
9. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : профільн. рівень [Текст] / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тищенко. – К. : Пед. думка, 2009. – 304 с.
10. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Текст] / О. М. Топузов, Л. В. Тищенко. – К. : Зодіак-ЕКО, 2005. – 208 с.

**Цитувати:** Федій О. А. Науковий контекст демографічних понять у методичці навчання економічної і соціальної географії / О. А. Федій. – Постметодика. – 2013. – № 2. – С. 37–40.

© О. А. Федій, 2013. Стаття надійшла в редакцію 14.08.2013 ■



## РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В РЕАЛІЗАЦІЇ МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМ І ПРОЄКТІВ

*О. В. Караманов*

Проаналізовано характерні ознаки та принципи побудови навчального середовища у музеї та навколomuзейному середовищі – школі, довкіллі. Досліджено методи педагогічної взаємодії вчителя та музейного працівника з учнями різного віку. Визначено особливості впровадження у музеї просвітницьких, навчальних та рекреаційних програм і проєктів.

**Ключові слова:** навчальне середовище, музей, комунікація, навчання, метод, освітні програми та проєкти.

**Караманов А. В. Роль учебной среды в реализации музейно-педагогических программ и проєктов**

Проанализированы характерные признаки и принципы построения учебной среды в музее и околomuзейной среде – школе, окружающей среде. Исследованы методы педагогического взаимодействия учителя и музейного работника с учащимися разного возраста. Определены особенности внедрения в музей просветительских, учебных и рекреационных программ и проєктов.

**Ключевые слова:** учебная среда, музей, коммуникация, обучение, метод, образовательные программы и проєкты.

**Karamanov O. V. The Role of the Learning Environment in the Realization of the Museum and Educational Programs and Projects**

The author of the article analyses characteristics of effective teaching environment in the space of the museum, schools and the environment. He defines principles of teaching environment and methods of interaction with students of different ages. The features of realization of educational, recreational and educational programs and projects at the museum are analyzed.

**Keywords:** learning environment, museum, communication, learning, method, educational programs and projects.

**Постановка проблеми.** У процесі актуальних змін у галузі освіти та розвитку педагогічної науки вагоме значення приділяється формуванню суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між учителем і учнем, найважливішими показниками досягнення яких є психологічно комфортна атмосфера на занятті і створення ефективного навчального середовища.

Навчальне середовище – це дієвий механізм якісних змін у формуванні умінь і навичок учня, система найважливіших чинників, від яких залежать освіта й розвиток особистості.

Вивчення особливостей організації навчального середовища шляхом побудови ефективних дидактичних стратегій дає змогу по-новому поглянути на можливі практичні форми його створення. Це важливо, коли йдеться про розроблення авторських проєктів і програм у площині

взаємодії музею з академічною і неформальною освітою.

**Актуальність дослідження** зумовлена дедалі більшою популярністю проєктної діяльності музеїв, яка діяльність дає змогу відійти від стереотипів музейної практики, допомагає фахівцям музейної справи змінити стиль праці з відвідувачами, підвищити власну кваліфікацію, використовувати нові канали фінансування та, власне, формувати "новий образ" музею.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначені питання були предметом наукових пошуків А. Бойка, Т. Белофас-тової, А. Василенка, Л. Гайди, Є. Кисельова, Л. Лучко, Н. Пусепліної, Б. Столярова, М. Юхневич, Л. Шляхтіної та інших дослідників, які зосереджували увагу на різному "наповненні" музейних програм і проєктів відповідно до призна-

чення та цільової аудиторії, проте не наголошували на ролі середовища навчання у процесі їх реалізації.

**Формулювання цілей статті.** Сучасний музей є живим динамічним організмом, що прагне розвиватися відповідно до актуальних суспільних та часових змін і здатен виконувати не лише просвітницьку та інформаційну, а й навчально-комунікаційну функцію. Мета нашого дослідження – проаналізувати особливості формування навчального середовища у музеї та навколomuзейному просторі під час реалізації спільних із закладами освіти проєктів і програм. Головну увагу ми приділимо загальним аспектам організації середовища навчання, не зосереджуючись на конкретних прикладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Музейно-педагогічні проєкти та програми уможливають розуміння музею як центру важливої комунікації між людьми, обміну досвідом та враженнями. Зокрема, вони передбачають творчу співпрацю музейного і шкільного педагогів, а також урізноманітнюють педагогічну взаємодію у музейному просторі.

Простір музею створюється у процесі ознайомлення з музейною експозицією завдяки комунікації з музейними експонатами. Важлива роль при цьому належить музейній педагогіці, яка формує образ музейного простору завдяки індивідуальним психологічним рисам і властивостям відвідувачів, їх ставленню до експонатів та інтерактивному діалогу.

Саме тому музейну педагогіку можна розглядати як високотехнологічний процес, що реалізується у спеціально створеному середовищі, побудованому на основі принципів діалогу. Це середовище характеризується комплексністю, тому що включає не лише музейні експозиції, а й студії, спеціальні аудиторії, майстерні, навколomuзейний простір [6, с. 73].

Організація процесу навчання у просторі музею має і активних прихильників, і скептиків, адже, з одного боку, музей – поважна академічна установа, з іншого – заклад, максимально відкритий для всіх відвідувачів.

Особливу увагу привертають різні форми організації музейних програм і проєктів, що зумовлено інноваційною освітньою політикою музею.

Перші дві форми, науково обґрунтовані ще на початку ХХ ст. у працях німецьких учених Г. Фройденталя і А. Рейхвейна, мали логічне продовження у відомих блоках-концепціях російського дослідника Б. Столярова під назвами "Школа у просторі музею" та "Музей у просторі школи", що відображають систему взаємодії та співробітництва музею і навчального закладу. Перший блок характе-

ризує освітні заходи, у процесі яких учні засвоюють зміст культури та мистецтва на основі музейної експозиції. Другий включає проведення музейними працівниками в школі лекційної роботи та факультативних навчальних курсів, що відбивають специфіку конкретного музею [5, с. 158–159].

Очевидно, що цим блокам головно притаманний просвітницький та навчальний характер. У процесі реалізації просвітницьких проєктів актуалізується інформація про культурні традиції, видатні постаті, цікаві факти і явища, що відображені у музейних експонатах і стали символами тієї чи іншої епохи.

Загалом, зіставляючи школу і музей, можна порівняти їх за критеріями інституціональних, методологічних, середовищних, інструментальних та формально-регламентних відмінностей. Урахування цих відмінностей якнайкраще дає змогу забезпечити реалізацію відповідних форм і методів педагогічної взаємодії з учнями.

Так, інституціональні відмінності позиціонують школу як місце здобуття обов'язкової освіти відповідно до затверджених навчальних програм. Водночас музей передбачає свободу вибору, обмежену лише можливостями колекції та творчим потенціалом співробітників.

Суть методологічних відмінностей полягає в тому, що школа зосереджується на інформаційному поданні матеріалу, а музей – на чуттєво-емоційному та діяльнісному підходах до його представлення.

Середовищні відмінності передбачають, що для школи властиве стаціонарно-універсальне середовище, а для музею – предметно-просторове із можливістю постійного конструювання. Відповідно до інструментальних відмінностей школа застосовує вербальний принцип, а музей орієнтується на наочно-евристичний. Формально-регламентні відмінності визначають для школи урок як основну форму взаємодії, а для музею – гнучкий вибір форм, що регулюються поставленими завданнями й запитам аудиторії [2, с. 38].

Однак, вивчаючи зазначені відмінності, можна помітити деяку невідповідність. Зокрема, у школі застосовуються і вербальні (словесні), і наочні методи подання навчального матеріалу, а у процесі сучасного уроку використовуються інтерактивні дидактичні методи. Коли мова йде про навчальні музейно-педагогічні програми, взаємодія з відвідувачами має дидактичну спрямованість та відповідні алгоритми виконання, зумовлені формами і методами роботи з конкретно визначеною музейною аудиторією.

Третю можливу форму організації музейних програм і проектів, на нашу думку, можна співвіднести з концепцією "learning environments" (англ. – "навчальне середовище"), що відображає соціальні, фізичні та психолого-педагогічні умови організації безперервного навчально-виховного процесу у довкіллі. Згідно із цією концепцією, музей не повинен обмежуватися організацією навчального середовища у своєму просторі, а має "виходити за свої межі" і формувати новий навколomuзейний простір. Це твердження стосується, зокрема, простору школи, а також довкілля (наприклад, простору міста), що передбачає наявність контекстуальних умов для ефективної організації педагогічної взаємодії. Зазначена форма має не лише просвітницький і навчальний, а й рекреаційний характер, що уможливорює ненав'язливе формування цікавого й емоційно насиченого дидактичного середовища, побудованого на засадах неформальної освіти.

Найкращим способом реалізації таких ідей є, без сумніву, "модернізована й удосконалена" екскурсія, яка поза своїм головним інформаційним призначенням може включати низку комунікаційних аспектів.

На думку дослідників, навколomuзейний простір формується завдяки особливому комунікативному полю музейної експозиції, яка включає: власне будинок музею, що може бути історичною пам'яткою; міський ландшафт, оскільки музей завжди перебуває у певному просторово-інформаційному контексті і водночас є його інформаційним центром; інтер'єр музею, що разом з архітектурою будинку створює завершений образ експозиції; музейні предмети, або "меморії", що є інформаційно наповненими об'єктами [4, с. 67].

Музейно-педагогічні програми і проекти впроваджуються шляхом застосування різноманітних маршрутів, проєктованих мандрівок, "сіті-квестів", фестивалів тощо з обов'язковим переміщенням у межах відповідного історичного середовища та комбінуванням різних видів педагогічної взаємодії.

Створення музейного проєкту є творчою, інноваційною діяльністю, що передбачає глибокий аналіз тієї чи іншої теми, формулювання актуальних завдань роботи з відвідувачами, урахування різних моделей участі музеїв у вирішенні освітніх, педагогічних та культурологічних завдань.

Як правило, більшість музейних проєктів реалізуються у музейно-педагогічних програмах, що мають важливе виховне й розвивальне значення. Зокрема, під час використання в роботі з дитячою

аудиторією означені програми сприяють вихованню її естетичних смаків, розвитку уяви, фантазії, здібностей до творчої діяльності, позитивно впливають на асоціативне мислення.

Повертаючись до змісту музейних програм і проєктів, зазначимо, що вони забезпечують якісно краще розуміння музейного простору з позицій його доступності й адаптованості для різновікової аудиторії, гуманістичної спрямованості та привабливості, а загалом слугують єдиній меті – сприяти активізації просвітницької, навчальної та рекреаційної місії сучасних музеїв.

У ході підготовки таких програм важливо враховувати профільність музею, тематичну спрямованість його експозиційних залів, потенційний склад аудиторії за умови зв'язку із соціальними та культурологічними програмами, активно-діяльничого підходу до учасників, використання музейних предметів як джерела знань і засобу виховного впливу, поступового ускладнення видів діяльності учасників, урахування особливостей музейного середовища та обізнаності із психологічною настановою особистості [1, с. 6–7].

Усі вищенаведені форми роботи відзначаються і різноманітністю, і конкретною спрямованістю. Вони доповнюють, глибше розкривають, урізноманітнюють педагогічну взаємодію у просторі музею, формуючи навчальне середовище, покликане забезпечити реалізацію навчальних, виховних та розвивальних цілей.

Навчальне середовище у проаналізованих нами контекстах базується на загальнодидактичних принципах, серед яких насамперед можна виокремити принципи діалогу, інтерактивності, інтегративності, емоційності та комплексності.

Принцип *діалогу* забезпечує найбільш ефективну взаємодію музейного педагога та відвідувача у процесі осмислення різноманітних фактів, явищ, культурно-історичних подій. Діалог передбачає звернення до принципів:

- ♦ *інтерактивності* (зумовлює активну взаємодію відвідувача у просторі музею із середовищем, історичною пам'яткою, музейним педагогом та своїми колегами);

- ♦ *інтегративності* (дає змогу музейному педагогу виявити інтегрований зміст музейних предметів (міждисциплінарні зв'язки історії, літератури, етики, мистецтва, художньої культури тощо) та узгодити його з процесами засвоєння знань, умінь, навичок, формування й розвитку особистості);

- ♦ *емоційності* (реалізує ефективну комунікацію з відвідувачами з урахуванням їх емоційно-чуттєвого стану і надає змогу музейному педагогу глибше пізнати аудиторію);

♦ *комплексності* (передбачає застосування музейним педагогом знань із різних галузей діяльності людини та оптимальний вибір способів (методів, прийомів) їх практичного застосування для розв'язання поставлених завдань) [3, с. 35–36].

