

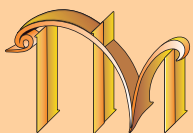
PostMetodika

№4 (123), 2015

ISSN 1815-3194



ТРЕТЄ ПОКОЛІННЯ



Postmetodika

ТРЕТЄ ПОКОЛІННЯ



Вислів «третє покоління» пов'язаний із поняттям «стокгольмський синдром», яким прийнято називати такі зміни поведінки особистості, при яких жертва починає симпатизувати агресору або навіть ототожнювати себе з ним, наслідувати його поведінку. Стокгольмський синдром властивий третині людей, які пережили терористичний вплив, і долається лише в третьому – четвертому поколіннях.

Провівши у 2003–2008 рр. опитування людей, які пережили Голодомор, дослідники КНУ імені Тараса Шевченка виявили, що 63 % респондентів не сприймають себе як українців і патріотів, мають відчуття відчуженості від України та її національних інтересів та українофобські настанови, сповідують вірність ідеалам «пролетарського інтернаціоналізму», радянські комуністичні цінності: «не висовуватися», «бути як усі», «не бути націоналістом»¹. Для їх особистісних рис характерним є нездатність захистити себе в конфліктних ситуаціях, страх перед представниками влади, толерантність до зловживань і порушення особистісних меж, невміння сказати «ні!» навіть у разі категоричної незгоди із запропонованим, пасування перед тиском чужої волі і покладання на інших (старших, наділених владою) відповідальності за свої дії та бездіяльність².

Якщо вважати українців – носіїв стокгольмського (постгеноцидного) синдрому «першим поколінням», то «третє покоління» – це їх нащадки, максимально віддалені від геноциду, тобто онуки, – переважно сучасні студенти. Світоглядними характеристиками «третього покоління» є віра в ефективність власної дії, подолання страху бути собою, страху перед владою та бажання її контролювати; почуття гідності та гордості від того, що вони – українці.

Проєвропейську молодь, вільну від постгеноцидного синдрому, у центр українського суспільства вивели Євромайдан, Революція Гідності та війна з Росією. Жертви, на які пішли молоді люди заради можливості бути вільними та самостійно обирати шлях розвитку своєї країни, не можна порівняти з жодними особистими перемогами чи матеріальною успішністю. Це найвищий вияв життєвого руху. Тому й ключовим матеріалом цього номера стали спогади про полеглого героя АТО, колишнього полтавського учня, інтелектуала і патріота Святослава Горбенка.

Освітянам важливо зрозуміти й підтримати вільну молоду генерацію. Придивімося до статей цього номера. У них спроба аналізу європейської ідентичності у парадигмі культури (Т. А. Устименко); роздуми про третє покоління Державного стандарту початкової загальної освіти (С. Клепко); досвід діяльності учасників першого Форуму педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів Полтавської області; результати використання міжпредметних зв'язків при вивченні курсів математики і правознавства (О. та В. Нагорні), Інтернет-проектів для патріотичного виховання молоді (Ю. Зоря).

Усе це працює на щоденну якість викладання, яку треба і можна забезпечити, аби допомогти третьому поколінню здійснити його місію – «облаштувати своє життя в справедливості. Навчитися бути щасливими й успішними. І передати життєвий сценарій бійця-переможця своїм дітям. Лише тоді прокляття геноциду буде подолано»¹.

¹Рева І. Місія третього покоління /І. Рева // Український тиждень. – № 40 (412), 2015. – С. 22–28.

²Рева І. Як Голодомор розвалив СРСР /І. Рева // Український тиждень. – № 47 (419), 2015. – С. 42–45.

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.Зелюк (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.Свтух, В.В.Зелюк,
В.Р.Ільченко, С.Ф.Клепко,
С.В.Королюк, В.Г.Кремень,
М.Д.Кулаєва, Л.В.Литвинюк,
В.С.Лутай, О.О.Мамалуй,
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічуговська,
Н.В.Радонова, О.В.Садох,
І.В.Степаненко, Н.М.Тарасевич,
М.В.Тривняк, Г.Хілліг

Головний редактор:

С.Ф.Клепко

Перший заступник головного

редактора:

Н.В.Радонова

Заступники головного

редактора:

Т.О.Бондар, Л.В.Литвинюк

Редакційний директор:

І.О.Кіптілий

Відповідальний секретар:

Н.Ю.Землякова

Літературний редактор:

Стоцька О.В.

Арт-директор, верстальник:

А.В.Дружиніна

Перекладач:

Л.М.Максименко

Відповідальність за підбір і
виклад фактів у підписаних стат-
тях 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 ж
тел./факс: (05322) 7-26-08;

e mail: redpm@pei.poltava.ua

http://www.poippo.pl.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР

від 23 січня 2007 р.

© ПОІППО

Підписано до друку 15.13.2015

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
видавць, у яких можуть
публікуватися основні результати
дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 4 (123), 2015 р.

підписано до друку за рішенням

вченої ради ПОІППО

(протокол № 3 від 24.12.2015 р.).

ISSN 18153194

ЛЮДИНА В РУСІ

Мій син – Святослав – SKELD – київський студент і
український воїн, що загинув у бою за Донецький
аеропорт 3 жовтня 2014 року

Горбенко С. О.2

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Думка про третє покоління стандарту початкової
загальної освіти

Клепко С. Ф.9

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Міжпредметні зв'язки при вивченні курсів
правознавства та математики учнями основної школи:
теоретико-методичний аспект

Нагорна О. П., Нагорний В. К.18

Інтернет-проекти у патріотичному вихованні
учнівської молоді в умовах інноваційного освітнього
простору

Зоря Ю. М.22

Пошуки досконалої загальної освіти: домашня школа

Процай Л. П., Помогайбо В. М.29

ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА

Досвід та проблеми дослідно-експериментальної
роботи у Полтавській області в контексті освітніх змін

Зелюк В. В.35

Про дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня
«Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації
учнів спеціального ЗНЗ»

Калініченко І. О.41

Роль корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, які
мають порушення зору

Макарова С. І.45

РЕГІОНАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Перлина родинного виховання сім'ї Грінченків –
Настя Грінченко

Спирідонова А. В.51

СЛОВО ПСИХОЛОГА

Європейська ідентичність: спроба аналізу у
парадигмі культури

Устименко Т. А.56

ЧИТАЛЬНИЙ ЗАЛ

Нова книга полтавського історика Віктора Ревеуга
«Полтавці – поборники державної незалежності

України»63



Від редакції «ПМ»: **Сергій Олександрович Горбенко** – відомий український учений-антрополог, кандидат медичних наук, працює в галузі антропологічної (пластичної, або скульптурної) реконструкції обличчя по черепу. С. О. Горбенко здійснив унікальні дослідження історії французького середньовіччя, пам'яток скіфських часів, княжої та козацької доби в Україні. Достатньо відомими, навіть сенсаційними, є серії його праць про історико-антропологічне дослідження могили короля Франції Людовіка XI у м. Клері-Сан-Андре у 2001–2002 рр. та історію Орлеанської Діви¹. Із цими та іншими розвідками можна ознайомитися на сайті ученого www.serguei-a-gorbenko.net

Із Полтавою Сергія Олександровича пов'язують дитячі роки, навчання в школі № 13, Полтавському медичному стоматологічному інституті за фахом «хірург-ортопед», перші спроби археоантропологічної реконструкції, здійснені для Полтавського краєзнавчого музею, роки родинного

життя і викладання у медичному інституті.

Тут, у Полтавському міському ліцеї № 1, навчався його син Святослав, котрий далі продовжив навчання у провідних ВНЗ Харкова й Києва, виявивши, як і батько, неординарний хист до історії, а також вивчення мов. Сергій і Святослав Горбенки були учасниками Революції гідності, найбільш яскраві і важливі враження і свідчення того, що довелося під час неї побачити і пережити, Горбенко-старший задокументував на своєму сайті в низці дописів у розділі «Публіцистика»: «Майдан – Захисник України очима рядового волонтера», «Війна приходить завжди неочікувано», «Що криється за путінським туманом?».

А 11 листопада 2014 року на сайті Сергія Олександровича з'явилося пройняте невимовним батьківським болем слово пам'яті про сина Святослава, який загинув 3 жовтня 2014 року при обороні Донецького аеропорту.

Публікація цього глибоко особистого тексту важлива для нас найперше як данина пошани і пам'яті Святославі, але також і з огляду на цінні для кожного з нас роздуми про сутність подвигу, призначення людини та місію батьків, і, не востаннє, – з огляду на його глобально-історичний вимір.

МІЙ СИН СВЯТОСЛАВ – SKELD – КИЇВСЬКИЙ СТУДЕНТ І УКРАЇНСЬКИЙ ВОЇН, ЩО ЗАГИНУВ У БОЮ ЗА ДОНЕЦЬКИЙ АЕРОПОРТ 3 ЖОВТНЯ 2014 РОКУ

С. О. Горбенко



*Вічній пам'яті нашого сонячного Святка
з любов'ю і шаную присвячує
невтішний батько*

Святослав. Ось перше слово, яке чую, коли прокидаюсь із чорного сна зранку того самого чорного дня 6 жовтня 2014 року. Він загинув у бою 3 жовтня 2014 р., проте саме 6-го числа я вперше почув, що мій син був смертельно поранений в аеропорту Донецька. Тому не 3-тє, а саме 6-тє жовтня стало навіки чорним днем мого життя.

«Святослав», – говорить чи то внутрішній голос, чи поранена свідомість, чи його ангел до мене, і біль знов і знову занурює на дно безодні горя й усвідомлення того, що він більше не подзвонить у двері, не увійде – високий, стрункий – увечері в наш дім і не обхопить нас за плечі своїми довгими сильними руками.

Як я чекав нашої зустрічі наприкінці жовтня,

¹ Бородай О. Полтавський антрополог Сергій Горбенко показав французькій адміністрації справжню Жанну д'Арк / О. Бородай // Постметодика. – 2004. – № 1 (53). – С. 2–6.

коли він обіцяв, що повернеться у відпустку з фронту! Він став мужчиною, і це мала статися наша перша відверта чоловіча розмова на рівних. Не сталося, бо не судилося. Тепер я розмовляю з ним, дивлячись у ясні великі сіро-голубі очі з його фото, що стоїть на старенькому серванті великої кімнати, де ми колись збиралися всією родиною. Поруч незгасна свічка і білі хризантеми – символ далекої казкової Японії, мову й культуру якої він намагався досягнути в університеті.

Його гітара, книги, улюблені сорочки, куртки і кеди на своїх місцях у домі вірно чекають господаря з далекої подорожі, куди він поїхав ... назавжди.

Коли ми ховали Святослава разом із його побратимами – бійцями ДУК «Правий Сектор», друзями киянами, харків'янами і полтавцями – я багато чого нового почув про сина, того нового, що відкрило мені і матері справжнє велике і ясне обличчя нашого сина. Те саме доросле обличчя воїна – захисника дому і Вітчизни, яке я довго не хотів бачити за студентськими юнацькими рисами Святка.

Що поробиш: усі ми, батьки, у цьому подібні: часто-густо бачимо у тих, котрі підросли, і навіть дорослих дітях – дітей, тих маленьких, яких ми ще донедавна вчили говорити, ходити й досягати Всесвіт. Для нас усіх наші діти маленькі, і перш за все просто діти. Тому коли 7-го числа у батальйоні Святославів командир, швидкомовкою перераховуючи його досягнення як солдата, суворо, неначе дорікаючи, сказав про нього, що він був для нього лише одним із його лейтенантів, я відповів: «А для мене він був єдиним сином». Мої слова канули у прірву, бо помітити їх було дуже боляче.

Тоді в ті страшні і важкі дні, коли я віз тіло сина в труні у Київ, а потім ховав його, я запрявся зберегти єдине, що залишилося в нас від нього, – пам'ять про нього, про його Дух – Світлий, Відважний, Люблячий, який досі з нами, з його батальйоном і з улюбленою його Україною, для захисту якої він, мабуть, і прийшов у цей світ.

Якби я міг писати музику, яку він так любив, я написав би реквієм його Духу, якби я міг малювати, написав би картину, але я не можу; єдине, що мені доступне, – це слово, і я пишу слово про Святослава, у якому хочу зберегти найважливішу пам'ять про нього, поки ще при силі і свідомості.

Хай це слово прислужиться пам'яті не тільки нашого незабутнього Святка, а і пам'яті інших юних воїнів, котрі віддали життя за Честь та волю України в цій війні з Росією, за наше право робити свій вибір і жити так, як підказують нам власні Душа і Воля.



*Святослав Горбенко, останнє фото,
3 жовтня 2014 року*

Мені випала гірка й славна доля бути сином героя і батьком героя, бо сам я не герой, а звичайна людина, така, як більшість із нас. Я був на Майдані лікарем, але не пішов добровольцем на війну, як мій син, бо всіма силами намагався зберегти його і нашу родину, яку в разі моєї загибелі не було би кому годувати й захищати.

Крім того, я знав точно, що варто мені поїхати на війну, мій син негайно полишив би навчання і пішов би за мною, як колись він пішов на Майдан у Харкові, почувши, що я поїхав у Київ. Він останній чоловік із нашого роду, і я намагався його вберегти. Не судилося. Він пішов попри всі мої намагання не допустити цього. Хай пробачать мене Україна і мій народ, але я звичайний батько, найзвичайнісінький, я згоден іти воювати сам, але перед цим хотів би сховати від ворога своє гніздо. Не сховав. Не вдалося. Гаряче, відчайдушне серце Святка, як серце Данко з оповідання Горького, штовхало його на захист Вітчизни попри всі мої батьківські заборони залишати дім.

Утім, як добрий вірний син, він при цьому хотів, щоби я залишався опікуватися домом, мамою та бабусею-інвалідом і чекав на нього. Він теж, як і я, прагнув, аби наш дім був збережений. При цьому син, мабуть, не розумів, як мені важко працювалося в цивільній медицині з усвідомленням того, що він кожного дня ризикує життям. Як зістарилися прекрасні риси його матері від безсонних ночей і важких думок... Як важко нам було чекати його відпустки з фронту... На відміну від нього, неслухняного, я залишився, бо розумів, що два вбиті або два важкопоранені підірвуть сили його матері й занапащать усю родину. Я залишив-

ся в Києві, працював і чекав, долаючи сором та гіркоту, втішаючи себе думкою, що перевезу родину до себе, забезпечу необхідним і заміню його на фронті. Не встиг, не зміг.

Утім, що б мені не говорили, як би не дорікали й не засуджували за те, що я відпустив його на фронт і погано виховав, що він мене не послухався, я не засуджую його анітрошечки, бо, пригадуючи власну юність, розумію, що відчував би себе так само, як і він. Молоді менше думають про родину й рід, ніж старші люди, вони вірять у своє безсмертя і не чекають смерті. Тому молоді і є найвідчайдушнішими і найгероїчнішими солдатами.

Святослав походив зі старого солдатського роду, що, як не дивно, об'єднав три гілочки трьох народів старовинної держави Річ Посполита, адже серед предків наших є і українці-русичі, і поляки, і литовці. Переважна більшість із них була воїнами, тому не дивно, що київський студент Святослав закінчив свій короткий життєвий шлях саме на шляху Воїна. Але тут я скажу не про всіх, а лише про тих, кого він найбільше знав і пам'ятав.

Він дуже пишався своїм дідом, моїм батьком Олександром Петровичом Могильним – солдатом Другої світової війни, який пройшов дві війни: з гітлерівською Німеччиною і з тою самою Японією, мову й культуру якої потім із любов'ю вивчав мій син – його онук. Батько пішов на фронт у 1941 році з Високого під Харковом також зовсім молодим 17-річним юнаком. У Німеччині він закінчив війну в Кенігсберзі, а потім була війна в Манчжурії з перемогою він повернувся додому у віці 22 років. У батька було лише шість нагород, проте бойові: два ордени і чотири медалі. Син пишався дідом і вважав, що старший за нього аж на два роки, коли пішов на ... власну війну.

Не буду згадувати сумні обставини, чому, хто і як змінив наше прізвище на Горбенко, але ми всі з честю і пошаною носили і його, бо Горбенко – прізвище моєї матері. Це був також старовинний козацький військовий рід, де не було би мужчини, який не служив у війську і не воював за Батьківщину, на жаль, за часів царизму й за царя. Архіви зберегли нам скупі відомості про їх службу у військах Хмельницького, у російських військах під Бородіно, вони воювали під час Кримської і балканських війн XIX ст. Мій дід Костянтин Єлисейович Горбенко і два його брати теж пройшли Велику Вітчизняну війну, один із них загинув.

Водночас польські й литовські наші предки служили в королівських військах за часів Хмельниччини, і наш рід див-

ним чином об'єднав нащадків колишніх супротивників. Тому в нашому домі завжди з любов'ю і пошаною ставилися і до українського козацтва, і до польського й литовського рицарства, ми не розділяли їх, як не можна розділити предків. І Святко виховувався в традиції пошани до всіх трьох народів, кров яких текла у його жилах. Як це не дивно, але коли Путін розпалив пожежу війни й орди рашистів вдерлися в Україну, саме Литва і Польща виявили нашій Батьківщині найбільші та найміцніші підтримку й солідарність. Немов усі наші роди знову стали разом пліч-о-пліч проти страшної навали зі Сходу. Святослав став живим втіленням цього єднання.

Я дуже хотів через деякий час, коли ми б перевезли наш дім у Київ у більшу безпеку, піти разом із сином у наш спільний польсько-литовсько-український батальйон. Я сподівався, що Святослав доти вже закінчить університет, бо не вірив у швидке завершення війни і знав, що як офіцер, знавець трьох мов (син вільно володів англійською, говорив французькою, осягав японську і читав польською), він принесе велику користь українській армії. Залишався ще рік – прекрасний рік у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Шкода, що планам здійснитися не судилося.



Святослав удома на Різдво, 2013 р.

Утім, цим літом він встиг закінчити військову кафедру при Харківському танковому училищі, скласти іспити й отримати подання на звання молодшого лейтенанта. Погони він мав одержати саме після закінчення 4-го курсу в Інституті філології Київського національного університету.

Київ – це доля Святка, його шлях і

доля, і це я усвідомив, тільки коли його не стало.

Справа в тому, що він був природжений історик – це ще один його дар від Бога. Мав блискучу пам'ять на дати, імена, події, вчився легко й невимушено, незважаючи на те, що пішов у школу у п'ять років (так сталося, і це теж доля). Хоча у Полтаві в ліцеї ніколи не помічали його успіхи на олімпіадах з історії, своє ЗНО він склав на 200 балів із цієї дисципліни. Тому після закінчення ліцею син отримав запрошення одразу ж у два славетні київські університети: Київський національний імені Тараса Шевченка і Києво-Могилянську академію (дякую дорогому Києву за це...). Охоче прийняли нашого сина і два відомі харківські університети: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди і Харківський національний університет ім. Каразіна; останнім відгукнувся й історичний факультет Полтавського педагогічного університету.

Як важко і боляче було тоді нам відмовлятися від Києва, але ж хлопцю було лишень п'ятнадцять років (це було у 2010-му), і їздити додому часто він не міг би, та й коштів могло не вистачити на дороге столичне життя. Ми обрали два харківські вищі навчальні заклади з двох причин: якість навчання і швидкість доїзду до Полтави, де тоді мешкала родина. Крім того, у Харкові в той час навчалася на старших курсах ХАІ старша сестра Святослава Ірочка, і дітям було легше разом. Святослав почав навчання у двох ВНЗ паралельно: на англо-японській філології в Харківському національному педагогічному університеті ім. Сковороди і заочно на історичному факультеті Харківського національного університету ім. Каразіна. Ми тоді спільно дійшли висновку, що в сучасному світі будь-який фахівець має добре знати англійську і ще одну мову (обрали японську), а потім відшліфувати свою професію.

Оскільки його дар історика був справді помітний, ми з дружиною, навіть не маючи тоді в Україні жодних перспектив для цієї професії, вирішили дати йому змогу отримати диплом історика, аби не заривати талант у землю. Як не важко йому було навчатися, він з усіх сил свідомо «тяг» ці два ВНЗ, не жалючись мені на труднощі і недосипання. Так він довчився до третього курсу, коли додалася ще й військова кафедра. Це, по суті, третя освіта, і заняття стали збігатися, особливо по суботах, бо університет Сковороди навчався за 6-денним розкладом. Святослав змушений був узяти академку на своєму улюбленому заочному історичному факультеті, аби встигати опанувати і мови, і військову справу, якою він помітно зацікавився. Крім того, знаючи, як нам важко фінансово, він потайки підпрацьовував вантажником на

будівництвах і почав заробляти свої перші власні гроші. Коли я про це дізнався, не став забороняти йому, але поставив умову не запускати навчання. Потайки я пишався сином – він дорослішав на очах, хоча йому було лише сімнадцять із половиною років, – але, як завжди, мовчав, хоча тепер, бачу, дарма.

Як виявилось, через три роки йому судилося повернутися в Київ і як студенту, і як воїнові, оскільки навесні 2014 року я перевів його з Харкова в Київський національний університет, і саме від київського осередку «Правого Сектора» він пішов на війну, спочатку в «учебку» «Десна», а потім у п'ятий батальйон Добровольчого Українського корпусу «Правий Сектор».

Із Харкова ми змушені були перевести сина, тому що одразу ж від початку харківського Майдану він став до лав Самооборони – як завжди, абсолютно не цікавлячись формальностями: записами, посвідченнями тощо, зате беручи реальну участь у реальних подіях, одних із найдраматичніших у сучасній історії України: у лавах нечисельних захисників харківського Майдану він відбивався від злочинних зайд із Білгорода й у розлючених бандитів «Оплоту» та інших колорадосів. Ми потім із боєм дивилися кадри, що їх знайшли в Інтернеті, на яких наш син закривався руками від каміння, що його кидали майданівцям в обличчя путінські рашистські найманці. Проте Святослав мовчав – не хотів, щоб мама і я знали про це. Однак я дізнався про ці сутички і зробив усе, що міг, аби перевести сина в Київ, адже харківська міліція зовсім не захищала Майдан і я був не певен, що йому спокійно дадуть довчитися за його участь у Майдані. Я й досі вдячний Києву і киянам за те, що зрозуміли нас, батьків, і дали синові шанс довчитися, хоча через різницю у програмах йому довелося важко працювати і недосипати ночами.

Так Святослав став київським студентом і так несподівано він повернувся в те місто, куди, вочевидь, ще раніше кликала його доля. З'явилися нові друзі, і, звичайно, гарні дівчата-киянки. Здавалося б, життя тільки починало розквітати, але почалася війна з путінською Росією, звістки одна гірша за одну приходили з Півдня і Сходу України. Ми все чекали на оголошення війни і загальної мобілізації, проте оголосили АТО, і замість формування військ державою народ почав сам формувати свої героїчні батальйони.

Творилося щось незрозуміле, страшне й парадоксальне. Кращі наші люди йшли на Схід беззбройні, ненавчені, роздягнуті, а їх зраджували, видавали і вбивали, вбивали, вбивали нові ординці Путіна. Увесь світ мовчав, крім (знову) Польщі й Литви, які разом з Україною забили на сполох. А я бачив тільки одне: те, що

бачили, мабуть, більшість українців, – славному когорту наших героїв на Сході зраджували тут, у тилу, численні агенти Москви, закинуті в наші державні служби. Звідси і втрати, втрати, втрати. Я говорив сину, говорив його побратимам і скажу зараз: не можна сподіватися на розгром хижих путінських Орд на Сході, поки ми не приборкаємо тут, у Києві, агентів, диверсантів і колорадів-зрадників, які постійно б'ють у спину нашим батальйонам. Я дуже сподівався, що мої слова почують Дмитро Ярош, Семен Семенченко, Андрій Білецький та інші командири-патріоти.

Не почули, шкода. Але ця відверта зрада в тилу і парадоксальне НЕВИЗНАННЯ ВІЙНИ ВІЙНОЮ зупинили багатьох цілком тверезих і корисних фронтів чоловіків середнього віку, не згодних іти у бій, наперед знаючи, що їм стрілятимуть у спину, вестимуть у засідку і готуватимуть розгром.

Мій син був іншим – таким, як і герої, котрі зараз своєю святою кров'ю захищають кордони держави попри страшні втрати, зради й некомпетентність вищого військового керівництва. І він пішов на війну, незважаючи ні на очевидну зраду в тилу, ні на підлу лицемірну політику офіціозу, що так і не визнав досі Добровольчий Український Корпус «Правого Сектора» діючою складовою частиною регулярної української армії. Попри весь його героїзм, попри всі досягнення і попри всі втрати...

Святко знав це моє ставлення до теперішньої війни, знав, що я, як і вся наша родина, боляче переживаючи кожну нашу втрату на фронті, кожну загибель солдата і горе родини, щиро шануючи патріотів, НЕ ХОТІВ, щоб він ішов зараз воювати. Ми молили його довчитися, адже навіть для того, щоб отримати чесно заслужені ним офіцерські погони, йому треба було закінчити ще рік бакалаврату в Києві.

Ми всі прагнули, щоб Святослав відшліфував знання складної японської мови в Києві. Тим більше, що йому дуже пощастило з викладачами, адже японську мову у нас викладають справді прекрасні фахівці: професор Іван Петрович Бондаренко, японський професор Егава-сан, талановита молода викладачка Юлія Заморська. Кажу це, бо спілкувався із цими людьми й зацікавлено прочитав книгу Бондаренка. Я дуже хотів, щоб Святко пройшов цю прекрасну школу.

Я подумки вже змирився, що син піде у військо, але хотів, щоб він закінчив шлях освіти. Тоді б знання трьох мов, на мій погляд, більше прислужилося б і Українській державі, і тому ж Добровольчому Українському Корпусу. Але ворог наступав, і син сказав: «Вони всеодно не дадуть нам довчитися, батьку, треба йти, поки вони не прийшли до Києва». Я

не погоджувався, наполягав, що вчитися треба до останнього, поки є шанс, аби бути більш підготовленим у цій страшній великій війні. Тому Святослав пішов таємно, щоб я не міг його зупинити... Я не кажу, що він помилився, ідучи у бій за святу справу, але дуже жалкую, що він пішов тоді, 17 серпня, таємно, не поговоривши зі мною і мамою, залишивши лише листа.

Я чекав його в Києві 18 серпня, але він опинився у військовому навчальному центрі «Десна», куди записався як доброволець ДУК «ПС». Ми пережили страшні три тижні невідомості і пошуків, адже звідти він уже не міг нам зателефонувати. За допомогою друзів я знайшов його тільки 9 вересня 2014 року, якраз перед відправкою на фронт, у тій же «Десні». Це була моя незабутня остання зустріч із ним живим, наша незабутня розмова.

Не буду приховувати, я зробив усе, що міг, аби переконати його повернутися в університет, адже відрахування могло порушити і його статус як військовозобов'язаного – як студент очного відділення, та й ще закінчивши військову кафедру, він мав право на відстрочку від призову, а будучи відрахованим, утрачав це право. Те, що Святослав став бійцем ДУК, тоді не було відомо у військкоматі, бо їх списки берегли в таємниці, а в разі непоправного солдата шукали би з військкомату. Усі ці проблеми треба було негайно владнати, і я просив Святослава й командування повернути його на навчання і аж після його завершення йти у батальйон. Синів командир переклав це рішення в руки Святослава.

Син спокійно й уважно вислухав мене і сказав тоді приблизно так: «Тату, вони завтра ідуть, ми були разом на вишколі три тижні. Це ж мої товариші, і як я зможу вчитися, коли вони пойдуть, будуть там... Ми були разом тут, будемо разом і там. Не думай, що мене до війни де-небудь підготували би краще. Тут добре навчають, та і ніде побратимів кращих, ніж тут, не буде. Як доведеться потім знову йти на війну, я жалкувати му за ними і ти пожалкуєш, що мене зупинив і забрав... Бо ми тут вже здружилися і звикли один до одного».

Тоді я вперше відчув ту спокійну чоловічу, не юнацьку мудрість, якою він керувався і яку я збагнув після чорного 6-го жовтня.

«Таточку, – сказав він мені, – допоможи мені, я ж тебе знаю, ти все зможеш, все зробиш. Я прийхати не зможу. Виріши сам ці проблеми з паперами – поговори і деканаті, і в військкоматі, а потім, коли у відпустку відпустять, я теж приїду». До відпустки він не дожив.

Може, мене осудять світ і батьки, які, на відміну від мене, вберегли своїх дітей, але після цієї розмови зі Святком ... я від-

пустив його, і, знявши з шиї іконку з хрестом, які носив мій дід під час війни, а я на Майдані, повісив йому на шию і благословив. Узагалі в нашому роду не прийнято повертати воїнів із їхнього шляху на війну, і я, долаючи раціональні докази й біль, зробив те, що наказував мені у моєму серці старовинний звичай. Який син тоді був щасливий! І я зрозумів, що, мабуть, зробив щось правильне й корисне для нього, чого раніше не робив. Боляче було прощатися з ним, відпускаючи на війну, просив його тільки про одне: «Синку, обов'язково повернися з перемогою, не підведи мене перед мамою за мій вчинок. Повернись».

Він міцно обійняв мене: «Не підведу. Повернусь обов'язково».

«Ми переможемо!» – сказали ми одночасно тоді разом.

І хоча його вже немає зі мною, з усіма, хто його щиро любив і поважав, я знаю: кров Святослава за нашу Святу Україну-Русь пролилась не даремно – МИ ПЕРЕМОЖЕМО в цій війні і путінська Росія буде розгромлена й упаде туди, звідки вийшла, – у пекло.

Мені дуже багато різні люди – і бійці-побратими з ДУК «ПС», і кияни, і львів'яни, і харків'яни – говорили, що Святко герой і здійснив подвиг. Так і є, але не знаю, що знають вони, скажу лишень те, що знаю я.

Направду, не знаю деталі його мученицької смерті, судмедексперт пише про осколок у шию, казали, стріляв російський танк. Бійці говорили, що в той страшний день «перемир'я» 3 жовтня 2014 року йшла чергова шалена атака російських загарбників на аеропорт в Донецьку. Відбивалися пліч-о-пліч десантники і бійці ДУК «Правий Сектор» – 5-й славний батальйон, може, ще хтось, вибачте, не знаю.

Багато було поранених десантників, які задихалися в диму, і Святослав із побратимом виносили їх із зони ураження. Коли несли ще одного – вистріляв танк. Вони впали втрьох. Святослав і його побратим загинули, але поранений залишився живий. Так мені розповіли. Я радий, якщо той, кого вони рятували, вижив. Отже, не даремно все було, і воїнський обов'язок хлопці виконали повністю.

