

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

***АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДО СЛІДЖЕНЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ***

***Збірник тез і анотованих матеріалів
XIV Всеукраїнської історико-педагогічної
науково-практичної конференції***

Київ – 2014

УДК

ББК

Рекомендовано до друку вченою радою

Інституту педагогіки НАПН України

(протокол № 8 від 20 жовтня 2014 р.)

Зміст статей подано в авторському варіанті

Рецензенти:

Пометун О. І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: збірник тез XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. – Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. – с.

Збірник містить матеріали, у яких стисло викладено наукові повідомлення учасників XIV Всеукраїнської історико-педагогічної

науково-практичної конференції, що відбулась у Києві 14 листопада 2014 року в Інституті педагогіки НАПН України

Літературний редактор

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Сухомлинська Ольга Василівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України – (гол. ред.);

Топузов Олег Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України;

Головко Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, заступник директора, Інститут педагогіки НАПН України;

Березівська Лариса Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, учений секретар, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України;

Побірченко Наталія Семенівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України – (заст. гол. ред.);

Завгородня Тетяна Костянтинівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ім. Богдана Ступарика, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

Золотухіна Світлана Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди;

Коляда Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;

Петренко Оксана Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет;

Сейко Наталія Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

УКРАЇНЬСЬКА ОСВІТА В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Н. Б. Антонєць

РАДЯНСЬКА ШКОЛА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОРІВ «ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АЛЬМАНАХУ»

О. Д. Балдинюк

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ХАТ-ЧИТАЛЕНЬ В УКРАЇНІ (20-30-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Л. С. Бондар

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (40-І – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

А. В. Вихрущ

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

М. В. Головка

ПЕРІОДИЧНІ ВИДАННЯ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ДИДАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ

В. Е. Гончаревський

СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ІСТОРИЧНА ОСВІТА В ОЦІНЦІ ПРОВІДНИХ УКРАЇНЬСЬКИХ ІСТОРИКІВ

Н. М. Гупан

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У МЕТОДИЧНОМУ АПАРАТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ (60-ТІ – 70-ТІ РР. ХХ СТ.)

О. І. Данилова

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ХЕРСОНЩИНІ (КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 60-Х РОКІВ ХХ СТ.)

В. С. Дереш

ВПЛИВ СІМ'Ї І ШКОЛИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Я. А. Донченко

передумови впровадження шкільного курсу інформатики в Україні

Л. О. Дубровська

В. Л. Дубровський

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Н. В. Дяченко

САМООСВІТА ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧОГО РУХУ В УКРАЇНІ (20-ТІ – 30-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Т. Є. Єжова

ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

І. Я. Жорова
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

В. І. Ірза
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

О. В. Караманов
ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Л. В. Корж-Усенко
ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ДИСКУРС ЗАРОДЖЕННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Т. В. Кравченко
БАТЬКІВСТВО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН КРИЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОСТІ

Т. І. Куліш
РОЗШИРЕННЯ КОЛА ЗАВДАНЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПІДГРУНТЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У 40-Х – 80-Х РОКАХ ХХ СТ.

А. Ф. Малород
КОЛЕКЦІЯ «РОЗВИТОК НАУК В ХІХ – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ СТ.» ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Д. В. Мартиненко
РОЗВИТОК ОСВІТИ УКРАЇНИ В ХVІІІ СТОЛІТТІ У РАКУРСІ СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ

О. С. Мелікян
ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

**О. Є. Мисечко,
Т. В. Литньова**
ДИНАМІКА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ РАДЯНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (1930-ТІ – 1980-ТІ РР.)

Ю. В. Мінкіна
РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ-БІОЛОГІВ (60-ТІ – 70-ТІ РР. ХХ СТ.)

О. І. Москальова
ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ-НОВАТОРІВ (70-ТІ – 90-ТІ РР. ХХ СТ.)

Е. А. Панасенко
ПЕРІОДИЗАЦІЯ ГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В УКРАЇНІ (1943 – 1991 РР.)