Розглядаючи методи навчання, важливо наголосити на їх варіативності та широких можливостях застосування. Наприклад, коли мова йде про комбінування та узгодження засадничих цілей музейного проекту або програми з індивідуальними та віковими особливостями відвідувачів, їх належністю до певної соціальної групи та рівнем мотивації до відвідування музею.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** На основі викладеного можна визначити особливості, притаманні музею як можливому "конструктору" різних контекстів навчального середовища, – від споглядання й рефлексії до активного "занурення" й комунікації. Зокрема, мова йде про можливість моделювання різних навчальних ситуацій у музеї; створення психологічно комфортної атмосфери; забезпечення ефективної співпраці вчителя і музейного працівника з учнями з обов'язковим урахуванням індивідуальних та вікових особливостей розвитку школярів. Ефективна реалізація означених особливостей діяльності музею найкраще забезпечується під час створення – внутрішньомузейного, і навколomuзейного просторів, що взаємопов'язані між собою і слугують ефективним джерелом комунікації.

Отже, музейно-педагогічні програми і проекти розкривають нове бачення й розуміння музейної педагогіки та музейної дидактики, характерної для сучасної епохи Web 2.0., коли навчання притаманні надзвичайно широкий контекст та ідентифікація з усіма сферами життєдіяльності людини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : автореф. дис... канд. пед. наук / Т. Ю. Белофастова. – К.: КНУКіМ, 2003. – 17 с.
2. Гафар Т. В. Образовательная деятельность как направление развития социальной функции музея / Т. В. Гафар // Вопросы культурологии. – 2007. – № 10. – С. 37–39.
3. Караманов О. В. Музей – ВНЗ: принципи побудови інтегрованого заняття / О. В. Караманов // Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та со-

ціальної педагогіки. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 10. – С. 33–36.

4. Кряжевских М. Ю. Модель коммуникационного пространства музея / М. Ю. Кряжевских // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 4 (258). – Вип. 23 (Философия. Социология. Культурология). – С. 64–67.

5. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие / Б. А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004 – 216 с.

6. Столяров Б. А. Музейная педагогика как область университетского знания / Б. А. Столяров // Музеи России: поиски, исследования, опыт работы. – СПб.: [б. и.], 1999. – Вип. 5: Педагогика и культурология музейной деятельности. – С. 71–81.

**Цитувати:** Караманов О. В. Роль навчального середовища в реалізації музейно-педагогічних програм і проектів / О. В. Караманов // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 41–44.

© О. В. Караманов, 2013. Стаття надійшла в редакцію 21.06.2013 ■



## МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

*Д. В. Алфімов*

Розглянуто роль моніторингу ефективності виховання лідерських якостей школярів. Представлено програму, мету, завдання, функції, етапи організації моніторингу. Визначено вимоги до його проведення.

**Ключові слова:** моніторинг, функції моніторингу, програма моніторингу.

**Алфімов Д. В. Мониторинг эффективности воспитания лидерских качеств школьников**  
Рассматривается роль мониторинга эффективности воспитания лидерских качеств школьников. Представлены программа, цель, задачи, функции, этапы организации мониторинга. Определены требования к его проведению.

**Ключевые слова:** мониторинг, функции мониторинга, программа мониторинга.

**Alfimov D.V. Monitoring of Efficiency of Training Leader's Qualities of School Students**  
Author examines the role of monitoring of leader's qualities training efficiency. Paper presents program, aim, tasks, functions, stages of monitoring, defines requirements for carrying out monitoring.

**Keywords:** monitoring, functions, monitoring program.

**Постановка проблеми.** Ураховуючи інтереси суспільства, «Національна доктрина розвитку освіти» визначає стратегічні напрями і наголошує на необхідності «підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу» [2]. Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу освітнього процесу шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень.

Отже, основним засобом вивчення якості шкільної освіти є моніторинг, система інструментарію якого здатна оцінити ефективність освітнього процесу та передбачити подальші кроки до її підвищення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У 90-х роках ХХ століття інтерес до моніторингу у педагогічній науці та практиці активізується. Сучасні дослідження проблем моніторингу присвячені, зокрема, ефективності роботи початкових шкіл (Дж. Уїлмс та ін.); рівню розвитку моніторингу у межах загальноосвітніх навчальних закладів (А. Вілохін, А. Ісаєва, В. Кальней, Г. Сігеєва, Дж. Уїлмс, С. Шишов та ін.); організації поточного відстеження системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В. Аванесов

та ін.); оцінюванню навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); добору еквівалентних груп, класів для вивчення ефективності експериментальних і контрольних шкіл (Ч. Тедлі та ін.); управлінню якістю освіти (М. Поташник); управлінню якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова та ін.); удосконаленню організації освітнього процесу (Л. Мойсєєва та ін.).

Натомість у сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблено підходи до виявлення критеріїв оцінювання лідерських якостей школярів початкової, середньої, старшої шкіл, механізмів моніторингу ефективності виховання цих якостей та процесів його використання. Тому завдання дослідження полягає в аналізі наукових підходів до застосування моніторингу як засобу вивчення лідерських якостей школярів; висвітленні процесу організації підготовки та застосування моніторингу; визначенні його функцій; інформаційному забезпеченні розроблення й реалізації моніторингу.

У сучасному розумінні моніторинг виконує роль процесу діагностування. Однак вимагає уточнення те, що діагно-

стика не займала провідного місця у практиці шкільної освіти. Нерідко такі проблеми шкільного життя, як міжособистісні стосунки, особистісний розвиток учнів, розвиток їх ділових, лідерських якостей, рівень навчальної мотивації, ступінь тривожності дітей, згуртованість колективу вирішувалися емпіричним шляхом, без урахування наукових підходів. Відтак виникає невідповідність між наявною практикою та вимогами суспільства до якості шкільної освіти.

Упровадження педагогічного моніторингу дасть змогу психологізувати лідерські якості учнів, що сприятиме ефективності їх формування.

У цій статті визначено мету, завдання, процедури організації моніторингу як забезпечення ефективності виховання лідерських якостей школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогіці моніторинг має свої етапи становлення й розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виник у 30-ті роки ХХ століття. Становлення та розвиток моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням, мали три етапи.

Перший етап – становлення (30–50-ті рр. ХХ ст.), посилюючись на американського вченого Р. Тайлера, О. Локшина відзначає як такий, що «вперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти і закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок».

Другий етап (60–70-ті рр. ХХ ст.) пов'язаний із діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціювала проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів.

80–90-ті рр. ХХ ст. (третій етап) – це час завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів із метою вироблення плану подальших дій.

Отже, поняття «моніторинг» вивчається і використовується у межах різних сфер науково-практичної діяльності, зокрема педагогічної. Водночас необхідно відзначити, що окремі аспекти цієї важливої проблеми ще потребують вивчення.

У наукових дослідженнях та педагогічній практиці склалися вимоги до проведення моніторингу, які враховувалися і в нашому дослідженні:

- об'єктивність: максимальне уникнення суб'єктивних оцінок, урахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення однакових умов для всіх учасників навчально-виховного, навчально-

пізнавального процесу, навчальної діяльності та самостійної роботи (керівників, учителів, класних керівників, школярів);

- валідність: повна й усебічна відповідність контрольних заходів змісту діяльності (анкетування, спостереження, бесіда, діагностичні методики, чіткість критеріїв вимірювання й оцінювання);

- урахування психолого-педагогічних, вікових рис особистості вчителя, класного керівника, школярів;

- систематичність: забезпечення неперервності проведення моніторингу у певній послідовності та за відповідною системою (на послідовних, взаємопов'язаних етапах, на стадіях організації, самоорганізації забезпечення неперервності);

- гуманістична спрямованість: створення умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного емоційного клімату. Результати моніторингу неперервності виховання лідерських якостей школярів мали стимулюючий характер.

Функції моніторингу неперервності виховання лідерських якостей учнів:

1. Інформаційна: передбачає можливість аналізу джерел результативності у забезпеченні неперервності. На основі системного аналізу інформації відбувається управління і самоуправління в ході організації і самоорганізації виховання лідерських якостей школярів. При такому аналізі фіксуються досягнення учнів, учителів, коли вагома увага надається вивченню особливостей розвитку лідерських якостей школярів.

2. Пошуково-дослідницька: передбачає участь у моніторингу забезпечення наступності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, сприяє підвищенню професійної культури керівників, учителів, навчальної культури та культури лідера-школяра. Дослідницька настанова у забезпеченні неперервності виховання лідерських якостей школярів є основою розвитку компетентності, діяльності та розвитку особистості, учнівської самостійності, творчості в навчальній діяльності, у ході допрофесійної і початкової професійної підготовки, реалізації життєвих планів, професійного вибору, практичного становлення особистості.

3. Формувальна: запровадження моніторингу забезпечення неперервності виховання лідерських якостей школярів у практику роботи загальноосвітньої школи, що дає змогу більш ефективно організувати навчально-виховний процес, формувати творчу навчальну діяльність учнів. Спираючись на результати моніторингової оцінки процесу забезпечення неперервності, підбираються методи і прийоми індивідуального впливу, методи ускладнення завдань, завдяки чому ефективно реалізується індивідуальна життєва та професійна траєкторія учня, а її проблемні аспекти постійно перебувають у зоні уваги учителів та самої учнівської молоді.



4. Коригувальна: ця функція тісно пов'язана з попередньою. Спрямованість моніторингу забезпечення неперервності на вивчення стану розвитку лідерських якостей учнів передбачає виявлення і фіксацію непрогнозованих, несподіваних результатів навчально-виховної діяльності. Тому коригувальна функція допомагає усунути негативні моменти у діяльності школярів, учителів тощо.

5. Системотвірна: потребує проведення моніторингу на основі системно-цілісного підходу.

6. Прогностична: моніторинг неперервності спрямований не тільки на вивчення стабільного розвитку лідерських якостей школярів на різних вікових етапах, а і сприяє прогнозуванню подальших тенденцій їх розвитку.

Отже, моніторинг забезпечення неперервності та наступності підпорядкований вивченню результатів, ефективності, якості підвищення рівнів лідерських якостей школярів.

Багаторічна дослідницька робота дозволяє сформулювати таку програму моніторингу:

Мета моніторингу. Доведення ефективності особистісно орієнтованої технології виховання лідерських якостей школярів.

Завдання проведення моніторингу:

1. Запровадити моніторинг забезпечення неперервності виховання лідерських якостей школярів.

2. Відстежити сформованість рівнів лідерських якостей школярів початкової, середньої, старшої школи.

3. Дібрати ефективні методики визначення рівнів сформованості лідерських якостей учнів.

Методи і конкретні методики проведення моніторингу:

1. Методами проведення моніторингу забезпечення неперервності виховання лідерських якостей школярів є: бесіда, спостереження, анкетування.

2. Методики діагностування досягнутих результатів суб'єктами забезпечення неперервності виховання лідерських якостей школярів.

Терміни проведення моніторингу: тричотири повторності.

Етапи моніторингу. Моніторинг забезпечення неперервності виховання лідерських якостей школярів має здійснюватися в три етапи.

Перший етап – підготовчий, який передбачає вибір цілей, визначення об'єктів, установлення терміну проведення, вивчення стану забезпечення неперервності.

Другий етап – практичний, суть якого полягає у зборі інформації шляхом відповідних методів та засобів, проведення заходів, використання видів контролю щодо апробації особистісно орієнтованої

технології виховання лідерських якостей школярів.

Третій етап – аналітичний, під час якого відбувається обробка отриманої інформації, її систематизація, аналіз даних, формулювання висновків та рекомендацій.

Підготовка і проведення моніторингу мають врахувати теоретичні уявлення та практичний досвід керівників, учителів у контексті забезпечення неперервності; знання ними принципів і закономірностей виховання лідерських якостей школярів, його специфіку в сучасній загальноосвітній школі.

Необхідною умовою є обговорення результатів моніторингу на педагогічних радах, засіданнях методичних об'єднань учителів, зокрема класних керівників тощо.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, моніторинг вивчається і використовується у межах різних сфер науково-практичної діяльності, зокрема педагогічної. Перспективами подальшого педагогічного дослідження можуть бути: виявлення передового педагогічного досвіду, його узагальнення та поширення в контексті як проведення моніторингу виховання лідерських якостей школярів, так і використання його результатів; корекція педагогами і керівниками загальноосвітніх шкіл планів роботи з учнівським колективом, активістами, а також пошук шляхів удосконалення роботи з батьками, позашкільними закладами освіти тощо, щоб створити об'єктивну картину навчально-виховного процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенюк Т. Б. Моніторинг розвитку індивідуальності школьника : науч.-метод. пособие / Т. Б. Гребенюк, Н. А. Тучинская; науч. ред. О. С. Гребенюк. – 2-е изд. – Калининград, 2002. – 96 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.

3. Мальков З. А. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация / З. А. Мальков, Р. Рапез. – Вып. 1 (169). – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1992. – 15 с.

4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВШОЛ, 2000. – С. 29–30.

5. Новиков А. Принципы построения системы непрерывного образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 5.

6. Суліма Є. Інноваційно-інформаційний розвиток освіти – якісно новий етап модернізації всієї освітньої системи / Є. Суліма // Рідна школа. – 2010. – № 9. – С. 3–8.