Що ж до мене, я визнаю героїзм сина трохи з іншої точки зору.

Я вбачаю в ньому не тільки військовий подвиг, незламну хоробрість і вірність обов'язку, а найперше щире свідому пожертву собою заради своєї Батьківщини, її волі і честі, заради інших людей – співгромадян, навіть не знайомих йому. Він мав прекрасне майбутнє, молодість, кохання, закінчував університет за перспективним фахом, очікував на отримання офіцерських погонів і мав законну відстрочку від призову; було ого-

лошене «перемир'я», і він мав усі формальні причини НЕ ЙТИ, але ВІН ПІШОВ, відмовившись від усіх цих надбань і здобутків, від усього свого і навіть життя, пішов, аби захистити наші кордони від лютого ворога, який неформально, попри всі перемир'я і домовленості, вперто дереться в нашу землю, вбиває і нівечить наших людей. Думаю, у цьому, у цій СВІДОМІЙ дорослій жертвості і є суть правдивого подвигу Святослава, що поріднює його з іншими героями Небесної Сотні, з іншими українськими героями українсько-російської війни з незрозумілою назвою «АТО».



Святослав Горбенко (третій зліва) серед побратимів-захисників Донецького аеропорту. Фото незадовго до бою 3 жовтня 2014 р.

Ми, люди, всі однакові як батьки, усі ми певною мірою егоїсти, звиклі вбачати у своїх дітях лишень СВОЇХ дітей, СВОЇ радість, утіху, гордість і надбання. Святко своїм коротким світлим життям і смертю, як спалах, навчив мене мудрості і відкрив мені істину, що це не так. Хай мої слова, якщо ласка Божа, будуть маленькою втіхою таким же, як ми, враженим горем батькам дітей-героїв або просто улюблених дітей, які пішли до Бога раніше від нас.

Діти посилаються нам як вища втіха і радість від Бога для піклування про них і виховання їх, але вони ОСОБИСТОСТІ і послані зі своєю місією на цю прекрасну землю НЕ ТІЛЬКИ для нас, а й для інших, може, не відомих нам людей, для служби Вітчизні, народу, людству і, врешті-решт, самому Господу.

Вони, наші маленькі і, здається, такі беззахисні й наївні, насправді ВЖЕ мають БЕЗСМЕРТНУ ДУШУ і Дух, інко-

ли чистіший і вищий, ніж наш власний. Цей Дух веде їх життям безпомилково задля виконання великої місії, яку поклала на них Божа Воля задля добра і блага не тільки нас, їхніх фізичних батьків, а й задля щастя й добра багатьох інших людей і своєї рідної землі. Вони покликані допомагати іншим, а не тільки нам, вони покликані інколи вчити інших, а інколи і ... нас, своїх батьків. І наше завдання не тільки виростити і виховати їх, а ще і вчасно побачити це й не соромитися вчитися в них, допомагати їм реалізувати свою місію на землі і, принаймні, не заважати їй не змінювати її сутність.



Могила Святослава на Берковецькому цвинтарі в Києві

Коли ми поховали сина 9 жовтня, одна добра проста людина – звичайний представник нашого доброго, чесного і трудящого народу – простими словами сказала мені: «Зараз на небі збираються душі наших предків, наших героїв, видатних українців ще з Русі, лицарів, козаків, Героїв ОУН–УПА і Небесної сотні, героїв, котрі полягли в АТО, усі вони об'єднуються і стають щитом для нашої України – небесним полком, що береже нас і допомагає захищати нашу землю.

І Святослав приєднався до них. Бо Бог потребує чистих воїнів». Я згоден із ним. Бо наші мертві, як казав поет, «нас не залишать в біді. Вони як вартові».

«Він пішов у Вирій, до Роду», – сказав один із знайомих по Майдану козаків 4-ї сотні. Так, він пішов, щоб разом із Родом, разом із іншими Родами там, із Неба, помагати нам берегти й захищати нашу Україну. Але до цього він освітив моє життя дев'ятнадцятьма роками свого сонячного життя. І я, долаючи тепер одвічний уже біль, шепочу зранку перед молитвою: «Дякую Боже, дякую, моя дружино, за 19 весен». Дякую тобі, синку.

4 листопада 2014 року

Цитувати: Горбенко С. О. Мій СИН Святослав – Skeld – київський СТУДЕНТ і український ВОЇН, що загинув у бою за Донецький аеропорт 3 жовтня 2014 року / С. О. Горбенко // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 2–8.

© С. О. Горбенко, 2015 ■



ДУМКА ПРО ТРЕТЄ ПОКОЛІННЯ СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

С. Ф. Клепко

Досліджуються способи формулювання змісту й завдань Державного стандарту початкової загальної освіти (ДСПЗО), аналізуються його друга версія (2011), структура документа, у якому вона подана, та її компонента – «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів». Доводиться, що стандарт укладено на основі аморфних і заплутаних уявлень про систему компетентностей, яку мають опанувати діти у початковій школі; показується «безцінність» українського стандарту: ігнорування в ньому понять «доброта», «чесність», «краса», «добро», «зло», «справедливість», «свобода», «свобода вибору релігії», «майбутнє людини», «творці майбутнього». Визначається освітній стандарт як засіб, що забезпечує успішну й доступну дорожню карту для вчителів, батьків та учнів. Пропонується моделювати новий ДСПЗО («третє покоління стандарту»), зокрема, його систему ключових і предметних компетентностей, на основі відомих зразків міжнародних проектів та досвіду стандартизації змісту середньої освіти в США.

Ключові слова: Державний стандарт, початкова загальна освіта, державні вимоги, загальноосвітня підготовка учнів, система компетентностей, цінності, курикулум, освітній стандарт, досвід стандартизації.

Клепко С. Ф. Размышления о третьем поколении стандарта начального общего образования
Исследуются способы формулировки содержания и задач Государственного стандарта начального общего образования (ГСНОО), анализируются его вторая версия (2011), структура документа, в котором она представлена, и ее компонента – «Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся». Доказывается, что стандарт составлен на основе аморфных и запутанных представлений о системе компетентностей, которой должны овладевать дети в начальной школе; показывается «безценность» украинского стандарта: игнорирование в нем понятий «доброта», «честность», «красота», «добро», «зло», «справедливость», «свобода», «свобода выбора религии», «будущее человека», «творцы будущего». Определяется образовательный стандарт как средство, обеспечивающее успешную и доступную дорожную карту для учителей, родителей и учеников. Предлагается моделировать новый стандарт начального общего образования («третье поколение стандарта»), в частности, его систему ключевых и предметных компетентностей, на основе известных образцов международных проектов и опыта стандартизации содержания среднего образования в США.

Ключевые слова: Государственный стандарт, начальное общее образование, государственные требования, общеобразовательная подготовка учащихся, система компетенций, ценности, курикулум, образовательный стандарт, опыт стандартизации.

Klepko S. F. Reflections on the Third-Generation Standard of Primary Education

This paper investigates the methods of the formulation of the content and tasks of the State standards of the primary and secondary education (SSPSE), analyzes its second version (2011) from the point of view of the structure of document it is presented and analysis of its component, “State Requirements for the Level of the Secondary Education Academic Level”. It is argued that standard is built on the basis of amorphous and tangled imagination about system of competencies children of primary school should learn; it is shown the valueless of Ukrainian standard: ignoring the notion of “kindness”, “freedom of religion choose”, “future of the person”, “master of the future”.

Standard is defined as means to provide successful and accessible road map for teachers, parents and students; with this purpose the new SSPSE (the third generation of standard) needs to write out the system of key and subject competencies, guided on well-known samples of international projects and experience of almost fifty projects of standardization of the content of secondary education in the USA.

Keywords: state standards, primary general education, state requirements, secondary education of students, the system of competencies, values, Curriculum, educational standard, the experience of standardization.

Клепко Сергій Федорович, доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи, завідувач кафедри філософії та економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

«... ні ми, ні предмети нічого не виграємо тільки з того, що їм притаманне буття. Важливим є зміст, важливо, чи істинний він. Те, що предмети просто є наявними, ще не рятує їх: прийде час, і суще стане несущим».

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель [1]

За недовгий час від старту 1 вересня 2012 р. другого покоління **Державного стандарту початкової загальної освіти** з'явився шквал критичних публікацій про сучасну українську початкову школу, про її програми та підручники, про ті труднощі, з якими стикаються діти, батьки і вчителі у процесі навчання за ними. Потрібне окреме системне розслідування, щоб показати, наскільки в цих бідах винен стандарт і як він перейшов у програми, підручники, зрештою, у навчальний процес та його результати. Це завдання для великої праці.

Метою ж цієї статті є фрагментарний аналіз суцього тексту Державного стандарту початкової загальної освіти (далі – ДСПЗО) – актуальний з огляду на те, що вже розпочався «прискорений марш» розроблення третього покоління стандартів початкової освіти, і попередити можливі помилки вкрай необхідно.

Вступ

У наш час про будь-яку суспільну проблему висловлюватися за допомогою лаконічного тексту є справою невдячною, оскільки в такий спосіб важко достатньо проаргументувати ті чи інші тези. Усі суспільні проблеми наскільки хронічно запущені, що марно сподіватися на їх швидке розв'язання в жанрі дво- або триходових шахових композицій.

Розглядаючи проблеми початкової загальної освіти як «перевального пункту» в системі освіти між дитинством дошкільця та основною і старшою школами, слід зазначити, що їх неймовірно багато щодо цієї ланки найобов'язковішої освіти. Аби з'ясувати ці проблеми, потрібно перш за все окреслити «стандартну» філософію української початкової освіти, тобто ту сукупність принципів, яка визначає діяльність усіх учителів, освітянських керівників і учених, причетних до початкової школи.

Для цього насамперед необхідно зрозуміти державний стандарт початкової загальної освіти як документально оформлений синтез усієї української науки, філософії, педагогіки стосовно української початкової освіти.

Нагадаю, що відповідно до Постанови КМУ від 20 квітня 2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту

початкової загальної освіти» Державний стандарт початкової загальної освіти впроваджується з 1 вересня 2012 року [2]. У цей день за новими освітніми стандартами другого покоління розпочали працювати 430 тис. першокласників України, що було справедливо поціноване як початок чергового грандіозного масового експерименту в українській школі [3]. Це друге покоління ДСПЗО породжувало питання: чим він відрізняється від попереднього? Які новації несе, які його особливості? Як зміняться випускники початкової школи, навчаючись за новими стандартами, чим вони відрізнятимуться від випускників попередніх років? Що батькам очікувати від своїх дітей у початковій школі і що їм очікувати для своїх дітей від початкової школи? І не менш важливе теоретичне питання – якими є філософія і методологія нової версії ДСПЗО?

Під час «прискореного маршу» розроблення стандартів лише у поодиноких виступах звучали попередження про авантюризм укладання нових стандартів за старим механізмом, використовуваним Міністерством освіти вже понад десятиліття. Нова хвиля стандартизації ЗСО у 2010–2011 рр. прокотилася ще швидше, ніж перша така хвиля у 2001–2004 рр., і в ще більших масштабах повторила чи скопіювала її хиби. На сучасному етапі, коли розпочалася нова хвиля аналізу й розроблення нової версії стандарту для початкової школи (його третього покоління), потрібно уважно заглибитися в історію української стандартизації освіти та її продукти.

«Українська початкова школа готова працювати за новими освітніми стандартами, які запроваджуються з 1 вересня 2012 року», – заявляв тодішній міністр освіти, науки, молоді і спорту Д. Табачник на засіданні колегії Міносвіти. Згідно з новим державним стандартом, із 2012–2013 н. р. *всі діти в Україні почали вивчати іноземну мову* із першого класу, з другого – інформатику, зросла кількість годин фізкультури до трьох на тиждень, скасовувалося виставлення оцінок за цей предмет, а також запроваджувався урок «перебування на свіжому повітрі». Решта уроків включала по дві «фіззарядкові паузи». Загалом 50 %

навчального навантаження, відповідно до нових стандартів, було обов'язковим, а решта предметів віддавалася «на розгляд педагогічних колективів». Другу версію стандарту Д. Табачник назвав «лінгвістичною революцією», оскільки з 5 класу (а саме з 1 вересня 2013 р.) в усіх школах України впроваджувалося вивчення другої іноземної мови. Міністр пишався: «Було пройдено шлях від створення стандарту і його затвердження до створення нових українських підручників і перепідготовки вчителів».

Однак Павло Полянський «нові» стандарти Табачника не визнав новими, оскільки, на його думку, «99 відсотків того, що є у стандартах, ну, може, 90 відсотків – це, власне, те, що було у попередній редакції. Так само і хиби попередніх редакцій усунуто не було». Не відбулося, на його думку, і «лінгвістичної революції», про яку говорив Д. Табачник. Лілія Гриневич вказала, що вивчення англійської мови з 1 класу вже практикувалося у багатьох школах України, але головна проблема – це брак учителів, які можуть викладати англійську мову, оскільки праця вчителя залишається в Україні вкрай низькооплачуваною [4].

Основним із недоліків цього стандарту експерти визнали незбалансованість програм і перевантаження неактуальною інформацією навчальних планів, що знеохочує дитину до навчання. У 1 класі дитину, котра щойно навчилася читати, очікував вал абстрактних понять, які пропонують видані за цим стандартом програми і підручники, не відповідаючи при цьому її психофізіологічним особливостям.

Великим дискусійним питанням було запровадження «Сходинок до інформатики» для другокласників, дітей 7-річного віку, коли рекомендації багатьох організацій, які займаються охороною здоров'я дітей, вважають, що дитині варто починати інтенсивно працювати з комп'ютером із 10-річного віку. Опоненти ж зазначали, що діти вже в 6–7 років абсолютно вільно володіють комп'ютерною технікою, а нормою сьогодення є використання при навчанні багатьох розвивальних ігор.

Але ці новації нового ДСПЗО – вивчення іноземної мови, інформатики, три години фізкультури на тиждень, урок «перебування на свіжому повітрі», «фіззарядкові паузи» – не змінили способи формулювання змісту і завдань Державного стандарту початкової загальної освіти, аналіз другої версії якого обмежимо вивченням структури документа, у якому він поданий, та аналізом одного з його компонентів – «Державних

вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів».

1. Структура другої версії ДСПЗО

Почнімо аналіз змісту другої версії Державного стандарту початкової загальної освіти з опису структури документа, у якому він поданий.

Текст ДСПЗО, який додається до Постанови Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, складається з двох розділів: «Загальні положення» (С. 5–7), «Базовий навчальний план» (С. 7–15) та двох «Додатків до Державного стандарту» (подаємо назви додатків відповідно до назв, уживаних у тексті ДСПЗО): «Додаток 1 до Державного стандарту «Базовий навчальний план» (С. 16); «Додаток 2 до Державного стандарту «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» (С. 17–43) (табл. 1).

Розділ «Базовий навчальний план» (С. 7–15) включає підрозділи, що містять описи семи «освітніх галузей»:

Освітня галузь «Мови і літератури» (С. 8–11);

Освітня галузь «Математика» (С. 11–12);

Освітня галузь «Природознавство» (С. 11–12);

Освітня галузь «Суспільствознавство» (С. 12–13);

Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» (С. 13–14);

Освітня галузь «Технології» (С. 14–15);

Освітня галузь «Мистецтво» (С. 15).

Водночас у розділі ДСПЗО «Загальні положення» (С. 7) заявлено, що «Державний стандарт складається із:

(а) Базового навчального плану початкової загальної освіти згідно з додатком 1 (далі – Базовий навчальний план);

(б) загальної характеристики інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти;

(в) державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів згідно з додатком 2».

Нумерацію (а), (б), (в) для складових ДСПЗО введено автором статті з метою точного опису структури стандарту. Місцезнаходження складових ДСПЗО (а) «Базовий навчальний план» та (в) «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» чітко вказано у його структурі, проте не зрозуміло, де шукати складову (б) ДСПЗО – «Загальна характеристика інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти». Залишається лише здогадуватися, що вона розсіяна-розвіяна по всьому тексту-документу ДСПЗО.

Структура другої версії ДСПЗО

Компоненти документа тексту ДСПЗО	Назва Компонента документа тексту ДСПЗО	Обсяг у сторінках
Розділ 1	«Загальні положення» (С. 5–7).	2
Розділ 2	«Базовий навчальний план» (С. 7–15).	8
Підрозділи Розділу 2	Освітня галузь «Мови і літератури» (С. 8–11);	
	Освітня галузь «Математика» (С. 11–12);	
	Освітня галузь «Природознавство» (С. 11–12);	
	Освітня галузь «Суспільствознавство» (С. 12–13);	
	Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» (С. 13–14);	
	Освітня галузь «Технології» (С. 14–15);	
	Освітня галузь «Мистецтво» (С.15).	
Додаток 1	Додаток 1 до Державного стандарту «Базовий навчальний план» (С. 16).	1
Додаток 2	Додаток 2 до Державного стандарту «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» (С. 17–43).	26

Залишається не зрозумілим, чому складові Державного стандарту «Базовий навчальний план» та «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» у структурі документа названі «Додатками до Державного стандарту», адже «додатками» називається «все те, що не ввійшло в основний текст». Отже, «Базовий навчальний план» і «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» одночасно є «додатками до Державного стандарту» та його складовими. Ніби дрібниця – точність визначень назв розділів документа, проте від неї залежить функціональна точність цього документа та його адресна спрямованість.

Не зосереджуючись на аналізі «Загальних положень» ДСПЗО, вкажемо: у них заявлено, що цей Державний стандарт початкової загальної освіти «вживатиме терміни у заявлених значеннях», і про ці терміни поговоримо відразу.

2. «Словничок» ДСПЗО: плутанина з поняттями «компетентність» і «компетенція»

Понятійний апарат, яким описується початкова освіта в освітньому управлінні

та педагогічній науці, є надзвичайно широким, оскільки охоплює процес розвитку дітей, дидактику, зміст знань, що їх опановує учень у школі. Проте розробники аналізованого Державного стандарту у його розділі «Загальні положення» зпоміж тисяч термінів, що мають значення для початкової освіти, надають її «словничок» із тлумаченнями чотирнадцяти термінів, обравши лише терміни «компетентність» та «компетенція» і похідні від них.

Назвимо їх так, як вони подані у тексті ДСПЗО:

1. Громадянська компетентність.
2. Ключова компетентність.
3. Ключова компетенція.
4. Компетентнісний підхід.
5. Компетентність.
6. Компетенція.
7. Комунікативна компетентність.
8. Міжпредметна компетентність.
9. Міжпредметні естетичні компетентності.
10. Предметна компетентність.
11. Предметна компетенція.
12. Предметна математична компетентність.

13. Предметна природознавча компетентність.

14. Соціальна компетентність.

У словник документа, як правило, вносяться ті терміни, що потім широко в ньому використовуються. Із 7 650 слів тексту ДСПЗО (ураховуючи і його «словничок») загалом трапляються тільки 34 слововживання слів з основою «компетентн_» і 6 випадків – із основою «компетенц_», тобто «словничок» пояснює лише 0,522 % тексту ДСПЗО.

Огляд використання цих понять в описах цілей освітніх галузей показує, що в ДСПЗО, зрештою, ототожнюються поняття «ключові компетенції» і «ключові компетентності», а також те, що в тексті ДСПЗО використовуються не визначені ні в «словничку», ні в решті тексту документа такі компетентності:

«пізнавальна компетентність»,

«здоров'язбережувальна компетентність»,

«читацька компетентність учнів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності»,

технологічна, інформаційно-комунікаційна та основні компетентності, формування і розвиток яких в учнів є метою освітньої галузі «Технології».

Парадоксальним є те, що при формулюванні мети освітньої галузі «Мистецтво» (формування й розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного естетичного досвіду) розробники ДСПЗО не використовують поняття, які були сформульовані у «словничку». Тобто в стандарті подано аморфне й заплутане уявлення про систему компетентностей, що її мають опанувати діти у початковій школі. Не деталізуючи можливе бачення такої системи, зазначимо, що в новому ДСПЗО від початку потрібно чітко виписати систему ключових і предметних компетентностей, спираючись на добре відомі зразки міжнародних проектів.

3. «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів»

Можливо, вказані теоретичні прорахунки подолано в тій частині ДСПЗО, «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів», де визначені компетентності мають моделюватися за допомогою конкретних вимог?

Ця частина (Додаток 2 до Державного стандарту) займає більше від половини всього обсягу ДСПЗО і є ключовою частиною Стандарту. Вона подана у вигляді таблиці з двох колонок. Перша колонка

під заголовком «Зміст початкової загальної освіти» інформує, що має вивчатися у початковій школі, а друга – «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» – що вимагатиметься школою від учнів. Таблиця побудована як лінійна послідовність зміст початкової загальної освіти за освітніми галузями, а більшість з останніх комплектуються за «змістовими лініями».

Ця частина ДСПЗО «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» (Додаток 2), за моїми підрахунками, містить 246 «державних вимог» до учнів початкової школи. Наведімо деякі приклади цих вимог:

– брати участь у природоохоронній діяльності;

– виготовляти народну іграшку (ляльку);

– визначати площу фігури за допомогою палетки;

– виконувати правила поведінки у природі;

– дотримуватися народних традицій у ставленні людини до природи;

– застосовувати здобуті знання про текст у процесі побудови власних висловлювань;

– знати достатню кількість лексичних одиниць і уміти використовувати їх для вираження основних комунікативних потреб;

– знати розташування рідного краю на карті України;

– керувати собою і розв'язувати життєві конфлікти, протистояти негативному впливу оточення;

– мати уявлення про: фізичну культуру як засіб підвищення функціональних можливостей організму, складову здорового способу життя; фізичні вправи та їх вплив на фізичний розвиток людини; історію олімпійських ігор; основні прийоми та способи самоконтролю; спортивні традиції українського народу;

– розпізнавати найхарактерніші рослини і тварини своєї природної зони;

– розуміти значення мови в житті кожного народу, української мови як державної;

– уміти будувати діалог з урахуванням ситуації та учасників спілкування;

– уміти каліграфічно й грамотно списувати і писати з голосу тексти з дотриманням вивчених правил орфографії і пунктуації;

– уміти образно формулювати творчий задум;

– усвідомлювати необхідність толерантного ставлення до різних країн і народів.

Як бачимо, державні вимоги до рівня

Частотність використання «імперативів» державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів

Імператив із «Державних вимог...»	Кількість випадків їх використання у тексті
1. Уміти	55
2. Знати	37
3. Мати уявлення	32
4. Розуміти	28
5. Застосовувати	21
6. Визначати	18
7. Виконувати	15
8. Дотримуватися	12
9. Розпізнавати	12
10. Усвідомлювати	7
11. Розв'язувати	5
12. Конструювати	2
13. Виготовляти	2
Усього	246

загальноосвітньої підготовки учнів формулюються за допомогою таких тринадцяти «імперативів» (табл. 2).

Щодо змісту і формулювань цих державних вимог можемо висунути найрізноманітніші інтерпретації, але обмежмося двома зауваженнями.

Перше. Якщо в західних країнах у початковій освіті наголос ставиться на виробленні в школярів дослідницьких навичок, оскільки молодші школярі є природженими дослідниками, то в державних вимогах українського стандарту освіти про це ані слова. Жодної вимоги «досліджувати». Можлива думка, що вимоги 1–13 і є в сукупності вимога «досліджувати». У такому разі повинна бути заява про формування дослідницької компетентності. Однак її немає.

Друге. Чи орієнтує стандарт на освоєння компетентностей, які є суб'єктивно актуальними для молодших школярів? Не будемо говорити про великі проблеми освітньої галузі «Природознавство», формування природознавчої компетентності, про що вже повідомлялося у педагогічній пресі. Головне – друга версія ДСПЗО уникає формування фундаментальних цінностей демократичного суспільства, а «діти і молоді люди» не «розглядаються

як творці майбутнього, котрі мають свої права». Розгляньмо це детальніше.

4. Порівняння фінського курикулуму і ДСПЗО

Останнім часом багато дослідників намагаються віднайти секрети досягнень фінської освіти. Передусім звертають увагу на особливості змісту і процесу розроблення шкільного фінського курикулуму. Візьмімо до уваги лише одну паралель порівняння фінського курикулуму і ДСПЗО. В Основному курикулумі для загальноосвітньої школи Фінляндії, зокрема, заявлено:

«На нижньому щаблі учні розглядають шляхи підтримки справедливості і прав людини. Вони освоюють поняття свободи вибору релігії. Діти і молоді люди розглядаються як творці майбутнього, котрі мають свої права» [5, с. 46].

Цих ідей і навіть таких слів не віднайти в українському стандарті освіти. Слова і поняття «релігія» взагалі немає у його тексті, як і слів та словосполучень «добро», «зло», «справедливість», «свобода», «свобода вибору релігії», «творці майбутнього». Власне, у ДПСЗО не знайти жодного слова про майбутнє. Щодо поняття «права» маємо чотири випадки його використання: діти повинні «знати

права споживача»; «знати ... права дитини на здоров'я в сім'ї та суспільстві»; «мати уявлення ... про загальновизнані права людини та рівноправність»; «знати ... основні права та обов'язки громадянина». Проте за цим стандартом діти мають знати 24 «правила» й у багатьох випадках уміти поводити себе «правильно», 5 разів демонструвати «правильність».

Щоб попередити можливі звинувачення у марному буквоїдстві, процитую фрагмент рекомендацій з Основного курсу културі для загальноосвітньої школи Фінляндії, аби вияснити всю серйозність проблеми «безцінності» українського стандарту. У фінському стандарті заявлено: «Ми повинні мати про запас досить часу для розгляду таких питань, як релігія, розрив відносин із батьками, тісні взаємини з людьми, майбутнє людини та її цілі. Важливим інструментом для роз'яснення цінностей є проведення дискусій про моральність. Основою для дискусій є основні цінності класичного періоду: доброта, чесність і краса. Елементи цінностей нашого часу впливають з основних класичних цінностей, а також із поваги до людської гідності і самого життя» [там само, с. 3].

Таких рекомендацій у ДСПЗО не знайти. Якщо стандарт «української нової початкової школи» укладено без слів «доброта», «чесність», «краса», «майбутнє людини», «добро», «зло», «справедливість», «свобода», «свобода вибору релігії», «творці майбутнього», то, мабуть, нам ще довго чекати фінського добробуту.

5. Основне повідомлення другої версії ДСПЗО

Спробуймо тепер реконструювати основне повідомлення Державного стандарту початкової загальної освіти для суспільства. У чому його головний меседж? У тексті ДСПЗО передусім заявлено, що він «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти». Проте як реалізуватиметься принцип особистісно зорієнтованого навчання, з тексту ДЗСПО не можна встановити. А компетентнісний підхід вичерпується загальними декларативними положеннями. Когерентності між неупорядкованими сукупностями компетентностей і 246-ма державними вимогами побачити не вдається.

У чому новизна «української нової початкової школи»? Які схеми прориву забезпечує ДСПЗО? Окрім тривіального принципу особистісно зорієнтованого навчання (без роз'яснення, як учитель

може його здійснювати) та формально проголошеного компетентнісного підходу нічого нового в цьому документі не помічаємо, а ґрунтовних пояснень їхнього задуму від укладачів стандартів не надійшло.

Далі аналіз можна провести за трьома питаннями:

1. Що могло бути і що потрібно, щоб було в ДСПЗО?
2. Чому так сталося?
3. Що робити?

«Телеграфні» відповіді надаю у сподіванні, що згодом до відповідей на ці питання вдасться повернутися детальніше, а також у надії, що до пошуку відповідей долучаться читачі.

1). Що могло бути і що потрібно, щоб було в ДСПЗО?

Навесні 2014 р. мою увагу привернуло фото в Інтернеті: дівчинка читає книжку «Що таке добро і зло?», автором якої є французький філософ Оскар Беніф'є. Запитав Наталію Вяткіну, яка додала у Фейсбуці три фотографії «після «Книжкового Арсеналу!»: «А скільки років дівчинці?».



Серія книг Оскара Беніф'є
"Давай обговоримо"

Наталія Вяткіна написала:

«Мій онуці Єві – 8 років. Узагалі-то я особливо не зважаю на школу. Вона, до речі, непогана. Дітьми там справді займаються. У мене просто завжди є своя програма. Усюди беру Єву із собою. На «Книжковому Арсеналі» ми були вже втретє. Цього разу був найбільший вибір для дітей. Серія книжок про свободу, про спільне життя, про «Я», про почуття і емоції, – це все твори французького філософа Оскара Беніф'є. Усіх книжок не купили, бо гроші скінчилися (кожна – 55 грн). Але й тих шести вистачило. «Что такое знание?» – це перше, що вона вибрала сама. Дітей було багато, і всі вибирали собі книжки. Проводилися майстер-класи, пов'язані із сучасними технологіями, наукою. Прикро, що це тільки в Києві, і то не всі батьки водять дітей і можуть купити книжки. Вразила також довжелезна черга в Арсенал на вулиці. А також те, скільки людей були присутні на презентаціях української дитячої літератури. Не кажучи вже про кількість презентацій зарубіжних письменників!».

Добре, що українську школу, для якої стандарт «української нової початкової школи» (2011) укладено без слів «доброта», «чесність», «краса», «майбутнє людини», «добро», «зло», «справедливість», «свобода», «свобода вибору релігії», «творчі майбутнього»..., може врятувати хоча б «Книжковий Арсенал», забезпечуючи шкільну молодь книжками із потрібних питань.

Тому варто у ДСПЗО включити ті навчальні практики, які допомагатимуть нашим дітям бути людянішими. Річард Прінг / Richard Pring у книзі про особистість і соціальне виховання в навчальних програмах – *«Personal and social education in the curriculum»* – цитує лист, який посилав учителям у перший день навчального року директор однієї післявоєнної американської середньої школи:

«Дорогий Учителю,

Я пережив концтабір. Мої очі бачили, що не повинна бачити жодна людина:

газові камери, побудовані навченими інженерами;

дітей, яких отруювали освічені лікарі; немовлят, убитих кваліфікованими медсестрами;

жінок і дітей, розстріляних і спалених випускниками середньої школи та коледжу.

Отож я з підозрою ставлюся до освіти.

Моє прохання: допоможіть своїм учням стати людьми. Ваші зусилля ніколи не повинні виробляти навчених монстрів, кваліфікованих психопатів, освічених Ейхманів (Eichmans).