І. О. Пстухова

ТЕСТУВАННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ УКРАЇНИ

Л. В. Пироженко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (60-ТІ – 70-ТІ РР. ХХ СТ.)

Т. О. Приходько

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 20-Х – 30-Х РР. ХХ СТ.

Л. І. Русакова

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ПЕДАГОГІКИ У ЦЕНТРАЛЬНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Ю. В. Сербалюк

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ СЛІПИХ ДІТЕЙ У ХІХ СТ.

І. В. Стражнікова

ПЕДАГОГІЧНА ПРОСОПОГРАФІЯ ВИЗНАЧНИХ ОСВІТЯН ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Т. В. Тарасова

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ

К. А. Тарногурська

ВНЕСОК ВЧЕНИХ-ПРИРОДОЗНАВЦІВ КИЇВСЬКОГО ТОВАРИСТВА ДОСЛІДНИКІВ ПРИРОДИ У РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Т. В. Філімонова

ШЛЯХИ І ФОРМИ ПОЛІТЕХНІЗАЦІЇ ШКІЛ В УКРАЇНІ В 50-ТІ РР. ХХ СТ.

О. В. Філоненко

ПЕДАГОГИ-НОВАТОРИ КІРОВОГРАДЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

І. В. Фурман

ПЕДАГОГІЧНА ТА ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КИЇВСЬКОГО ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ТОВАРИСТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ МОДЕРНОЇ ДОБИ

О. М. Царик

КУЛЬТУРА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ)

Ю. В. Черпак

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ІНСТИТУЦІЙ З РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ СТ. – 1917 Р.)

С. В. Шарапа

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

В. М. Шевченко

ДЖЕРЕЛА З ІСТОРІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОЛЕКЦІЇ «ЖУРНАЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ ТЕМАТИКИ 1834 – 1923 РР.»

ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ

С. М. Шевченко

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УРСР (50-ТІ – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Т. О. Яценко

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ (20-ТІ – 30-ТІ РР. ХХ СТ.)

СЕКЦІЯ 2

ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Л. Д. Березівська

ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

С. Б. Бричок

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ЯК ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ (20-ТІ РР. ХХ СТ.)

М. С. Васишин

ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВПРАЦІ МУЗЕЮ І ШКОЛИ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ПОЛЬСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Т. Л. Гавриленко

ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАРУБІЖЖЯ НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ «ПОЧАТКОВА ШКОЛА» (1969 – 1991 РР.)

А. В. Гусарова

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ (1990 – 2000 РР.)

І. О. Карпич

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДИТЯЧОГО РУХУ НА СТОРІНКАХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ УКРАЇНИ (20-ТІ – ПОЧАТОК 30-Х РОКІВ ХХ СТ.)

Н. А. Климова

ПІДРУЧНИКИ ФРАНЦА МОЧНІКА У КОЛЕКЦІЇ «ПЕДАГОГІЧНА УКРАЇНКА 1842 – 1923 РР.» ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ

А. Й. Ковач

ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА НА ЗАКАРПАТТІ В 1919 – 1938 РР. У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Н. М. Коляда

ЕДВІН ГЕРНЛЕ – ТЕОРЕТИК ТА ОРГАНІЗАТОР ДИТЯЧОГО РУХУ

Т. В. Коляда

ЕЛІТНА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНИ

О. О. Кравченко

ФЕНОМЕН ПРОЛЕТКУЛЬТУ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Т. В. Кравченко

ЦІННОСТІ БРИТАНСЬКОЇ СІМ'Ї В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

О. І. Локшина

ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ МЕТОД У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-КОМПАРАТИВІСТІВ

В. В. Павловська

ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТУ У ПРАЦЯХ ПОЛЬСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Н. А. Сейко

ІСТОРІЯ ДОБРОЧИННОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ПОЛЬСЬКИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

Н. О. Федчишин

ГЕРБАРТІАНСЬКА ПЕДАГОГІКА: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ

Т. В. Янченко

МІЖНАРОДНІ ЗВ'ЯЗКИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДОЛОГІЇ (20-ТІ – ПОЧАТОК 30-Х РОКІВ ХХ СТ.)