Цитувати: Алфімов Д. В. Моніторинг ефективності виховання лідерських якостей школярів / Д. В. Алфімов // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 45–47.

© Д. В. Алфімов, 2013. Стаття надійшла в редакцію 20.11.2013 ■



## ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

*О. В. Овчарук*

На основі порівняльного аналізу характеристик освіти для демократичного громадянства (ОДГ) у європейському вимірі визначено принципи, базові підходи до її викладання та ключові поняття. Стаття буде корисною для організації ОДГ в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові слова:** освіта для демократичного громадянства, громадянська освіта, демократизація освіти, громадянин, громадянство, освіта для всіх.

**Овчарук О. В. Характеристики образования для демократического гражданства: европейский контекст**

На основе сравнительного анализа характеристик образования для демократического гражданства (ОДГ) в европейском измерении выделены принципы, базовые подходы к его преподаванию и ключевые понятия. Статья будет полезной для организации ОДГ в общеобразовательных учебных заведениях.

**Ключевые слова:** образование для демократического гражданства, гражданское образование, демократизация образования, гражданин, гражданство, образование для всех.

**Ovcharuk O. V. Characteristics of the Education for Democratic Citizenship: European Dimension**

The main characteristics of education for democratic citizenship are analyzed in the framework of European dimension. The basic principles and approaches of education for democratic citizenship in European countries are underlined. Education for democratic citizenship is analyzed in the context of democratization processes. The key terms are in the focus of the article.

**Keywords:** education for democratic citizenship, civic education, democratization of education, citizen, citizenship, education for all.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Освіта для демократичного громадянства (ОДГ) як один із основних напрямів розвитку освітньої політики більшості країн Європи перебуває на вістрі міжнародних дискусій. Розглядаючи сучасні підходи до усвідомлення основних понять та аспектів процесу впровадження ОДГ, слід зауважити, що її провідною ідеєю є заохочення учнів шляхом навчання демократії та прав людини до їх становлення як активних громадян, котрі здатні брати участь у формуванні майбутнього суспільства.

Водночас освіта для демократичного громадянства виходить з основних принципів організації системи освіти, згідно з якими передбачається інтеграція ОДГ в кожен предметну галузь на кожному рівні навчання. ОДГ базується на компетентнісному підході, оскільки про-

цес формування компетентностей є пріоритетним напрямом процесу навчання.

Особливість ОДГ у системі загальної середньої освіти в країнах Європи: зміст, методи та форми навчання побудовані на вимірі "навчання через демократію і права людини", що збагачує роль учителя та учня у навчальному процесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські освітні кола дискутують щодо визначення поняття "освіта для демократичного громадянства" від часу проголошення незалежності. Питання освіти для демократії, громадянської освіти розробляються українськими педагогами й дослідниками, серед яких Г. Васьківська, П. Вербицька, Л. Дух, М. Душек (Гурій), М. Іванов, Н. Пильгун, С. Позняк, О. Пометун, С. Рябов, І. Смагін, Н. Софій, О. Сухомлинська, І. Тараненко та ін. [1; 2; 5; 6]. Означене поняття та

Овчарук Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка Інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

його характеристики у філософських, політологічних, виховних аспектах досліджували вітчизняні вчені: О. Дем'ячук, Т. Бакка, О. Вар'янюк, С. Клепко, Т. Клиниченко, Т. Ладиченко, О. Магдик, Л. Марголіна, Л. Паращенко, О. Пометун та ін. [3; 9; 10].

Потребують уваги такі питання, як становлення демократичних цінностей у шкільній освіті в Україні, форми і методи впровадження освіти для демократичного громадянства, система демократичного врядування в школах, роль організацій громадянського суспільства, інформаційно-комунікаційних технологій та засобів масової інформації у підтримці ОДГ, вплив інтеграційних та глобалізаційних процесів на становлення демократичних принципів побудови й демократизації змісту освіти тощо. Особливе місце серед цих питань відведено саме характеристикам освіти для демократичного громадянства, її базовим поняттям, принципам упровадження в країнах Європи.

Поняття "освіта для демократичного громадянства" надалі буде розглянуто у поєднанні з поняттям "освіта з прав людини", що вживається у навчально-методичних посібниках Ради Європи (РЄ) і має абревіатуру "ОДГ/ОПЛ" – "освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини".

**Метою статті** є визначити характеристики освіти для демократичного громадянства у європейському вимірі, виокремити основні принципи та підходи до впровадження ОДГ в контексті демократизації освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Базові підходи в галузі освіти для демократичного громадянства (ОДГ). Важливим принципом ОДГ є те, що активного громадянства важливо навчатися через дію, учням необхідно мати змогу відчувати практику демократичного громадянства та дотримання прав людини на собі. У цьому аспекті ОДГ постає не просто як засіб поглиблення відповідних фактологічних та фактичних знань учнів, а є способом практичного усвідомлення і набуття ними необхідних навичок і здатностей, ціннісних орієнтацій та власних позицій. Згідно з принципом навчання через дію школярі здатні опановувати демократичне громадянство до тієї міри, наскільки цьому прикладом є вчителі і шляхи, за допомогою яких здійснюється та організовано шкільне життя.

Цей принцип, на думку авторів серії посібників та наукових розробок Ради Європи [7], у рамках навчальних матеріалів з ОДГ/ОПЛ реалізується різними шляхами:

1. *Активне навчання.* Передбачає навчання в дії, через досвід пошуку вихо-

ду із тих чи тих ситуацій та розв'язання проблем самими учасниками навчального процесу замість надання відповідей на запитання інших. Активне навчання належить до навчання через досвід ("experiential learning"). У системі формальної освіти такий досвід, на думку авторів посібника "Живемо в демократії" [7, с. 7], набувається в класі і триває в атмосфері етносу й культури школи. Описаний підхід автори визначають як "навчання через демократію та права людини" [7, с. 8–9]. Активне навчання може бути і для учня, і для вчителя більш стимулюючим та мотивуючим, ніж формальне навчання, оскільки здійснюється із використанням життєвих прикладів, а не шляхом вивчення абстрактних понять.

2. *Активність, що базується на завданнях.* Вивчення ОДГ має зосереджуватися навколо завдань, що їх учитель надає упродовж усього курсу навчання. Такий підхід має низку переваг, що їх виокремлюють Т. Хаддлестон та П. Крапф [7, с. 10]:

- збільшує час навчання завдяки тому, що учень працює над завданнями поза школою;

- створює структуру різноманітних навчальних настанов;

- дає змогу вирішувати проблеми реального життя завдяки аналізу автентичного матеріалу;

- робить процес навчання осмисленим і тому більш стимулюючим;

- надає учням відчуття успіху від власних досягнень.

3. *Робота в команді.* При опануванні ОДГ важливою є співпраця у навчанні. Вона здійснюється в різних формах: робота у парах, малих та великих групах тощо. Така діяльність стимулює школярів до обміну досвідом та думками, спонукає їх до обговорення власних проблем, допомагає збільшити шанси на їх розв'язання. Крім того, робота в команді забезпечує учня від можливості залишитися в класі наодинці із своїми проблемами.

4. *Інтерактивні методи.* Важливими у вивченні ОДГ є такі інтерактивні методи, як дискусії та дебати, що дають учням змогу вільно висловлювати, обговорювати і відстоювати свою позицію відносно тих чи інших проблем, стимулюють активність у процесі навчання.

5. *Критичне мислення* спонукає школярів до реагування на проблеми, що стосуються демократичного громадянства та прав людини, на протипагу очікуванню підтримки та відповідей від учителів. Це важливо, оскільки критичне мислення допомагає тим, хто навчається, самостійно розмірковувати над ознаками демократичного громадянства, а також сприяє особистим досягненням і здатності брати

відповідальність за власні дії та спільні рішення.

**6. Участь.** Такий підхід передбачає залучення школярів до процесу прийняття рішень, досягнення цілей, їх активність та мотивацію. Завдяки участі учні будують власне життя поза межами школи. Вони вповноважені у прийнятті рішень і відчувають задоволення від власних здобутків. Важливо, що школярі мають змогу мовити власний внесок у процес навчання. Прикладом їх участі в житті школи є учнівське самоврядування.

**Базові принципи освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини.** Слід зазначити, що ОДГ є інтегрованим напрямом в освіті, що керується трьома дидактичними підходами: навчання "про демократію та права людини"; навчання "через демократію та права людини"; навчання "для демократії та права людини". На думку Р. Голлоба, Т. Хаддлестона, П. Крапфа, Д. Роу, В. Таелмана, ці дидактичні підходи до ОДГ/ОПЛ формують загальний інтегрований підхід у процесі ОДГ/ОПЛ [7, с. 8–9]. Розгляньмо їх детальніше.

**Навчання "про демократію та права людини".** Такий підхід передбачає викладання громадянської освіти як обов'язкового шкільного предмета. Навчання "про" відносять до когнітивного виміру в навчанні. Стандарти когнітивних програм освіти для демократії та освіти з прав людини передбачають, що учні можуть: пояснювати, як функціонує демократія – на відміну від інших форм державного правління (диктатура, олігархія); описувати традиції та історію становлення інституту прав людини; продемонструвати, як деякі з прав людини інтегруються в конституції країн, отримуючи таким чином статус більш захищених громадянських прав. Навчальна програма, таким чином, може включати курси з освіти для демократії, освіти з прав людини і тісно пов'язані предмети – історію, суспільні науки, економіку.

**Навчання "через демократію та права людини".** Цей підхід означає те, що учні мають знати про свої права в контексті власної участі і бути здатними застосовувати їх. Мова йде про громадянську компетентність школярів у сучасному її розумінні. Учні потребують для набуття громадянської компетентності практичного досвіду шляхом участі у прийнятті рішень там, де це доцільно, можливо й корисно, а також відповідних навчальних можливостей.

Так, наприклад, учитель може надавати учням змогу відстоювати точку зору в рамках тем, що вивчаються, а також щодо питань, пов'язаних із життєвими інтересами та потребами школярів. Особливо

важливим є забезпечення для дітей можливості приймати рішення стосовно процесів життєдіяльності власного навчального закладу. Р. Голлоб, Т. Хаддлестон, П. Крапф та ін. стверджують: "...розуміння даного шляху впровадження освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини в навчальні програми дає можливість використовувати педагогічний інструментарій залучення до цього всієї школи, а не тільки спеціально підготовлених учителів у даній галузі" [8, с. 8–9].

Такі цінності, як толерантність та відповідальність, формуються винятково завдяки досвіду, і успіх у цій справі значною мірою залежить від учителів і тих моделей поведінки, що їх вони надають учням при викладанні своїх предметів. А тому роль педагога полягає саме у визначенні переконливих рольових моделей під час навчання. Водночас демократичні цінності виявляються і у невербальних формах поведінки учнів, що підкреслює необхідність пов'язувати досвід шкільного життя із життєвим досвідом дітей.

**Навчання "для демократії та прав людини".** Освіта для демократичного громадянства здійснюється на тій zasadі, що досвід шкільного життя впливає загалом на політичну соціалізацію учня, адже школа є тією підсистемою, яка керується специфічними потребами і правилами, а досвід цієї підсистеми може бути перенесеним у інші сфери.

Водночас життя в школі є складовою реального життя учнів. Значна частина досвіду, що його дитина набуває в школі, матиме відображення у її дорослому житті. Це, скажімо, такі питання, як гендерна рівність, інтеграція членів громади з різним етнічним та соціальним походженням, досвід, пов'язаний із насильством, прийняттям відповідальності, досвід нерівномірного розподілу влади та нестачі ключових ресурсів (наприклад, грошей та часу), економічна культура (зокрема споживча), виконання правил і дотримання законів, уміння йти на компроміси тощо.

Навчання "для" відповідає важливості навчання для подальшого життя. Такий підхід потребує від учителів спрямування учнів на набуття навичок активної участі, наприклад, здатності публічно відстоювати власну точку зору. Освіта для демократії розглядає школу як місце, де учні можуть навчатися за допомогою реального життєвого досвіду: "...школа – це більше ніж місце ізольованого академічного навчання для подальшого життя. Школа також є мікрогромадою, що слугує моделлю суспільства в цілому" [8, 8–9].