Читання, письмо й арифметика важливі тільки тоді, коли вони слугують тому,

щоб наші діти були людянішими» (Цит. за Pring 1984, Вступ) [6].

Гадаю, ці настанови є першими принципами, із яких потрібно розпочинати укладання третього покоління стандарту початкової освіти, а також зрозуміти, що недодавала і далі недодає нашим дітям початкова школа, після якої вони виявляються не здатними до успішного навчання в основній школі.

2). Чому так сталося?

Чому так сталося, що 2011 р. в школу потрапив стандарт, не спроможний змінити якість української освіти?

На моє переконання, це трапилося передусім через те, що реалізація заходів зі створення нових стандартів здійснювалася при відсутності належного нормативно-правового забезпечення порядку розроблення програмного інструментарію української школи (який в усьому світі називають курикулумом), який би урегулював механізм і відповідальність розроблення стандартів і навчальних програм, їх ухвалення, способи уникнення формального обговорення їх проектів.

Щоб виконувалися умови ефективного розроблення програмного інструментарію, у демократичних державах зміст освіти, політика та стратегія впровадження нового змісту освіти, зокрема, розроблення стандартів, регулюються відповідним рамковим документом (основним документом) нормативно-правової бази, що розробляється у процесі широкого суспільного діалогу з метою обмеження суб'єктивних втручань в освіту.

Створити й ухвалити такий документ – невідкладне завдання української освітньої політики.

Розроблення змісту освіти, курикулуму як його програмного забезпечення, стандартів як компонента курикулуму є справою, що потребує і належного нормативно-правового забезпечення, і достатніх ресурсів та часу.

Як повідомляється в одній із публікацій Національної академії наук США «Стандарти для інжиніринг-освіти в К-12?», підготовленій Комітетом зі стандартів для інжиніринг-освіти К-12 під егідою Національної ради досліджень, у Сполучених Штатах історично склалося, що контент-стандарти створюються й розвиваються коаліціями зацікавлених організацій, людей та експертами у предметній галузі у процесі узгодження на національному рівні. Із досвіду Комітету зі стандартів для інжиніринг-освіти К-12 випливає, що розвиток нових окремих предметних стандартів для шкільних предметів (природничі науки, математика, технологія тощо) потребує декількох мільйонів доларів упродовж трьох – п'яти років. Зокрема, Національні

Стандарти природничо-наукової освіти в США (1996–2001) [7] розроблялися п'ять років, при цьому витрати становили 7 млн доларів (Р. Legro, Музей Науки Koshland, особиста комунікація, 2 лютого 2010) [8, р.16].

Таких за значущістю спроб стандартизації змісту середньої освіти в США з 1980 по 2011 рр. здійснено майже 50 [там само, с. 12–15].

Про обсяги витрат на підготовку українських освітніх стандартів громадськість не інформують, але відомо, що в Україні за проектом Європейського Союзу з упровадження громадянської освіти – фантомного елементу освіти в українській школі – розроблення матеріалів, які за своєю формою певною мірою можна вважати українським еквівалентом курикулуму з громадянської освіти, коштувало 2 млн євро.

Оцінюючи загалом результати роботи тимчасових груп із підготовки українських освітніх стандартів, можна зробити висновок, що витрати на них мінімальні. Заощаджуючи на підготовці рамок курикулуму, розробленні стандартів, їх експериментальній апробації, на інституційній та ресурсній підтримці програмного забезпечення школи, освіта України втрачає своє майбутнє, і далі триватиме її топтання на місці чи навіть сповзання від уже здобутих позицій.

3). Що робити?

Як показує досвід багатьох країн світу, розроблення і впровадження національного курикулуму та у його рамках стандартів змісту освіти – не одноразова мета чи завдання, а багатогранний процес, у якому беруть участь усі стейкхолдери освітньої політики на кількох ієрархічних рівнях із метою орієнтації освіти на потреби учнів як віддзеркалення потреб суспільства. Для цього навчальні предмети конструюються як знання, що

(1) ефективно сприятимуть реалізації ширших цілей, завдань і цінностей освіти,

(2) еволюціонуватимуть відповідно до викликів життя і праці у ХХІ ст.,

(3) повно використовуватимуть потенціал сучасних технологій для досягнення своїх цілей.

«Ми повинні дивитися в дзеркало щодня й запитувати себе: ми увічнюємо проблему чи створюємо рішення?».

Потрібно повернутися до планів Проекту Світового Банку «Рівний доступ до якісної освіти», а саме його другого – фактично не виконаного – компонента «Удосконалення

навчального процесу», зокрема підкомпонента 2.1 «Модернізація навчальних програм» та «Підручники».

Стандарти повинні забезпечувати успішну й доступну дорожню карту для наших викладачів, батьків та учнів. Але спочатку необхідно, мабуть, зрозуміти державний стандарт початкової загальної освіти та його завдання їх розробникам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гегель, Георг Вильгельм Фридрих. *Энциклопедия философских наук* / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1974. (Философское наследие / АН СССР. Ин-т философии). – Т. 1: Наука логики. – 1974. – С. 159.

2. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. *Постанова КМУ від 20.04.11 року № 462* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.

3. Москвичова Анастасія. *Куди першокласників приведе «прискорений марш» стандартів Табачника?* / А. Москвичова [Радіо Свобода 28.08.2012] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24691076.html>.

4. Штогрін Ірина: *Табачник ще до ухвалення «мовного» закону зумів його забезпечити* – Гриневич / І. Штогрін [Радіо Свобода 31.08.2012] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24694130.html>.

5. *Основной курикулум для общеобразовательной школы. Финляндия.* (перевод фонда «Сорос Казахстан»). – 56 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eac.soros.kz/index.php?id=33> (24 жовтня 2006 р.).

6. Цитую за: Gillard D. (1992) *Educational Philosophy: does it exist in the 1990s?* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.educationengland.org.uk/articles/14philosophy.html.

7. *National Research Council (NRC). 1996. National Science Education Standards.* – Washington, D.C. : National Academies Press.

8. *Standards for K-12 Engineering Education?* / Committee on Standards for K-12 Engineering Education; National Research Council. – Washington, DC : National Academies Press, 2010. – 160 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nap.edu/catalog/12990.html>.

Цитувати: Клепко С. Ф. Думка про третє покоління стандарту початкової загальної освіти / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 9–17.

© С. Ф. Клепко, 2015. Стаття надійшла в редакцію 20.11.2015 ■



УДК 613: 796/799 378.22.015.31

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСІВ ПРАВознавства ТА МАТЕМАТИКИ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

О. П. Нагорна, В. К. Нагорний

Висвітлюються теоретико-методичні засади використання міжпредметних зв'язків при вивченні правознавства і математики учнями основної школи шляхом розв'язування юридичних рівнянь, що дає змогу повторювати й закріплювати навчальний матеріал із математики та правознавства, ураховуючи цифровий вираз і математичні правила при роботі з юридичними поняттями «строки», «цензи», «терміни», «вік осіб» у приватних та публічних галузях права.

Ключові слова: рівняння, види рівнянь, юридичні рівняння, ценз, юридичні строки.

Нагорная О. А., Нагорный В. К. Межпредметные связи при изучении курса правоведения и математики учениками основной школы: теоретико-методический аспект

Освещены теоретико-методические основы использования межпредметных связей при изучении правоведения и математики учащимися основной школы путем решения юридических уравнений, что позволяет повторять и закреплять учебный материал по математике и правоведению, учитывая цифровое выражение и математические правила при работе с юридическими понятиями «сроки», «цензы», «возраст лиц» в частных и публичных отраслях права.

Ключевые слова: уравнения, виды уравнений, юридические уравнения, ценз, юридические сроки.

Nahornaya O. P., Nahorny V. K. Interdisciplinary Connection with Study Course Jurisprudence and Mathematics Disciples Primary Schools: Theoretical and Methodical Aspects

In the article the theoretical and methodological foundations of interdisciplinary connections using the study of law and basic school math students by solving equations law that allows to repeat and consolidate learning material on mathematics and jurisprudence including digital expression and mathematical rules when dealing with legal concepts of terms, qualifications, terms, age persons in public and private areas of law.

Keywords: equation, types of equations, legal equation qualification, legal terms.

Постановка проблеми. На сучасному етапі вкрай важливою є проблема використання міжпредметних зв'язків як особливості застосування методики викладання окремих курсів середньої школи, зокрема, правознавства. Останні події на сході країни свідчать про серйозні проблеми у сфері дотримання прав людини й громадянина, виконання норм міжнародних договорів, брак ефективного реагування на ці проблеми світової спільноти. Така ситуація потребує посилення правової освіти і виховання громадян України, насамперед молодого покоління. Особливо важливою є правовиховна робота в школі. Тому й виникла необ-

хідність поліпшення ефективності викладання предмета «Правознавство. Практичний курс» для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Одним із можливих методичних засобів підвищення якості навчання є застосування міжпредметних зв'язків, зокрема між математикою та правознавством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Концепція державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2019 р. № 1720-р, визначає принципи викладання курсів

Нагорна Ольга Петрівна, учитель історії та правознавства Петрівсько-Роменської ЗОШ І–ІІІ ступенів Гадяцького району Полтавської області

Нагорний Віталій Кузьмич, учитель математики та інформатики Петрівсько-Роменської ЗОШ І–ІІІ ступенів Гадяцького району Полтавської області

природничого і математичного циклів і вказує на важливість використання міжпредметних зв'язків при опануванні змісту навчальних предметів основної школи [4]. Важливим у цьому сенсі є досвід відділу освіти Гадяцької РДА науково-методичного центру з питань розробки теоретико-методичних засад використання міжпредметних зв'язків при вивченні математики і правознавства у ЗНЗ.

Проблеми вдосконалення методики викладання математики стали предметом вивчення полтавських науковців, зокрема, О. Москаленко [5]. Т. Богдан та Н. Богданець висвітлюють деякі питання застосування міжпредметних зв'язків при вивченні математики [1; 2]. Т. Жалій розглядає цю проблему в контексті необхідності її включення в систему підготовки майбутніх учителів правознавства [3]. У своїх публікаціях О. Нагорна й Т. Нагорна визначають мотиваційні та міжпредметні компоненти на уроках із правознавства як пріоритетні в системі роботи вчителів-предметників, характеризують зміст навчальних програм із пропозиціями розширення міждисциплінарних напрямів в освітньому процесі середньої школи [6; 7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У нашому дослідженні простежимо теоретичні і методичні засади вивчення курсу «Правознавство. Практичний курс» в аспекті використання міжпредметних зв'язків із навчальною програмою курсу математики для учнів основної школи.

Мета статті – розгляд теоретико-методичних засад використання міжпредметних зв'язків між математикою та правознавством у формі розв'язування учнями 9-го класу юридичних рівнянь на уроках із предмета «Правознавство. Практичний курс».

Виклад основного матеріалу. Очікуваними результатами вивчення учнями ЗНЗ предмета «Правознавство. Практичний курс» мають стати: загальне уявлення про державу і право (понятійний апарат курсу, система права, співвідношення права і моралі, ознаки держави, право в суб'єктивному й об'єктивному розуміннях); знання про права людини, їх класифікацію, еволюцію, механізм захисту; основи приватного та публічного права (сімейне, трудове, кримінальне, адміністративне, екологічне, повітряне, міжнародне публічне, міжнародне приватне тощо).

Проаналізовані нами авторські навчальні програми дисципліни «Правознавство. Практичний курс» подекуди містять незначний інформаційний обсяг вивчення процесуального права. Тому окремо пропонуємо до вивчення в загальноосвітньому навчальному закладі значний блок процесуальних галузей права: конституційний процес, кримінальний процес, адміністративний процес, господарський процес, цивільний процес. Остання із зазначених галузей – цивільно-процесуальне право – є найбільш важливою для учнів, оскільки вони постійно є учасниками цивільних правовідносин. Тому поняття про позовне, наказне, окреме провадження й розгляд норм Цивільного процесуального кодексу України є пріоритетним напрямом вивчення дисципліни «Правознавство. Практичний курс».

Теоретико-методичними засадами використання в навчально-виховному процесі ЗНЗ міжпредметних зв'язків при вивченні правознавства і математики є:

- поєднання змісту навчального матеріалу правознавства і математики шляхом використання дидактичних ігор та інших форм активізації пізнавальної діяльності учнів (нижче як приклад подаємо розв'язування юридичних рівнянь);
- дотримання синхронності при вивченні тем школярами в разі використання міжпредметних зв'язків (паралельний розгляд відповідних тем на уроках і математики, і правознавства);
- прогнозування очікуваних результатів уроку з урахуванням рівня засвоєння учнями тем із правознавства та математики (маємо на увазі формування навичок розв'язування математичних рівнянь та знання фактичного матеріалу із правознавства);
- обов'язковість оцінювання уміння розв'язувати юридичні задачі й урахування цих результатів при визначенні рівня навчальних досягнень школярів з обох предметів (можлива шкала оцінювання залежно від складності рівняння, кількості цифрових виразів тощо);
- необхідність проведення учнями аналізу й самоаналізу результатів розв'язування юридичних задач та корегування неточностей після виконання завдань і з математики, і з правознавства.

Реалізацію міжпредметних зв'язків між математикою та правознавством здійснюємо у формі розв'язування учнями 9-го класу юридичних рівнянь на уроках із предмета «Правознавство. Прак-

* Рівняння учні вивчають ще у початковій школі. При опануванні методики навчання математики майбутні фахівці здобувають уявлення про види рівнянь, особливості їх вивчення в кожному класі основної та старшої шкіл.

тичний курс»*. Таку діяльність вважаємо однією з найбільш ефективних для засвоєння програмного матеріалу.

Деталізуємо методику виконання означеного завдання з учнями 9-го класу. Школярі цього віку мають уже достатньо уявлень про рівняння як рівність, що містить невідомі числа, позначені буквами. Невідомі числа в рівнянні називають змінними і найчастіше позначають буквами x, y, z , хоча можна позначити їх іншими буквами. Цей матеріал доцільно повторити на уроці або у вигляді домашнього завдання.

Після вивчення відповідних тем на уроках математики учні повинні знати про те, що всі рівняння поділяються на дві групи: раціональні; ірраціональні, показникові, логарифмічні, тригонометричні. Тому перша умова для вчителя правознавства при укладанні завдань правничої тематики – правильно вказати вид рівняння для школярів. При формулюванні завдання, наприклад, «на основі аналізу норм статей 67–73 глави 6 «Процесуальні строки» Цивільного процесуального кодексу України складіть рівняння» треба вказати: «складіть раціональне рівняння (лінійне рівняння з однією змінною (чи двома змінними))». Раціональні рівняння можуть також бути у вигляді системи лінійних рівнянь із двома змінними, квадратними рівняннями, лінійними нерівностями з однією змінною, квадратними нерівностями.

Для полегшення роботи школярів при розв'язуванні юридичних задач треба допомогти їм пригадати алгоритм розв'язування лінійного рівняння, оскільки при наявності більш складних видів рівнянь їх слід зводити до лінійного: звільнитися від знаменників; розкрити дужки; перенести члени зі змінними в один бік, решту – в інший; звести подібні доданки; знайти змінну й записати відповідь.

Розгляньмо ще одну особливість укладання завдань правничої тематики. Рівняння складаються на основі конкретних чисел, які в юриспруденції можуть використовуватися на позначення дат, строків, термінів, віку, вікових цензів, цензів осілості. Як приклад подамо найпростіше лінійне рівняння з однією змінною:

$$A + B + C + D + E + \epsilon = X,$$

де A – рік прийняття «Декларації принципів толерантності» (1995); B – година, до котрої триває останній день строку у процесуальному праві (24-та година); C – термін виконання працівником трудової функції в разі звільнення (14 днів); D – вік настання повної цивільної дієздатнос-

ті (18 років); E – вік, із якого особа може бути народним депутатом України (21 рік); ϵ – ценз осілості, встановлений для судді Конституційного Суду України (20 років).

Змінну « X » слід визначити шляхом проведення елементарних операцій: додавання, віднімання, ділення, множення.

Завдяки такому виду роботи учні краще опановують предмет «Правознавство» й запам'ятовують дані, які їм будуть корисні в подальшому житті (після досягнення повноліття, при набутті повної цивільної дієздатності, у разі укладення трудового договору, шлюбу, під час працевлаштування). Зазначимо, що кожна галузь права має велику кількість цифрових виразів, тому названі на початку статті галузі права, вивчення яких передбачає курс правознавства, дають змогу розширити світогляд учнів і підвищити їх обізнаність у різних сферах – від площі території держави у просторових і територіальних вимірах до обсягу субсидії; від мінімального прожиткового мінімуму – до пенсійного віку; від строків позбавлення волі до неоподаткованого мінімуму доходів громадян.

Висновки і пропозиції. Отже, розв'язування юридичних рівнянь на уроках правознавства є одним із напрямів використання міжпредметних зв'язків із математикою у навчальному процесі ЗНЗ. Оскільки юридична наука досить точна, вона містить правові норми, які визначають терміни, строки, цензи, вік учасників правовідносин, тому запам'ятовування таких цифрових виразів юридичних термінів буде значно ефективнішим при застосуванні у навчально-виховному процесі групових та індивідуальних завдань із розв'язування юридичних рівнянь.

Перспективними напрямами подальших наукових пошуків є такі:

- необхідність перегляду державного стандарту повної загальної середньої освіти з метою розширення інформаційного обсягу правознавчих дисциплін для учнів загальноосвітніх навчальних закладів та ВНЗ;
- розроблення науково-методичного супроводу програм правової освіти й правового виховання молоді та подальше їх запровадження на державному рівні з метою уникнення випадків правового нігілізму у молодіжному середовищі;
- наукове обґрунтування змістового наповнення навчальних програм із правознавства для учнів основної та старшої шкіл із визначенням пріоритетних для вивчення галузей права й особливостей правовідносин із урахуванням віку, рівня дієздатності, правового статусу неповнолітніх осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан Т. В. Цикл задач, які містять здоров'язберігаючі технології, з математики для 5–6 класів / Т. В. Богдан // На допомогу вчителю. – 2013. – № 12. – С. 30–32.

2. Богданець Н. Використання мультимедійних технологій на уроках математики / Н. Богданець. – Полтава, 2014. – С. 56–57.

3. Жалій Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів правничих курсів у ВНЗ України / Т. В. Жалій // матеріали XIV Міжн. наук.-практ. конф. «Людина, культура, техніка у новому тисячолітті» (25–26 квітня 2013 року, м. Харків). – Харків, 2013. – С. 24–25.

4. Концепція державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1720-р // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-p.

5. Москаленко О. А. Шкільний курс математики і методика його викладання: програмно-дидактичне забезпечення модульного підходу до вивчення дисциплін : навч.-метод. посіб. / О. А. Москаленко / Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, каф. математики. – Полтава : ПДПУ, 2006. – 73 с.

6. Нагорна О. Використання зв'язків із правознавством як необхідна умова вивчення вітчизняної історії в класах середньої ланки / О. Нагорна // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 1–2. – С. 3–55.

7. Нагорна Т. В. Особливості застосування групових методів навчання при опануванні навчальної дисципліни «Методика викладання правознавства» у ВНЗ України / Т. В. Нагорна // Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (Євпаторія, 22–23 березня 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту, Євпаторійський інститут соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). – Євпаторія : ЄІСН РВНЗ «КГУ» (м. Ялта), 2012. – С. 241–246.

Цитувати: Нагорна О. П. Міжпредметні зв'язки при вивченні курсів правознавства та математики учнями основної школи: теоретико-методичний аспект / О. П. Нагорна, В. К. Нагорний // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 18–21.

© О. П. Нагорна, В. К. Нагорний, 2015. Стаття надійшла в редакцію 5.03.2015 ■



РОЛЬ ІНТЕРНЕТ-ПРОЕКТІВ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ю. М. Зоря

Висвітлюється потенціал Інтернет-проектів як ефективного засобу патріотичного виховання учнівської молоді в умовах інноваційного освітнього простору (на прикладі Інтернет-проекту Ліги старшокласників “Ми – патріоти Черкащини”).

Ключові слова: Інтернет-проекти, патріотичне виховання.

Зоря Ю. Н. Роль Интернет-проектов в патриотическом воспитании ученической молодежи в условиях инновационного образовательного пространства

Освещается потенциал Интернет-проектов как эффективного средства патриотического воспитания учащейся молодежи в условиях инновационного образовательного пространства (на примере Интернет-проекта Лиги старшеклассников “Мы – патриоты Черкасчины”).

Ключевые слова: Интернет-проекты, патриотическое воспитание.

Zorya Y. M. Internet Projects in Patriotic Upbringing of Schoolchildren in Conditions of Innovative Educational Space

The potential of internet projects as an effective method of patriotic upbringing of schoolchildren in conditions of innovative educational space (on the example of Internet –project High school league “We are the patriots of Cherkasy region”) is described.

Keywords: Internet projects, patriotic upbringing.

Постановка проблеми. Однією із характерних особливостей модернізації українського суспільства є його інформатизація, яка зумовила використання нових інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах життя суспільства, освітній зокрема. Масштабне запровадження ІКТ в усі ланки навчально-виховного процесу в школі сприяє створенню інформаційного освітнього середовища, у якому визначальною стає інтеграція освітніх та інформаційних підходів до змісту освіти, методів і технологій навчання та виховання.

Вихідні концептуальні положення означеної проблеми викладені в Законі України “Про національну програму інформатизації”, Концепції Національної програми інформатизації, Указі Президента України від 20.10.2005 р. № 1497 “Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій”, Державній програмі “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки”.

Важливою вимогою, яку висуває сучасне інформаційне суспільство до школи, є конкурентоспроможність випускника, набуття ним якостей, що формують його компетентність для життя в інформаційному суспільстві.

Актуальність проблеми посилюється наявністю суперечностей між стрімким входженням інформаційно-комунікаційних технологій у сферу освіти та недостатнім методичним забезпеченням використання ІКТ у виховному процесі, зокрема патріотичному вихованні; високим ступенем зацікавленості учнівської молоді новими інформаційними технологіями та недостатнім рівнем використання перспективних потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій як ефективного засобу патріотичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій із проблеми. У наукових дослідженнях останніх років питання теорії і практики використання сучасних інформаційних техно-

Зоря Юлія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради

логії розробляються в різних аспектах: підготовка спеціалістів у системі вищої освіти до використання комп'ютерних технологій (Є. Громов, О. Кириленко, О. Коношевський, О. Куценко, О. Муковіз, Л. Покровщук, С. Прийма, І. Шахіна, Л. Шевченко, Ю. Яворик та ін.), інформаційне забезпечення управління навчальним закладом (Л. Калініна, В. Луначек, Г. Сухович та ін.), формування інформаційної культури учнів у процесі вивчення інформатики (І. Івасків, Н. Копняк, І. Лукаш, Г. Луньова, О. Резіна, Н. Толяренко та ін.), використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання навчальних предметів (Т. Архіпова, В. Безуглий, Т. Зайцева, К. Ковальова, В. Краснопольський, І. Лупан, О. Марченко, І. Цідило та ін.). Здійснюються перші спроби дослідити проблему ефективності використання нових інформаційних технологій як засобу формування особистісних якостей людини (Т. Крамаренко), її художньо-естетичної культури (В. Антонюк), творчих здібностей (Є. Вінниченко), екологічної компетентності (Н. Олійник).

Переважає більшість учених (Н. Вайнілович, В. Гладких, М. Смульсон, Т. Захарчук та інші) наголошує на тому, що запровадження ІКТ у виховний процес не є самоціллю. Воно має бути педагогічно виправданим, розглядатися передусім із точки зору педагогічних переваг, які може забезпечити їх використання порівняно з традиційними методиками виховання. Крім цього, виховний процес, побудований на базі інформаційно-комунікаційних технологій, повинен передбачати дотримання традиційних дидактичних принципів.

Значна частина дослідників (О. Кивлюк, Г. Лаврентьєва, Н. Лавриченко, І. Рєвак та інші) застерігають від необґрунтовано частого використання в освітньому процесі інформаційних ресурсів Інтернету. Так, Н. Лавриченко наголошує на тому, що виховні впливи глобальної мережі можуть виявитися абсолютно протилежними до того, що педагоги прагнуть виховати у своїх школярів. Наприклад, не виключене підкріплення і посилення наявних в учнів підліткових схильностей до анархізму, імпульсивного бунтарства, фетишизму, некритичного наслідування модних брендів тощо. Агресивний характер реклами різноманітних, часто сумнівного змісту послуг, яка "атакує" користувачів мережі Інтернет, може створювати загрозу виникнення конфліктів між індивідуальними і суспільними інтересами та при-

зводити до розмивання й навіть утрати у свідомості учнів суспільної мети та суспільного ідеалу.

Як позитивний потенціал всесвітньої мережі вчені визначають можливість швидко знайти потрібну інформацію, здійснювати кроскультурні та інтеркультурні мандрівки й розвідки, пізнавати природу різних соціальних явищ та процесів, зокрема воєн, гноблення, зла, страждань, бідності, екологічних катастроф тощо, що досить важко реалізувати у форматі традиційної шкільної освіти [3].

Слід зазначити, що під час вивчення наукової літератури, публікацій у педагогічній пресі та дослідження потенційних можливостей Інтернету нами не виявлено жодного прикладу цілісної розробки моделі використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі патріотичного виховання старшокласників. З огляду на це, наш пошук був спрямований на виявлення корисних ідей, які ми змогли б використати під час розробки моделі патріотично спрямованого інформаційно-комунікаційного виховного простору.

Велика кількість сучасних наукових досліджень (В. Осадчий, Є. Патаракін, А. Пилипчук, Н. Тверезовська та інші) присвячена різним аспектам створення і підтримки мережевих співтовариств, що розуміються науковцями як група людей, які підтримують спілкування і проводять спільну діяльність за допомогою комп'ютерних мережевих засобів.

Так, російський учений Є. Патаракін справедливо зазначає, що мережеві спільноти можуть слугувати педагогічній практиці для сприяння переходу особистості від егоцентричної позиції до розуміння ролі і значення інших людей; виховання толерантної особистості, здатної глянути на подію з іншої точки зору, зрозуміти позицію іншої людини; розширення горизонтів спілкування учнів із людьми не знайомих їм раніше соціальних культур; розвитку критичного мислення шляхом занурення у середовище, де критична дискусія є обов'язковою [9].

На думку В. Осадчого, якщо ще кілька років тому засобами масового спілкування були лише електронна пошта, телеконференції або групи новин та інтерактивні бесіди, а Інтернет-сайти були статичними, що не давало змогу користувачам висловити власну думку щодо опублікованого матеріалу, то в наш час соціальні сервіси здійснюють свою роботу завдяки мережевому програмному забезпеченню, що підтримує групову взаємодію у мережевому співтоваристві. Реалізація такої взаємодії є головним

інструментом сучасної освіти, яка перейшла із суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу. На жаль, зазначає учений, в українському сегменті Інтернету недостатньо соціальних сервісів виховного призначення, тому їх створення сприятиме організації колективної діяльності учнів України [7].

Вивчення зазначених вище праць дає змогу стверджувати, що інформаційно-комунікаційні технології стають потужними засобами навчання, використання яких допомагає педагогу вирішувати методичні завдання на якісно вищому рівні. Натомість проблема використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій як ефективного засобу виховання на сучасному етапі є малодослідженою. Отже, існує необхідність наукового обґрунтування змісту і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет-проектів зокрема, у вихованні учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Метою статті є висвітлення виховного потенціалу Інтернет-проектів у патріотичному вихованні учнівської молоді в умовах інноваційного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. При вирішенні пріоритетних завдань сучасного виховання, а саме: сприяння самовизначенню, самореалізації та самовдосконаленню учня, формування у нього вмінь гнучко адаптуватися в життєвих ситуаціях інформаційного суспільства, самостійно й критично мислити; здатності генерувати нові ідеї, творчо мислити; грамотно працювати з інформацією; спроможності здійснювати комунікацію, співпрацю і співтворчість у соціумі телекомунікаційні проекти набувають особливої значущості.

Український дослідник А. Ю. Пилипчук справедливо зазначає, що в наш час наголос повинен переноситися із забезпечення доступу користувачів до Інтернету на створення веб-ресурсів, що мають практичну корисність і цінність, а також на особливу організацію діяльності особи. Один із шляхів реалізації цієї ідеї – залучення учнів до спільної діяльності в рамках такої форми використання ІКТ, як телекомунікаційний проект (або Інтернет-проект) [10].

На думку дослідників цієї форми використання технологій і сервісів Інтернету, виховний потенціал телекомунікаційних проектів полягає в організації продуктивного спілкування як умови соціального

розвитку учнів, формування позитивної “Я-концепції”, почуття корисності для суспільства загалом та окремих людей; розвитку соціальної активності; сприянні соціалізації вихованців, виробленню в них особистого погляду на суспільні події, усвідомленню значення співпраці і співтворчості [5].

У рамках практико-спрямованих телекомунікаційних проектів як умова самореалізації кожного учня здійснюється організація різноманітних видів діяльності: соціально-комунікативної, суспільно корисної, ігрової, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, художньо-естетичної, туристсько-краєзнавчої, науково-технічної, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної.

Комунікаційні можливості всесвітньої мережі дають змогу налагодити спеціально організовану діяльність виховного спрямування, у якій учасники з різних регіонів міста, області, країни, різних країн світу разом співпрацюють над цікавою і важливою для всіх проблемою, обмінюючись за допомогою Інтернету не тільки результатами своєї діяльності, а й методами дослідження, обговорюючи проміжні результати, спілкуючись з опонентами й однодумцями.

У цьому контексті доходимо висновку, що комплексне використання ІКТ та сервісів в *освітній діяльності* поступово формує *єдиний інформаційно-комунікаційний освітній простір*, що, на нашу думку, є підпростором глобального інформаційно-комунікаційного простору, який, зважаючи на трактування терміна “освіта” як “навчання + виховання”, умовно об'єднує *інформаційно-комунікаційний простір навчальної діяльності* та *інформаційно-комунікаційний виховний простір*.

Теоретичні та методичні аспекти створення *інформаційно-комунікаційного простору навчальної діяльності* в останні роки активно розробляються у працях В. Бикова, М. Жалдака, Ю. Жука, А. Пилипчука та інших. Натомість проблема створення та підтримки функціонування *інформаційно-комунікаційного виховного простору* залишається малодослідженою. Крім того, у наукових джерелах із питань інформатизації освіти поряд із дефініцією “інформаційний простір” вживається і термін “інформаційне середовище”, а в сучасній науково-педагогічній літературі представлений дещо інший підхід до розуміння сутності понять “простір” і “середовище”, але також недостатньо розмежований зміст цих дефініцій.