СЕКЦІЯ 3

ІСТОРИЧНІ ПОСТАТІ ОСВІТЯН І ПЕДАГОГІВ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ МОДЕРНОЇ ДОБИ

І. В. Албул

ВОЛОДИМИР НАУМЕНКО ЯК ІСТОРИЧНА ПОСТАТЬ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ТА ОСВІТИ

Ю. М. Бабак

Б. МІТЮРОВ – ДОСЛІДНИК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ІВАНА ФРАНКА

Р. Г. Баландюк

НАПРАЦЮВАННЯ В. КОМАРОВА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Л. М. Баліка

С. СІРОПОЛКО ПРО БІБЛІОТЕКИ В УКРАЇНСЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ

Г. В. Бєлан

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗГЛЯДУ ПЕРСОНАЛІЙ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ (1960 – 1980 РР.)

Н. О. Бойко

В. ПРОТОПОПОВ – ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГ-РЕФЛЕКСОЛОГ 20-Х РР. ХХ СТ.

С. М. Гергуль

САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

М. М. Головкова

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ С. МИРОПОЛЬСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Т. К. Завгородня

ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ НАПРЯМ У ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ І

ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОСТІ

С. С. Заєць

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДІТЕЙ-СИРИТ У ПРИТУЛКУ М.П. ДЕГТЕРЬОВА

Л. М. Заліток

ПІДХОДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

С. Т. Золотухіна

ПРОБЛЕМА ВИХОВУЮЧОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

С.І. МИРОПОЛЬСЬКОГО

В. П. Ісаченко

П. ЖИТЕЦЬКИЙ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Х. І. Калагурка

ДОСЛІДЖЕННЯ Ф.І. НАУМЕНКА В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ НАРОДІВ ЗАКАВКАЗЗЯ

Н. А. Калініченко

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (70-ТІ – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Ю. А. Клименко

ЛЮДВІК ЗАМЕНГОФ – ТВОРЕЦЬ МІЖНАРОДНОЇ ПЛАНОВОЇ МОВИ «ЕС-ПЕРАНТО»

Н. О. Ковальова

ОСОБИСТІТЬ МИКОЛИ МИКОЛАЙОВИЧА НЕПЛЮЄВА В ІНТЕРПЕРТАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ

Є. В. Копилець

НЕВІДОМІ ФОТОГРАФІЇ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО КРАЄЗНАВЦЯ, ЕКОНОМГЕОГРАФА, МЕТОДИСТА КОСТЯ ДУБНЯКА

Г. В. Корнюш

М.М. ЛАНГЕ ЯК ПЕДАГОГ ТА ГРОМАДСЬКО-ОСВІТНІЙ ДІЯЧ

А. А. Коробченко

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕЙ М. ДЕМКОВА ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Т. Д. Кочубей

ВНЕСОК Ф. ПРОКОПОВИЧА У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

В. В. Кузьменко

Н. В. Слюсаренко

ПОСТАТЬ Д.О. ТХОРЖЕВСЬКОГО У ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

М. В. Лашко

М. ГРІНЧЕНКО У СПОГАДАХ СУЧАСНИКІВ

І. В. Леонтєєва

СПАДЩИНА О. ЛАЗУРСЬКОГО (1874 – 1917): ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ

УРОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

О. М. Майструк

ТВОРЧА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ КАРАЗІНА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

О. П. Міхно

УКРАЇНСЬКІ ШЛЯХИ ФРАНЦА МОЧНИКА

Н. М. Озерна

С. РУСОВА ПРО ЗНАЧЕННЯ КАЗКИ В ЖИТТІ ДИТИНИ

О. В. Орел

ДІЯЛЬНІСТЬ І. ТЕСЛЕНКА В ГАЛУЗІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ І ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ (КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 60-Х РР. ХХ СТ.)