Таблиця 1

Характеристики складових громадянської компетентності, виділених у контексті ОДГ/ОПЛ (за посібником Ради Європи "Зростаємо у демократії", 2009 р.) [8 ]

Здатність до політичного аналізу та судження	Здатність до використання методів	Здатність до демократичного прийняття рішень та дій
Здатність шляхом розгляду предметів та цінностей аналізувати й обговорювати політичні події, проблеми і протиріччя, а також питання, що стосуються економічного і соціального розвитку.	Здатність і навички пошуку та усвідомлення інформації, використання медіазасобів і комунікації для участі у публічних дискусіях та процесах прийняття рішень.	Здатність: <ul style="list-style-type: none"> <li>- публічно висловлювати судження, ціннісні орієнтації та інтереси;</li> <li>- брати участь у переговорах і компромісах;</li> <li>- оцінювати можливості й обмеження у політичній участі та робити свідомий вибір власного курсу дій.</li> </ul>

Ураховуючи можливість учнів брати участь у житті школи, відзначимо: очевидним є те, що суспільне життя навчального закладу деякою мірою слугує моделлю демократичного суспільства – залежно від того, наскільки члени шкільної громади залучені у процеси прийняття рішень у рамках шкільного середовища. Навчання "для" демократичного громадянства та прав людини передбачає опанування особою шляхів і способів участі в житті громади, водночас як навчання "через" демократію та права людини – те, що громада керується демократичними принципами; права людини та дитини розглядаються як педагогічне спрямування.

Демократичні цінності лежать у площині політичної культури, якої учні мають навчатися завдяки шкільному досвіду та його відображенню цього досвіду (навчання "про").

Особливістю освіти для демократичного громадянства є те, що у її контексті виділено три складові (виміри) громадянської компетентності: *здатність до полі-*

*тичного аналізу та судження, використання методів, демократичного прийняття рішень і дій*, схарактеризовані в табл. 1.

У рамках навчального курсу з освіти для демократичного громадянства та прав людини згадані категорії розглядаються як сфери, що перетинаються у різних видах навчально-виховної діяльності (рис. 1). Зосередьмося детальніше на вищеподаних концептах.

**Здатність до політичного аналізу та судження.** Завданням учителя і навчального закладу в описаному контексті є формування в учнів здатності до аналізу політичних подій, проблем та протиріч, пояснення мотивів особистісних суджень. Це передбачає створення можливості для розвитку достатнього рівня ретельного осмислення ситуацій та прикладів із питань громадянства та прав людини через судження, для чого необхідним є розвиток в учня таких якостей:

– усвідомлення важливості політичних рішень для життя власного та інших людей;



Рис. 1. Взаємоперетин сфер громадянської компетентності у рамках навчального курсу з освіти для демократичного громадянства

– розуміння і формування судження стосовно результатів політичних рішень – безпосередніх і опосередкованих;

– усвідомлення і представлення точки зору власної та інших людей;

– розуміння і використання моделі трьох вимірів політик (РЕ): інституціональної; змістовної; орієнтованої на процес;

– аналіз і оцінювання різних фаз політичних процесів на мікрорівні (наприклад, школа), середньому рівні (громада) та макрорівні (національна і міжнародна політика);

– представлення фактів, проблем та рішень за допомогою аналітичних категорій, що визначають основні проблеми і відповідні до них фундаментальні цінності демократичних систем;

– визначення соціальних, законодавчих, економічних, міжнародних та екологічних умов і вмінь підтримувати дискусію, що стосується протиріч;

– усвідомлення й оцінювання способу презентації проблеми у ЗМІ.

**Здатність до використання методів.** Щоб бути здатним брати участь у різноманітних політичних процесах, керуючись базовими знаннями про політичні проблеми, структури, конституційні, правові рамки та особливості участі у прийнятті рішень, необхідно володіти загальними вміннями, навичками та компетентностями, що формуються під час вивчення різних предметів: спілкування, співробітництво, вміння працювати з інформацією, базами даних та статистикою тощо.

Особливі навички і вміння, наприклад, здатність аргументувати позицію "за" або "проти" під час обговорення політичних подій, мають бути сформованими та підтриманими засобами освіти для демократичного громадянства. При викладанні ОДГ/ОПЛ поширеними є методи стимулювання та підтримки у процесі обговорення та вирішення протиріч. Щоб ефективно брати участь у дискусіях та дебатах, учням необхідно мати здатність:

– незалежно проводити дослідження і пошук, добирати, використовувати і презентувати інформацію, що висвітлена ЗМІ або засобами інформаційних технологій, у критичній та конкретизованій формі (із застосуванням статистичних даних, мап, діаграм, таблиць, малюнків тощо);

– критично використовувати ЗМІ і створювати власні медіапродукти;

– здійснювати дослідження, тобто здобувати інформацію з оригінальних джерел шляхом дослідження й техніки інтерв'ювання тощо.

**Здатність до демократичного прийняття рішень та дії.** Важливим у процесі ОДГ/ОПЛ є досягнення необхідного рівня

здатності учнів до взаємодії у політичних процесах (аналізу політичних процесів) на публіці. Для цього потрібно формувати такі здатності та ставлення школярів:

– адекватно, свідомо і публічно висловлювати точку зору, використовуючи політичні категорії; вміти майстерно брати участь у діалогах, дебатах і дискусіях;

– брати участь у громадському житті та діяти політично (за допомогою аргументування, дебатів, участі у дискусіях, проведення переговорів, наприклад, написання листів до видавництва тощо);

– розуміти власні можливості експертизи політичних впливів та формувати об'єднання з іншими людьми;

– висловлювати точку зору і бути здатними на компроміси;

– розпізнавати антидемократичні ідеї і відповідних "гравців" та вмінь надавати їм адекватну відповідь;

– поводитися відкрито в руслі порозуміння та потреб міжкультурного оточення.

**Ключові поняття** в рамках освіти для демократичного громадянства є категорією, що її виокремлено в наукових та навчально-методичних розробках спеціалістів Ради Європи (рис. 2) [7; 13].



Рис. 2. Мапа ключових понять із питань освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини [7, 13]



Рис. 3. Пазл-ілюстрація до серії посібників Ради Європи з питань освіти для демократичного громадянства. Автор П. Віксман, 2009 р. [7, с. 16]

Особливу роль у викладанні ОДГ/ОПД має візуалізація понять навчальних тем. Прикладом є поданий нижче малюнок, що відтворює взаємозв'язки між поняттями ОДГ та їх поєднання у навчальних темах (рис. 3) [7, с. 16].

Концепція пазла уможливорює використання всіх складових навчальних тем як самостійно, так і у їх поєднанні. Таке бачення викладання властиве моделі конструктивістського підходу до навчання: учень спостерігає взаємозв'язки, може формувати власні асоціації, доповнювати і поповнювати надані концепти, визначати свої подальші навчальні дослідження та практичні дії, оцінювати власні ресурси щодо їх використання в житті та навчанні. Учителів конструктивістський підхід допомагає створювати такі освітні стратегії, що дають змогу, урахувавши наскрізні навчальні теми, ви-

конувати поставлені в рамках опанування тих чи інших тем завдання, застосовувати активні форми навчання та спрямовувати навчання на досягнення результату.

**Висновки.** Освіта для демократичного громадянства є одним з основних напрямів розвитку освітньої політики більшості країн Європи, зокрема України. Основні її характеристики визначені нормативними й рекомендаційними документами Ради Європи та міжнародних організацій. Особливість ОДГ полягає в тому, що її основою є діяльнісний, конструктивістський підхід до процесу навчання, активне навчання, участь учнів у процесах прийняття рішень.

Зміст статті не вичерпує всього спектра представлених характеристик освіти для демократичного громадянства у європейському контексті. Важливим залишається

ся визначення механізмів її упровадження, створення підґрунтя для розроблення рекомендацій щодо її реалізації на рівні держави та системи освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Васьківська Г. Методичний посібник для вчителів з курсу "Основи громадянської освіти" / Г. Васьківська та ін. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2000.

2. Вербицька П. В. Основні підходи до організації громадянського виховання в країнах Європи / П. В. Вербицька // Наукові записки : зб. наук. ст. / відп. ред. : М. І. Шиль. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXIII (73). – С. 53 – 63. – (Серія "Педагогічні та історичні науки").

3. Вар'яно О. Б. Громадянська освіта: європейський підхід / О. Б. Вар'яно // Постметодика. – № 2 (34). – 2001. – С. 15 – 19.

4. Демократичне врядування в школах : посібник / [Е. Бекман, Б. Траффорд] ; пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 100 с.

5. Дух Л. І. Впровадження громадянської освіти в українській школі / Л. І. Дух // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : матеріали II міжнародної наукової конференції (Одеса, 24 – 26 травня 2002 р.) / М-во освіти і науки України, Ін-т вищ. освіти АПН України, Одеська нац. юридич. академія, канадсько-український проект "Демократична освіта". – К. : Ай-Бі, 2003. – С. 694–700.

6. Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть / за ред. С. Рябова. – К. : АСК, 2001. – 247 с.

7. Живемо у демократії. Плани уроків з питань Освіти для демократичного громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів / [Р. Голлоб, П. Крапф] / за заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 212 с.

8. Зростаємо у демократії. Плани уроків для початкових класів з освіти для демократичного громадянства та прав людини (ОДГ/ОПЛ) / [В. Вайдінгер, Р. Голлоб] / за заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2011. – 154 с.

9. Клиненко Т. В. Освіта для демократії. А демократія для кого? / Т. В. Клиненко // Постметодика. – № 2 (34). – 2001. – С. 41–43.

10. Магдик О. О. Моделі формування громадянськості / О. О. Магдик // Постметодика. – № 2 (34). – 2001. – С. 46 – 48.

11. Навчаємо демократії : базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини / [Р. Голлоб, П. Крапф,

В. Вайдінгер] / заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2011. – 158 с.

12. Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини в Україні / Н. Г. Протасова, Л. І. Паращенко, О. В. Овчарук та ін. / за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К. : Національна академія при Президентові України, 2011. – 100 с.

13. Освіта для демократичного громадянства : посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини (вдосконалена версія – вересень 2007) / [Р. Голлоб, Е. Хаддлестон, П. Крапф та ін.] ; пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко ; за ред. Е. Хаддлестона ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 92 с.

14. All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies / C. Birzea, D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc. – Council of Europe, 2004. – 94 p.

Цитувати: Овчарук О. В. Характеристики освіти для демократичного громадянства: європейський контекст / О. В. Овчарук // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 48–54.

© О. В. Овчарук, 2013. Стаття надійшла в редакцію 8.07.2013 ■





## ШКІЛЬНЕ ІНСПЕКТУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР 1943–1946 РР.

*З. М. Канівець*

Статтю присвячено проблемі інспектування шкіл в Українській РСР 1943–1946 рр. На основі дослідження нормативно-правової бази представлено регламентацію діяльності шкільної інспекції, розкрито найбільш складні аспекти її функціонування. Наголошено на найвагоміших питаннях освітньої політики в школах України зазначеного хронологічного періоду. Матеріал буде корисним для фахівців у сфері державного контролю за освітньою діяльністю навчальних закладів.

**Ключові слова:** освітня система УРСР, державно-громадське управління освітою, шкільне інспектування, відділ народної освіти.

**Канівець З. Н. Школьное инспектирование в Украинской ССР 1943–1946 гг.**

Статья посвящена проблеме инспектирования школ в Украинской ССР в 1943–1946 гг. На основе исследования нормативно-правовой базы представлена регламентация деятельности школьной инспекции, раскрыты самые сложные аспекты ее функционирования. Сделан акцент на наиболее важных вопросах образовательной политики в школах Украины данного хронологического периода. Материал будет полезен специалистам в области государственного контроля образовательной деятельности учебных заведений.

**Ключевые слова:** образовательная система УССР, государственно-общественное управление образованием, школьное инспектирование, отдел народного образования.

**Kanivets Z. M. School Inspecting in the Ukrainian SSR 1943–1946**

This article deals with the problem of school inspecting in the Ukrainian SSR 1943–1946. On the basis of normative-legal formation the regulating of school inspection activity is introduced; the most complicated aspects of its functioning are revealed. The most important questions of educational policy in schools of Ukraine of certain chronological period are emphasized. The article will be useful for experts in the sphere of state control over educational institutions activities.

**Keywords:** educational system of Ukraine, state-public education management school inspecting, public education department.

**Постановка проблеми.** Серед основних напрямів реформування освітньої системи в Україні останнім часом першочергове значення надається державно-громадському управлінню розвитком освіти як "інтеграції діяльності, прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, громадського самоврядування та громадськості для забезпечення ефективних управлінських впливів на всі ланки освітньої системи" [1, с. 89]. Особлива роль у державно-громадському управлінні належить інспектуванню середніх загальноосвітніх навчальних закладів як одній із форм державного контролю.

Становлення шкільного інспектування в Україні припало на 1943–1946 рр. У зазначений період були прийняті основні

законодавчі акти, що регламентували дії держави щодо здійснення контролю за діяльністю шкіл упродовж майже п'яти десятиліть. Саме проблемі становлення інспектування шкіл України в 1943–1946 рр. присвячено цю статтю.

**Аналіз актуальних досліджень** із проблеми підтверджує, що вона залишалася недостатньо розробленою впродовж другої половини минулого століття. Свідченням цього є наукові розвідки стосовно окремих аспектів проблеми інспектування загальноосвітніх навчальних закладів, що належать відомим українським ученим Є. Березняку, Н. Волковій, З. Онишківу, С. Пальчевському, М. Теслі, М. Холявинській та ін. Водночас майже немає історико-педагогічних праць, що б цілісно пред-

Канівець Зоя Миколаївна, методист відділу ліцензування та атестації навчальних закладів Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

ставляли інспектування шкіл в Українській РСР 1943–1946 рр., що і визначило мету цієї публікації.