Необхідність диференціації цих термінів потребує дослідження наукової літератури з педагогіки, у якій дефініції “середовище” і “простір” розрізняються за змістом.

У цьому контексті слід зазначити, що проблема врахування впливу середовища на виховний процес розглядалася у працях А. Макаренка, Ю. Мануйлова, Л. Новикової, В. Сухомлинського, Л. Шелестової, І. Шендрік та інших. У роботах цих авторів виховне середовище трактується як багатомірне соціально-педагогічне явище, пов’язане у єдине ціле різними комунікативними механізмами, таке, що здійснює ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин та способів поведінки, що актуалізуються у процесах освоєння, споживання і поширення соціокультурних цінностей.

Вивчення наукових праць Л. Новикової дає підстави стверджувати, що завдяки педагогізації середовища, у якому відбувається становлення і розвиток виховної системи навчального закладу, воно стає не лише об’єктивним фактором соціалізації, а й засобом виховання й розвитку особистості. На думку дослідниці, процес педагогізації середовища полягає в цілеспрямованій педагогічній активності щодо використання в рамках виховної системи позитивних потенційних можливостей об’єктів і суб’єктів навколишнього середовища, актуалізації соціально значущих цінностей і потреб, а також дезактуалізації у свідомості дітей та учнівської молоді цінностей і потреб асоціального характеру. У такому разі опанована суб’єктами виховної системи частина навколишнього середовища стає виховним простором. Отже, педагогізація середовища розглядається дослідницею як механізм створення виховного простору [6, с. 65–72].

Зазначимо, що сучасний науковий пошук і педагогічна практика розробляють оптимальний варіант розв’язання проблеми модернізації змісту, структури, форм, методів, засобів та технологій виховання не лише шляхом використання виховного потенціалу об’єктивно існуючого середовища, а й за допомогою створення цілеспрямованого, педагогічно доцільного *виховного простору* як необхідної умови становлення особистості школяра і в освітньому закладі, і за його межами. Саме завдяки формуванню педагогічно доцільного виховного простору підвищується ефективність виховного процесу. З огляду на це спробуємо проаналізувати сутність поняття “виховний простір” згідно з трактуваннями провід-

них дослідників цього феномена.

Вивчення праць зазначених вище науковців дало змогу дійти висновку про те, що виховний простір – це педагогічно доцільно сформоване соціально-предметне середовище, яке вміщує систему взаємопов’язаних факторів, умов, можливостей, засобів, об’єднаних зусиль суб’єктів освітнього процесу у різних видах діяльності і яке здійснює інтегрований вплив на розвиток особистості та сприяє її соціалізації.

Російський учений І. Шендерік визначає виховний простір як своєрідну форму єдності людей, що формується у процесі їх спільної діяльності, під час якої вихователь шляхом прямої або опосередкованої взаємодії створює умови і можливості для становлення й розвитку вихованця. Процес виховання у рамках виховного простору передбачає транслявання культурного досвіду минулого таким чином, щоб у дитини сформувалися спроможність і готовність до творення свого майбутнього життя [14].

За Н. Селівановою, на відміну від середовища як природно-соціальної реальності, виховний простір – це результат конструктивної соціально-педагогічної діяльності інтегративного характеру. Ця діяльність спрямована на визначення основних компонентів і зв’язків між ними, налагодження взаємодії різних колективів, що мають спільні педагогічні завдання, принципи та підходи до виховання. За таких умов можна розраховувати на те, що виховний простір стане значним фактором особистісного розвитку дитини. Інакше окремі компоненти середовища будуть впливати на дітей не лише позитивно, а, можливо, і деструктивно. Дослідниця зазначає, що середовище треба вміти використовувати у виховних цілях, а виховний простір – створювати [12, с. 35–39].

Л. Новікова трактує виховний простір як особливу педагогічну реальність, що є адекватною складовим вихованості людини. На думку дослідниці, для педагогів виховний простір є предметом вивчення (якщо він уже створений), моделювання та конструювання (якщо його необхідно створювати в рамках певного середовища), а також інструментом виховання за умови цілеспрямованого використання його потенційних можливостей у вихованні дітей. Виховний простір може мати різний “радіус дії” – від шкільного класу до області та регіону. Дослідниця також зазначає, що вплив виховного простору обумовлений сприйняттям його дитиною, рівнем включення особистості вихованця у процес створення та вдосконалення

виховного простору. Ефективність опанування дитиною цього простору залежить від того, яким його бачить вихованець (уже створеним чи таким, що створюється) та якою мірою сам школяр бере участь у його удосконаленні [6, с. 29–34].

Із метою налагодження спілкування старшокласників з актуальних проблем патріотичного виховання на Черкаському освітянському порталі створено “Форум Ліги старшокласників Черкащини” (http://oiporr.ed-sp.net/component/option,com_fireboard/Itemid,118/func,showcat/catid,36/), де учні мали змогу вільно, не остерігаючись осуду старших та однолітків, висловити свої думки з таких тем: “Кого можна вважати справжнім патріотом України?”, “Чи повинен громадянин-патріот України знати і співати Гімн України?”, “Яким я хочу бачити майбутнє моєї держави” тощо. Як координатори сайту ми маємо право модерувати форум (видаляти або редагувати некоректні повідомлення). Прочитавши думки однолітків з актуальних питань формування патріотичних почуттів особистості, учні старших класів мають змогу здійснити рефлексію, самооцінку і самовизначення щодо зазначених тем.

Проте першочерговим аспектом у роботі з патріотичного виховання молоді, зокрема виховання любові до своєї Батьківщини, її природи, українського народу, національної гордості за свою країну, її культуру, народ; почуття обов’язку перед Батьківщиною, яке виражається у готовності служити її інтересам, стати на захист своєї Вітчизни у випадку загрози національній безпеці; відповідальності за власні вчинки та дії; гуманного й толерантного ставлення до окремих представників українського народу; любові до праці на користь Батьківщини та українського народу, є участь учнів у комплексному Інтернет-проекті “Ми – патріоти Черкащини” (liga.ed-sp.net), який надає можливість старшокласникам поділитися інформацією та враженнями від участі у патріотично спрямованій діяльності, створює додаткові умови для творчого пошуку і патріотично спрямованої дослідницької роботи за 10 підпроектами, а саме:

- “На цій землі я народився” (історія мого села, міста – в історії моєї Батьківщини);
- “Сім духовних святинь малої Батьківщини” (вивчення та презентація історичних пам’яток, пам’ятних місць, які сприймаються окремою особистістю чи колективом учнів як духовна святиня рідного краю);
- “Добро починається з тебе” (милосер-

дне, доброзичливе, толерантне ставлення до співвітчизників на рівні міжособистісних стосунків);

- “Щоденник корисних справ” (патріотично спрямовані справи старшокласників у громаді та докільді);
- “Квіти біля школи” (турбота про рідний навчальний заклад);
- “Пишаюся тобою, рідний краю!” (висвітлення старшокласниками сучасних регіональних подій, які, на їхню думку, підвищують авторитет Черкащини в Україні та світі);
- “Народні та родинні традиції мого краю” (народознавча творчо-пошукова діяльність);
- “Знаю та реалізую свої права” (розповіді старшокласників про прояви власної активної суспільної позиції);
- “Мій ідеал громадянина-патріота” (портрети сучасних земляків-патріотів, які є для старшокласників прикладом прояву патріотичних почуттів у повсякденному житті);
- “Здоровим бути модно” (висвітлення старшокласниками фізкультурно-оздоровчої роботи у канікулярний та вільний від навчання час).

Організуючи роботу сайту, ми спрямовуємо педагогів на дотримання ролі фасилітатора, модератора патріотично спрямованої діяльності старшокласників у рамках кожного із підпроектів, що забезпечує стимулювання, полегшення і підтримку процесу опанування вихованцями патріотично спрямованих *знань*, розвитку патріотичних *почуттів*, формування *системи патріотичних цінностей і переконань*, які будуть, з одного боку, своєрідним мотивом патріотично спрямованої діяльності, а з іншого – “стрижнем” поведінки юної особистості як патріота своєї країни; розвитку у молодого покоління *умінь і звичок* патріотично спрямованої поведінки, що є передумовою активної діяльності учнів у сфері реальних життєвих ситуацій; накопичення *досвіду* патріотично спрямованої діяльності.

Ми наголошуємо на тому, що, плануючи роботу над реалізацією кожного із підпроектів, а також обираючи доцільні ІКТ для підвищення ефективності патріотичного виховання як взаємодії, педагоги мають чітко знати, до яких патріотичних цінностей прилучатися учні у процесі спільної діяльності, яким чином буде стимулюватися активність школярів у перебігу патріотично спрямованої діяльності, які методи педагогічної підтримки та сприяння самовихованню учнів-патріотів будуть використовуватися, а також який досвід у контексті патріотичного вихован-

ня набудуть вихованці. Ми також наголошуємо на усвідомленні педагогами очікуваних результатів від участі вихованців у комплексному Інтернет-проекті “Ми – патріоти Черкащини”: сформованість ціннісного ставлення особистості-патріота до Батьківщини, рідної землі, українського народу, рідного дому, батьків, свого роду; до історії, культури, цінностей, звичаїв і традицій українського народу.

Робота над кожним із підпроектів вищезазначеного Інтернет-проекту розпочинається із розміщення на сайтах шкіл у розділі “Дошка оголошень” інформаційного повідомлення про мету і завдання підпроекту, а також запрошення надати пропозиції про різноманітні форми роботи, які можна було б реалізувати в рамках цього підпроекту. Свої пропозиції старшокласники мають змогу розмістити в електронних “Скриньках пропозицій” або “Скарбничках ідей”, які також знаходяться на шкільних сайтах. Одночасно учні мають змогу проголосувати на підтримку того чи іншого виду патріотично спрямованої діяльності. Така робота завершується проведенням класних зборів учнів старших класів, під час яких остаточно узгоджується план реалізації підпроекту, обговорюються очікувані результати та визначаються колективні, групові й індивідуальні форми участі учнів у патріотично спрямованій діяльності.

Із метою сприяння кращому пізнанню старшокласниками історичних пам'яток рідного краю ми рекомендуємо класним керівникам використовувати матеріали Інтернет-проекту “Подорож Золотою підковою Черкащини” (oipopp.ed-sp.net/content/section/32/126/).

Ця веб-сторінка «Черкаського освітнього порталу» дає змогу здійснити віртуальне відвідування всіх музеїв, пам'яток історії, культури та природи рідного краю, що розташовані в населених пунктах, які утворили “Золоту підкову Черкащини”. Це міста Корсунь-Шевченківський, Умань, Канів, Чигирин, Черкаси, Тальне, Кам'янка, а також села Моринці, Будище, Шевченкове, Суботів, Тальянки, Легедзине, Межиріч, Мошни; урочище «Холодний Яр».

Підсумки роботи в Інтернет-проекті підбиваються за рейтинговою системою. Активісти районних/міських осередків Ліги старшокласників залучають своїх однолітків до оцінювання результативності участі в кожному із підпроектів решти осередків шляхом виставлення балів: від 25 (максимальний, із їхньої точки зору, результат) – до 1 (найменш

ефективний, на їхній погляд, результат). Результати рейтингового оцінювання протягом 5 днів після закінчення роботи над підпроектом електронною поштою направляються координатору проекту, зводяться в загальну відомість і розміщуються на сайті. Таким чином, учні мають змогу не лише дізнатися про конкретний зміст проектної роботи кожного осередка Ліги старшокласників, а й отримують оцінку результатів власної патріотично спрямованої діяльності від своїх однолітків із інших районів і міст області. Крім цього, кожний із підпроектів завершується *обговоренням на форумі*. А найбільш активні вихованці за власним бажанням створюють і розміщують на сайті Ліги старшокласників *мультимедійні презентації або відеоролики про досягнення власного успіху* у патріотично спрямованій діяльності.

За результатами участі в Інтернет-проекті щорічно в грудні відбувається нагородження переможців почесними грамотами та цінними подарунками, що також стимулює активність учнівської молоді у патріотично спрямованій діяльності.

Висновки. Отже, виховний простір як платформа для реалізації цілей виховної системи освітнього закладу створюється завдяки спеціально організованій діяльності, яка включає як внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, так і зовнішні процеси опанування спільнотою дітей і дорослих навколишнього (природного, матеріального, соціального) середовища.

Різнманіття ситуацій спілкування, що створюються у віртуальному інформаційному середовищі, надає змогу кожному користувачу максимально реалізувати й розвинути свої особистісні якості. Використання виховного потенціалу телекомунікаційних проєктів допомагає створити нову модель інформатизації виховної системи, у центрі якої – учень, в основі виховної діяльності – співпраця і співтворчість, а сутність технології полягає в активізації ролі учнів у виховному процесі, розвитку їх здібностей до самовдосконалення в контексті патріотичного виховання.

Перспективами подальших розвідок є виокремлення змістових аспектів створення патріотично спрямованого виховного середовища засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій : монографія / В. Ю. Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук ; Ін-т інформ.

технологій і засобів навчання. – К. : Пед. думка, 2008. – 127 с.

2. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 роки : затвердж. колегією Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (протокол № 6/1-21 від 30.05.2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua>.

3. Лавриченко Н. М. Перспективи інформаційної моделі школи. Інформаційні технології і засоби навчання / Н. М. Лавриченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 1(9) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em9/emg.html>.

4. Луговська С. О. Виховання патріотичних цінностей – пріоритетне завдання сучасної української школи / С. О. Луговська // Виховна робота в школі. – 2013. – № 8. – С. 14–18.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 272 с.

6. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

7. Осадчий В. В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Осадчий ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.

8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 255 с.

9. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. – 2-е изд., испр. – М. : Интуит.ру, 2007. – 64 с.

10. Пилипчук А. Ю. Єдиний інформаційний простір системи освіти України: структура і параметри / А. Ю. Пилипчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 2 (10) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

11. Селиванов В. В. Виртуальная реальность как метод и средство обучения [Текст] / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17. – № 3. – С. 378–391.

12. Селиванова Н. Л. Современные пред-

ставления о воспитательном пространстве / Н. Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.

13. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навч.-метод. посібник / авт. кол. : І. Д. Бех, К. О. Журба, В. А. Киричок та ін. – К. : Пед. думка, 2011. – 240 с.

14. Шендрік І. Г. Саморозвиток людини в контексті проектування освіти / І. Г. Шендрік // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 98–114.

Цитувати: Зоря Ю. М. Роль Інтернет-проектів у патріотичному вихованні учнівської молоді в умовах інноваційного освітнього простору / Ю. М. Зоря // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 22–28.

© Ю. М. Зоря, 2015. Стаття надійшла в редакцію 25.03.2015 ■



ПОШУКИ ДОСКОНАЛОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОМАШНЯ ШКОЛА

Л. П. Процай, В. М. Помогайбо

Здійснено аналіз доступних наукових інформаційних джерел щодо поширення домашньої шкільної освіти у світі. Досліджено сучасний стан розвитку домашньої школи у Польщі та Новій Зеландії. З'ясовано, що рівень розвитку домашньої шкільної освіти залежить від трьох основних чинників – досконалого освітнього законодавства, опікування державою цим напрямом загальної освіти та ініціативи зацікавлених батьків.

Ключові слова: інноваційне суспільство, система освіти, проблеми шкільної освіти, домашня школа, законодавство.

Процай Л. П., Помогайбо В. М. Поиски совершенного образования: домашняя школа

Осуществлен анализ доступных научных информационных источников, касающихся распространения домашнего школьного образования в мире. Исследовано современное состояние развития домашней школы в Польше и Новой Зеландии. Выяснено, что уровень развития домашнего школьного образования зависит от трех основных факторов – совершенного образовательного законодательства, государственной опеки этого направления общего образования и инициативы заинтересованных родителей.

Ключевые слова: инновационное общество, система образования, проблемы школьного образования, домашняя школа, законодательство.

Protsai L. P., Pomohaibo V. M. In Search of the Perfect Secondary Education: Home Schooling

This paper analyzes the available scientific informational sources for sharing of the home schooling in the world; studies the present condition of the home schooling in Poland and New Zealand; finds out that the level of the development of the home schooling depends on three conditions: perfect legacy in education, engaging in this trend the state and initiative of parents.

Keywords: innovative society, system of education, problems of the school education, home schooling, legacy.

Сучасне суспільство почало стрімко набувати нові якості та перетворюватися на суспільство нового типу – інноваційне. Найзначнішою ознакою інноваційного суспільства є постійний розвиток на основі творчості, яка спрямована на вирішення проблем трансформації людської цивілізації. Інноваційне суспільство можна визначити як суспільство, у якому «виробництво, впровадження і здатність до інновацій стає невід'ємною частиною культури, способом життя суспільства та розвитку його демократичних засад» [1, с. 39]. На цей час уже визначилося декілька країн (зокрема, США та Німеччина), громадяни яких фактично живуть саме в такому суспільстві.

Виявилося, що сучасна система освіти не є спроможною забезпечити потреби інноваційного суспільства. Насамперед це стосується шкільної освіти, у якій дедалі чіткіше простежуються серйозні недоліки: 1) уніфікований, знеособлювальний підхід до учнів, що не враховує їх індивідуальні здібності, уподобання, психічні особливості та вікові можливості; 2) переваженість навчальним матеріалом, яка не обґрунтована ні можливостями дитячого організму, ні доцільністю для подальшої освіти та професійної підготовки; 3) загальна для багатьох країн моральна деградація школярів (кримінал, статева розбещеність, наркоманія, вживання алкоголю, куріння, нецензурна

Процай Людмила Петрівна, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Помогайбо Валентин Михайлович, кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін ПНПУ

лексика тощо) [2, с. 140–243; 3, с. 111–115; 4, с. 552–554].

Здійснюються пошуки нових, альтернативних технологій та форм шкільної освіти [5; 6; 7; 8]. У цій справі значну участь бере батьківська спільнота. Нині вирізняють 4 типи такої освіти: приватна школа, домашня (сімейна) школа, індивідуальне шкільне навчання та шкільний екстернат. Діти, які навчаються за альтернативними формами шкільної освіти (крім приватної), проходять регулярну атестацію в загальноосвітньому державному закладі, одержуючи відповідні документи – табель після закінчення навчального року та атестат після закінчення школи. Приватна школа є недержавним навчальним закладом, який має ліцензію з правом організувати навчально-виховний процес і видавати відповідні документи про освіту. Вона функціонує завдяки оплаті навчальних послуг учнями та на пожертви. Засновниками приватних шкіл можуть бути фізичні особи, установи місцевого самоврядування, благодійні та релігійні організації тощо.

Домашнє (сімейне) навчання організується за рішенням батьків та згодою адміністрації державної школи. При цьому заняття з дітьми здійснюють батьки й репетитори, які мають відповідну освіту. Ці викладачі укладають програму навчання, яку узгоджують з усіма контролюючими установами.

Шкільне індивідуальне навчання застосовується в разі незадовільного стану здоров'я дитини або її здатності прискорено закінчити школу. За таких умов дитина прикріплюється до певної школи, вчителі якої навчають її вдома. Ці вчителі повинні мати відповідну педагогічну освіту. За екстернатної форми шкільної освіти дитина прикріплена до певної школи, але навчається самостійно, надаючи в школу виконані завдання поетапного контролю та складаючи іспити. При цьому школа забезпечує екстерна підручниками й консультаціями [9; 10; 11].

Найбільш привабливою і поширеною є домашня шкільна освіта (англ. *homeschooling, home education*). Вона офіційно визнана у більшості країн світу, серед яких США, Канада, Великобританія, Франція, Австрія, Фінляндія, Норвегія, Польща, Росія, Австралія та ін. [12].

Найбільшого розвитку домашня шкільна освіта набула в США, про що свідчать досить численна література [5; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20] і періодичні видання, наприклад, журнал «Дослідник Домашньої Школи» («Home

School Researcher journal»), заснований у 1985 р. У США з 1990 р. функціонує Національний дослідний інститут домашньої освіти (National Home Education Research Institute), заснований відомим педагогом Брайаном Реєм, який є його президентом. Опитування довели, що принаймні третина американських батьків віддає перевагу домашній освіті порівняно з офіційною школою з низки причин: низький рівень викладання у школі, брак у дитини мотивації до навчання, моральна деградація школи (злочинність, наркоманія, статева розбещеність, сексуальні домагання з боку вчителів тощо) [12]. У США кількість дітей шкільного віку, які навчаються вдома, понад 2 млн, або майже 8 % загальної кількості американських школярів [21].

У США з 1983 р. функціонує Асоціація Правничого Захисту Домашньої Школи (Home School Legal Defense Association) – некомерційна адвокатська організація, яка надає моральну, юридичну та матеріальну допомогу батькам, активістам і місцевим організаціям щодо здійснення домашньої шкільної освіти в усіх країнах світу [22]. Матеріальна допомога надається через фонд Асоціації, який існує коштом пожертв, і призначена для придбання поліграфічного обладнання, засобів навчання та інших необхідних потреб [23].

Серед пострадянських країн домашня освіта має законодавчий статус у Росії [24; 25; 26]. Цікавою деталлю є те, що держава надає батькам кошти на навчання таких дітей у розмірі нормативної суми на одного учня державної школи [12]. Однак у Росії домашнє навчання сприймається як форма вимушеної освіти за станом здоров'я або через високі здібності дитини у навчанні. У решті випадків домашня освіта стикається із нерозумінням і навіть осудом, тому в Росії кількість дітей, які отримують загальну шкільну освіту вдома (екстернат, індивідуальне навчання та сімейна школа), досягає ледве 100 тис. (близько 0,7 % загальної кількості школярів), серед яких лише близько 4 тис. навчаються за принципами домашньої школи [27].

У Німеччині домашня освіта категорично заборонена. Усі діти зобов'язані відвідувати державну школу. У разі порушення законодавства з батьків стягується штраф до 5 000 євро. Заборонена домашня освіта також у Швеції, Китаї та Бразилії. Хоча домашня школа у Японії нелегальна, але на цей час там здобувають шкільну освіту вдома близько 100 тис. дітей [12].

Домашня освіта в Україні поки що не

отримала легального статусу, але наявні публікації науковців та педагогів свідчать про зростання інтересу громадськості до цього питання [10, 28].

Розглянемо розвиток домашнього шкільного навчання в сусідній європейській країні Польщі. У цій державі до названого напрямку шкільної освіти спостерігається значна увага, про що свідчить зміст освітнього законодавства та значна кількість наукових публікацій, яка перевищує кілька десятків. Авторами їх є освітяни, психологи, соціологи, юристи, історики, філософи, богослови та батьки.

Серед публікацій, присвячених домашній освіті, заслуговує на увагу монографія педагога з Університету ім. Адама Міцкевича у Познані, піонера домашнього навчання Марека Будаїчака «Домашня освіта», яка витримала два видання. Книгу присвячено педагогічним, соціальним та юридичним аспектам домашньої школи [29]. На цей час видано дві збірки статей: «Домашнє навчання польських дітей від XVIII до XX століття» (*Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku* [30]) та «Домашня освіта в Польщі. Теорія та практика» (*Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* [31]), а також матеріали конференції «Домашня школа. Між свободою та обов'язком» (*Szkola domowa. Miedzy wolnoscia a obowiazkiem* [32]). У цих збірках презентовано низку ґрунтовних досліджень польської домашньої школи [33; 34; 35; 36; 37; 38; 39].

Для того, щоб краще зрозуміти події у Польщі стосовно домашнього навчання, необхідно ознайомитися із системою шкільної освіти в цій країні. Перш за все, варто зазначити, що Польща з 2004 р. є членом Європейського Союзу. Кількість її населення становить 38,5 млн осіб. За рівнем процвітання Польща перебуває на 31-му місці у світі (Норвегія, Швейцарія та Нова Зеландія займають відповідно 1-ше, 2-ге та 3-тє місця. Для порівняння: США – 10-тє місце, Україна – 63-тє, Росія – 68-ме. Цей показник включає 8 категорій громадського добробуту – економіку, підприємництво, управління, освіту, охорону здоров'я, безпеку, особисту свободу та соціальний капітал [40]. За індексом освіти (0,82) Польща посідає 37-ме місце серед країн світу. Індекс освіти відображає рівень освіченості дорослого населення (дві третини значення) і комбінований показник загальної частки всіх, хто навчається (одна третина значення). Найвищий індекс освіти становить 1,00 і його нині має лише Нова Зеландія. США займають за цим показником 5-тє місце (0,94), Україна – 31-ше (0,86), Росія – 49-тє (0,78) [41].

Система польської освіти підпорядкована Міністерству національної освіти та Міністерству науки і вищої освіти. Останнім часом Польща досягла значних успіхів із точки зору участі молодих людей віком від 15 до 24 років у різних рівнях навчання всупереч глибокій децентралізації управління системою освіти. Більшість організаційних і фінансових шкільних проблем вирішують органи місцевого самоврядування. Дитячі садочки (*przedszkole*), початкова школа (*szkola podstawowa*) та молодша середня школа (*gimnazjum*) перебувають у віданні громад. Старші середні школи, навчання у яких не є обов'язковим, але які відвідує переважна більшість дітей у віковій групі 16–19/20 років, знаходяться під юрисдикцією повітових управ. Така система відповідальності місцевих органів влади за розвиток освіти стимулювала місцеві освітні амбіції, що, своєю чергою, сприяло вдосконаленню шкільної мережі [42].

Освітня система Польщі характеризується також постійним збільшенням тривалості обов'язкової шкільної освіти. Якщо на кінець 1990-х років вона становила 8 років, починаючи з 7-річного віку дитини, то у 2004 р. період обов'язкового навчання був подовженим ще на один рік обов'язкової дошкільної підготовки для 6-річних дітей. З вересня 2011 р. ця вимога вже стосується 5-річних дітей. На цей час обов'язкова освіта охоплює 1 рік дошкільної підготовки, 9 років початкової та молодшої середньої школи (гмназії), до досягнення 18-ти років навчання в старшій середній школі або в рамках професійної підготовки, яку пропонує роботодавець [42].

Офіційних даних про кількість польських дітей шкільного віку, які навчаються вдома, немає. Припускається, що їх наразі декілька сотень [43].

На початковому етапі впровадження у Польщі домашньої освіти виникали певні труднощі через ототожнювання двох понять – «обов'язкове навчання» та «обов'язкова присутність у школі («обов'язковість школи»)». Згідно з Конституцією Республіки Польща 1997 р., освіта до 18 років є обов'язковою з обов'язковою присутністю в школі, що повторювало положення Закону про польську шкільну освіту 1991 р., який чітко визначав, що обов'язкова присутність у школі починається з моменту настання навчального року, коли дитині виповнилося 7 років, продовжується під час навчання у молодшій середній школі та завершується в старшій середній школі або у працедавця. При цьому школа може бути державною чи приватною. Цей закон також наголошував, що, перш ніж прийти до школи, дитина повинна не

менше від 1-го року виховуватися в дитячому садочку [44].

Зауважмо, що Закон про польську шкільну освіту 1991 р. надавав дитині право з дозволу директора школи здобувати початкову шкільну освіту вдома з отриманням свідоцтва на підставі відповідних іспитів. Упродовж наступного десятиріччя цей параграф Закону під впливом реформування польської освіти зазнав деяких змін – тепер дозволяється закінчувати в домашніх умовах і молодшу середню школу (гімназію). Однак все ще не було чітко визначено процедуру отримання дозволу на домашню освіту. Такий дозвіл директор школи надавав винятково на власний розсуд і, звичайно, не на користь батьків та дитини [44].

Упродовж першого десятиліття після прийняття Закону про польську шкільну освіту кількість дітей, охоплених домашньою освітою, була мізерною. Тим не менше, історія домашньої освіти у Польщі того часу багата на судові процеси через брак у Законі визначеності стосовно надання директором школи дозволу на домашнє навчання. У цей час з'являються організовані групи активних батьків, зацікавлених у домашній освіті. Крім того, у Польщі набувають широкого поширення численні публікації на основі багатого зарубіжного досвіду домашнього навчання, переважно американського. У справі польської домашньої освіти на той час велике значення мали зусилля педагога-дослідника М. Будаїчака, про якого вже згадувалося вище і який спільно із своєю дружиною здійснив шкільне навчання своїх дітей в домашніх умовах та видав фундаментальну працю на цю тему [29].

Завдяки зусиллям прибічників домашньої шкільної освіти протягом 2007–2011 рр. поступово вирішувалися правові аспекти цієї справи. У 2009 р. Польським Сеймом були прийняті поправки до Закону про польську шкільну освіту, які спростили порядок отримання батьками дозволу на домашнє навчання дитини від директора школи і унеможливили його відмову без справді поважної причини. Крім того, такий дозвіл міг дати не лише директор школи в районі проживання дитини, а й іншої державної чи приватної школи. При цьому було також зменшено кількість необхідних довідок та документів. Дія цієї поправки була дещо загальмована іншою поправкою, яка зменшувала вік дитини для початку обов'язкової освіти з 7-ми до 6-ти років [44].

Польські фахівці домашньої освіти не були задоволені і цією редакцією Закону про польську шкільну освіту. Була поставлена під сумнів доцільність психо-

лого-педагогічної експертизи дитини перед наданням дозволу на домашнє навчання і зауважена невизначеність підстав для відмови директора школи чи дитячого садочка у дозволі на домашнє навчання [45]. Окремі фахівці виявилися більш радикальними у своїй критиці нових положень і стверджували, що поправки не усунули ключові недоліки чинних правил, зокрема, необхідність дозволу директора школи на домашнє навчання, а також нечіткі формулювання положення про необхідність батьків підпорядковуватися висновкам психолого-педагогічної експертизи та про неминучість відвідування щорічних екзаменів у визначений час [37]. Такі недоліки освітнього законодавства і далі примушували батьків часто звертатися до суду, щоб відстояти права дитини на здійснення шкільної освіти в домашніх умовах.

У подальші роки тривала законодавча робота стосовно домашньої освіти польських дітей. У 2014 р. Польський Сейм затвердив низку нових поправок до Закону про польську шкільну освіту 1991 р., згідно з якими батьки можуть подавати заяву на домашню освіту не до 31-го травня, як було раніше, а перед самим початком навчального року або у будь-який час протягом нього [44].