О. Б. Петренко

Я. ЧЕПІГА ПРО СПІЛЬНЕ І РОЗДІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Н. С. Побірченко

ФЕНОМЕН О. ЗАХАРЕНКА В ОЦІНЦІ ДОСЛІДНИКІВ ЙОГО ТВОРЧОСТІ

С. О. Роєнко

ПОГЛЯДИ В. Я. СТОЮНІНА НА ШКІЛЬНУ ПРИВАТНУ ОСВІТУ

О. В. Сараєва

ТЕОРІЯ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ А. МАКАРЕНКА В ОЦІНЦІ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ

М. В. Соловей

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРА ТИСОВСЬКОГО (1886 – 1967 РР.)

Ж. Г. Стельмашук

ПОГЛЯДИ Е. І. МОНОСЗОНА НА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ УЧНІВ

А. О. Стрижаків

ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ДИТИНСТВА В ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ Н. ЗАГЛАДИ

А. В. Ткаченко

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КАТЕГОРІЯХ ПРОФЕСІОГЕНЕТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ А. С. МАКАРЕНКА

С. Ю. Човрій

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ І МЕТОДИЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ

Г. В. Шелюк

РОЛЬ С. МИРОПОЛЬСЬКОГО У МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ДУХОВНОГО ВІДОМСТВА (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

І. П. Шпичак

РОЛЬ В. Ф. ШМІДТ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ЗАСАДАХ ПСИХОАНАЛІЗУ

СЕКЦІЯ 1
УКРАЇНЬСЬКА ОСВІТА В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ
І ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Н. Б. Антонець

РАДЯНСЬКА ШКОЛА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.
ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОРІВ
«ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АЛЬМАНАХУ»

Одним із важливих індикаторів, що унаочнює тенденції розвитку науки, є періодичні фахові видання. Для істориків педагогіки в Україні чи не найпоказовішим у цьому відношенні є «Історико-педагогічний альманах», який, до речі, можна привітати з ювілеєм, адже саме 17 листопада 2004 р. вчена рада Уманського державного педагогічного університету рекомендувала до друку перший випуск журналу.

За 10 років вийшло 19 зшитків часопису. Варто відмітити, що увага і його редакційної колегії, і його авторів була зосереджена як на висвітленні малодосліджених (чи взагалі недосліджених) фактів, явищ, персоналій, так і на сучасній оцінці вже досить відомого. Навіть побіжний огляд змісту номерів дозволяє зробити висновок, що хронологічно сучасних істориків педагогіки найчастіше цікавлять ХІХ ст. (причому переважно його друга половина) та перші 40 років ХХ ст. Більш ранній період досліджується дуже рідко в першу чергу, мабуть, через проблеми з першоджерелами. Що ж стосується радянського періоду другої половини ХХ ст., то його оминають, скоріш усього, вважаючи або не дуже цікавим, або вже достатньою мірою дослідженим. Разом з тим саме цей період, на наш погляд, потребує тієї нової оцінки, яка відповідала б сучасному розумінню історико-педагогічного процесу і яка зробила б досвід, набутий радянськими педагогами, більш актуальним для використання в сьогodнішніх навчальних закладах.

Аналізуючи публікації, котрі доносять читачеві альманаху інформацію про радянську школу 1943 – 1991 рр., ми дійшли висновку, що їх можна згрупувати, зокрема, таким чином: 1) *статті, які допомагають читачеві усвідомити методологічні засади розуміння специфіки радянської педагогіки зазначеного періоду* (М. Богуславський, Л. Ваховський, О. Сухомлинська); 2) *статті, автори яких зосередили свою увагу на принципових змінах в освітній політиці – реформуванні шкільної освіти* (Л. Березівська) та на розвитку змісту загальної середньої освіти (Т. Литнєва, Л. Пироженко); 3) *статті, в яких висвітлюються окремі аспекти навчально-виховного процесу, а саме – динаміка гендерних підходів до організації шкільного життя* (О. Петренко); запровадження програмованого навчання (О. Крутько); іншомовна підготовка учнів (Л. Кравчук); трудова підготовка дівчат (Н. Слюсаренко); краєзнавча робота (Т. Бондаренко); удосконалення навчання хімії (А. Грабовий); 4) *статті, що присвячені персоналіям*. До їх числа входять публікації, в яких аналізується досвід роботи авторських навчальних закладів видатних українських педагогів В. Сухомлинського та О. Захаренка (Л. Березівська, М. Богуславський, М. Галів, Л. Заліток, Н. Калініченко, О. Калюжна, В. Ликов,