**Виклад основного матеріалу.** Післявоєнні роки стали значним випробуванням для і так достатньо хиткої освітньої системи України. Водночас саме 1943–1946 рр. – період відновлення і становлення освіти Української РСР.

По-перше, необхідно було відновити зруйновані шкільні будівлі. По-друге, гостро постала проблема нестачі кадрів у шкільних закладах. Наприклад, у 1944 р. у 20 звільнених від німецько-фашистських окупантів областях України не вислалося 30 498 педагогів. Проблема кадрового забезпечення шкіл після Великої Вітчизняної війни стояла настільки гостро, що вакансії шкільних учителів заповнювали фахівцями, які пройшли підготовку лише на короткострокових курсах. Педагогічні ВНЗ України з 1943 р. почали поступово відновлювати навчання студентів і готуватися до проведення вступних іспитів. Згідно із "Законом про п'ятирічний план відбудови й розвитку народного господарства УРСР на 1946–1950 рр.", педагогічні ВНЗ УРСР до кінця п'ятиріччя були зобов'язані збільшити кількість студентів порівняно з довоєнним часом і випустити 40 700 учителів. Проте в 1945 р. великого конкурсу на вступних іспитах у педагогічні та учительські інститути не було [2, с. 245–246].

У якій формі на той час існувало інспектування шкіл? Чи було воно взагалі? Нагляд за діяльністю шкіл у цей період здійснювали відділи народної освіти (обласні, районні, міські), діяльність яких починала відновлюватися. Наприклад, структура обласних відділів народної освіти включала керівництво, сектори: шкіл і педучилищ; кадрів; дитсадків; дитячих будинків; політосвітніх установ; плановий; групу військової підготовки, статистичну групу, бухгалтерію, адміністративно-господарчий відділ. Контроль за діяльністю шкіл перебував у межах компетенції працівників сектора шкіл (інспекторів).

Відповідно до постанови Ради народних комісарів УРСР від 19 жовтня 1945 р. № 916 "Про інспекторів шкіл" передбачалася така кількість інспекторів шкіл у відділах народної освіти: у районних і міських – два, в обласних відділах народної освіти – один інспектор на 3 райони; в Управлінні початкових і середніх шкіл Народного Комісаріату Освіти УРСР (НКО УРСР) – один інспектор на 2 області. Інспектори шкіл призначалися народним комісаром освіти УРСР із кола кращих учителів, директорів і завідувачів

шкіл, які мали закінчену вищу педагогічну або університетську освіту і стаж керівної педагогічної роботи не менше ніж 5 років для інспекторів районних відділів народної освіти, не менше ніж 7 років – для інспекторів обласних і міських відділів народної освіти, не менше ніж 10 років – для інспекторів Управління початкових і середніх шкіл УРСР. Таких кадрів на той час було обмаль.

Згідно із наведеною вище постановою інспектори шкіл щодо розміру відпустки були прирівняні до вчителів школи. Виконкоми обласних і районних Рад депутатів трудящих зобов'язувалися забезпечувати інспекторів шкіл для роз'їздів по школах транспортом, а в зимовий час – навіть одягом. Проте частіше за все інспектори діставалися віддалених шкіл самотужки і нерідко пішки.

Постановою Раднаркому УРСР від 30 листопада 1945 р. № 1897 "Про затвердження Положення про інспектора шкіл УРСР" та наказом від 10 грудня 1945 р. № 4777 Народного Комісара освіти УРСР т. Тичини П. Г. було затверджене Положення про інспекторів шкіл, яке діяло до 1979 р. (втратило силу згідно з постановою Ради Міністрів УРСР від 23 березня 1979 р. № 142, у якій було вказано перелік рішень Уряду Української РСР, що втратили силу, з питань народної освіти) [8, арк. 4–8]. Положення містило чотири розділи: загальні положення; обов'язки і права інспектора шкіл районного (міського) відділу народної освіти; обов'язки і права інспектора шкіл обласного (Київського міського) відділу народної освіти; обов'язки і права інспектора Управління початкових і середніх шкіл Наркомосвіти Української РСР.

У першому розділі визначалися основні функції шкільного інспектора та умови призначення на ці посади. Зокрема, "інспектор шкіл здійснює державний контроль за якістю навчання і виховання у школах системи Народного Комісаріату освіти УРСР. На нього покладається перевірка виконання школами і відділами народної освіти постанов партії й уряду, наказів Народного Комісара освіти УРСР про школу.

Інспекторами шкіл призначаються кращі вчителі, завідувачі та директори шкіл, які мають закінчену вищу педагогічну або університетську освіту і стаж керівної та педагогічної роботи (...).

Інспектори шкіл районних, міських, обласних (Київського міського) відділів народної освіти та Наркомату освіти УРСР призначаються і звільняються Народним Комісаром освіти УРСР" [8, арк. 4–8].

Наступні розділи визначали функціональні обов'язки і права інспекторів різ-

них гілок освітянської влади. Контроль за діяльністю шкіл здійснювали районні (міські) відділи народної освіти. "Інспектор шкіл районного (міського) відділу народної освіти здійснює державний контроль за якістю навчання та виховання у прикріплених до нього школах". Найвагомішим, на наш погляд, є те, що "інспектор не лише перевіряє, а й запроваджує передовий педагогічний досвід, знайомить учителів із досягненнями педагогічної науки" [там само]. Як бачимо, шкільна інспекція розглядалася не як контролювально-каральний орган, інспектор перш за все мав бути висококваліфікованим працівником, який, виявляючи недоліки і прорахунки, був здатен надати необхідну методичну допомогу з їх усунення.

Відповідно до зазначеного Положення на інспекторів відділів народної освіти покладалася обов'язки щодо вивчення широкого кола питань, пов'язаних із діяльністю школи. Зважаючи на це, стає цілком зрозумілим, наскільки важливим було питання фахової відповідності інспекторського складу. Проте аналіз архівних матеріалів, розпорядчих документів дає підстави стверджувати, що на посади інспекторів у зазначений період часто призначалися вчителі без вищої педагогічної освіти і достатньої методичної підготовки, а тому їм не під силу було забезпечити кваліфікований контроль за роботою школи. При комплектуванні відділів народної освіти інспекторським складом не бралася до уваги спеціальність претендентів, унаслідок чого в окремих відділах народної освіти могли працювати особи, які мали той самий фах, а інколи взагалі могло не бути фахівця з певної навчальної дисципліни.

Яке ж коло питань потрапляло в поле зору шкільного інспектора? Першорядною проблемою, безперечно, залишалася перевірка стану виконання закону "Про загальне обов'язкове навчання дітей шкільного віку". Наприклад, у наказі заступника народного комісара освіти УРСР тов. Дудніка П. Т. від 19.02.1945 р. "Про перевірку стану виконання закону про загальне обов'язкове навчання дітей шкільного віку" зазначалося:

"П. 2. Районним (міським) відділам народної освіти дітей, яких перевіркою буде виявлено поза школою, у тому числі дітей глухонімих, сліпих і розумово відсталих, негайно охопити навчанням у школах, організувати для цього, якщо в цьому буде потреба, додаткову кількість класів, інтернатів та спецшкіл.

П. 3. Завідувачам районних, міських відділів народної освіти перевірити до 20 березня ц. р. стан виконання закону про загальне обов'язкове навчання дітей в кож-

ному населеному пункті та школі, району чи міста, та до 20 березня ц. р. зробити доповідь на виконкомі районної ради депутатів трудящих про наслідки цієї перевірки.

П. 5. Завідувачам облВНО до 1 квітня ц. р. мати в облВНО повні дані перевірки охоплення дітей школами по кожному району та області. Про наслідки перевірки по області та про вжиті заходи в цій справі з боку облВНО доповісти виконкому Облради депутатів трудящих та Народному УРСР до 10 квітня ц. р." [7, арк. 10].

Повоєнна школа Української РСР постала перед необхідністю розв'язання широкого спектра проблем, що відповідно підлягали контролю з боку органів управління, а саме:

- значна частина дітей шкільного віку не була охоплена навчанням, наприклад, у Сталінській області – 4 800, у Житомирській – 5 145;
- стан оформлення обліку дітей шкільного віку в більшості областей не був задовільний;
- проблемним залишалася підвезення дітей до школи;
- організація громадського харчування мала вкрай низький рівень;
- забезпечення підручниками і канцтоварами не відповідало обсягам і потребам шкільного навчання;
- кадрове забезпечення шкіл було вкрай незадовільним;
- велика кількість дітей-сиріт потребувала соціального захисту тощо.

Відповідно в наказі в. о. народного комісара освіти УРСР т. Філіпова О. М. від 02.11.1945 р. за № 4291 "Про виконання постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 11 квітня 1945 року "Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл до нового навчального року" з метою усунення зазначених проблем наказувалося:

- " – відділам народної освіти провести повторний повний облік дітей шкільного віку;
- ужити всіх заходів, щоб попередити можливий відтік учнів зі шкіл; упорядкувати шкільну документацію;
- домогтися відкриття необхідної кількості їдалень і буфетів;
- інспекторам відділів народної освіти при перевірці роботи шкіл особливу увагу звернути на виконання закону про загальне обов'язкове навчання, притягаючи винних у невиконанні цього закону до відповідальності;
- систематично перевіряти завіз підручників, зошитів, канцтоварів з обласних баз Облкнигокультторгу та Облспоживспілки;
- інспекторам Управління шкіл НКО посилити контроль над здійсненням зако-

ну про загальне обов'язкове навчання" [7, арк. 164].

Посилаючись на архівні джерела, доходимо висновку, що у період 1943–1946 рр. системне інспектування шкіл лише формувалося і як результат мало низку внутрішніх нерозв'язаних проблем. "Шкільна інспекція Міністерства освіти і відділ народної освіти не підвищує своєї кваліфікації, часто використовується не за призначенням, через те не забезпечує належного державного контролю та допомоги в роботі школи й вчителя", – зазначалося в наказі міністра освіти УРСР тов. Тичини П. Г. від 18 листопада 1946 року "Про заходи подальшого поліпшення роботи шкіл Української УРСР" [9, арк. 93].

У наказі заступника наркома освіти УРСР від 21 березня 1945 року "Про заходи до поліпшення роботи шкіл УРСР у другому півріччі 1944–1945 навчального року" окреслено те ж саме коло проблем: "На низькому ж рівні якість контролю й керівництва навчальною роботою шкіл з боку облВНО. Не приділено достатньої уваги інспектуванню шкіл з боку інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, райпедкабінетів та інспекторів; часто для інспектування шкіл та методичних доповідей визначаються питання абстрактного характеру, які не пов'язані з безпосередніми завданнями поліпшення навчальної роботи школи" [7, арк. 17]. Там же наказувалося: "Завідувачам рай(міськ) ВНО, директорам (завідувачам) шкіл практикувати відрядження на певний строк до сільських шкіл, де є відставання у виконанні програм, викладачів-спеціалістів шкіл міста (...). Систематично контролювати роботу вчителів і шкіл та не допускати перевантаження учнів домашніми завданнями (...). Відділам народної освіти, директорам (завідувачам) шкіл безпосередньо перевірити у школах знання учнів, не допускати будь-якого лібералізму з боку вчителів в оцінюванні успішності учнів (...). Поруч з фронтальними обстеженнями шкіл та інспектуванням їх у справі підготовки до екзаменів, практикувати відрядження спеціальних бригад та висококваліфікованих методистів для глибокого вивчення окремих питань навчальної і виховної роботи школи (робота з семилітками, особливості навчання й виховання у школах з роздільним навчанням, досвід у застосуванні "Правил для учнів", викладання окремих предметів і т. ін.)" [там само].

Із 1946 р. у плани роботи Міністерства освіти УРСР на IV квартал окремо включено пункт щодо поліпшення інспектор-

ського контролю та відповідальності керівних працівників системи Міністерства освіти УРСР за виконання покладених на них обов'язків, у якому відділу шкільних інспекторів зокрема наказувалося:

– перевірити роботу облВНО та шкіл Дніпропетровської, Волинської обл. та м. Києва у світі виконання рішення XIII пленуму ЦК КП(б)У. Наслідки перевірки обговорити на засіданні колегії Міністерства освіти УРСР;

– перевірити роботу облВНО і шкіл Сталінської, Одеської і Чернігівської областей;

– вивчити ідейно-політичний рівень викладання української мови та літератури, російської мови та літератури, історії, Конституції та географії в 10 школах м. Києва та в 20 школах областей;

– обстежити роботу 10 шкіл, де іноземна мова вивчається в 3 класі (Київ, Дніпропетровськ, Сталіно)" [9, арк. 93].