Нашу увагу привернула також Нова Зеландія – зовсім невелика острівна країна у південній частині Тихого океану, яка практично не має помітної ролі на політико-економічній шахівниці світу. Як було зауважено, вона має найвищий у світі індекс освіти, а за рівнем процвітання посідає 3-тє місце. Кількість населення країни становить понад 4,52 млн осіб, із яких 0,76 млн (близько 17 %) – школярі, а отже, кожний 6-й новозеландець – школяр (для порівняння: школярем є кожний 6-й мешканець США, кожний 9-й поляк, 10-й росіянин, 11-й українець). У Новій Зеландії домашня освіта набула правовий статус в 1998 р.; відтоді уряд постійно приділяє їй ретельну увагу.

Домашнім навчанням активно опікується також Національна рада домашніх педагогів Нової Зеландії (The National Council of Home Educators New Zealand), яка не пов'язана з політикою чи релігією. Радою керує Виконавчий Комітет – група батьків, які навчають власних дітей у домашніх умовах. Роботу Ради регламентує Статут. Із моменту заснування Національна рада домашніх педагогів Нової Зеландії веде детальну щорічну статистику домашньої школи за статтю дітей, їх віком, етнічною приналежністю, територіальним розподілом тощо. Середньорічна кількість дітей, котрі навчаються вдома, – близько 5,5 тис., або 0,7 % загальної кількості школярів у

країні з досить незначною варіабельністю по роках. Серед домашніх школярів 83 % європейців. Решта – це діти – представники інших етнічних груп, із яких 7 % маорі – корінного населення Нової Зеландії. Невелика частка «домашніх школярів» у цій країні, порівняно із США (8 %), визначається, радше, високою якістю шкільної освіти та безпечним суспільним, а отже, шкільним кліматом, що цілком задовольняє батьків [46].

Наші дослідження доступної інформації стосовно домашнього шкільного навчання в низці країн засвідчили, що успіх цього напряму набуття загальної освіти визначається кількома чинниками, серед яких найважливішими є досконале шкільне законодавство, увага держави до домашньої освіти та активна воля зацікавлених батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кленко С. Ф. *Формування лідерської компетентності в школі: навчальний посібник-довідник* / С. Ф. Кленко, Л. В. Литвинюк. – Полтава: ПОІППО, 2012. – 270 с.
2. Базарный В. Ф. *Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса* / В. Ф. Базарный. – М.: Пульс, 2009. – 328 с.
3. Richman Sh. *Separating School & State: How to Liberate America's Families* / Sh. Richman. – Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1995. – 129 p.
4. Калабеков И. Г. *Российские реформы в цифрах и фактах* / И. Г. Калабеков. – М.: Русаки, 2010. – 832 с. [Обновляемая электронная версия 2014]. – Режим доступа: <http://refru.ru>
5. Lyman I. *Homeschooling: Back to the Future?* / I. Lyman. – Cato Policy Analysis. – 1998. – No. 294 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>.
6. Ільченко В. Р. *Освітня програма «Довкілля»: Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти* / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз. – Київ-Полтава: ПОІПОП, 1999. – 123 с.
7. Драйден Г. *Революція у навчанні* / Г. Драйден, Дж. Вос / пер. з англ. – Львів: Літопис, 2005. – 541 с.
8. Кови С. Р. *Лидер во мне: как школы и родители по всему миру помогают детям стать великими* / С. Р. Кови / пер. с англ. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2012. – 294 с.
9. Гончаренко С. *Український педагогічний словник* / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 366 с.
10. Рубан Л. *Альтернативні форми навчання в Україні (зарубіжний досвід)* / Л. Рубан // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2013. – № 2–3 (16–17). – С. 69–74.
11. Артерчук Т. *Домашня освіта* / Т. Артерчук // *Слово вчителю*. – 2014. – № 1 (27) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovovchitelyu.org/journal/nom27/domashnya-osvita-2/>.
12. Шумаєва С. *Навчання вдома як альтернатива формальній шкільній освіті: світовий вимір* / С. Шумаєва // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2011. – № 1 (7). – С. 103–110.
13. Holt J. *How Children Fail*. 2nd ed. / J. Holt. – New York: Pitman, 1982. – 298 p.
14. Lines P. M. *Homeschooling: Private Choices and Public Obligations* / P. M. Lines // U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. – 1994. – 25 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://patricialines.com/files/private%20choices.pdf>.
15. Ray B. D. *Home schooling: The Ameliorator of negative influences on learning* / B. D. Ray // *Peabody Journal of Education*. – 2000. – № 75(1&2). – P. 71–106.
16. Bauman K. J. *Home schooling in the United States: trends and characteristics* / K. J. Bauman // U. S. Census Bureau, Population Division, Education & Social Stratification Branch. 2001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0053/twps0053.html>.
17. Klicka Ch. J. *The Right to Home School: A Guide to the Law on Parents' Rights in Education*. 3rd ed. / Ch. J. Klicka. – USA: Carolina Academic Press, 2002. – 224 p.
18. Лещенко А. А. *Американський досвід домашнього виховання* / А. А. Лещенко // *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. – 2005. – № 24. – С. 240–243.
19. Якунина А. Н. *Семейное и домашнее образование в США: историко-социальный аспект* / А. Н. Якунина // *Человек и образование*. – 2009. – № 2 (19). – С. 142–147.
20. Hernandez B. *Homeschool in the USA*. – State Information / B. Hernandez. – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://homeschooling.about.com/cs/supportgroups/a/hsingusa.htm>.
21. Ray B. D. *Research facts on homeschooling* / B. D. Ray // *Publication of National Home Education Research Institute (NHERI)*. – 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.neri.org/ResearchFacts.pdf>.
22. Klicka Ch. J. *Homeschoolers Need Your Help in Germany and Other Countries* / Ch. J. Klicka. – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.school-survival.net/blog/p/homeschoolers-need-your-help-in-germany-and-other-countries/609>.
23. Klicka Ch. *Homeschooling Around the World* / Ch. Klicka. – *Practical Homeschooling*. – 2001. – No. 39 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.home-school.com/Articles/homeschooling-around-the-world.php>.
24. Костикова Д. *Капитал с человеческим лицом* / Д. Костикова // *В мире науки*. – 2006. – № 10. – С. 58–63.
25. Староверова Т. И. *Домашнее образование в России* / Т. И. Староверова // *Педагогика*. – 2010. – № 7. – С. 84–91.
26. Парфентьев П. А. *Без школы. Юридический путеводитель по семейному образованию и экстернату* / П. А. Парфентьев. – М.: Ресурс, 2011. – 352 с.

27. Абаева Г. Домашнее обучение в России, Украине, Белоруси: статистика и география / Г. Абаева. – 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fluta-ma.info/kids/domashnee-obuchenie-2/>.
28. Богданов В. Домашня освіта в Україні / В. Богданов. – 2007. – 9 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://imidg.ucoz.ua/tgl/domash_osvita.doc.
29. Budajczak M. Edukacja domowa. 2ie wyd. / M. Budajczak. – Gdansk : Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne. – 2004. – 160 s.
30. Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku / Red. K. Ja-kubiak, A. Winiarz. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004. – 368 s.
31. Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka / Red. M. i P. Zakrzewscy. – Warszawa : OWP «Adam», 2009. – 494 s.
32. Szkoła domowa. Miedzy wolnoscia a obowiazkiem. – Warszawa : Instytut Sobieskiego, 2011. – 72 s.
33. Budajczak M. Historyczne «wymiary» edukacji domowej / M. Budajczak // Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004. – S. 349–358.
34. Chlodna I. Homeschooling – szansa czy zagrozenie? / I. Chlodna // Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka. – Warszawa : Adam, 2009. – S. 105–118.
35. Polak-Palkiewicz E. Nauczanie i wychowanie domowe – relikt czy przyszlosc? / E. Polak-Palkiewicz // Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka. – Warszawa : Adam, 2009. – S. 303–350.
36. Sliwerski B. O pewnej okolicznosci zmian prawnych dla potrzeb ruchu edukatorow domowych w Polsce / B. Sliwerski // Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka. – Warszawa : Adam, 2009. – S. 361–374.
37. Polaszek A. Edukacja domowa w swietle obowiazujacych przepisow / A. Polaszek // Szkoła domowa. Miedzy wolnoscia a obowiazkiem. – Warszawa : Instytut Sobieskiego, 2011. – S. 61–68.
38. Piskorski J. Przymus szkolny czy prawo do edukacji / J. Piskorski // Szkoła domowa. Miedzy wolnoscia a obowiazkiem. – Warszawa : Instytut Sobieskiego, 2011. – S. 53–60.
39. Ray B. D. Historia, rozwoj i filozofia edukacji domowej / B. D. Ray // Szkoła domowa. Miedzy wolnoscia a obowiazkiem. – Warszawa : Instytut Sobieskiego, 2011. – S. 19–26.
40. Рейтинг стран мира по уровню процветания // Центр гуманитарных технологий. – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gtmarket.ru/ratings/legatum-prosperity-index/info>.
41. Рейтинг стран мира по уровню образования // Центр гуманитарных технологий. – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gtmarket.ru/rat-ings/education-index/education-index-info>.
42. Система освіти Польщі: інформаційна довідка // Офіційний веб-сайт Міжнародного відділу ЦК Профспілки працівників освіти і науки України. – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pop.org.ua/international/2895-sistema-osviti-polsh-hi-informacijnij-zrizz.html>.
43. Konowrocka D. Najczęściej zadawane pytania dotyczace edukacji domowej / D. Konowrocka // Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie. – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.edukacjadomowa.pl/faq2.html>.
44. Paciorek Sz. Homeschooling in Poland? Legal status and arguments used in polish debate over home education / Sz. Paciorek // Social Transformations in Contemporary Society. Proceedings of an annual international conference for young researchers. – 2014 (2). – P. 153–162.
45. Zielinska A. Aspekty prawne nauczania domowego / A. Zielinska // Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka. – Warszawa : OWP «Adam», 2009. – S. 475–490.
46. The National Council of Home Educators New Zealand. [Official website] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nchenz.org.nz/>.

Цитувати: Процай Л. П. Пошуки досконалої загальної освіти: домашня школа / Л. П. Процай, В. М. Помогайбо // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 29–34.

© Л. П. Процай, В. М. Помогайбо, 2015. Стаття надійшла в редакцію 10.10.2015 ■

Від редакції «ПМ»: 3 грудня 2015 р. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського провів **Перший обласний форум педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів**, на якому було розглянуто результати експериментальної діяльності навчальних закладів області за 2010–2015 рр. У роботі Форуму взяла участь 57 педагогічних працівників закладів освіти Полтавщини, наукові співробітники та методисти ПОППО.

Мета форуму – презентація та поширення отриманих у результаті дослідно-експериментальної діяльності регіонального та всеукраїнського рівнів загальноосвітніх навчальних закладів Полтавської області результатів педагогічних досліджень сучасного змісту освіти, авторських методик, технологій, інноваційних методів і форм роботи, моделей навчального та виховного процесів, управлінської діяльності в ЗНЗ.

Із питання розвитку культури дослідницької діяльності педагога та побудови шляху інноваційного розвитку навчального закладу виступила директор СЗОШ імені В. О. Нижниченка (м. Комсомольськ) Полобок Лідія Василівна. Очолований Лідією Василівною навчальний заклад із 2006 р. має досвід дослідно-експериментальної діяльності.

Про стан і перспективи розвитку програми впровадження фінансової грамотності йшлося у повідомленнях завідувачою сектором підприємництва Інституту модернізації змісту освіти МОН України Забути Наталії Іванівни та методиста відділу природничо-математичних дисциплін ПОППО Шкоденко Лариси Анатоліївни.



Для учасників форуму науковими керівниками й координаторами експериментальних робіт проведено засідання спеціальних дослідницьких груп, майстерень педагогічного розвитку та майстер-класів із тем:

– *«Інноваційні моделі та технології медіаосвіти у загальноосвітніх навчальних закладах Полтавської області»* (провела науковий керівник дослідно-експериментальної роботи з упровадження медіаосвіти у Полтавській області, завідувача центром практичної психології і соціальної роботи ПОППО Муліка Катерина Миколаївна);

– *«Технології, що сприяють наближенню учнів до наукового пізнання»* (провели Буйдіна Олена Олександрівна, науковий керівник дослідно-експериментальної діяльності, завідувачка кафедри змісту освіти ПОППО; Бутенко Микола Миколайович, учасник дослідно-експериментальної діяльності «Освітньо-інформаційне середовище як фактор цілісного розвитку особистості», директор Круподеринської ЗОШ Оржицького району; Лантух Руслан Анатолійович, учитель англійської мови, педагог-організатор Круподеринської ЗОШ Оржицького району; Бондар Тетяна Олексіївна, к. ф. н., доцент кафедри філософії і економіки освіти ПОППО, керівник обласної СДГ «Філософія у школі»);

Під час цієї секції учасники ознайомилися із практикою, набутою колегами під час виконання програм «Реалізація діяльнського підходу у навчанні природничих предметів», «Формування екологічних компетентностей школярів в умовах сільської школи», «Освітньо-інформаційне середовище як фактор цілісного розвитку особистості»;

– *«Застосування тифлопедагогічного інструментарію у навчально-виховному процесі ЗНЗ з інклюзивною формою навчання»* (засідання спеціальної дослідницької групи провели заступник директора, дефектолог-тифлопедагог ПСЗОШ № 40, автор інновації, покладеної в основу дослідно-експериментальної роботи «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу» Макарова Світлана Іванівна та Калініченко Ірина Олександрівна, науковий керівник експерименту, к.п.н., доцент кафедри педагогічної майстерності ПОППО);

– *«Професійна орієнтація учнівської молоді у навчальному закладі: з досвіду дослідно-експериментальної роботи Всеукраїнського рівня «Вибір успішної професії» на базі СЗОШ імені В. О. Нижниченка»* (майстерню педагогічного досвіду провели методист ПОППО Маслова Віта Анатоліївна та працівники СЗОШ імені В. О. Нижниченка).



У резолюції учасники форуму відзначили, що розвиток освіти пов'язується із запровадженням інновацій і наукових досліджень у навчально-виховний процес, тому особливого значення набуває організація продуктивної дослідно-експериментальної діяльності навчальних закладів, методичних об'єднань, творчих груп, шкіл педагогічної майстерності, авторських творчих майстерень, активізація внутрішньошкільної методичної роботи.

Резолюція також визначила перспективні напрями інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності:

- проведення практико-орієнтованих психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем розвитку освіти, осучаснення тематики основних напрямів наукових досліджень;
- розроблення методик організації навчання та соціалізації обдарованих дітей, проектування особистісно-розвивального середовища обдарованих дітей і молоді;
- розроблення змісту та організація освіти на засадах компетентнісного підходу до навчання та норм психофізичного розвитку дитини;
- створення та забезпечення можливостей для реалізації різних освітніх моделей;
- побудова ефективної системи національного виховання;
- створення умов для диференціації навчання, поліпшення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, розроблення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей;
- перебудова навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу (здібностей) дітей; – розроблення ефективних моделей інтеграції в суспільство дітей і молоді з особливими освітніми потребами шляхом сучасного науково-методичного забезпечення змісту корекційної та інклюзивної освіти.



Окремим пунктом були сформульовані завдання для наукових установ, методичних служб, які покликані сприяти розвитку та впровадженню інновацій у практику освітніх закладів Полтавщини, продовжувати здійснення патронажу експериментальних навчальних закладів та підтримувати творчі групи (об'єднання педагогів, батьків, фахівців

у інших галузях) із метою вироблення ними спільних інноваційних підходів до навчання та виховання дітей, а також обміну передовим досвідом, збагачення творчими ідеями.

Детальніше про представлені на Першому обласному форумі педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів Полтавської області результати дослідно-експериментальної діяльності регіонального та всеукраїнського рівнів ЗНЗ Полтавщини читайте у запропонованих далі статтях.

*Л. М. Максименко,
методист Центру педагогічних інновацій
та інформації ПОІППО*



ДОСВІД ТА ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПОЛТАВСЬКІЙ ОБЛАСТІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ЗМІН

В. В. Зелюк

Схарактеризовано значення та вплив на підвищення якості освіти дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах як рушія наукового, методичного, професійного розвитку педагога у процесі неперервної післядипломної освіти. Описано сучасний стан дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах Полтавської області, її перспективи і завдання розвитку.

Ключові слова: дослідно-експериментальна робота, неперервна післядипломна освіта і професійний розвиток, загальноосвітній навчальний заклад.

Зелюк В. В. Опыт и проблемы опытно-экспериментальной работы в контексте образовательных изменений

Охарактеризовано значение и влияние на повышение качества образования опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных учебных заведениях как двигателя научного, методического, профессионального развития педагога в процессе непрерывного последипломного образования. Описано современное состояние опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных учебных заведениях Полтавской области, ее перспективы и задачи развития.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, непрерывное последипломное образование и профессиональное развитие, общеобразовательная школа.

Zeliuk V.V. Experience and Challenges of the School-Based Research Work: in the Trends of Changes in Education

Author of this paper suggests that school-based research work would be the urgently needed bridge between pedagogical science and practice, the driving wheel for pedagogy, methodology, and school subjects; describes present condition of school-based research work in Poltava region, gives some thoughts about its prospective and tasks.

Keywords: school-based research work, continuous in-service education and professional development, comprehensive secondary school.

Дослідно-експериментальна робота як рушія освітніх змін

Українська педагогіка може пишатися таким явищем, як дослідно-експериментальна робота в загальноосвітніх навчальних закладах, адже така діяльність підтверджує, що викладання – це «професія, заснована на наукових дослідженнях».

Оскільки науково-дослідна діяльність сприяє навчанню і професійному розвитку педагога на робочому місці, її проведення можна вважати частиною неперервної післядипломної освіти.

Завдяки науковому обґрунтуванню (визначенню цілей, формуванню і структуруванню адекватного їм змісту), ретельному технологічному опрацюванню дослідно-експериментальна робота формує у вчителів індивідуальну стратегію та

стиль викладання, їх здатність до саморозвитку, допомагає всім залученим до її здійснення зламати ті чи інші стереотипи, мотивує до самоосвіти; навчає розпізнавати у проблемі джерело її розв'язання; формує власний педагогічний підхід і толерантність до інших, спонукає визнавати особистість як чинник змін освітньої системи, навчає однаково цінувати індивідуальне й колективне.

Відповідно до технологічного підходу, на основі якого розробляються програми експериментів, особлива увага приділяється не тільки змінам у рівнях розвитку учнів, а й прогнозуванню зростання знань і вмінь учителів. Широко практикуються групові форми роботи щодо навчання педагогічних працівників шкіл – учасниць експериментів, застосовуються

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

активні методи навчання: рольові ігри, драматизація, розв'язання педагогічних завдань, перегляд відеофрагментів зі шкільної практики та їх обговорення, тренінги, індивідуальна підготовка вчителів у межах школи, методичні семінари, конференції, «круглі столи», дискусії; діють спеціальні дослідницькі групи вчителів, педагоги долучаються до групового розроблення навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів. Наукове керівництво експериментальною діяльністю здійснюють доктори, кандидати наук, старших викладачі; методичний супровід – методисти-координатори.

Сучасний стан дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах Полтавської області

У Полтавській області дослідно-експериментальна робота проводиться в 36 загальноосвітніх закладах (5,3 %); у 13-ти (із 30-ти) районах Полтавщини на різних етапах реалізації знаходяться 9 експериментів всеукраїнського та регіонального рівнів; 2 тис. педагогів (14 %) беруть участь в інноваційно-пошуковій діяльності, яка, втім, має потужний мультиплікативний ефект, значно покращуючи якість освіти і завдяки цьому підвищуючи успішність учнів навіть за межами навчальних закладів, де вона проводиться.

На жаль, доводиться констатувати, що 86 % педагогічного середовища шкіл області визначають «слабко виражені інноватори» із середнім та низьким рівнем готовності до змін та поліпшення результатів своєї праці.

Ми досліджували ці явища й детально проаналізували їх у «Білій книзі загальної середньої освіти Полтавщини: версія для обговорення». Це видання – інформаційно-аналітичний документ Департаменту освіти і науки Полтавської облдержадміністрації, який тривалий час розглядався педагогічною громадськістю, був презентований на сайті ПОІППО і вийшов у друк. Автори «Білої книги» висвітлюють найбільш актуальні освітні проблеми, формулюють їх причини та шляхи усунення, окреслюють програму дій змін в освіті області.

Форум педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів проводиться вперше. Захід зібрав 55 педагогічних працівників із 45-ти навчально-виховних закладів області, на базі яких здійснюється чи здійснювалася дослідно-експериментальна діяльність всеукраїнського та регіонального рівнів за такими напрямками:

- модернізація управлінської діяльності (8 ЗНЗ, 3 експерименти всеукраїнського та 1 – регіонального рівня);
- навчально-виховна робота (5 ЗНЗ, 2 експерименти всеукраїнського рівня, 2 – регіонального);
- інклюзивна освіта (4 ЗНЗ, 1 експеримент всеукраїнського рівня, 2 – регіонального),
- розроблення нових та апробація наявних методик викладання предметів (44 ЗНЗ долучені до 3-х експериментів всеукраїнського рівня, 7 – регіонального).

Низка навчальних закладів Полтавщини, зокрема СЗОШ І–ІІІ ст. № 3 імені В. О. Нижниченка м. Комсомольська (директор Лідія Василівна Полобок) має досвід участі в дослідно-експериментальній діяльності всеукраїнського та обласного рівнів із 2006 р. У 2014 р. цей навчальний заклад завершив роботу у всеукраїнському проекті з теми «Вибір успішної професії», під час реалізації якого СЗОШ І–ІІІ ст. № 3 м. Комсомольська використав здобутки своєї участі у двох попередніх експериментах.

Над реалізацією методів експериментального навчання з 2007 р. у межах двох всеукраїнських експериментів «Організаційно-педагогічні умови використання інформаційних комп'ютерних технологій у позаурочній діяльності учнів початкової школи» та «Освітньо-інформаційне середовище як фактор цілісного розвитку особистості» працює Круподеринська ЗОШ І–ІІІ ст. Оржицького району (директор Микола Миколайович Бутенко). Експериментальне навчання є ефективною освітньою технологією, оскільки залучає учня до навчально-пізнавальної діяльності на якісно новому рівні, спираючись на нагальні освітні та життєві потреби школяра, стимулюючи його ініціативність та самооцінку.

У 2009–2013 рр. у Полтавській спеціальній загальноосвітній школі № 40 (СЗОШ № 40) проведено дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня «Інтенсифікація викладання програмового матеріалу та синхронізація зі змістом програм загальноосвітніх шкіл у спеціальній школі ІІ ст. для дітей зі зниженим зором, які мають достатній та високий рівень успішності, з урахуванням єдності біологічних та соціальних факторів розвитку з метою інтеграції учнів у суспільство».

СЗОШ № 40 м. Полтави в освітній діяльності реалізує вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та Державного стандарту загальної серед-

ньої освіти, забезпечуючи реалізацію корекційно-розвиткової частини і працюючи за програмами для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Навчання слабозорих дітей у спеціальній школі за типовими навчальними планами загальноосвітнього навчального закладу не передбачено, але плінність контингенту дітей із порушеннями зору зумовило появу потреби щодо проведення в СЗОШ корекційно-реабілітаційних заходів одночасно із навчально-виховним процесом для дітей, які фізично та інтелектуально спроможні навчатися за типовими навчальними планами загальноосвітнього навчального закладу.

Задоволення цього запиту можливе лише за умови поєднання медико-педагогічного (а саме: навчально-методичного, матеріально-технічного та кадрового) забезпечення, наявного у спеціальному навчальному закладі для дітей із порушеннями зорового аналізатора та проведення навчально-виховного процесу відповідно до типових навчальних планів загальноосвітнього навчального закладу.

Із 2015 р. СЗОШ № 40 м. Полтави працює над темою «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу», що є динамічним продовженням попередньої теми і дасть змогу визначити й експериментально перевірити комплекс соціально-педагогічних умов навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесів із метою самореалізації учнів, які мають порушення зорового аналізатора. Створення комплексу таких умов потребує від адміністрації СЗОШ № 40 м. Полтави, учителів-предметників, шкільного тифлопедагога, практичного психолога, лікаря моделювання оптимальних умов для навчання учнів на основі оцінювання наявних та потенційних можливостей кожного з них.

Серед освітян області значною популярністю користуються проекти Всеукраїнського рівня «Упровадження фінансової грамотності в навчально-виховний процес (на базі тринадцяти навчальних закладів, маємо заявки ще із п'яти) та «Науково-методичні засади впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес» (на базі тринадцяти навчальних закладів).

Матеріали експериментальної діяльності різного рівня узагальнено в шести інформаційно-методичних посібниках та збірниках. Створено медіатеку експериментальних навчальних закладів. Усі ці матеріали розміщено на сайті ПОППО в розділі «Дослідно-експериментальна ро-

бота». Організовано систему навчальних семінарів для координаторів дослідно-експериментальної діяльності районних відділів освіти.

Завдання і перспективи дослідно-експериментальної роботи у Полтавській області

Отже, маємо здобутки в розвитку експериментальної діяльності на Полтавщині. На сучасному етапі перед освітянами стоять завдання переходу від традиційної до нової школи. Цей перехід є можливим передусім за умови інноваційного розвитку ЗНЗ, що означає:

- проведення практико-орієнтованих психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем розвитку освіти, осучаснення тематики основних напрямів наукових досліджень;

- розроблення методик організації навчання та соціалізації обдарованих дітей, проектування особистісно-розвивального середовища обдарованих дітей і молоді;

- розроблення змісту та організація освіти на засадах компетентнісного підходу до навчання та норм психофізичного розвитку дитини;

- створення й забезпечення можливостей для реалізації різних освітніх моделей;

- побудову ефективної системи національного виховання;

- створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, формування індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей;

- перебудову навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу (здібностей) дітей;

- розроблення ефективних моделей інтеграції в суспільство дітей і молоді з особливими освітніми потребами шляхом сучасного науково-методичного забезпечення змісту корекційної та інклюзивної освіти.

Із метою розвитку інноваційної діяльності в системі освіти області ПОППО удосконалює надання таких послуг:

- поширення серед освітян області нормативно-правової документації щодо здійснення інноваційної освітньої діяльності;

- розроблення рекомендацій із питань упровадження інновацій;

- проведення індивідуальних консультацій із питань реалізації інноваційних технологій навчання та виховання;

– накопичення та поширення інформації про інновації в освіті на загальнодержавному й регіональному рівнях;

– координація діяльності районних (міських) методичних кабінетів та відділів освіти районних державних адміністрацій щодо відкриття експериментальних педагогічних майданчиків;

– уведення спецкурсів на курсах підвищення кваліфікації із питань інноваційної діяльності вчителя, використання сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних, кейс-технологій, основ педагогічного дослідження тощо;

– створення інноваційного освітнього середовища області – доцільно організованих умов для реалізації соціально-педагогічних ініціатив і пошуку, у межах якого діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності відповідно до чинного законодавства.

Спільно із методичними службами області ПОШПО сприяє розвитку та впровадженню інновацій у практику освітніх закладів Полтавщини, підтримує експериментальні навчальні заклади, творчі групи (об'єднання педагогів, батьків, фахівців у інших галузях) із метою вироблення спільних інноваційних підходів до навчання та виховання дітей, а також обміну передовим досвідом, збагачення творчими ідеями.

Цитувати: Зелюк В. В. Досвід та проблеми дослідно-експериментальної роботи у Полтавській області в контексті освітніх змін / В. В. Зелюк // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 35–40.

© В. В. Зелюк, 2105. Стаття надійшла в редакцію 10.12.2015 ■



ПРО ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНУ РОБОТУ РЕГІОНАЛЬНОГО РІВНЯ «СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗНЗ»

І. О. Калініченко

Представлено основні результати теоретико-аналітичного етапу дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня з проблеми створення соціально-педагогічних умов у СЗНЗ № 40 м. Полтави для самореалізації учнів із порушеннями зорового аналізатора. Визначено алгоритм оптимізації навчально-виховного процесу для дітей зі зниженим зором, які мають достатній та високий рівень успішності, з урахуванням фізичного та соціального чинників розвитку.

Ключові слова: самореалізація особистості, діти з порушеннями зору, комплекс соціально-педагогічних умов, алгоритм оптимізації навчально-виховного процесу

Калиниченко И. А. Об опытно-экспериментальной работе регионального уровня «Создание социально-педагогических условий для самореализации учащихся специального ОУЗ»

Представлены основные результаты теоретико-аналитического этапа опытно-экспериментальной работы регионального уровня по проблеме создания социально-педагогических условий в СОУЗ № 40 г. Полтавы для самореализации учащихся с нарушениями зрительного анализатора. Определен алгоритм оптимизации учебно-воспитательного процесса для детей с пониженным зрением, которые имеют достаточный и высокий уровень успешности, с учетом физического и социального факторов развития.

Ключевые слова: самореализация, дети с нарушениями зрения, опытно-экспериментальная работа, теоретико-аналитический этап.

Kalinichenko I. O. About Implementation Of Regional-Level Pilot Testing On “Creation Of Social And Educational Conditions For Self-Actualization Of Pupils In Special Educational Institutions”

This paper presents the results of the first (theoretical and analytical) stage of the school-based research work in the problem of the development of social and educational conditions for self-realization of the students with visual impairment in Poltava special secondary school N40. Steps of the optimization of educational process for children with mall vision, those have good and high levels of academic assessments with paying into account physical and social factors of the development was written.

Keywords: self-actualization, children with visual impairments, pilot testing, theoretical and analytical stage.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Упродовж багатьох років державна політика України стосовно дітей із порушеннями зору постійно змінювалася – від звичайного догляду за ними до створення умов для отримання освіти й набуття спеціальності, соціальної реабілітації.