**Висновки.** Отже, 1943–1946 рр. для шкільного інспектування – це роки реформування та становлення інспекторського контролю за діяльністю шкіл; період ухвалення важливих нормативно-правових актів щодо інспекторського контролю. Цей період характеризувався низкою невирішених проблем, що цілком зрозуміло з огляду на складний післявоєнний час, із-поміж яких найвагоміші такі: якість інспектування; брак грамотного добору педагогічних кадрів, які залучалися б до перевірок; абстрактність питань, що виносилися на перевірку; нерозробленість методичного забезпечення проведення інспекторських перевірок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ "Інформаційні системи", 2010. – 342 с.
2. Васильчук Т. В. Відновлення вищої педагогічної освіти Української РСР після Великої вітчизняної війни / Т. В. Васильчук // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету (ЗНУ, Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського). – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – Випуск XVI. – С. 245 – 250. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/npif-znu/2003\\_16/16/vasilchuk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npif-znu/2003_16/16/vasilchuk.pdf).
3. Державний архів Полтавської області (далі ДАПО), ф. Р – 4298, оп. 1, спр. 1, 14 арк.
4. ДАПО, ф. Р – 4298, оп. 1, спр. 5, 119 арк.
5. ДАПО, ф. Р – 4298, оп. 1, спр. 9, 20 арк.
6. ДАПО, ф. Р – 4298, оп. 1, спр. 10, 26 арк.
7. ДАПО, ф. Р – 4298, оп. 1, спр. 20, 200 арк.

**Цитувати:** Канівець З. М. Шкільне інспектування в Українській РСР 1943–1946 рр. / З. М. Канівець // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 55–58.

© З. М. Канівець, 2013. Стаття надійшла в редакцію 11.09.2013 ■



## А. С. МАКАРЕНКО – УЧАСТНИК ПРАЗДНОВАНИЯ 300-ЛЕТИЯ ЦАРСТВОВАНИЯ ДОМА РОМАНОВЫХ, ПРОХОДИВШЕГО В ФЕВРАЛЕ 1913 Г. В ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ УЧИЛИЩЕ НА СТАНЦИИ ДОЛИНСКАЯ

Г. Хиллиг

Автор исследует корреспонденцию "Вестника Южных железных дорог" за 1913 г. (до сих пор не принимавшегося в макаренковедении во внимание) о праздновании 21 февраля 1913 г. 300-летия царствования Дома Романовых в ж.д. училище станции Долинская, где А. С. Макаренко с 1911 по 1914 год работал учителем, и на основании литературы о деятельности педагога на ст. Долинской формулирует гипотезу, что упоминаемым в информации преподавателем, прокомментировавшим "важнейшие события последнего трехсотлетия русской истории", был не кто иной, как любитель истории Макаренко.

**Ключевые слова:** А. С. Макаренко, "Вестник Южных железных дорог", станция Долинская, 300-летие царствования Дома Романовых.

**Хилліг Г. А. С. Макаренко – учасник святкування 300-річчя царювання Дому Романових в лютому 1913 р. в залізничному училищі на станції Долинська**

Автор досліджує кореспонденцію "Вісника Південних залізниць" за 1913 р. (що досі у макаренкознавстві не брався до уваги) про святкування 21 лютого 1913 р. 300-річчя царювання Дому Романових у залізничному училищі на станції Долинська, де Макаренко з 1911 по 1914 рр. працював учителем, і на основі літератури про діяльність А. С. Макаренка на ст. Долинській формулює гіпотезу, що згаданим в інформації викладачем, котрий прокоментував "щонайважливіші події останнього трьохсотріччя російської історії", був не хто інший, як поціновувач історії Макаренко.

**Ключові слова:** А. С. Макаренко, "Вісник Південних залізниць", станція Долинська, 300-річчя царювання Дому Романових.

**Hillig G. A. S. Makarenko – Member of Celebration of the 300th Anniversary of the Romanov Dynasty, which Took Place in February 1913 in the Railway School at the Dolinskaya Station**

The author explores the mail of "Bulletin of the Southern Railways" of 1913 (does not taken into account in Makarenko-studying till this time) about the celebration of the 300-th anniversary of the reign of the Romanov dynasty on February 21, 1913 in the railway school at the Dolinskaya station, where A. S. Makarenko worked as a teacher during 1911–1914 years. On the basis of the literature about A. S. Makarenko's activities at the Dolinskaya station, it is possible to assume that the teacher commented on "the most important events of the last three hundred years of the Russian history" was none other but history lover Makarenko.

**Key words:** A. S. Makarenko, "Bulletin of the Southern Railways", Dolinskaya station, the 300-th anniversary of the reign of the Romanov dynasty.

До 1920 г., т.е. до начала своей успешной деятельности в области перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных в полтавской колонии им. М. Горького, А. С. Макаренко (1888–1939) 12 лет занимал должности учителя и руководителя общеобразовательных школ. После окончания с отличием Кременчугского городского училища в 1904 г. и одногодичных педагогических курсов при этом же учебном заведении по подготовке учителей начальных школ он удостоился звания учителя начальных училищ "с правом преподавания в сельских двухклассных училищах Министерства Народного Просвещения и обучения церковному пению". Как сын железнодорожника Макаренко решил работать в системе училищ Южных железных дорог (Ю.ж.д.). Осенью 1905 г. он получил место учителя двухклассного ж.д. училища на

станции Крюков, где преподавал русский язык, черчение и рисование.

О жизни Макаренко-учителя на станциях Ю.ж.д. известно сравнительно немного. Особенно мало информации о его деятельности на ст. Долинская Херсонской губернии, где педагог в течение трех лет, с осени 1911 по осень 1914 года (т.е. после шести лет деятельности в Крюкове и до поступления в Полтавский учительский институт), работал в двухклассном ж.д. училище.

Литературовед М. Г. Гегманец в свое время свидетельствовал в беседе с автором этих строк: в 1970-х годах он получил информацию о том, что архив Управления Ю.ж.д. попрежнему находится в своем административном здании возле главного вокзала в Харькове, однако он совсем не обработан, не приведен в порядок. Копии документов вы-

Хилліг Гьотц (Hillig Goetz), доктор габлітований, приват-доцент історії педагогіки Марбурзького університету, керівник лабораторії "Макаренко-реферат" (Німеччина), іноземний член Національної академії педагогічних наук України і Російської академії освіти, віце-президент Міжнародної макаренківської асоціації

шеуказанного Управления хранятся и в фондах Российского исторического архива в Санкт-Петербурге, но они до настоящего времени не были изучены макаренковедом.

Некоторая информация о станциях Ю.ж.д. и о состоянии там "школьного дела" публиковалась в "Вестнике Южных ж.д." ("часть неофициальная"), экземпляры которого находятся ныне в Научной библиотеке им. В. Г. Короленко в Харькове и в Российской государственной библиотеке (бывшей "Ленинке") в Москве. Однако до настоящего времени (пост)советские макаренковеды еще не использовали в своих трудах этот по-своему уникальный для исследования "Вестник".

У А. С. Макаренко есть рассказ о событии, произошедшем на ст. Долинская в декабре 1913 г., два варианта которого были опубликованы в августе 1937 г. в газетах "Красная звезда" ("О человеческих чувствах") и "Ленинградская правда" ("Из истории героизма"); они включены в советские и постсоветские собрания произведений педагога-писателя. Очерки о его деятельности в Долинском ж.д. училище в свое время обнародованы современниками Антона Семеновича, в том числе М. Л. Лановенко ("Ранний период педагогической деятельности А. С. Макаренко", журнал "Радянська школа", 1945, № 5–6, с. 54–59), Л. Степанченко ("Каким я его знал. Из воспоминаний об А. С. Макаренко", журнал "Народное образование", 1964, № 12, с. 87–90) и Виталием Макаренко – в его книге "Мой брат Антон Семенович. Воспоминания, письма" (Марбург, 1985; Opuscula Makarenkiana, Nr. 5, с. 50–53). Эти три содержательные воспоминания в переводе на немецкий язык включены в сборник лаборатории "Макаренко-реферат" Марбургского университета "Makarenko-Materialien III. Quellen zur Biographie des jungen Makarenko (1888–1920)" [Материалы о Макаренко, кн. 3. Источники к биографии молодого Макаренко (1888–1920 гг.). Под ред. Г. Хиллига. Marburg, 1973].

Виталий Семенович вспоминает: "Трудно представить себе дыру более глухую, чем Долинская. Расположенная на полпути между Кременчугом и Николаевом, эта станция находилась среди голой степи, вдали от культурных центров. Станция была небольшая, при ней оборотное депо, церковь, училище, 3–4 небольших лавочки и с сотню небольших домишек – это все. Ни клуба, ни кинематографа и ни одного книжного магазина. А кругом, насколько глаз хватит – голая степень."

Половина учеников была "с линии", т.е. это были дети начальников станций, дорожных мастеров, десятников, телеграфистов, сторожей, будочников и рабочих, живших на линии Знаменка – Николаев. Поэтому при училище было создано общежитие для таких учеников. [Антон] получил место учителя и одновременно надзирателя в общежитии, за что получал добавочные 10 рублей в месяц. Он поместился в небольшой комнате при здании общежития.

За 3 года, которые А. провел в Долинской, я приезжал к нему раз 10".

В приведенной ниже информации из "Вестника Ю.ж.д. за 1913 год" (№ 10 от 9 марта. Часть неофициальная, с.153–154; рубрика "Наши корреспонденты") речь идет о праздновании 300-летия царствования Дома Романовых в ж.д. училище на станции Долинская. В данной небольшой по объему корреспонденции упоминается, что 21 февраля 1913 г. во время празднования в здании училища один из преподавателей прокомментировал "важнейшие события последнего трехсотлетия русской истории, путем чтения стихотворений, чтения [текста] патриотических песен". На основании вышеупомянутого свидетельства Лановенко, где среди всего прочего речь идет о сообщении Макаренко на тему развития патриотизма на уроках русского языка путем чтения и заучивания наизусть соответствующих произведений известных русских писателей, можно предположить, что этим "преподавателем" был не кто иной, как любитель истории А. С. Макаренко.

Заметка в "Вестнике" подписана "К.". Без всякого сомнения, это аббревиатура фамилии Компанцева М. Г., который был заведующим Долинским ж.д. училищем и другом Макаренко.

"Ст. Долинская. 20 и 21 февраля в Долинском железнодорожном училище совершилось празднование трехсотлетия царствования ДОМА РОМАНОВЫХ. В здании училища, в присутствии Почетного Блюстителя училища, учащихся и учащихся, начальников отделов служб и родителей учащихся была отслужена панихида по всем в *Бозе Почивающим Членам Царствующего Дома Романовых*. Вечером того же числа учащие и учащиеся присутствовали на всенощном бдении в местном железнодорожном храме.

21 февраля учащие и учащиеся с Почетным Блюстителем присутствовали в храме на Литургии и Молебне, после чего в здании училища состоялся торжественный акт в присутствии администрации училища, представителей железнодорожных служб, чиновников других ведомств и родителей учащихся.

Учащимся и всем присутствующим был прочитан Почетным Блюстителем текст посланной Начальнику дороги телеграммы о выражении верноподданнейших чувств *Государю Императору*, покрытый криками "ура" за здоровье *Его Императорского Величества* и звуками ученического оркестра и хора, исполнивших "Народный гимн".

Затем учащиеся были ознакомлены с главнейшими событиями последнего трехсотлетия русской истории, путем чтения стихотворений, чтения [текста] патриотических песен, с пояснением преподавателя.

По окончании акта учащиеся, проникнутые чувством патриотического восторга, были отпущены [домой] на дни масленицы.

Здание училища и общежития украшались национальными флагами, [а] вечером 21 февраля были иллюминированы.

К."

**Цитувати:** Хиллиг Г. А. С. Макаренко – участник празднования 300-летия царствования Дома Романовых, проходившего в феврале 1913 года в железнодорожном училище на станции Долинская / Г. Хиллиг // Постметодика. – 2013. – № 3. – С. 59–60.

© Г. Хиллиг, 2013. Материал надійшов у редакцію 25.05.2013 ■

## ВМЕСТО ПАРИЖА – В СТАЛИНГРАД К 80-ЛЕТИЮ ВОЛЖСКО-ЧЕРНОМОРСКОГО ПОХОДА КОММУНАРОВ-ДЗЕРЖИНЦЕВ\*

*Г. Хиллиг*

Сопоставляется путешествие коммунаров-дзержинцев на пароходе в Сталинград с планом их несостоявшегося путешествия в Париж. На основе уже известных и вновь открытых источников автор освещает жизнедеятельность индустриализированной коммуны ГПУ/НКВД им. Ф. Э. Дзержинского в период голода в Украине и южных областях России.

**Ключевые слова:** А. С. Макаренко, коммуна ГПУ/НКВД им. Ф. Э. Дзержинского, голод в Украине и южных областях России 1932–1933 гг., волжско-черноморский поход коммунаров-дзержинцев летом 1933 г.

**Хіллiг Г. Замість Парижа – у Сталінград. До 80-річчя волзько-чорноморського походу комунарів-дзержинців**

Зіставлено подорож комунарів-дзержинців на пароплаві в Сталінград із планом їх нереалізованої подорожі у Париж. На основі відомих і заново відкритих джерел висвітлено життєдіяльність індустріалізованої комуні ДПУ/НКВС ім. Ф. Е. Дзержинського у період голоду в Україні і південних областях Росії.

**Ключові слова:** А. С. Макаренко, комуна ДПУ/НКВС ім. Ф. Е. Дзержинського, голод в Україні і південних областях Росії 1932–1933 рр., волзько-чорноморський похід комунарів-дзержинців улітку 1933 р.

**Hillig G. Instead of Paris – to Stalingrad. To the 80th anniversary of the Volga and Black Sea trip of Dzerzhinsky Communards**

The journey on the steamship of Dzerzhinsky Communards to Stalingrad compares with their cancelled travel plan to Paris. On the basis of known and newly discovered sources the author illuminates the livelihoods of industrialized communes of GPU/NKVD n/a Dzerzhinsky during the famine in Ukraine and the southern regions of Russia.

**Keywords:** A. S. Makarenko, commune of GPU/NKVD named after F. E. Dzerzhinsky, famine in the Ukraine and southern regions of Russia in 1932-1933th, Volga-Black Sea communards' steamship on summer 1933.

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

В данном выступлении я хочу сопоставить два путешествия коммунаров-дзержинцев на пароходе – одно лишь запланированное, другое – действительно реализованное.

1. С середины июля до середины сентября 1931 г. А. С. Макаренко сопровождал харьковских коммунаров в их летнем походе по Кавказу: Владикавказ, Баку, Тифлис; от Батуми до Сочи на теплоходе "Абхазия", лагеря под Сочи; дальнейшее путешествие совершалось на борту "Армении". По приглашению местного ГПУ коммунары останавливались в Одессе. Во время последнего этапа этого похода заведующий коммуной Макаренко запланировал на следующий год путешествие вместе с воспи-

танниками по Европе. Главной целью этого рейса должен был стать Париж, где в 1930 г. жил его брат Виталий (1895–1983), бывший офицер Российской, потом Добровольческой армии. Вероятно, Антон Семенович хотел продемонстрировать Франции, в том числе и брату, насколько эффективно работает введенная по инициативе Виталия система военизированного воспитания.

Мысль об этой заграничной поездке у Макаренко возникла, очевидно, в связи с экскурсиями советских рабочих-ударников вокруг Европы на теплоходах "Украина" (в 1929 г.) и "Абхазия" (в 1930 г.) [1]. Как мне рассказывали бывшие коммунары, поездка во Францию была предметом постоянных мечтаний Антона Семеновича.

О том, что такое путешествие действительно было запланировано, мы знаем из

\* Текст выступления, которое 25 апреля 2013 г. было прочитано в Волгограде на Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко.

Хіллiг Гьотц (Hillig Goetz), доктор габілітований, приват-доцент історії педагогіки Марбурзького університету, керівник лабораторії "Макаренко-реферат" (Німеччина), іноземний член Національної академії педагогічних наук України і Російської академії освіти, віце-президент Міжнародної макаренківської асоціації

цикла очерков Макаренко "ФД-1" (написаны весной 1932 г.), где упоминается о "кружке пацанов", которые поставили спектакль "Дзержинцы в Европе", но в первую очередь из письма Антона Семеновича от 15 сентября 1931 г. к жене, Галине Стахивне Салько ("Лисичке"), находящейся в то время на лечении в санатории. Данный информативный документ в сокращенном виде включен в соответствующую 2-ю часть авторитетного нижегородского научно-методического издания сочинений Макаренко "Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания" (2008 г.). Никаких упоминаний о брате Антона Семеновича в письме нет. Также не упоминают о нем в своих комментариях и нижегородские коллеги. Как видно из переписки с женой, Макаренко получал письма от брата и отвечал на них, по крайней мере, до осени 1929 г. Тогда же Галина Стахивна, член партии большевиков с декабря 1917 г., настоятельно потребовала от мужа немедленного прекращения переписки с братом-"белогвардейцем", что он исполнил [2, с.197-98].

Я цитирую отрывок из вышеупомянутого письма А. С. Макаренко "Лисичке":

"Зато выясняются хорошие перспективы насчет будущей нашей заграничной поездки. За эту поездку уже высказываются три члена Правления, хотя решаться вопрос будет, конечно, не нашим Правлением.

И как раз Лисичка написала, что она хочет поплавать на пароходе. Чего Тебе лучше. Ты даже представить себе не можешь, как это будет хорошо. Теперь на пароход грузится две тысячи пассажиров, представляешь, сколько там толпы, грязи и всякого пота, тела и вони. Мы же на полтора месяца зафрахтуем "Армению", капитан "Армении" сам готов об этом хлопотать, а на "Армении" 400 спальных мест. Пароход повезет только 400 пассажиров. Считаю, что там будет 300 коммунаров, человек 10 бывших коммунаров, человек 30 персонала, одна Лисичка, человек 70 иных пассажиров, изъявивших желание принять участие в нашем путешествии, это, конечно, будут большею частью чекисты. Коммунары уже и места распределили: каюты первого класса персоналу, второго класса рабфаковцам и третьего класса молодым коммунарам. Ну, ясно, мы с Тобой получим двухместную каюту первого класса. На переходе только специальный и машинный персонал будет от Совторгфлота, а остальные все наши, наши повара, наши уборщики, наши хозяйственники. Продукты на всю дорогу, чтобы не тратить валюты, мы берем свои – на пароходе есть холодильники. Капитан "Армении" как раз оборудовал и снабжал в Ленинграде "Украину" для ее рейса с ударниками и говорит, что в заграничное плавание даются продукты самые лучшие, чтобы не краснеть перед Европами.

Ехать на пароходе, на котором только коммуна, это совершенно особое удовольствие. Без всяких виз мы будем иметь право заходить во все порты, можем сходить во все порты, можем сходить на берег, только ночевать нельзя. А на что нам ночевать? Лучше всего ночевать в нашей каюте, правда же, Лисичка.

Заходить будем в такие порты: Константинополь, Афины, Геную, Лондон и Гамбург. Может быть, к тому времени, говорил капитан, будет разрешено заходить и в Марсель [3]. Марш коммунаров с красным знаменем по Парижу, это, оказывается, не такая уже далекая мечта.

[...]

Такая поездка будет иметь огромное политическое значение – не только покажем Европе коммуны беспризорных, но еще покажем и дрессированную Лисичку – это достижение, так достижение" [4, с.157-58].

По воспоминаниям С. А. Калабалина (в беседе с моравским макаренковедом Либором Пехой), путешествие по Европе так и не состоялось "из-за страшного голода" в Украине и южных областях России [5, с. 79-80]. Об этой катастрофе с миллионными жертв зарубежная пресса сообщала своим читателям подробно, в СССР же эта тема, как известно, до перестройки принадлежала к числу табуированных. Чтобы советский пароход, полный чекистов и их воспитанников, путешествовал в Средиземном море и Атлантическом океане во время голода в стране, об этом нечего было и думать. Таким образом, вместо Европы коммунары летом 1932 г. оказались в лагере около Бердянска.

2. О путешествии по Волге Макаренко рассказывал во время своей публичной лекции в Московском государственном университете на тему "О коммунистическом воспитании и поведении" 1 марта 1939 г. В стенограмме данного выступления можно прочесть:

"Я в позапрошлом году поехал с товарищем по Волге. Хороший друг. Но он меня всю дорогу, 20 дней, эксплуатировал. Заказать постель – он не мог, пойти на пристань что-нибудь купить – не мог. Пошел купить раз огурцов – купил гнилых. Кипятку достать, билеты купить, машину найти – ничего не мог. И я на него, как робот, работал все это время. Он эксплуатировал меня и спокойно жил на моем труде" [6, с. 431].

О такой трехнедельной поездке Макаренко с неприспособленным к жизни товарищем в 1937 г. исследователям ничего не известно. По всей вероятности здесь подразумевается волжско-черноморский поход коммунаров-дзержинцев летом 1933 г., в котором участвовал и Константин Кононенко (1889-1964), репрессированный экономист, работавший с марта 1932 г. в коммуне им. Дзержинского начальником финансовой части. В своих воспоминаниях



"Забыть его нельзя" (1940 г.) он пишет:

"Наша дружба все крепла. Особенно она упрочилась во время летней поездки коммуны по Волге и на Кавказ. В долгие вечера и ночи, лежа рядом на полках вагона, сидя на палубе парохода, мы вели с ним нескончаемые беседы. Он был исключительно интересный собеседник. Сколько тонкого чутья было у него в оценке человека, общественных отношений, как красочно он воспринимал природу. Нам никогда не хватало времени, чтобы наговориться вволю. Из поездки мы вернулись друзьями" [7, с. 8].

В письме к своей "милой, родной Лисичке" от 8 сентября 1933 г. Макаренко пишет, что Кононенко "теперь мой первый друг" [8, с.199].

*С помощью намеренного изменения даты этой поездки (с 1933 г. на 1937 г.) Макаренко, очевидно, хотел отвлечь слушателей от того обстоятельства, что данный поход состоялся в то время, когда голод в СССР достиг своей кульминации, распространялся до берегов Волги.*

О волжско-черноморском походе харьковских коммунаров существует подробный документ: "Приказ № 66 по коммуне имени Дзержинского. 28 июня 1933 года", выписка из которого впервые была опубликована во втором издании "Сочинений" Макаренко (т. 7, Москва, 1958). В комментарии к публикации полного текста приказа в издании "Школа жизни, труда, воспитания" (ч. 3, Нижний Новгород, 2009) составители совершенно верно пишут, что данный документ за подписью председателя правления коммуны А. О. Броневого был "подготовлен и составлен с участием А. С. Макаренко и других заинтересованных лиц" [9, с.105]. В приказе сказано:

"В результате полугодовой работы коммунары-дзержинцы под испытанным партийно-чекистским руководством на основе ШЕСТИ исторических условий товарища СТАЛИНА [10] выполнили 67 % годового плана, выпустив 7 668 электросверлилок. Рабфак коммуны, охвативший 338 человек, 25 июня успешно закончил испытания после учебного года.

В соответствии с указаниями председателя ГПУ УССР товарища В. А. БАЛИЦКОГО, трудкоммуне имени Дзержинского с 1 июля представляется полуторамесячный отпуск, во время которого перед коммуной стоит задача – создать все необходимые предпосылки для здорового культурного отдыха, добиваясь максимального улучшения состояния здоровья коммунаров и изучения ряда крупнейших социалистических предприятий.

Посещение ряда городов Союза должно проходить в обстановке сближения с чекистскими коллективами, внимание всего состава коммуны должно быть приковано к лучшим достижениям передовых предприятий, к изучению их опыта в области

освоения производственной техники, улучшения партийной и комсомольской работы. Это обязывает весь состав коммунаров на все время движения и отдыха к величайшей выдержке, сохранению коммунарской дисциплины, максимальной физической закалке и внимательному изучению всех объектов показа.

Приказываю:

1. Колонне коммунаров-дзержинцев в составе 10 взводов 28 июня отбыть в летний поход по маршруту: Харьков – Горький – Сталинград – Новороссийск – Сочи – Севастополь – Харьков.

Маршрут Горький – Сталинград – парходом по реке Волге, маршрут Новороссийск – Сочи – парходом по Черному морю.

2. Из г. Харькова отбыть 28-го июня поездом № 32 в 17 час. 40 мин. По маршруту Харьков – Горький.

3. С 11-го июля по 13-е августа произвести лагерную стоянку в Сочи, после чего отбыть парходом до Севастополя и, посетив крейсер "Червона Украина", 15 августа прибыть в г. Харьков.

4. Поход провести в военном строю, в составе оркестра и 10-ти взводов при знаменах.

Во время похода осмотреть: Горьковский автозавод, Балахнинскую бумфабрику, музей в Ульяновске, Сталинградский тракторный завод, цементные заводы в Новороссийске. Стоянку в Сочи использовать для местных горных и краеведческих экскурсий [11].

5. Непосредственное командирование колонной и руководство коммунарским коллективом с момента отправления в поход до возвращения возлагаю на тов. Макаренко (с апреля 1932 г. начальник педагогической части "Дзержинки". – Г. Х.), с полной ответственностью за состояние коммуны, довольствие, дисциплину и распорядок, устанавливаемый настоящим приказом и моими личными указаниями.

6. Командировать на полтора месяца следующий состав обслуживающего персонала:

а) Педагогов – т.т. ТАТАРИНОВА, САЛЬКО, РУБАНА.

Начальника хозяйственной части – т. ДИДОРЕНКО.