У Полтавській області станом на 2014–2015 н. р. нараховується 7 014 дітей із порушеннями зору, або 4 % загальної кількості дітей віком від 0 до 18 років. Ця категорія дітей має обмеження у сприйманні навколишнього

світу, що зумовлює недостатнє опанування ними життєвих умінь і навичок, невміння адаптуватися в суспільстві, неможливість використовувати особистісні ресурси для розв’язання життєвих завдань. Діти з патологією зору мають особливі потреби щодо організації освітнього процесу з урахуванням їх готовності до навчання, стану здоров’я, індивідуальнотипологічних особливостей. Відтак сучасний навчальний заклад для дітей із порушеннями зору має підготувати учнів до праці, продовження освіти, сімейного життя, раціонального проведення дозвіл-

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

ля, тобто до повноцінного й соціально активного самостійного життя. Вирішення цих завдань можливе при створенні соціально-педагогічних умов, які сприяють соціалізації та самореалізації зазначеної категорії дітей в умовах спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Зважаючи на актуальність і важливість окресленого напрямку, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського відповідно до наказу Департаменту освіти і науки Полтавської облдержадміністрації № 15 від 16.01.2015 р. на базі Полтавської спеціальної загальноосвітньої школи I–III ст. № 40 (далі ПСЗОШ № 40) ініціював дослідно-експериментальну роботу «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу».

Цей проект, крім теоретичного обґрунтування, розроблення та реалізації організаційно-педагогічної моделі й комплексу соціально-педагогічних умов навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесів із метою самореалізації учнів, котрі мають порушення зорового аналізатора, націлений на вирішення низки практичних завдань. Основні з них стосуються розроблення індивідуально пристосованої наочності з урахуванням механізмів впливу очної патології на протікання когнітивних процесів, що оптимізує процес засвоєння знань програмового матеріалу і збільшує темп проведення уроку та побудови індивідуальних маршрутів ранньої профорієнтації учнів, які фізично та інтелектуально спроможні навчатися за типовими навчальними планами загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми соціалізації, навчання і виховання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, привертала увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. Вагомий внесок у цю галузь науково-педагогічного знання мають вітчизняні й зарубіжні дослідники Л. Баряєва, І. Бгажнова, Р. Кравченко, В. Синьов, Є. Холостова, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко, Н. Шматко, В. Бондар, В. Засенко, Т. Сак, Є. Синьова, В. Тарасун та ін.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної і творчої діяльності розкриваються у працях сучасних вітчизняних науковців: В. Андреева, А. Бойко, І. Іванова, Л. Когана, М. Лазарева, Л. Левченко, В. Лозової, В. Муляра, Л. Рибалко, Л. Сохань та інших учених. Питання самореалізації особистості розглядається у зв'язку із самоактуалізацією (О. Ларіна), самопізнанням (Ю. Орлов), саморозвитком (Н. Бітянова, О. Кисе-

льова, Л. Коган, С. Маринчак).

Мета статті полягає у представленні змісту підготовчого етапу дослідно-експериментальної роботи «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу» і його основних результатів.

Виклад основного матеріалу. Самореалізація особистості учня як самостійний напрям педагогічних досліджень виник у науці порівняно недавно. Але самоактуалізація, духовне становлення й максимально самостійне впровадження емоційно-інтелектуальних потенцій учнів – це питання, що має коріння в глибині століть історії педагогіки. Самоактуалізація – це процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя. Актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення і прийняття раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів. Тією мірою, якою ці змісти актуалізуються, вони стають психологічними ресурсами, доступними свідомому вольовому контролю та використанню суб'єктом [1].

А. Маслоу вважав, що, відповідно до «піраміди потреб», самоактуалізація є найвищою потребою людини; досягаючи цього рівня, особистість повністю використовує свої таланти, здібності і потенціал. У процесі самоактуалізації особистість стає саме такою, якою вона може бути, і дістається вершини своїх можливостей [2].

Засновник теорії самоактуалізації К. Гольдштейн у своїх працях зауважував, що кожна особистість перш за все характеризується наявністю вроджених потенційних можливостей та прагненням їх реалізувати. Крім того, він зазначав, що організм керується тенденцією до актуалізації своїх індивідуальних здібностей, своєї природи [4].

Зв'язок самоактуалізації та самореалізації є предметом дослідницько-практичної діяльності Г. Селевка, який, зокрема, розмежовував поняття «самоактуалізація» і «самореалізація». Самоактуалізація, на його думку, – це здатність виявити себе у певній діяльності, тоді як самореалізація – це досягнення певних цілей. Крім того, під самоактуалізацією він розумів готовність до самореалізації, а під самореалізацією – процес і результат використання людиною не лише своїх здібностей, а і свого життєвого призначення [5, с. 5–6].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» самореалізація розглядається як реалізація особою свого творчого, людського потенціалу [3].

Значне місце проблема самореалізації особистості посідає у працях психологів і педагогів гуманістичного спрямування

(К. Роджерса, С. Френе, Р. Бернса, М. Монтесорі, С. Русової, В. Сухомлинського), які визначали самореалізацію як процес задоволення особистістю духовних потреб, інтересів, ідеалів, системи духовних цінностей, розвитку творчих здібностей. Саме таке розуміння самореалізації ми використали у своєму дослідженні.

Теоретико-аналітичний (перший) етап вищезазначеного експерименту тривав упродовж 2014 р. і передбачав виконання низки послідовних і паралельних кроків:

- вивчення педагогічним колективом нормативних документів, науково-методичної літератури, досвіду спеціальних закладів освіти України з проблеми навчання дітей із порушеннями зору;

- теоретичне осмислення досліджуваної проблеми, обґрунтування актуальності обраної теми дослідження, виявлення суперечностей і проблем, постановка мети й конкретизація завдань;

- визначення експериментальних і контрольних класів для проведення експерименту у Полтавській спеціальній загальноосвітній школі I–III ст. № 40 для дітей зі зниженим зором;

- визначення й обґрунтування комплексу соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу;

- розроблення алгоритму оптимізації навчального процесу для дітей зі зниженим зором, які мають достатній та високий рівень успішності, з урахуванням фізичних та соціальних факторів їх розвитку у ПСЗОШ № 40;

- створення спеціальної дослідницької групи для педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів області, які працюють із дітьми зі зниженим зором в умовах інклюзивного навчання.

Здійснення експерименту «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу» дасть змогу спеціальному загальноосвітньому навчальному закладу:

- збільшити кількість дітей шкільного віку, які під час їх тимчасового навчання у ПСЗОШ № 40 пройдуть курс корекційно-реабілітаційних заходів, не відстаючи у рівні знань від своїх однолітків, котрі навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах;

- обрати оптимальні здоров'язберезувальні технології та раціонально поєднати їх із навчальним корекційно-розвивальним процесом із метою максимальної самореалізації учнів, які мають порушення зорового аналізатора;

- перевірити ефективність застосування інноваційного тифлопедагогічного інструментарію: його вплив на результативність навчально-виховного процесу та стан здоров'я дітей;

- стати базовим навчальним закладом із поширення основ знань із тифлопедагогіки та технологій навчання здоров'я зору.

Оскільки спеціальною підготовкою з основ тифлопедагогіки та технологій збереження зору вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, у класах яких є діти з особливими потребами, не володіють, мета експерименту не має аналогів у Полтавській області та Україні; крім того, згадана мета розширює зміст попередньої дослідно-експериментальної роботи, що проводилася на базі ПСЗОШ № 40 упродовж 2009–2013 рр., яку згідно з рішенням вченої ради Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (протокол № 3 від 30.04.2015 р.) рекомендовано продовжити.

На теоретико-аналітичному етапі експерименту визначено й обґрунтовано комплекс соціально-педагогічних умов здійснення навчально-виховного процесу, за яких є можливою самореалізація, отримання повноцінної освіти дітьми із порушеннями зору, які фізично та інтелектуально спроможні навчатися за типовими навчальними планами загальноосвітнього навчального закладу. До цих умов ми відносимо:

- організаційно-педагогічні (створення толерантного морально-психологічного клімату в колективі, дружніх стосунків між його членами, педагогічна підтримка й захист кожного учня та педагога; збереження і зміцнення здоров'я учнів);

- психолого-педагогічні (розуміння освітнього процесу як особистісно зорієнтованого; розвиток природних здібностей і талантів школярів; сприяння отриманню кожним вихованцем позитивного соціального статусу в середовищі ровесників; педагогічна допомога учням у набутті умінь самопізнання, саморегуляції, самовизначення, самовиховання як основи соціалізації людини);

- культурно-виховні (створення культурного поля та культурного середовища навчального закладу; виховання загальнолюдських та національних цінностей; розвиток навичок правильного життєвого вибору).

Створення комплексу таких умов потребує від адміністрації школи, вчителів-предметників, шкільного тифлопедагога, практичного психолога, лікаря моделювання оптимальних умов для навчання учнів на основі оцінювання наявних та потенційних можливостей кожної дитини.

Для оптимального задоволення освітніх потреб учнів розроблено алгоритм оптимізації навчально-виховного процесу для дітей зі зниженим зором, які мають достатній та високий рівень успішності з урахуванням фізичного та соціального

чинників розвитку:

1. Вивчення особливостей навчальної діяльності дітей зі зниженим зором (вплив механізму захворювання зорового аналізатора на протікання психічних процесів; дефектологічна компетентність педагогічних учасників навчально-виховного процесу (розуміння особливостей зорового сприймання при депривації зору).

2. Виготовлення та пристосування наочності та індивідуально-роздаткового матеріалу відповідно до тифлологічних вимог.

3. Аналіз та зіставлення навчальних програм загальноосвітньої та спеціальної шкіл для дітей зі зниженим зором.

4. Адаптація навчального матеріалу з урахуванням своєрідності зорової діяльності та психофізичних можливостей учасників експериментальної групи.

5. Забезпечення впровадження здоров'язберігальних технологій й зороохоронного режиму на всіх етапах навчально-виховного процесу.

6. Визначення рівня успішності учнів, медико-офтальмологічне і психолого-педагогічне обстеження та прогнозування можливого перебігу хвороби й динаміки інтелектуального та особистісного розвитку.

7. Моніторинг стану здоров'я трічі на рік (вересень, січень, травень); навчальної успішності двічі – на рік (грудень, травень).

Запропонований підхід покликаний забезпечити якісне засвоєння учнями зі зниженим зором програмового матеріалу на рівні державного стандарту загальноосвітньої школи в освітньому просторі спеціальної школи, що враховує особливості їх життєдіяльності. Реалізація запропонованого підходу стає можливою унаслідок застосування тифлопедагогічного інструментарію та лікувально-профілактичних методик працівниками школи, які мають відповідну компетентність.

Одночасно з виконанням завдань дослідно-експериментальної роботи базовий навчальний заклад експерименту зобов'язався провести просвітницьку роботу для педагогічних працівників інклюзивних шкіл Полтавської області з питань, що стосуються роботи з дітьми із порушеннями зору.

З огляду на це, у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського створено спеціальну дослідницьку групу «Використання елементів тифлопедагогі-

ки в класах інклюзивного навчання» (наказ ПОІППО від 08.10.2014 р. № 286). Основними завданнями названої СДГ є створення спільноти вчителів, які працюють над проблемами застосування тифлологічного інструментарію та тифлопедагогічних знань під час навчально-виховного процесу в класах з інклюзивною формою навчання.

Висновки. Представлені зміст та результати теоретико-аналітичного етапу дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня, яка проводиться на базі Полтавської СЗОШ № 40 Полтавської міської ради, полягає в теоретичному обґрунтуванні комплексу соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу, розробленні алгоритму оптимізації навчального процесу для дітей зі зниженим зором, які мають достатній та високий рівень успішності, з урахуванням фізичних і соціальних факторів їх розвитку, створенні спеціальної дослідницької групи для педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів області, які працюють із дітьми з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання.

Найближчі перспективи дослідження полягають у розробленні організаційно-педагогічної моделі самореалізації учнів із порушеннями зору, які навчаються у спеціальній загальноосвітній школі; проведенні методологічних семінарів щодо вдосконалення шляхів подолання порушень зору та умов корекції, компенсації втрачених функцій, завдяки чому очікуються позитивні зміни в когнітивній, емоційній, особистісній, руховій сферах діяльності дитини з патологією органа зору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / [ред. кол. Н. Софій, І. Єрмак та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 101.
2. Маслоу А. Мотивація і особистість [текст] / А. Маслоу. – СПб., 2002. – 480 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1101 с.
4. Флярковська О. Самореалізація у підлітковому віці / О. Флярковська // Нова педагогічна думка, – 2014. – № 3. – С. 197–200 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/j-pdf>.
5. Селевко Г. К. Реалізуй себе / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко, О. Г. Левина. – М. : Народное образование, 2001. – 176 с.

Цитувати: Калініченко І. О. Про дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального ЗНЗ» / І. О. Калініченко // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 41–44.

© І. О. Калініченко, 2015. Стаття надійшла в редакцію 4.12.2015 ■



РОЛЬ КОРЕКЦІЙНО-КОМПЕНСАТОРНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ

С. І. Макарова

На основі аналізу наукових, навчально-методичних джерел, досвіду роботи дефектолог-тифлопедагога спеціальної загальноосвітньої школи № 40 м. Полтави розкрито роль корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, які мають порушення зору; визначено сутність понять «первинний дефект», «вторинні відхилення», «внутрішньосистемні вторинні відхилення» і «міжсистемні відхилення» в дітей при патології зору; підкреслено актуальність набуття педагогічними працівниками дефектологічної компетентності в умовах активного розвитку в нашій країні інклюзивної форми навчання.

Ключові слова: корекційно-компенсаторна робота, дефектологічна компетентність педагога, патологія зору, інклюзивна форма навчання, дослідно-експериментальна робота.

Макарова С. И. Роль коррекционно-компенсаторной работы с детьми, имеющими нарушения зрения

На основе анализа научных, научно-методических источников, опыта работы дефектолог-педагога специальной общеобразовательной школы № 40 г. Полтавы раскрыта роль коррекционно-компенсаторной работы с детьми, имеющими нарушения зрения; определена сущность понятий «первичный дефект», «вторичные отклонения», «внутрисистемные вторичные отклонения» и «межсистемные отклонения» у детей при патологии зрения; подчеркнута актуальность приобретения педагогическими работниками дефектологической компетентности в условиях активного развития в нашей стране инклюзивной формы обучения.

Ключевые слова: коррекционно-компенсаторная работа, дефектологическая компетентность педагога, патология зрения, инклюзивная форма обучения, исследовательско-экспериментальная работа.

Makarova S. I. Correction and Compensatory Component of the School-based Research Work "Development of Social and Educational Conditions for Self-realization of the Special Secondary Educational Establishment' Students"

On the basis of scientific, educational and methodological sources, work experience of the defectologist and visual impairment specialist of the Poltava special secondary school N40, this paper gives definitions of the notions "primary defect", "second deviation", "intrasystemic second deviation" and "intersystemic deviation" of the visually impaired children, describes the importance of the correctional work with visually impaired children, and high level competency for teaching inclusive classes.

Keywords: correction and compensatory work, defectological work, visual impairment, inclusive education, school-based research work.

Актуальність дослідження. Однією із найважливіших ознак прогресивного розвитку суспільства є дбайливе, милосердне та гуманне ставлення до людей, які мають особливості психофізичного розвитку, урахування особливостей їх навчальних і розвивальних потреб. Створення для дітей із патологією зору освітнього середовища означає узгодження системи освітньої роботи та особливостей функціонування зорового аналізатора дитини, забезпечення дефектологічної компетентності педагогічних кадрів, роз-

роблення і здійснення заходів із комплексної реабілітації вказаної категорії дітей.

Незважаючи на значний рівень офтальмологічних захворювань у дітей шкільного віку, в Україні діють лише 2 спеціальні загальноосвітні школи для дітей зі зниженим зором неінтернатного типу. Одним із таких навчальних закладів є спеціальна загальноосвітня школа № 40 міста Полтави (далі – ПСЗОШ № 40). Навчальний заклад спрямовує свою педагогічну, дефектологічну,

Макарова Світлана Іванівна, заступник директора, дефектолог-тифлопедагог спеціальної загальноосвітньої школи № 40 м. Полтави

психологічну та медичну діяльність на усунення чи зменшення недоліків психічного і фізичного розвитку учнів, сприяє їх особистісному розвитку, прагне створити умови для якісного засвоєння ними програмового матеріалу із урахуванням діагнозів та індивідуальних особливостей.

Із цією метою впродовж 2009–2013 рр. у ПСЗОШ № 40 здійснено дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня «Інтенсифікація викладання програмового матеріалу та синхронізація зі змістом програм загальноосвітніх шкіл у спеціальній школі II ст. для дітей зі зниженим зором, які мають достатній та високий рівень успішності, з урахуванням єдності біологічних та соціальних факторів розвитку з метою інтеграції учнів у суспільство».

Позитивні результати експерименту зумовили необхідність його розвитку та розширення кола його учасників із загальноосвітніх навчальних закладів області з інклюзивною формою навчання. Тема дослідно-експериментальної роботи ПСЗОШ № 40 на 2014–2019 рр. – «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу».¹

Мета статті – ознайомити педагогічних працівників із сутністю понять: первинний дефект, вторинні відхилення, внутрішньосистемні вторинні відхилення, міжсистемні відхилення в дітей при патології зору; розкрити роль корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, котрі мають порушення зору; сприяти підвищенню фахової дефектологічної компетентності та рівня поінформованості педагогічних працівників про можливі очні хвороби дітей, труднощі світосприймання, а отже, навчання дітей із патологіями зору.

Аналіз наукових досліджень. Проблемами дослідження розвитку дітей із порушеннями зору займалися такі вітчизняні й зарубіжні науковці: Б. В. Сергєєв, С. А. Покутнєва, В. П. Єрмаков, Г. А. Яқунін, А. І. Зотов, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, М. І. Немцова, Н. Г. Морозова, А. Н. Леонтєв, Ю. А. Макаренко, Д. Б. Ельконін, А. А. Коргіус.

Виклад основного матеріалу. Теоритичним обґрунтуванням розробки і впровадження системи корекційно-компенсаторної роботи в класах, де навчаються учні з порушеннями зору, є загальні закономірності нормального і порушеного розвитку, що їх уперше виявив Л. С. Виготський:

1. Учення про первинний дефект, про

корекцію та компенсацію вторинних відхилень.

Л. С. Виготський виділив принципи аналізу структури дефекту: виокремлення первинного дефекту; встановлення характеру вторинних відхилень; вивчення походження симптомів; класифікація симптомів з урахуванням провідних факторів – часу виникнення первинного дефекту, ступеня його вираженості, умов виховання дитини й сукупності соціальних чинників розвитку. Учений указував, що кожен дефект ставить організм перед завданням його подолання, компенсації завданих збитків. Це загальний закон: мінус дефекту перетворюється на плюс компенсації, тобто недолік є стимулом до підвищеного розвитку й діяльності. Виховання дитини з вадами зорового аналізатора спирається зазвичай на психічну компенсацію, що реалізується шляхом психологічного подолання, заміщення, здобуття соціальної повноцінності. Тому завдання педагога – побудувати виховний процес згідно з природними тенденціями до компенсації дефекту.

2. Положення про закономірне співвіднесення навчання, виховання та розвиток дітей.

Найважливішим положенням, що характеризує суть аномального розвитку, є вчення про його складну структуру. Згідно з цією теорією, у дитини внаслідок первинного дефекту (при сліпоті або слабозорості ним є порушення зорового сприймання) виникають вторинні відхилення в розвитку – зміни процесів сприймання інших модальностей, своєрідність запам'ятовування, порушення особистісного розвитку (волі, впевненості, самооцінки, самостійності тощо).

Сучасні дефектологи підтверджують наявність взаємодії між первинним дефектом та вторинними відхиленнями розвитку. Первинний дефект може викликати вторинну симптоматику, але і вторинні ознаки можуть зворотним чином впливати на первинний дефект. Глибокі порушення зору, зумовлені зниженням або випадінням основних зорових функцій, при браку спеціальної корекційно-компенсаторної роботи викликають появу вторинних відхилень і в розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення, і в розвитку особистості загалом.

Слід підкреслити, що педагогічному впливу піддаються саме вторинні ознаки та ускладнення розвитку дитини, оскільки їх виникнення пов'язане з дією на розвиток психіки, головним чином, середовищних факторів. Якщо виховання дити-

¹ Див. Калініченко І. О. Про дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня «Створення соціально-педагогічних умов для самореалізації учнів спеціального загальноосвітнього навчального закладу» (С.41-44).

ни з тим чи іншим порушенням у найраніших періодах її життя не враховує виникнення специфічних особливостей і ускладнень при опануванні нею соціальної культури, останні стають стійкими вторинними відхиленнями психічного розвитку.

Активний розвиток у нашій країні інклюзивної форми навчання потребує від учителів ЗНЗ уміння працювати з особливими дітьми в умовах освітньої інтеграції, а відтак, набуття ними дефектологічної компетентності. Остання передбачає розуміння педагогом індивідуального психофізичного та навчального потенціалу кожного учня; можливостей його успішної соціалізації; шляхів створення соціально-педагогічних умов для формування в дитини мотивації до самовиховання й саморозвитку, тобто для самореалізації.

Серед складових дефектологічної компетентності вчителя слід відзначити базові знання з корекційно-компенсаторної роботи. Під час роботи з дітьми, котрі мають вади зорового аналізатора, педагогу необхідно звертати увагу на формування в них предметних уявлень, сенсорних еталонів, навичок орієнтування у просторі, сприйняття сюжетного зображення та глибини простору, мімічних та пантомімічних дій, виправлення мовних дефектів, формування предметно-практичних дій. При цьому слід притратися на здорові сили дітей та берегти їх, перерозподіляти навчальний матеріал і змінювати темп його опрацювання.

У дітей із зоровими порушеннями розрізняють внутрішньосистемні вторинні відхилення і міжсистемні відхилення. Внутрішньосистемні вторинні відхилення – це порушення функцій у зоровій системі внаслідок первинного дефекту зору. Нижче наведено різновиди зазначених відхилень.

Зниження гостроти зору. Зниження гостроти зору при дефектах зорового аналізатора негативно відображається на пізнавальній діяльності дитини. Труднощі при розрізненні дрібних деталей, недостатня здатність до розрізнення лінійних та куткових величин призводять до труднощів упізнавання предметів та зображень, змішування схожих за формою предметів. Діти важко розрізняють лінії в зошитах, позначки на географічних та історичних картах, об'єкти та їх частини при сприйманні зображень.

Порушення периферійного зору. Периферійний зір – здатність органа зору охоплювати зоровим сприйманням достатньо велике поле із навколишнього світу. Поле зору – це простір, який сприймається одночасно при нерухомому погляді. Поле зору обох очей у людини частково збігається, що має велике значення для сприймання глибини простору.

Дуже часто при зниженні гостроти зору відбувається порушення цієї функції, але фіксуються і випадки самостійного порушення поля зору, що мають різний характер та призводять до сліпоти або слабозорості.

В одних випадках спостерігається рівномірне (концентричне) звуження поля зору, в інших – його звуження у будь-якій ділянці: випадіння верхніх, нижніх або бокових частин поля зору. Концентричне звуження поля зору може бути як невеликим, так і значним – це «трубчастий зір», що призводить до суттєвих труднощів при всіх видах діяльності (навчальній, трудовій), а також при просторовій орієнтації. Трапляються зміни поля зору, пов'язані із частковим його випадінням у центрі або на периферії сітківки ока (скотоми). Наявність скотом призводить до появи тіней, плям, кругів, дуг, що ускладнює сприймання предметів, процес читання, письма тощо. Порушення поля зору призводить до зниження здатності сприймати предмети цілісно, одночасно. На уроках фізкультури, ЛФК, ритміки, у процесі просторового орієнтування використовується периферійний зір, а при читанні, розгляді малюнків, наочних посібників – центральний зір.

Порушення бінокулярного зору. У нормі людині притаманно бачити двома очима одночасно. Така здатність отримала назву «бінокулярний зір», або «просторовий зір». Його розвиток починається на третьому-четвертому місяці життя дитини, а формування закінчується до семи-тринадцяти років. Бінокулярний зір виникає тільки тоді, коли зображення кожної частини видимого предмета займає на сітківці однакове положення. Це дає змогу чітко бачити предмет. Саме так забезпечується стереоскопічне сприйняття навколишнього світу, покращується гострота та розширюється поле зору.

Порушення окорухової функції. Найбільш поширені порушення окорухового апарату – ністагм та косоокість. Ністагм – це мимовільні швидкі ритмічні коливальні рухи очних яблук в ту чи іншу сторону (тремтіння очей). Зазвичай ністагм буває двостороннім, рідше – одностороннім. Розрізняють фізіологічний (виникає при розгляданні об'єктів, що швидко рухаються перед очима) та патологічний ністагм (при паралічі очних м'язів, істерії тощо). При виникненні косоокості в одному оці все зорове навантаження переноситься на здорове або відносно здоровіше око, а хворе око поступово припиняє функціонувати. У результаті косоокості відбувається зниження гостроти зору та розвивається амбліопія ока, тобто воно припиняє повноцінно працювати. Необхідно знати, що амбліопія та косоокість неминуче призводять до

послаблення функцій зору, що обумовлює зниження швидкості, точності, диференційованого сприйняття, а також до труднощів при визначенні кольору, форми, величини, просторового розташування предметів, виконанні практичних дій, опануванні вимірювальних навичок, формуванні пізнавальних інтересів тощо.

Порушення фіксації погляду. Порушення бінокулярного зору призводить до нестійкості фіксації погляду. Діти часто бувають не в змозі сприймати предмети та дії у взаємозв'язку, відчуваючи складнощі при спостереженні за рухомими предметами (м'ячем, волаком тощо), визначенні ступеня їх віддаленості.

Порушення функції розрізнення кольорів. Кольоросприймання, або кольоровий зір, є функцією центрального зору. Саме завдяки цій зоровій функції око людини має здатність сприймати все різнобарв'я кольорів. У дітей трапляються порушення кольоророзрізнення та контрастної чутливості. При слабозорості людина, маючи загальну збереженість спроможності розрізняти кольори, відчуває ускладнення при сприйманні основних – червоного, зеленого та синього.

Найчастіші форми кольороаномалій: протоаномалія – порушення відчуття та сприймання червоного кольору, який сприймається як зелений; дейтероаномалія – порушення відчуття зеленого кольору, який сприймається як червоний. Такі порушення бувають у 30 % слабозорих та 80 % частковозорих.

Збільшення кута зору та покращення освітленості допомагають адекватно сприймати колір. Контрастна чутливість органа зору забезпечує виділення об'єкта з фону, темних та світлих частин предмета. Для підвищення розрізняльної чутливості зору потрібно посилити контраст між тлом і об'єктом, виділити контури зображень і предметів. Очевидно, що порушення кольоросприймання негативно відображається на розвитку емоційності, естетичних відчуттів, може перешкоджати адекватному розпізнаванню предметів (наприклад, коли колір є єдиною розпізнавальною ознакою). Виділяють довгохвильові кольори (червоний, оранжевий), середньохвильові (жовтий, зелений), короткохвильові (блакитний, синій, фіолетовий). Уроджені розлади кольоросприймання передаються генетичним шляхом через покоління по чоловічій лінії. Набуті розлади кольоросприймання трапляються при захворюваннях сітківки, зорового нерва та центральної нервової системи.

Педагогам необхідно мати відомості про кольоророзпізнавальні можливості учнів. Це важливо при демонстрації і використанні кольорових наочних посібників, розгляданні репродукцій, при

навчанні правил безпечного переходу дороги за допомогою світлофора тощо. При виготовленні наочних посібників для дітей із порушеннями зору використовуються переважно жовтий, оранжевий і зелений кольори.

Із власного досвіду хочу навести приклад порушення кольоросприймання в дитини. Перед початком навчального року відбулася співбесіда з майбутнім першокласником. Він продемонстрував гарні навички читання. Але на перших уроках навчання грамоти припинив читати. У чому причина? Ми знайшли пояснення цього явища. Справа в тому, що літери у букварі були блакитного кольору, а хлопчик мав порушення кольоросприймання і майже не бачив цього кольору. Змінили колір літер – і учень знову почав читати.

Порушення окоміру, функції простеження, здатності встановлювати просторові зв'язки між предметами. Порушення окорухових функцій у дітей ускладнює сприймання предметів і зображень, окомірну оцінку пропорції, протяжності, відстані. Для корекції сприймання при такій ваді зору необхідно привчати дітей цілеспрямовано спостерігати предмети, процеси і явища навколишнього світу. Для цього використовуються спеціальні вправи. Порушення бінокулярного зору призводить до відхилення при оцінюванні глибини простору та відношень між різновіддаленими предметами.

Порушення цілісності сприйняття. У процесі сенсорного розвитку в дитини складається цілісний образ предметів і явищ. Цілісний образ утворюється з окремих часткових якостей предмета, відображених мозком, але він не зводиться до їх механічного розподілу й суми. Цілісність образу складається на основі знань про предметний світ. Погіршений зір порушує можливість аналізу й синтезу відчуттів, які відбивають окремі сторони предмета, адже частина з них доступна чуттєвому відображенню, а частина – ні. Так, наприклад, при порушенні меж поля зору людина при сприйманні певного предмета не спроможна охопити поглядом його форму загалом, а поступове оглядання контуру виявляється не якісним. Без використання спеціальних дидактичних прийомів візуального ознайомлення з предметом утворюється фрагментарний образ останнього без виділення його суттєвих ознак.

Порушення макро- і мікроорієнтування у просторі. «Просторова орієнтація» – це аналіз просторових відношень зовнішнього середовища, який є основою планування та регулювання просторової поведінки. Учні з тяжкою зоровою патологією мають обмеження не тільки в зоровому, а й у просторовому пізнанні. У них вини-

кають складнощі і при зоровому пошуку, і при трансформації форми. Цим дітям важко запам'ятовувати великий обсяг інформації, складно орієнтувати рухи й дії на місцевості, у них є проблеми при розвитку дрібної моторики, що призводить до порушення графічних навичок. Вони нерідко не вміють працювати із зошитом, не виділяють робочий і допоміжний рядки зошитів у лінійку, а тому «з'їжджають» униз або «піднімаються» вгору. Більшість учнів не дотримуються початку рядка та відстані між елементами письма. У зошиті з математики вони не виділяють і не рахують клітинок у різних напрямках. Такі діти відстають у просторовому розвитку від своїх однолітків без зорової патології: те, що останні пізнають стихійно, учні з вадами зору мають спеціально вивчати. Навіть незначне порушення зору призводить до того, що учень має труднощі при орієнтуванні у великому та малому просторах. Такі діти невпевнені в собі, замкнені, менше спілкуються з однолітками, відчувають психологічний дискомфорт.

При своєчасному зверненні до лікаря можна запобігти виникненню внутрішньосистемних відхилень. Але досягти цього можна лише завдяки спільними зусиллями лікаря й тифлопедагога.

Міжсистемні вторинні відхилення – це відхилення в розвитку функцій, тісно пов'язано із зором. Назвимо їх.

Порушення в руховій сфері. Порушення зору утруднює просторове орієнтування, затримує формування рухових навичок, веде до зниження рухової і пізнавальної активності. У деяких дітей спостерігається значне відставання у фізичному розвитку. У зв'язку з труднощами, що виникають при зоровому наслідуванні, оволодінні просторовими уявленнями й руховими діями, порушуються як правильна поза при ходьбі, бігу, під час природних рухів, рухливих ігор, так і координація й точність рухів. Індивідуальні відхилення обумовлені низкою причин: розладом функцій зору на основі органічних порушень, що супроводжується труднощами формування фізичних якостей; обмеженням можливостей зорового наслідування, що породжує спотворене уявлення про навколишню дійсність; зниженням імунітету до інфекційних і застудних захворювань, і, як наслідок, це веде до пропусків занять, зниження успішності учнів.

Відомо, що найбільший корекційний ефект навчання дітей із проблемами в розвитку залежить від вибору оптимального вікового етапу.

Молодший шкільний вік є найбільш чутливим для освоєння різних видів діяльності, формування в школярів звички до систематичних занять фізичними вправами, прищеплення навичок здорово-

го способу життя, що забезпечує реалізацію особистісного, життєвого потенціалу дітей із порушенням зору. У молодшому шкільному віці розвиваються м'язово-рухові відчуття, поліпшується зоровий і дотиковий контроль за виконанням рухів, удосконалюється координація між зоровими відчуттями і виконанням рухів.

Порушення ритмічної діяльності (почуття ритму). Ритміка є складовою частиною фізичного виховання дітей. Розвиток відчуття ритму є необхідною умовою опанування багатьох видів рухової діяльності. Заняття ритмікою сприяє підвищенню працездатності організму, зміцненню та збереженню здоров'я, корекції рухових порушень та недоліків фізичного розвитку, формуванню вміння диференціювати рухи за ступенем м'язових зусиль, керувати темпом руху в часі та просторі і підпорядковувати свої рухи музичному супроводу.

Порушення у психічній діяльності. У психічному розвитку особистості найважливішу роль має оптичне сприймання (зір), яке здійснюється за допомогою зорового аналізатора. Часткова або повна втрата зору відбивається на розвитку психічної діяльності, викликаючи кількісні і якісні особливості. *Кількісні* особливості в розвитку психіки при глибоких порушеннях зору спостерігаються, головним чином, у сфері чуттєвого пізнання: у дитини порушуються зорове відчуття та сприймання, що впливає на формування кількості зорових уявлень, а це, своєю чергою, позначається на формуванні образів уяви тощо. *Якісні* особливості, більшою або меншою мірою, виявляються майже в усіх сферах психічної діяльності. Так, змінюється система взаємодії аналізаторів, виникають особливості формування образів, уявлень, понять, мови, порушується співвідношення образного та понятійного у мисленнєвій діяльності, спостерігаються особливості протікання емоційних станів та реакцій.

Під впливом навчання та виховання в дітей із порушеним зором з'являються нові психічні властивості, що сприяють прискоренню темпів розвитку учнів, формуються нові способи оволодіння знаннями і вміннями, що покращує діяльність зорової системи. Так, наприклад, при слабозорості осмислене сприймання сприяє покращенню бінокулярного зору. Підвищення гостроти зору за допомогою засобів оптичної і педагогічної корекції покращує просторовий зір, діяльність окоморухових функцій. У результаті покращуються поле огляду предметів, динамічне сприймання, що сприяє підвищенню спостережливості та орієнтації у просторі. Системний розвиток зорових функцій забезпечує формування повноцінних зорових образів і є важливою умовою збагачення просторових уявлень, розвитку

спостережливості, наочного мислення.

Ось приклад із власного досвіду роботи. Кілька років тому в нашу школу прибув учень із глибокою патологією зору. Узагалі йому було рекомендовано навчання в школі для сліпих. Він мав надзвичайно низьку гостроту зору, але мама прийняла рішення, щоб її син отримував знання в нашій школі. При першій зустрічі з хлопчиком я помітила, що він майже зовсім не користується залишковим зором. Величезні яскраві кубики з підлоги в кошик він збирав лише за допомогою рук, не відбувалося пошукових рухів голови, очей. Завдання виконувалося лише завдяки тактильним відчуттям. Упродовж кількох місяців у школі із ним проводилося ортоптичне лікування, здійснювалися спеціальні індивідуальні корекційні заняття. Із часом я, лікар-офтальмолог та вчитель помітили певну закономірність: коли хлопчик перебуває в школі і з ним проводиться навчальна, лікувальна та корекційна робота, гострота зору підвищується, коли ж певний час він не відвідує школу, гострота зору знижується.

Порушення мови. У дітей із порушеннями зору вади мовлення своєрідні за вираженістю, симптоматикою та структурою. У поєднанні із зоровим дефектом вони призводять до невідповідності дітей до навчання в школі, спричиняють відставання при формуванні мовленнєвих навичок і накопиченні мовленнєвих засобів, схильність до порушень писемного мовлення, низький рівень пізнавальної активності. Більшість дітей із глибокими вадами зору мають значні фонетико-фонематичні порушення, у них не сформовані процеси фонематичного аналізу та синтезу; у таких дітей невеликий словниковий запас.

Висновки. Знаючи психофізичні вікові особливості учнів із патологією зору, закономірності їх навчання та виховання, учитель зможе розробити ефективні засоби і методи навчання, виховання, корекції, компенсації, трудової та соціальної адаптації дітей. Без дефектологічних знань годі дозувати розумове та фізичне навантаження учнів із патологією зору, правильно побудувати корекційно-розвивальну та реабілітаційно-відновлювальну роботу, систему навчання та виховання здорової, красивої та життєрадісної людини, забезпечити умови самореалізації та соціальної адаптації, сприяти професійному самовизначенню учнів зі зниженим зором.

Таким чином, міжсистемні вторинні відхилення можна виправити лише завдяки спільній роботі дефектолога, вчителя та батьків. Беручи до уваги все вищесказане, тифлопедагогу треба, урахувавши структуру зорового дефекту, характер первинних і вторинних відхилень розвитку дитини із патологією зору, так організувати навчально-виховну і корекційно-компенсаторну діяльність, щоб забезпечити не лише відновлення зору та його функцій, а й загальний всебічний гармонійний розвиток дітей, котрі мають захворювання очей. Отже, що раніше будуть створені спеціальні умови для виховання дитини з ушкодженим зором, то більше такі умови враховуватимуть специфічні можливості її розвитку, обумовлені первинним дефектом, а також більш ефективно вдасться попередити або певним чином пом'якшити виникнення вторинних відхилень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акатов Л. І. Соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров'я / Л. І. Акатов // Психологічні основи : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – М. : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – 368 с.
3. Дефектология. Словарь – справочник / авт.-составитель С. С. Степнов; под ред. Б.П. Пузанова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
4. Гребенюк Т. М. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору / Т. М. Гребенюк, І. О. Сасіна, Ю.В.Тімакова. – К. : НПУ ім. Драгоманова 2008. – 147 с.
5. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми : Унів. кн., 2008. – 302 с.
6. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
7. Воложин А. И. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления / А. И. Воложин, Ю.К. Субботин. – Москва : Медицина, 1987. – 176 с.
8. Усанова О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2006. – 400 с.

Цитувати: Макарова С. І. Роль корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, які мають порушення зору / С. І. Макарова // Постметодика. – 2015. – №4 – С. 45–50.

© С. І. Макарова, 2015. Стаття надійшла в редакцію 10.12.2015 ■



ПЕРЛИНА РОДИННОГО ВИХОВАННЯ СІМ'Ї ГРІНЧЕНКІВ – НАСТЯ ГРІНЧЕНКО

А. В. Спіридонова

Розкрито особливості родинного виховання в сім'ї відомих українських педагогів, письменників, перекладачів Грінченків, вплив і значення сімейної педагогіки, зокрема виховання рідною мовою, прищеплення звичаїв і традицій українського народу для становлення особистості дочки Насті.

Ключові слова: родинне виховання, Настя Грінченко, рідна мова.

Спіридонова А. В. Жемчужина семейного воспитания семьи Гринченко – Настя Гринченко
Раскрыты особенности семейного воспитания в семье известных украинских педагогов, писателей, переводчиков Гринченко, влияние и значение семейной педагогики, в частности воспитания на родном языке, привития обычаев и традиций украинского народа для становления личности дочери Настя.

Ключевые слова: семейное воспитание, Настя Гринченко, родной язык.

Spiridonova A. V. Nastia is the Gem of the Hrinchenko's Family Education

This paper tells about peculiarities of the family education in the family of the famous Ukrainian pedagogues, writers, entrepreneurs, Hrinchenko, influence and importance of the family education, especially, in a native tongue, to impart customs and tradition of the Ukrainian people for the rising up of the personality of daughter, Nastia.

Keywords: family education, Nastia Hrinchenko, native tongue.



Постановка проблеми. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передавання культурних цінностей. Родинне виховання – перша природна і постійна ланка виховання. Без поліпшення родинного виховання не можна домогтися значних змін у громадянському вихованні молодих поколінь. У сім'ї закладається духовна основа особистості, формуються її погляди, переконання.

Сім'я – найкраща вихователька молодих поколінь за всіх часів і народів. Справжня сім'я є совістю, честю та національною гордістю кожного народу, нації, надбанням педагогічної культури людства.

Із перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, у домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власний досвід поведінки й діяльності. Здійснюючи раннє родинне виховання, батьки

Спіридонова Анна Володимирівна, аспірант кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

створюють умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечують дитині почуття захищеності, рівноваги, довіри, формують її активне, зацікавлене ставлення до навколишнього середовища. Із сім'ї починається дорога й до школи, а вже тоді життєву дорогу «ведуть» два розуми, два досвіди: сім'я і школа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню родини, шляхів її розвитку, складових і чинників виховання в ній присвячено праці українських істориків, етнографів, етнологів, мовознавців – Памви Беринди, М. Грушевського, В. Антоновича, І. Франка, В. Гнатюка, Ф. Вовка, П. Куліша, М. Костомарова, О. Субтельного, О. Потебні, Б. Грінченка, П. Чубинського, В. Шухевича, І. Крип'якевича, М. Максимовича, П. Житецького, М. Сумцова та ін. На значущість родинних цінностей у вихованні молодого покоління вказували І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Прихильно ставилася до родинного виховання Леся Українка. Добре відомий її вислів про те, що гімназичне виховання «загнічує дитину з малих літ, і лише сім'я, за належного психологічного клімату в ній і високого авторитету батьків може створити потрібний емоційний фон для навчання, а особливо виховання». Саме ці надбання українського народу в родинній педагогіці мали важливу роль при вихованні Насті Грінченко – єдиної доньки педагога, видатного українського письменника, вчителя-мовознавця, громадсько-культурного діяча Бориса Дмитровича Грінченка.

Мета статті – проаналізувати вплив родинної педагогіки сім'ї Грінченків на формування світогляду їхньої доньки Насті, розглянути її життєвий шлях.

Виклад основного матеріалу. Борис Грінченко та Марія Гладиліна познайомилися у Змієві (Зміївський повіт Харківської губернії, нині Харківська область) на вчительських курсах. Спільні інтереси, душевні розмови, а згодом і активне листування зблизило молодих учителів так, що вони називали один одного по-родинному: «сестро», «брате». Їх об'єднувало спільне зацікавлення освітою, а ще, крім того, – любов до літератури, рідного слова. Марія Миколаївна стала помічницею й однодумцем Бориса Грінченка у всіх літературних, громадських, видавничих та наукових справах. У 1884 р. Борис Грінченко та Марія Гладиліна одружилися, а 25 грудня 1884 р. в селі Нижня-Сироватка, нині Сумська область, у них народилася перша і єдина дитина – дочка Настя.

Уже в середині вересня 1887 р.

подружжя Грінченків із маленькою Настусею переїздить у село Олексіївку Слов'яносербського повіту Катеринославської губернії (нині Луганська область) для вчителювання в однокласній сільській школі Алчевських. За короткий час ця школа стала кращою у повіті, а Борис Грінченко виявив себе як педагог-новатор, досвід якого актуальний і нині.

Активний громадський діяч, Грінченко був людиною глибоко сімейною. У його родині шанували українську мову, українські традиції, а вишиванки були повсякденним одягом. Дружина, а згодом і дочка Бориса Дмитровича, усіяло його в цьому підтримували. Маленька Настя була першим читачем книг для дітей, написаних Грінченком. Батько писав для неї, а відтак – і для решти дітей, які читали українською, оскільки дитячої літератури тоді просто не було.

Попри тяжке матеріальне становище, скрутні умови вчителювання, у сім'ї Грінченків панували порозуміння й злагода. Борис Дмитрович дуже любив бавитися зі своєю маленькою дочкою. Як згадує Марія Миколаївна, «чоловік був дуже турботливий, і коли Настуня прокидалася о четвертій чи п'ятій годині ранку, то він забирав її з возиком у садок, що був при школі, і панькався з нею».

Борис Дмитрович як педагог вважав, що навчати дитину потрібно рідною мовою. Уже в чотири роки Настя розмовляла українською літературною мовою, а у п'ять самотужки навчилася читати, що стало приємною несподіванкою для батьків. Спостерігаючи, як батько пише й читає, теж зацікавилася книжками – почала розглядати, гортати їх. Щоб дитині було легше опанувати алфавіт, батьки купили літери, наклеєні на картоні. Борис Грінченко піклувався про інтелектуальний розвиток дитини. Саме в Олексіївці для навчання Насті Борис Дмитрович написав «Українську граматику», «Настину читанку». За цими підручниками навчав також інших дітей. Допитлива Настуся перечитала все, що підходило їй, у багатій батьківській бібліотеці і, щоб задовольнити хоч абияк потребу дочки в читанні, родині доводилося, при невеликих статках, передплачувати для неї з Галичини, а доти й самим видавати раз на два тижні рукописний журнальчик, що звався «Квітка» [1, с. 354].

Мала дівчинка хист і до співу. Вона часто співала разом зі своєю сільською подругою Олександрою, а згодом батько брав її на заняття шкільного хору, під час яких виконувалися українські пісні та колядки. Згодом Грінченкам докоряли, що негоже вчити дитину «розмовляти по-хочляцьки», адже згодом їй буде важко

навчатися в гімназії. Однак подружжя обстоювало думку, що лише рідна мова якнайкраще розвиває дитину морально й духовно. Марія Миколаївна плекала в доньці любов до рідного краю, мови, культурних традицій в Україні. Батьки своїм прикладом показували, що розмовляти рідною мовою є проявом патріотизму і свідомої поваги до національної культури.

Родина Грінченків послідовно виступала за необхідність відновлення української мови в науковому та громадсько-політичному житті, відродження та примноження української культури як засадничих основ освіти та виховання дітей, зокрема родинного.

Настя бачила важке селянське життя: недоїдання дітей і важку працю їхніх батьків, нестачу якісних продуктів (наприклад, хліб задля економії пекли з борошна з черв'яками). Назавжди вона запам'ятала і жандармів у їхньому домі, які робили обшук.

Настя любила гратися із сільськими дітьми, панське товариство у неї було дуже рідко, лише тоді, коли до садиби приїздили Алчевські з донькою Христею. І навіть поміж себе дівчатка розмовляли українською. Батьки всіляко заохочували доньку до товариства сільських дітлахів; вона мала такі ж, як у них, одяг, зачіску, звички. Зі спогадів Івана Липи: «У світлому національному вбранні, з різнокольоровими стрічками, на широких уже завмерлих степах вона здалека визначалась як чудово гарна квітка, і мимоволі очі мої повертались в той бік, де вона бавилась» [1, с. 355].

Дівчинка у всьому намагалася наслідувати батьків. Пристрасть до знань і неймовірна наполегливість були у неї спадковими. За порадою Бориса Дмитровича Настя записувала в зошит різні цікаві й потрібні факти: «Я живу на Україні», «Тарас Шевченко створив «Кобзар».

Із часом коло інтересів дівчинки розширювалося, вона стала цікавитися творами, зокрема, Лінкольна, Галілея, Міллера, Шекспіра, Толстого, Шевченка, Котляревського, Нечуя-Левицького.

Коли час вчителювання Грінченків в Олексіївці добіг кінця, сім'я переїхала в Чернігів. Однією з причин переїзду було й те, що Борис Дмитрович розійшовся із Х. Алчевською у поглядах на методи навчання. У свою хрестоматію «Що читати народу?» Христина Данилівна не включила жодного українського твору, що також обурювало Грінченка. Він був глибоко засмучений беззаконням і свавіллям, що процвітало в Олексіївці. Прикажчики знущалися над селянами, які щоденно були змушені працювати по 15–16 годин. Із болем у душі Б. Грін-

ченко детально описував трагічний випадок із молодим хлопцем Гнатом Проведенком, який хотів піти із економії додому, щоб зашити порваний чобіт, однак прикажчик прив'язав хлопця до воза, і в холодний весняний день Гнат захворів. Згодом, у листі до Х. Алчевської, Грінченко порівнював умови праці селян у економії Алчевських із кріпацтвом.



Рукописний журнал «Квітка», що видавався в родині Грінченків

Навчання Насті йшло легко, вона без іспитів переходила з одного класу в інший. Навіть за написані російською мовою твори отримувала високі оцінки. Згодом Настя перейшла в гімназію Дучинської в Києві, навчання закінчила з медаллю. Майже увесь свій вільний час дівчина присвячувала самоосвіті: вивчала мови, перекладала відомих письменників. «Вона не любила безтурботних розваг, бо вважала, що час треба розподіляти з користю. Впродовж всього часу навчання Настя безперервно листувалась з батьками, бо так було заведено у їхньої сім'ї, що навіть незначна розлука заповнювалась листуванням» [2, с.12].

Після закінчення дочкою гімназії в 1902 р. перед Грінченками постало питання про її подальше навчання. Який університет обрати? Великим і одноставним бажанням батьків було продовжити навчання Насті в тому університеті, де б навчання велось рідною мовою – українською. На Наддніпрянській Україні таких закладів не існувало. Українська мова, культура, історія в Російській імперії були на межі вимирання. Тому вся сім'я вирішила, що якнайкращим закла-

дом для продовження освіти є Львівський університет. У 1903 р. Настя вступила в університет на філософський факультет, де вона слухала лекції таких відомих українських учених, як К. Студинський, О. Огоновський, М. Грушевський, Ф. Колеса та вперше зустрілася з Іваном Франком, на творах якого виросла. Загалом навчання в університеті було цікавим і змістовним. Крім навчання, дівчина відвідувала студентський драматичний гурток.



Настя Грінченко. 1903 р.

Якщо спершу Львів здавався Насті похмурим та неприємним, то згодом вона знайшла в ньому багато щирих друзів, і життя стало здаватися світлішим і не таким сумним. Але вона дуже сумувала за мамою з татком, її серце линуло в Київ, який вона щиро любила.

Львівське педагогічне товариство подбало про інтернат для дівчат, яким завідувала пані Поцілевич. Жити Насті тут було зручніше і вигідніше.

Листування між Настею та батьками і під час її навчання у Львові не припинялося. Борис Дмитрович розповідав дочці в листах, які в них бували гості, які події відбувалися в Києві, як ішла робота над упорядкуванням тлумачного «Словаря української мови» [3, с. 133].

У цей час Настю захопив революційний рух в Україні; вона долучилася до нелегальної Революційної Української партії (РУП) – однієї з найбільш радикальних течій у національному русі. Ідея визволення з імперського поневолення Росії глибоко заповонила душу молодій дівчині. Основою боротьби для РУПівців

стала промова Миколи Міхновського «Самостійна Україна», яку він прочитав у 1900 р. в Харкові. Недосвідчена та оптимістична Настя вважала, що свідомо молода українська інтелігенція повинна стояти у перших лавах революційної боротьби. Навчання відійшло на останній план, в університет вона майже не ходила, найголовнішими вважала партійні справи.

1905 р., приїхавши додому, у Київ, Настя сказала батькам, що до навчання вже не повернеться, а працюватиме в столиці на користь українського народу. У неї було тверде переконання, що «встане Україна і розвіє тьму неволі. Світ правди засвітить». Батьки всіма силами хотіли вберегти свою єдину дитину, але поставлена мета й невичерпний альтруїзм вів Настю у безодню революції: «Невже мені чужими руками жар згрібати? Я хочу сама зробити, а не тільки користуватись з того, що зроблять інші» [3, с. 134]. Відтоді Настя увесь час була в роз'їздах по підпільних квартирах. Почалося нелегальне життя. Так, у Полтаві Настя познайомилася зі студентом-підпільником Миколою Сахаровим, який невдовзі став її чоловіком. Микола був дворянином, але дуже глибоко розумів долю робітничого класу України.

28 грудня 1905 р. Настю заарештували. Рідні були дуже пригнічені цією новиною, хотіли визволити дочку. У тюрмі дівчина голодувала, нетривалі 10–15-хвилинні зустрічі з родиною дозволяли дуже рідко, а під час розмов її та рідних відділяли ґрати. Тюрма погано позначилася на здоров'ї Насті. Згодом її випустили, і вона одразу знову взялася до партійної роботи. А потім знову роз'їзди: Гадяч, Конотоп, Петербург, знову Конотоп. Холодна квартира, постійне недоїдання, важкі умови діяльності занастали її здоров'я. 1 жовтня 1908 р. Настя Грінченко померла, залишивши сина, якому не було ще й півроку. Це стало тяжким ударом для подружжя Грінченків. Усіма силами намагалися уберегти єдину дитину, але не змогли...

Для того, щоб виростити перлину, необхідно 3–4 роки, сім'я Грінченків плекала свою «перлину» двадцять три роки, наповнювала її знаннями та переконаннями, дарувала любов та увагу, виховувала згідно з кращими надбаннями і традиціями українського народу. Та не судилося Насті сяяти на небосхилі України, вона рано пішла з життя, залишивши в серцях батьків велику журбу та невичерпний біль.

Згодом у спогадах про свою дочку Марія Грінченко писала: «Про вдачу Настусину можу сказати, що вона була зовсім така, як і в батька. Основною

рисою її був альтруїзм. І він виявився не тільки в тому, щоб поділитися копійкою чи шматком хліба. Ні! Батько її собі поставив мету в житті і працював, щоб її здійснити. І він усього себе віддав на ту працю, майже зрікшись особистого життя. Так само зробила й вона. Маючи соціал-демократичні пересвідчення, вона працювала, щоб проводити їх у життя і віддала на це свою працю не одважуючи її, не одмірюючи, а всю отак – як робив її батько» [4, с. 96].

Висновки. Як бачимо, подружжя Грінченків виховало свою дочку в кращих традиціях українського народу. Невичерпні батьківські любов та увага, що їх упродовж усього життя відчувала Настя, давали їй сили та насагу відстоювати свою життєву позицію, існувати не за шаблонами тогочасної влади, а жити справжнім життям, бути потрібною Україні, бути патріоткою. За своє коротке життя Настя залишила глибокий відбиток в історії українського національно-визвольного руху початку ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Липа І. Пам'яті Насті Грінченко / І. Липа // Українська хата. – 1909. – № 7–8. – С. 353.
2. Мовчун А. Борис Грінченко і Марія Загірня: феномен родинного життя / А. Мовчун // Слово Просвіти. – 2013. – № 8. – С. 14.
3. Пастух Б. В. Борис Грінченко – безкомпромісний лицар національної ідеї / Б. В. Пастух. – Л., Книжковий світ. – 2006. – 200 с.
4. Загірня М. Спогади / передмова, упорядкування, примітки Неживої Л. Л. – Луганськ : Видавництво «Шлях», 1999. – 160 с.
5. Єфремов С. Живий пам'ятник. Пам'яті Б. Грінченка / С. Єфремов // Світло. – 1912. – № 8. – С. 3–7.
6. Пісочинець Д. Учителювання Бориса Грінченка / Д. Пісочинець // Світло. – 1911. – № 5. – С. 31–46.
7. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

Цитувати: Спірідонова А. В. Перлина родинного виховання сім'ї Грінченків – Настя Грінченко / А. В. Спірідонова // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 51–55.

© А. В. Спірідонова. Стаття надійшла в редакцію 24.11.2015 ■



ЄВРОПЕЙСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ: СПРОБА АНАЛІЗУ У ПАРАДИГМІ КУЛЬТУРИ

Т. А. Устименко

Обґрунтовується категорія «ідентичність» та можливість її застосування до позначення соціально-психологічних явищ, що виникають у рамках євроінтеграції. Встановлюється сутнісне значення культурного контексту для формування соціальної та особистої ідентичності. Вказується на застосування запропонованої автором моделі культуральності для аналізу європейської ідентичності як групового та індивідуального феномена.

Ключові слова: культура, модель культуральності, ідентичність, етнічна ідентичність, між-культурна взаємодія, європейська ідентичність.

Устименко Т. А. Европейская идентичность: попытка анализа в парадигме культуры

Обосновывается категория «идентичность» и возможность ее применения для обозначения социально-психологических явлений, возникающих в рамках евроинтеграции. Устанавливается существенное значение культурного контекста для формирования социальной и личной идентичности. Указывается на применение предложенной автором модели культуральности для анализа европейской идентичности как группового и индивидуально-феномена.

Ключевые слова: культура, модель культуральности, идентичность, этническая идентичность, межкультурное взаимодействие, европейская идентичность.

Ustymenko T.A. European Identity: an Attempt of the Analysis in the Paradigm of Culture

This paper grounds the category of "identity" and tells about possibility of its using in definition of the socio-psychological phenomena that occur within European integration processes; sets the essential importance of cultural context for creation social and personal identity; analyzes the European identity as a group and individual phenomenon by means of author's model of national culture nature.

Keywords: culture, model of national culture nature, identity, ethnic identity, intercultural interaction, European identity.

Постановка проблеми. У цій статті основну увагу буде зосереджено на аналізі підходів до визначення європейської ідентичності як поняття, що наділяється змістом унаслідок розуміння того, чим загалом є ідентичність людини. Вказаний аналіз необхідний для осмислення соціально-психологічних наслідків сучасних та майбутніх трансформацій українського суспільства на шляху до Європи.

Результати теоретичного аналізу проблеми

1. Ідентичність – категорія, що перебуває на стику гуманітарних наук. Психологія розробляє її у своєму полі і застосовує як власний інструментарій. Ідентичність як поняття, широко вживане в науках про людину й суспільство, у психології має три головні модальності.

Психофізіологічна ідентичність позначає єдність і спадкоємність фізіологічних та психічних процесів організму. Особистісна ідентичність (або еґо-ідентичність) – єдність і спадкоємність життєдіяльності, цілей, мотивів, життєвих настанов, ціннісних орієнтацій та самосвідомості особистості. Соціальна ідентичність означає єдність і спадкоємність певної системи соціальних характеристик (норм, ролей та статусів), що дають змогу диференціювати індивідів за їх суспільним становищем і груповою належністю [2].

Розуміння постійних динамічних змін соціуму посилює інтерес до проблеми самобутнього позиціонування особистості як творчого суб'єкта власного життєвого сценарію. У західній культурі свобода самовираження і вибору традиційно асо-

Устименко Тетяна Анатоліївна, в.о. професора, кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти ПОІППО

ціюється із проблемою особистісної ідентичності. У цьому контексті досі значна кількість дослідників залишається в руслі підходу, запропонованого Е. Еріксоном. Він визначив ідентичність як внутрішню неперервність і цілісність особистості. Мати ідентичність означає, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі; по-друге, це значить, що минуле, теперішнє і майбутнє переживаються як єдине ціле; по-третє, – людина відчуває зв'язок між власною неперервністю і визнанням цієї неперервності іншими людьми. Відчуття ідентичності супроводжується відчуттям цілеспрямованості та осмисленості власного життя [1].

Отже, особистісна ідентичність включає ставлення до свого минулого, теперішнього і майбутнього. Соціальна ідентичність означає уявлення людини про своє місце у світі, усвідомлення нею належності до певної соціальної групи, категорії.

Дати змістовний огляд усіх концепцій ідентичності в рамках статті не є можливим, але досить різноманітний спектр поглядів на цю проблему у вітчизняній науці можна знайти у публікаціях [7; 8].

Осмислення процесу глобалізації змушує шукати нові визначення соціально-психологічних наслідків перебування й діяльності людини у світі, що фактично втратив просторові та національні кордони.

Сучасність характеризується процесами, спрямованими на те, щоб різні національні ідентичності звести до спільного глобального знаменника. Так, з'являються нові фактичні й символічні (віртуальні) простори комунікації не лише між окремими людьми, а й між організаціями, групами, без чого деякі, до прикладу, професійні спільноти вже не зможуть існувати. Змінюється також внутрішнє, суб'єктивне значення для людини можливості бути відкритою і не обмеженою фізичними кордонами, мовними бар'єрами, релігійними та іншими пересторогами.

Однак така даність провокує зворотний рух: що вищою є швидкість глобалізаційних процесів та формування постіндустріального (інформаційного) суспільства, то актуальнішою стає тенденція щодо захисту національних культур та усвідомлення необхідності їх збереження.

«Процеси глобалізації здійснюють суперечливий вплив на динаміку локальних цивілізацій. З одного боку, формується глобальний соціокультурний простір, який посилює взаємозв'язок країн і цивілізацій у цій сфері, їх взаємний вплив, взаємне проникнення і переплетіння, особливо у зв'язку з міграціями,

які посилюються. З іншого боку, розвивається процес цивілізаційної самосвідомості, підкреслення самобутності культур, протистояння релігій» [12, с. 281].

Із огляду на глобальні технології, які ніяк не можуть вклатися у певні межі (національні кордони), несуперечлива ідентичність є особливим викликом для сучасної людини. Стало неможливим просте використання попереднього культурного досвіду. Суспільні процеси відбуваються швидко, це потребує інших стратегій і рішень.

Американський антрополог М. Мід задовго до сучасного моменту запропонувала опис постфігуративної, кофігуративної та префігуративної культур. Постфігуративна культура – це середовище, у якому молоде покоління переймає знання, норми та цінності від попередніх поколінь. Така культура повністю ґрунтується на досвіді, який уже сформований. Кофігуративна культура з'являється в умовах, коли молодь не може скористатися досвідом старших, бо вони його просто не мають. Навчання відбувається за принципом «рівний – рівному».