Инструктора физкультуры – т. СМОЛА. Военрука – т. ДОБРОДИЦКОГО.

Инструктора – т. ПУТНЯ.

Капельмейстера – т. ЛЕВШАКОВА.

Врача – т. ШЕРШНЕВА.

Медсестру, санитарку, пом. кладовщика и библиотечаршу.

Культработника – т. ЛЕВИНА.

б) В Сочи с 11-го июля 16 человек кухонного персонала, шофера, кладовщика и агента.

7. Заведование учреждениями Коммуны в Харькове, общее наблюдение за строи-

тельством и ремонтом, подготовка к новому учебному году возлагается на Пом. Начальника Коммуны тов. ТЕПЕРА.

8. Обязать тов. МАКАРЕНКО регулярно телеграфной информацией из установленных 13-ти пунктов, каждые 5 дней с места стоянки и 10-ти дневными письмами.

9. Изменение плана или маршрута разрешить производить только с санкции Правления, за подписями моей или тов. БУКШПАНА (секретаря правления коммуны. – Г. Х.).

10. Следование с Коммуной кого-либо сверх количества, установленного настоящим приказом, допускается только с моего письменного разрешения по особому списку" [12, лл. 39–41].

В приложении к данному приказу (за подписью начальника коммуны Судакова [13]) сказано:

"Убывая, согласно приказа Председателя Правления тов. БРОНЕВОГО, совместно с Коммуной в отпуск, выражаю надежду [что] весь состав коммунарков под руководством тов. МАКАРЕНКО выполнит объявленный выше приказ, доказав, какой железной, коммунарской дисциплиной может быть скован весь коллектив в исключительных по своему характеру и задачам походе.

Желаю коммунаркам максимального укрепления сил и здоровья, культурного отдыха и накопления творческого опыта в результате посещения крупных социалистических строек, как в области овладения техникой, организации производства, так и в области постановки массовой партийно-комсомольской работы.

День 28 июля коммунарскому количеству распределить так:

Встать в 7 часов. Немедленно в обычном порядке произвести уборку Коммуны, сдать тумбочки в тихий клуб, и тихий клуб запереть и запечатать. Ровно в десять часов утра закончить приготовления и выдать усилено завтрак-обед.

В 12 часов коммунарскому строю выступить в поход со знаменами в чехлах. Грузовым машинам перебросить колонну коммунарков к парку и приступить к перевозке вещей коммунарков. От каждого взвода выделить по 5 коммунарков для перевозки вещей. Старшими по обозу назначаются дежурный командир КОВАЛЕНКО и тов. КРАВЧЕНКО".

Далее в приказе начальника коммуны речь идет о том, что "всего в походе до Сочи: коммунарков – 365, командированных и отпускных – 28, всего 393 человек" [14, лл. 39–41]. Из этого документа также следует, что беспартийная тройка Макаренко и Кононенко с женой и с ними 31 комму-

нар были назначены в 4 взвод, а партийка Г. С. Салько, еще одна женщина по фамилии Цыбань и 31 коммунарка – в 3 взвод. Такое положение давало начальникам педагогической и финансовой частей "Дзержинки" возможность "в долгие вечера и ночи, лежа рядом на полках вагона, сидя на палубе парохода", откровенно вести "нескончаемые беседы", что скрепляло их совместную идейную позицию и дружбу.

Нижегородские издатели в своих комментариях к данному документу состав взводов коммуны в походе не сообщают. Но они пишут (без ссылки на источники), что "в отпуске за свой счет" среди других был и "Кононенко – пом. глав. инженера". Таким образом, они, по-моему, отказываются корректно рассказать о том, что Кононенко был не просто какой-то "помощник", а начальник финансовой части "Дзержинки".

Благодарю вас за внимание и терпение.

#### ПРИМЕЧАНИЯ:

[1] См.: *Корабль ударников*. – М.-Л., 1931.

[2] *На разных берегах... О том, как братья Макаренко в 1930-х годах пытались восстановить контакт друг с другом / Г. Хиллиг // Народное образование*. – 2006. – № 6. – С. 194–200.

[3] Это относится к ожидаемой победе левитов на выборах парламента во Франции в мае 1932 г.

[4] "Ты научила меня плакать...". Переписка А. С. Макаренко с женой (1927–1939). В двух томах. Т. 2. Сост. и коммент. Г. Хиллига и С. Невской. – М., 1995.

[5] См.: *Pecha L. Makarenko a současná kolektivní výchova [Макаренко и современное коллективное воспитание]*. – Praha, 1968.

[6] Макаренко А. С. Публичные выступления (1936–1939 гг.). Аутентичное издание. Составитель, автор комм.: Г. Хиллиг. – Елец, 2012.

[7] Свидетельства искренней дружбы: Воспоминания К. С. Кононенко о А. С. Макаренко. Издатели: Г. Хиллиг, В. Марочко. – Марбург, 1997. *Opuscula Makarenkiana* № 20.

[8] "Ты научила меня плакать...". Т. 2. – М., 1995.

[9] Макаренко А. С. *Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания*. Ч. 3. Сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Нижний Новгород, 2009.

[10] См. комментарий в издании "Школа жизни...". Ч. 3. – С. 105: "Говорится, видимо, о шести задачах, которые решались при выполнении первого 5-летнего плана развития народного хозяйства СССР (Сталин И. В. Сочинения, Т.13. – М., 1951. – С. 172–173)".

[11] См. комментарий в издании "Школа жизни...". Ч. 3. – С. 105: "Поход прошел в соответствии с намеченным планом. По Волге коммунарки плыли на зафрахтованном пароходе".

[12] РГАЛИ, 332-24.

[13] В издании "Школа жизни...". Ч. 3. – С. 105, ошибочно сказано: "Из приказа зам. нач. коммуны И. Я. Тепера".

[14] РГАЛИ, 332-24.

Цитувати: Хиллиг Г. Вместо Парижа – в Сталинград. К 80-летию волжско-черноморского похода коммунарков-дзержинцев / Г. Хиллиг // *Постметодика*. – 2013. – № 3. – С. 61–64.

© Г. Хиллиг, 2013. Матеріал надійшов у редакцію 19.08.2013 ■

## НАШІ АВТОРИ

**Алфімов Дмитро Валентинович**,  
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач  
кафедри управління освітою Донецького  
національного університету

**Голуб Наталія Михайлівна**,  
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
кафедри логопедії Інституту корекційної  
педагогіки і психології Національного  
педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова, доцент кафедри  
здоров'я людини та корекційної освіти  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди

**Діптан Ірина Іванівна**,  
кандидат історичних наук, доцент кафедри  
історії України Полтавського національного  
педагогічного університету імені  
В. Г. Короленка (ПНПУ)

**Канівець Зоя Миколаївна**,  
методист відділу ліцензування та атестації  
навчальних закладів Полтавського обласного  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
ім. М. В. Остроградського

**Караманов Олексій Владиславович**,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
загальної та соціальної педагогіки Львівського  
національного університету імені Івана Франка

**Овчарук Оксана Василівна**,  
кандидат педагогічних наук, старший науковий  
співробітник, завідувач Інформаційно-  
аналітичного відділу педагогічних інновацій  
Інституту інформаційних технологій і засобів  
навчання НАПН України

**Олійник Світлана Петрівна**,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
філологічних дисциплін ПНПУ

**Павленко Володимир Іванович**,  
кандидат педагогічних наук, доцент, голова  
Полтавської районної державної адміністрації

**Пустовіт Андрій Олександрович**,  
заступник директора з Навчально-виховної  
роботи Полтавської гімназії № 31

**Удовиченко Ірина Віталіївна**,  
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор  
Сумського обласного інституту післядипломної  
педагогічної освіти

**Федій Олександр Анатолійович**,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
географії та краєзнавства ПНПУ

**Халчанська Олександра Володимирівна**,  
кандидат філологічних наук, доцент кафедри  
філологічних дисциплін ПНПУ

**Хілліг Гьотц /Gotz Hillig**,  
доктор габлітований, приват-доцент історії  
педагогіки Марбурзького університету, керівник  
лабораторії "Макаренко-реферат" (Німеччина),  
іноземний член Національної академії  
педагогічних наук України і Російської академії  
освіти, віце-президент Міжнародної  
макаренківської асоціації

На 1 стор. обкладинки: колаж за матеріалами  
Інтернету

На 3 стор. обкладинки: Ясько Ярослава Петрівна,  
учитель Полтавського навчально-виховного комплексу  
№ 16, переможець Всеукраїнського конкурсу "Учитель  
року-2013", номінація "Музичне мистецтво".



## CONTENTS LEADER DEVELOPMENT

---

### UKRAINIAN "KOZO"

"Constitution" of Philippe Orlyk: Problems and Historical Approach.  
Diptan I.

The Specific of Definition and Operation of Regional Units  
in Ukraine.  
Udovychenko I.

---

### INNOVATIVE PRACTICE

Modern Aspects of Teachers' Best Practices Exploration  
and Sharing.  
Pavlenko V.

Philosophy for Children: Experience of Poltava  
Gymnasium N 31.  
Pustovit A.

---

### PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Vigilant Spelling Training for the First Grade Students:  
Experimental System of Exercises.  
Oliynik S., Khalchanska O.

Corrective and Developmental Education Environment as  
Factor of Prevention of Writing Language.  
Holub N.

Scientific Context of Demographical Notions In  
Methodology of Teaching Economic and Social Geography.  
Fedyuk O.

The Role of the Learning Environment in the Realization of  
the Museum and Educational Programs and Projects.  
Karamanov O. V.

---

### MANAGEMENT OF EDUCATION

Monitoring of Efficiency in Training Leadership Qualities  
of School Students.  
Alfimov D.V.

---

### SWEDISH INSPIRE

Characteristics of the Education for Democratic Citizen  
ship: European Dimension.  
Ovcharuk O. V.

---

### REFLECTIONS

School Inspecting in Ukrainian RSR During  
1943–1946 Years.  
Kanivets Z.

A. S. Makarenko – Member of Celebration of the 300th Anniversary of the Romanov Dynasty, which Took Place in February 1913 in the Railway School at the Dolinskaya Station.  
G.Hillig.

Instead Paris to Stalingrad. To the 80-th Anniversary of the Volga and Black Sea Trip of Dzerzhinsky Communards.  
G.Hillig.



## Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

ДОВІДКА «ПМ»: ПОСТ... (лат. *POST* – *ДАЛІ, ЗА, ПІСЛЯ*) — префікс, що означає наступність.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної (постдипломної) педагогічної освіти, адресований усім, хто виховує і вчить, вчиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами школи.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, який прагне розвивати «**ДАЛІ**» методики полтавських педагогів: Г. Сковорода, Я. Козельського, І. Котляревського, М. Остроградського, В. Короленка, П. Юркевича, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Астряба, В. Сухомлинського.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, який бажає виразити те, що знаходиться «**ЗА**» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства — батьків і педагогів.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал про те, що потрібно вчителю «**ПІСЛЯ**» вузівської методики — таємниці його особистісного знання та фаху, які не віднайти в численних методичних книжках.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, який спільно з усією педагогічною громадою вирішує, що є знання, і шукає тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, що прагне вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, несумісний з уявленням про сучасну педагогіку як мішанину різнорідних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати прищестя нової ери й Апокаліпсису.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал перш за все не пісний, а тому в ньому змішуються жанри і стилі мовлення, з іронією підкреслюється нестабільність і умовність усіх методичних систем і педагогічних технологій.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал не антиметодики, бо неможливо відкинути методіку як розділ педагогіки, а журнал, який відмовляється від методик, що нівелюють особистість та орієнтовані на так званого “середнього” учня.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал з єдиною стратегією: на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій відшукувати суть чужого досвіду, передавати його нашим читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, який не лише констатує розлад концептуальних структур, що визначали методіку недалекого минулого, але й бачить у цьому шанс нового: різноманітність конкретних педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.

**ПОСТМЕТОДИКА** — це журнал, який усвідомлює, що ми всі опинилися в тому пункті історії педагогіки, коли в ній стали можливими радикальні зміни, про які заявлено в державній національній програмі “Освіта “**УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ**”, і можливість ця тісно пов’язана з **ПОСТМЕТОДИКОЮ**.

Те, що робиться сьогодні, — це питання досвіду і **МЕТОДИКИ**.

Те, що може робитися, — це питання **ПОСТМЕТОДИКИ**.

*Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духовно підтримувати свої рідномовні журнали як головні двигуни наукового вивчення й збільшення рідної мови.*

*Іван Огієнко*

Читайте журнал «Постметодика» безкоштовно на сайтах:  
<http://poippp.pl.ua/pm/archives.html>  
[http://archive.nbu.gov.ua/Portal/Soc\\_gum/Postmetodyka/texts.html](http://archive.nbu.gov.ua/Portal/Soc_gum/Postmetodyka/texts.html)  
<http://issuu.com/imrudenko/docs>

Журнал призначається для

Для всіх ціна вільна, а для Вас