У третьому типі культури – префігуративному – відбувається так, що старші покоління навчаються від молодших. Значення досвіду відпадає саме по собі, натомість стають важливими вміння швидко реагувати на зміни, появу нових вимог середовища, здатність постійно добирати знання та кваліфікації [6].

Як бачимо, саме категорія «культура» є ключем до розв'язання складних міждисциплінарних проблем. Сучасні гуманітарії можуть звертатися до неї як універсального поняття, що дає змогу вибудувати апарат власних дослідницьких проєктів.

2. Парадигма культури в аналізі розвитку особистості. Модель культуральності. Людина занурює свою індивідуальність у культуру як у загальнолюдську пам'ять, і, звертаючись до неї, творить свою особистість і свій внутрішній світ.

Світ культури дає уявлення про соціальну систему загалом (своєрідність, самобутність суспільства, наявність визначених соціальних прошарків, груп, інститутів) і про індивідів, які входять у систему соціальної взаємодії. Тип суспільної й індивідуальної культури втілюється у тих чи інших культурних зразках, що позначаються як завчена поведінка, комплекс зразків поведінки, сукупність еталонів, які визначають життя тощо. Саме ними і визначається інституалізація індивідуального поведіння.

Розуміння того, що людина є носієм і творчим чинником культури, потребує розкодування у психологічних поняттях. Розгляд культурологічних концепцій та

категорій, покладених у їх основу, дає змогу побачити, що цим категоріям властиві свої психологічні проекції [10], адже поняття «цінності», «норми», «діяльність», «творчість», «смысл» тощо, які є ключовими для філософського аналізу культури, мають своє визначення як власне психологічні.

Культура є цілісною системою. Людина як суб'єкт діяльності, включаючись у неї, отримуватиме певну системну якість. Ми пропонуємо називати цю системну якість культуральністю.

Культуральність людини є, таким чином, мірою входження людини в культуру, комплексом якостей, які своїм джерелом мають діяльність із засвоєння культури [8].

Пропонуємо інваріанти культуральності, які б співвідносилися з елементами системної будови культури й одночасно проектувалися на механізми та закономірності психічних явищ. Культуральність, таким чином, розглядається в комплексі ознак, що задаються трьома осями: інструменталізації; соціалізації; самореалізації. Розгортаючись у часі та реальних актах діяльності, цей комплекс ознак проходить три принципово специфічні генетичні рівні: інтенція; прaxis; рефлексія.

Змістовна інваріанта «інструменталізація» означає міру засвоєння культурних – матеріальних і нематеріальних – предметів, що є засобами організації та регуляції психічного життя людини як суб'єкта культури.

Культурна інструменталізація психічної діяльності починається з моменту народження людини. На сучасному етапі твердження про те, що психічні пізнавальні процеси є культурно інструментованими, уже можна вважати таким, що поділяється більшістю вчених. У сприйнятті це відображається у виникненні й становленні перцептивних еталонів. Так, чинники, що в дослідженнях постають як визначальні при формуванні здатності особистості до сприйняття об'єму, віддаленості (глибини), часу, пов'язуються із сенсомоторною координацією (око – рука) у певному просторі, який насичений культурними предметами і форматами: тип великих та малих архітектурних форм, житла і меблів, конструктивні особливості предметів сімейного вжитку тощо. Можна сказати, що спосіб організації простору існування людини (зокрема дитини) є культурно визначеним, а отже, культурно визначені і способи його сприйняття. Сучасні психологічні концепції сприйняття, які в його основу кладуть процес конструювання образу, так чи інакше апелюють до наявності в суб'єкта сприйняття перцептивних еталонів та «технологічних карт» такої діяль-

ності. Культурну запрограмованість перцептивних еталонів на сучасному етапі можна вважати загальноновизнаною.

У вітчизняній психології розуміння культурної визначеності пізнавальних процесів не викликає заперечень. Значною мірою це спричинено авторитетом і розробленістю культурно-історичного підходу, започаткованого Л. С. Виготським. Його ідеї про культурні знаки-символи, які опосередковують психічні функції, що ним же були визначені як «вищі», не просто ввійшли в наступні психологічні концепції різних авторів, а стали теоретичною і методологічною базою вітчизняної (до відомого часу радянської) психології. Цікаво, що у наш час, коли «радянські» підходи переоцінюються, пояснювальний апарат теорії вищих психічних функцій залишається непорушним. Більше за те, він активно застосовується в зарубіжній психології. Встановлені залежності між здатністю людини до розрізнення кольорів, висоти звуків та особливостями культури. Ці дослідження підводять до розуміння мови як найважливішого культурного інструменту формування психіки.

Носіями значень у мові є і слово, і спосіб конструювання слів у речення – граматичні конструкції. По-перше, слово має суспільне значення, по-друге, звучання. Очевидно, що значення слів є узагальненням культурного досвіду, причому всі синтаксичні, морфологічні частини «завантажені» цим значенням. Однак, і звучання (вимовляння та аудіювання) певного слова наділяється в культурі певним значенням.

Мовні еталони формуються (як перцептивні) і так само стають суб'єктивними конструктами, що організують психічне життя людини. Якщо на становлення перцептивних еталонів впливає просторово-предметна організація життєдіяльності людини, то віртуальний простір мовленнєвої комунікації задає власну мовно-еталонну систему.

Не можна нехтувати також тим, що культура не обмежується усвідомленою частиною і тому не може розглядатися тільки в складі явищ свідомості. Є велика сфера підсвідомого чи навіть несвідомого, тісно переплетена з умовами побуту індивіда й суспільства. Вони формують те екзистенційне поле, у якому свідомість становить лише деяку частину. Несвідома активність — важлива складова частина онтогенезу психіки, що обмежує претензії раціональності, але залишає значний простір за культурою.

Так, опис функцій культури свідчить, що вона містить інструменти впливу на психофізіологічні стани (розслаблення, досягнення ейфорії, гіпнотичного навіювання тощо), форми виникнення, проті-

кання й регуляції емоцій (розрядка, антистресові заходи тощо) [10].

Докладний огляд аспектів культури свідчить: психічні процеси людини (пізнавальні й регулятивні) детерміновані культурою. Їх віднесено до інструментальної інваріанти культуральності.

Другу вісь, що визначає структуру культуральності, ми називаємо соціалізацією, або нормативно-ціннісною інваріантою. Нормуючі функції культури, норми й цінності як її необхідні складові визнаються всіма авторами і в сучасній культурології, і в етнології і, звичайно, у психології. Напрямок, який узагальнює всі концепції, що аналізують формування особистості людини в культурно-історичних умовах певного суспільства, прийнято називати «соціологією особистості».

У рамках цього напрямку культуролог особливу увагу звертає на норми як феномен культури (у функціональному, структурному і порівняльному аспектах), соціолог – на соціальні інститути, які є носіями й трансляторами нормативних настанов. Роль психологічної науки полягає у вивченні внутрішніх механізмів засвоєння норм людиною. Власне, поняття «особистість» відображає соціонормативну якість людини і багатьма авторами розглядається саме в цій площині. Особистість у найширшому значенні є суб'єктом соціальної (культурної, по суті) діяльності. Якщо ми пробуємо визначити культуральність як особливу системну якість, що з'являється при входженні людини в культуру конкретної соціальної спільноти, то виділення ціннісно-нормативного блоку є незаперечним. Для співвіднесення з першою виділеною нами інваріантою можна сказати так: інструментальна інваріанта культуральності фіксує еталони, що формуються на рівні індивідуальних психічних процесів – пізнавальних та регулятивних (емоційно-вольових). Ціннісно-нормативна інваріанта фіксує психологічні новоутворення особистісного рівня, а саме: узагальнені значення й смисли, що визначають характер діяльності і самі визначаються (формуються, опосередковуються) нею.

Гуманістичний ідеал «неповторної» особистості неявно містить розуміння факту, що соціалізація орієнтується на певну повторюваність, наступність. Психологічний парадокс полягає в тому, що вседозволеність (ненормованість) діяльності знищує екзистенційний ґрунт поняття «унікальність» (адже, щоб визнати несхожість, треба, щоб існували схожі ознаки, а також канали їх репродукції).

Діалектику опанування і творення культури людиною, взаємопороджувальні зв'язки між формуванням і саморозвитком особистості ми пропонуємо зафіксу-

вати в третій інваріанті культуральності, яку можна назвати інваріантою самореалізації. Поняття «самореалізація» вживається нами у його класичному значенні: самопізнання-саморозкриття-самоздійснення. Самореалізація передбачає втілення себе у світі і світу в собі. Якщо розуміти, що зовнішній світ людини є культурно позначеним, то й опанування, осмислення зовнішнього і внутрішнього світів обов'язково виявить ці культурні позначки – тобто культурний контекст. Самореалізація відбувається на полі культури, тобто засобами культурно-можливих видів діяльності, активності.

Творча, професійна й особиста «вага» продуктів самореалізації людини може бути нерівноцінною і неоднозначною, але очевидно, що вона є. Це особливе значення самореалізації виявляється саме при психологічному її розгляді, який зміщує наголоси з результативності на процесуальність.

Третя інваріанта культуральності – самореалізація – хоч і не «заперечує» (у термінах діалектики) культурний контекст, але повністю усуває жорсткість його впливу.

Підсумовуючи, відзначимо, що інструментальна інваріанта задає чітко визначені еталони, кліше, прив'язані до умов інкультурації, ціннісно-нормативна інваріанта скоріше визначає «русло» (спрямованість) діяльності, а інваріанта самовизначення наповнює цю діяльність енергією саморуху.

Інакше кажучи, виділені структурні компоненти є саме інваріантами: вони розрізняються змістовним наповненням та динамікою, мають внутрішню цілісність та логіку взаємозв'язку в структурі.

Культуральність, крім її інваріант, визначають також послідовні (генетичні) рівні реалізації діяльності людини в культурі.

Першим рівнем є рівень інтенції. Інтенція – це спрямованість, що забезпечує схильність особистості до певної діяльності та прагнення самовизначитися саме в ній. Категорія інтенції пов'язана з поняттями задатків і здібностей, у яких фіксується здатність людини досягати високих показників у певній діяльності. Але інтенція швидше означає мотиваційну готовність, настанову суб'єкта. На наш погляд, при вивченні поняття «задатки, здібності» в сучасній психології відбувся значний ухил у бік встановлення інтелектуально-структурно-раціональних механізмів пояснення того очевидного явища, що люди по-різному успішні в різних видах своєї активності.

У понятті «інтенція» наголос треба змістити на пристрасне, небаїдує ставлення людини до певних видів діяльності, на роль мотивації, особистих уподо-

бань внутрішньо-суб'єктних передумов, які часто є найсуттєвішим фактором досягнення успішності. Отже, рівень інтенції – це рівень вибору і вияву спрямування особистості у багатовимірному світі культури.

Наступний процесуальний етап орієнтації людини в культурі ми пропонуємо називати терміном «Праксис». Це слово рідко (в особливих випадках) застосовується у психології, хоча прикметник «практичний», який від нього походить, є часто вживаним. Стадія праксису – це етап практичного здійснення діяльності, етап реалізації її цілей та досягнення результатів (останні не обов'язково можуть бути матеріальними чи такими, які можна пред'явити у предметному вигляді). У понятті «Праксис» можна інтегрувати всі процедури та феномени, що характеризують етап зовнішнього розгортання діяльності, її предметної реалізації. Навіть якщо процесуально основна частина діяльності має форму внутрішньо-психічної, її результат і успішність обов'язково у певний момент, у деякій точці (чи площині) матиме практичний вимір.

Як третій, завершальний етап розгортання активності людини у просторі культури необхідно розглядати рефлексію. Саме рефлексія суттєвих компонентів діяльності, її результатів та значення – це процес, що є релевантним діям із культурними предметами. Культурні артефакти у своїх сутнісних ознаках є рефлексивними, оскільки пройшли селекцію на доцільність, узагальненість і функціональну виправданість. Така селекція неможлива без рефлексивного зіставлення.

Якщо культура – результат колективної, інституалізованої і спонтанної рефлексії, яка ніколи не припиняється, то й у процесі індивідуального входження в культуру при рівневому аналізі рефлексію треба виділити як окремий етап.

Показники культуральності як системної якості, що утворюється при засвоєнні людиною культури, значною мірою залежатимуть від того, чи відбувається ескаляція культурної діяльності до рівня реф-

лексії. Зрозуміло, що процес розпредме-чення культурних значень здебільшого технологічно містить й оволодіння рефлексивними ключами. Однак, очевидно, що ступінь індивідуального засвоєння рефлексивних пластів культури (як, власне, і всіх інших) є різною. Є зв'язок між віковими періодами становлення свідомості та самосвідомості і рефлексією. Особливою умовою становлення рефлексивних «поверхів» діяльності є також якість комунікації (її зміст та насиченість), що доступна людині в кожен момент життєдіяльності.

Пропозиція щодо використання рівневої осі генетичних етапів у структурі культуральності відповідає основоположному для психології принципу розвитку. Визначені на цій осі етапи – інтенція, праксис, рефлексія – насправді є кругами спіралі. Так, праксис обов'язково розгортається з інтенційних передумов і передбачає певний рівень рефлексії.

Але ж рефлексія, навіть первинна, розширює межі розуміння і усвідомлення власних інтенцій, засобів і шляхів удосконалення праксису. Так відбувається ускладнення культурної діяльності, розширення і збагачення показників культуральності.

Отже, ми пропонуємо структурну модель присвоєння культури – формування культуральності. Ця якість функціонує у просторі, що задається інваріантами культуральності, які мають різну психологічну природу, та у часі, що визначається послідовними рівнями розгортання культурної діяльності.

3. Застосування моделі культуральності для аналізу феномена «європейська ідентичність». Культура універсальна за способом походження, але завжди специфічна за змістом. Строго кажучи, не існує культури людства або вона можлива як «музей». Слід визнавати полікультурність, яка ніколи не зникне, та зосереджуватися на проблемі міжкультурної взаємодії.

Розуміння механізмів етнізації дає змогу представити співвідношення культуральності й етнічності на рис 1.

Постановка проблеми визначення кате-

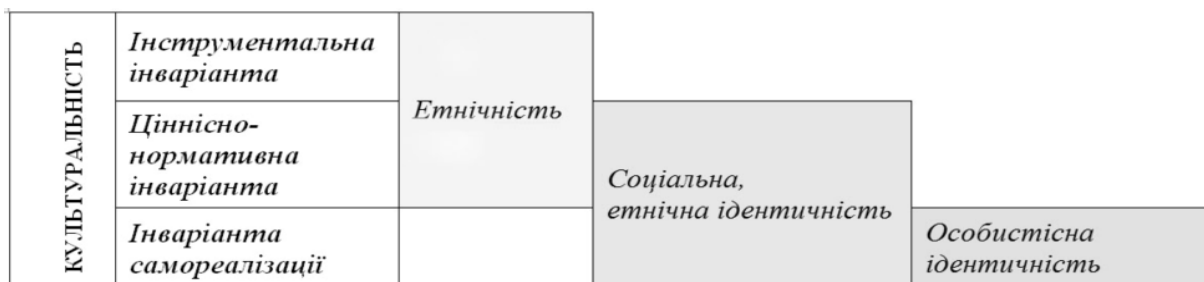


Рис. 1. Культуральність і етнічність

горії «європейська ідентичність» потребує розгляду й розуміння кількох її вимірів. По-перше: Європа географічна. Межі цього поняття визначені географічним поділом на частини світу, є очевидними й незмінними. По-друге, Європа геополітична. Здавалося б, є тотожність між географічно визначеною Європою та її геополітичними межами. Однак, у наш час геополітична Європа асоціюється з інтеграційним об'єднанням – Європейським Союзом, який визначає політичну та економічну розстановку сил на континенті. Саме відповідно до логіки євроінтеграції на сучасному етапі вживаються терміни «спільна Європа», «розширена Європа» тощо.

Розуміння незворотності євроінтеграційних процесів для України змушує ставити на порядок денний аналіз нових соціально-психологічних феноменів, які супроводжують виникнення нової геополітичної конфігурації на карті Європи. Категорія «європейська ідентичність» перш за все повинна позначити нові особистісні ідентифікації громадян, що виникають у зв'язку з входженням їх країн у Європейський Союз або декларацією серйозних намірів щодо цього.

Попередній аналіз процесу формування ідентичності уможливорює розглядати європейську ідентичність принаймні у двох аспектах, а саме як соціальну (групову) ідентичність і як ідентичність особистісну. Перша може бути зафіксована як формула «Ми – європейці» і означає усвідомлення своєї групової належності. Така ідентичність не повинна заперечувати етнічну ідентичність, а будується як специфічно нова «понад»ідентичність. Однак, на наш погляд, це, по-перше, потребує виникнення нової культури, по-друге, розбудови також нових інституцій трансляції та збереження її традицій. Необхідною умовою постання нової ідентичності є наявність реальних процесів інгрупової комунікації у межах нової спільної європейської групи. А значить, проблеми міжетнічної взаємодії не зникають, більше за те, загострюються.

Другий аспект європейської ідентичності може розглядатися в індивідуальній площині, а саме як особистісна ідентичність, що може бути виражена у формулі «Я – єропеець» і означає ототожнення з нормами і цінностями, які приписуються спільноті (європейській).

Із-поміж фундаментальних загальнолюдських цінностей нова європейська культура повинна визначити свої пріоритети. Очевидно, така ієрархія буде зорієнтована на цінності, що їх прийнято вважати «західними». Можливий такий перелік основних «європейських» цінностей (тобто тих, ідентифікація з якими дає

змогу усвідомлювати себе європейцем): індивідуалізм; суверенітет особистості; прагматизм; раціоналізм; конкуренція; підприємництво; політичне представництво; європоцентризм.

Для України і українців європейську інтеграцію не слід розуміти тільки в термінах модернізації, що відбувається наздогін, або як запозичення відсталою культурою здобутків культури передової. Систематизація наукових психологічних підходів, що була зроблена в цій статті та інформація, що стосується історичних, інституційних, політико-правових і соціально-економічних аспектів утворення Євросоюзу, уможливорює сформулювати ключову позицію щодо євроінтеграційних прагнень України. Вона означає не «рух до Європи», а відтворення європейських форматів усередині країни.

Принциповим стає розвиток культури громадянськості в українському суспільстві, що повинно втілитися в громадянській освіченості та активності; повазі до прав людини; рівності усіх перед законом.

Власне, завдання творення суспільства за європейськими стандартами і визначає смисл поняття «європейська ідентичність», яка, не заперечуючи національної свідомості, самобутності та патріотизму, полягає в ідентифікації з якостями європейськості. За своїм психологічним змістом вони є, по-суті, спільними для всіх, тобто позбавленими певної етнічної залежності. До таких якостей ми пропонуємо застосувати: особистісну самостійність – самодостатність – відповідальність; компетентність (професійну, соціальну, комунікативну); мобільність (готовність жити в умовах, що змінюються, психологічну рухливість); толерантність (неупередженість, вміння знаходити компроміси); незалежність мислення, креативність.

Висновки. Таким чином, ідентичність – це зв'язок особистості із спільністю, ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, укорінена в духовному світі особистості система цінностей, ідеалів, норм, вимог відповідної спільності. Завдяки цій системі соціальних регуляторів формується внутрішня система ставлення особистості до світу і самої себе, система самоконтролю і самоорієнтації.

Європейська ідентичність означає ідентифікацію з якостями особистості, що мають забезпечити її ефективну самореалізацію в динамічному, взаємозалежному світі.

Інтеграційні тенденції, що притаманні розвитку постіндустріального суспільства, ставлять перед особистістю проблему набуття нових компетенцій, а перед

будь-якою національною культурою – проблему формування культури громадянськості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.

2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.

3. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман. – М. : Весь мир, 2004. – 188 с.

4. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М. : Весь Мир, 2004. – 120 с.

5. Європейські студії : навчально-методичні матеріали до засідань Полтавського молодіжного Євроклубу / В. В. Зелюк, Т. А. Устименко. – Полтава : АСМІ, 2003. – 156 с.

6. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. – М. : Наука; Главная редакция восточной литературы, 1988. – С. 322–361.

7. Наукові записки. Серія «Культурологія»: матеріали міжнародної наукової конференції [Проблеми культурної ідентичності: глобальний та локальний виміри] (23–24 квітня 2010, Острог). – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 5. – 668 с.

8. Особистість в освіті: парадигма культури : монографія / В. В. Зелюк, В. Ф. Моргун, Т. А. Устименко. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2011. – 212 с.

9. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і “політика визнання” / Ч. Тейлор. – К. : Альтерпрес, 2004. – 172 с.

10. Устименко Т. А. Основи міжкультурної взаємодії / Т. А. Устименко. – Полтава : ІВМЦ «Освіта», 1998. – 216 с.

11. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. – М. : Феникс, 2002. – 544 с.

12. Яковец Ю. В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций / Ю. В. Яковец. – М. : Экономика, 2001. – 346 с.

Цитувати: Устименко Т. А. Європейська ідентичність: спроба аналізу у парадигмі культури / Т. А. Устименко // Постметодика. – 2015. – № 4. – С. 56–62.

© Т. А. Устименко, 2015. Стаття надійшла в редакцію 5.07.2015 ■



Ревегук В. Я. Полтавці – поборники державної незалежності України / В. Я. Ревегук. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. – 348 с.

УДК: 37.016: 908

НОВА КНИГА ПОЛТАВСЬКОГО ІСТОРИКА В. Я. РЕВЕГУКА «ПОЛТАВЦІ – ПОБОРНИКИ ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ»

Схарактеризовано нову книгу автора більше ніж двохсот наукових праць з історії України та історичного краєзнавства кандидата історичних наук Віктора Яковича Ревегука «Полтавці – поборники державної незалежності України». У праці вперше об'єднано біографічні нариси про уродженців Полтавщини, які у ХХ і ХХІ ст. виборювали свободу України, зокрема про полеглих учасників АТО. Підкреслено роль видання для формування національної свідомості і гідності молодого покоління.

Ключові слова: незалежність, полтавці, АТО, біографічні нариси, національна свідомість.

Новая книга полтавского историка В. Я. Ревегука «Полтавчане – защитники государственной независимости Украины»

Охарактеризована новая книга автора более двухсот научных трудов по истории Украины и историческому краеведению кандидата исторических наук Виктора Яковлевича Ревегука «Полтавчане – защитники государственной независимости Украины». В книге впервые объединены биографические очерки о полтавчане, которые в ХХ и ХХІ вв. отстаивали свободу Украины, в том числе о погибших участниках АТО. Подчеркивается роль издания для формирования национального сознания и достоинства молодого поколения.

Ключевые слова: независимость, полтавчане, АТО, биографические очерки, национальное сознание.

The New Book of the Historian, Viktor Revehuk “Citizens of Poltava region are defenders of the state independence of Ukraine”

This paper describes the new book “Citizens of Poltava region are defenders of the state independence of Ukraine” by Viktor Yuakovych Revehuk. He is the author of more than two hundred of scientific works in the history of Ukraine and regional historical studies. This book contains the biographical sketches about citizens of Poltava region, those during XX-th and XXI-st centuries defended freedom of Ukraine, particularly about the fallen in Anti-Terrorist Operation. The paper proves the book is good for the fostering the national consciousness and pride of the youth.

Keywords: independence, citizens of Poltava region, Anti-Terrorist Operation, biographical sketches, national consciousness.

У біографічному збірнику фактично вперше в тісню сув'язь поєднано всі покоління майже двох сотень земляків-полтавців, які в нинішньому та минулому століттях виборювали волю України [1]. Видання уміщує 93 короткі біографічні нариси про уродженців Полтавщини – борців за незалежність України часів Української революції, Другої світової війни, післявоєнного періоду, шістдесятництва, дисидентства – та короткі дані про 98 полтавців, котрі загинули під час збройної боротьби з терорис

тами та російськими загарбниками на Донбасі, захищаючи свободу і територіальну цілісність нашої Батьківщини.

Метою цього інформаційного видання є повернути нащадкам імена незаслужено забутих українських патріотів – уродженців полтавського краю.



*В. Я. Ревеґук під час презентації книги
Фото: www.golos.com.ua*

«24 роки існує омріяна поколіннями українців незалежна Українська держава. Шлях до неї густо скроплений кров'ю і встелений могилами кращих синів і дочок України. Багато з них віддали своє життя в боях з червоними та білими окупантами в добу Української революції 1917–1921 років, інші, опинившись на вимушеній еміграції, закінчили свій земний шлях на чужині або в застінках ЧК-ДПУ-НКВС-КДБ та в радянських концтаборах. У більшості своїй вони не відомі або маловідомі широкому загалу.

Тисячі борців за волю України залишилися безіменними, сотні відомі лише за прізвищами або псевдонімами і тільки про декілька десятків із них збереглися в документах достовірні дані, які і лягли в

основу цих коротких біографічних нарисів. Хочу сподіватися, що наступні покоління українських істориків продовжать виявляти і оприлюднювати нові імена поборників державної незалежності своєї Батьківщини», – зазначає у передмові автор книги [2].

Крім власних напрацювань, В. Я. Ревеґук використав у виданні також монографії та наукові розвідки відомих українських істориків та краєзнавців: Ярослава Тинченка, Романа Ковалю, Юрія Волошина, Петра і Олександра Ротачів, Олександра Юренка, Олександра Панченка, Тараса Пустовіта, Олекси Пугача, Василя Граба, Володимира Коротенка, Володимира Мокляка, Віталія Ханка, Людмили Розсохи, Тетяни Дениско та ін.

Збірник біографічних нарисів розрахований на учнів, студентів, учителів та всіх небайдужих до історії рідного краю. Він допоможе у формуванні національної свідомості і гідності молодого покоління полтавців, відродить їх нескорений козацький дух в обороні свободи і незалежності Батьківщини.

Під час презентації книги 25 серпня 2015 р. у Полтавському краєзнавчому музеї перші екземпляри книги вручили кільком найближчим родичам полеглих героїв – учасників АТО, подвиги яких увічнені у цьому виданні. Також нову книгу передають у бібліотеки, школи та інші навчальні заклади краю [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Неїжмак В. Від Міхновського до героїв АТО. У полтавському краєзнавчому музеї презентували нову книгу історика Віктора Ревеґука «Полтавці – поборники державної незалежності України» / В. Неїжмак // *Голос України* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.golos.com.ua/rus/article/258659>

2. Ревеґук В. Я. *Полтавці – поборники державної незалежності України* / В. Я. Ревеґук. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. – 348 с.

Підготувала О. Стоцька

Цитувати: Нова книга полтавського історика В. Я. Ревеґука «Полтавці – поборники державної незалежності і України» / О. В. Стоцька // *Постметодика*. – 2015. – № 4. – С. 63–64.

© “ПМ”, 2015. Стаття надійшла в редакцію 5.07.2015 ■

НАШІ АВТОРИ

Горбенко Сергій Олександрович,
учений-антрополог, кандидат медичних наук

Зелюк Віталій Володимирович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ректор Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського (ПОІШПО)

Зоря Юлія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
освітнього менеджменту та педагогічних
інновацій Черкаського обласного інституту
післядипломної освіти педагогічних
працівників Черкаської обласної ради

Калініченко Ірина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогічної майстерності ПОІШПО

Клепко Сергій Федорович,
доктор філософських наук, доцент,
проректор із наукової роботи, завідувач
кафедри філософії та економіки освіти ПОІШПО

Макарова Світлана Іванівна,
заступник директора, дефектолог-тифлопедагог
спеціальної загальноосвітньої школи № 40
м. Полтави

Максименко Лариса Миколаївна,
методист центру педагогічних
інновацій та інформації ПОІШПО

Нагорна Ольга Петрівна,
учитель історії та проректорства
Петрівсько-Роменської ЗОШ І–ІІІ ст. Гадяцького
району Полтавської області

Нагорний Віталій Кузьмич,
учитель математики та інформатики
Петрівсько-Роменської ЗОШ І–ІІІ ст. Гадяцького
району Полтавської області

Помогайбо Валентин Михайлович,
кандидат біологічних наук, доцент кафедри
природничих і математичних дисциплін ПНПУ

Процай Людмила Петрівна,
доцент кафедри природничих і математичних
дисциплін ПНПУ

Спірідонова Анна Володимирівна,
аспірант кафедри філологічних дисциплін
Луганського національного університету імені
Тараса Шевченка

Устименко Тетяна Анатоліївна,
в.о. професора, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти ПОІШПО

На стор. обкладинки : фото із сайту: <http://www.prostir.ua>

На 3 стор. обкладинки : *ОНУКА*, українська співачка



THE THIRD GENERATION

A PERSON IN THE MOTION

My Son, Sviatoslav-'SKELD', the Student of Kyiv University and Ukrainian Soldier was Killed in the Battle for Donet'sk Airport, on October the 3-rd, 2014.
S. O. Horbenko

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Reflections on the Third-Generation Standard of Primary Education
Klepko S. F.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Interdisciplinary Connection with Study Course Jurisprudence and Mathematics Disciples Primary Schools: Theoretical and Methodical Aspects
Nahornaya O. P., Nahorny V. K.
Internet Projects in Patriotic Upbringing of Schoolchildren in Conditions of Innovative Educational Space
Zorya Y. M.
In Search of the Perfect Secondary Education: Home Schooling
Protsai L. P., Pomohaibo V. M.

INNOVATION PRACTICE

Experience and Challenges of the School-Based Research Work: in the Trends of Changes in Education
Zeliuk V.V.
About Implementation of Regional-Level Pilot Testing on "Creation of Social and Educational Conditions for Self-Actualization of Pupils in Special Educational Institutions"
Kalinichenko I. O.
Correction and Compensatory Component of the School-based Research Work
"Development of Social and Educational Conditions for Self-realization of the Special Secondary Educational Establishment' Students"
Makarova S. I.

REFORMETHODS

Nastia is the Gem of the Hrinchenko's Family Education
Spiridonova A. V.

PSYCHOLOGIST WORD

European Identity: an Attempt of the Analysis in the Paradigm of Culture
Ustymenko T. A.

READING ROOM

The New Book of the Historician, Viktor Revehuk "Citizens of Poltava Region are Defenders of the State Independence of Ukraine"
Revehuk V.Y.

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. Сковороди, 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 методiku 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 методiku 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://poippo.pl.ua/pm/archives.html>
http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Postmetodyka/texts.html
<http://issuu.com/imrudenko/docs>

Журнал призначається для _____

Для всіх ціна вільна, а для Вас _____