Л. Пархета, О. Сараєва, О. Сухомлинська, Т. Турбар), а також матеріали про систему інтенсивного навчання педагога-новатора В. Шаталова (Л. Бондар) і внесок М. Миронова у популяризацію дитячого руху в Україні (Н. Коляда); 5) *бібліографічні покажчики* з питань управління загальноосвітньою школою (О. Адаменко) та розвитку школи на Черкащині (Н. Коляда).

Підбиваючи підсумок, закликаємо науковців активніше публікувати свої дослідження, присвячені зазначеному періоду, і цим сприяти редакційній колегії у створенні більш цілісного сучасного уявлення про радянську школу.

О. Д. Балдинюк

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ХАТ-ЧИТАЛЕНЬ В УКРАЇНІ (20-ТІ – 30-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Одним із пріоритетних завдань, що поставало перед державою в 20-х – 30-х роках ХХ століття, було подолання неписьменності. Для реалізації такої боротьби по всій країні було відкрито ряд лікпунктів, шкіл для неписьменних та малописьменних, а також товариство «Геть неписьменність!».

Важливе місце в новій мережі культурно-освітніх закладів посідали хати-читальні. В липні 1920 р. Народним комісаріатом освіти УСРР було затверджено «Положення про хату-читальню» як опорний пункт просвітньої роботи у селах. Вказувалося, що головним напрямом в діяльності хат-читалень є «поширення комуністичної освіти серед сільського населення».

На XI з'їзді РКП(б) (1922 рік) в резолюції з питань про друк і пропаганду наголошувалося, що хати-читальні потрібно «...зробити центром правильної та регулярної інформації широких мас селянства про політичне життя країни (правильна доставка газет, усне їх читання, бесіда)».

Наприкінці травня 1922 року по всіх обкомах, губкомах та політпросвітах було надіслано циркуляр ЦК РКП(б) «Восстановление изб-читален», в якому зазначалося: «завдання хати-читальні – бути збірним пунктом для озброєння селян такою могутньою зброєю набуття знань, як робота й книга».

На важливості хат-читалень у політпросвітній роботі з населенням наголошувала Н. К. Крупська. Педагог зазначала, що вони могли створюватися при різних закладах: при школах, залізничних станціях, при сільрадах, а також просто в хаті простого селянина з метою спільного читання та обговорення газет та брошур громадянами.

Також хага-читальня разом зі школою, бібліотекою та партійним осередком повинна була виступати «одним з чотирьох головних опорних пунктів, через які партія впливає на мозок, побут та настрої широких селянських мас».

При хагах-читальнях проводилися літературно-музичні вечори, випускалися газети. Також з метою пропаганди проводилися агітвечори, екскурсії, виставки та театральні вистави.

Отже, як бачимо, в Україні в 20 – 30-х роках ХХ століття активно розпочалася розбудова мережі культурно-освітніх закладів, в тому числі – хат-читалень. Зокрема

вже до кінця 1920 року на території України діяло близько 15 тисяч культурно-освітніх установ різного типу, серед яких хат-читалень нараховувалося 5 тисяч.

Л. С. Бондар

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (40-І – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У 40-их – 80-х роках ХХ ст. система освіти України зазнала істотних змін, передусім у початковій ланці. У цей історичний період було оновлено зміст освіти й засоби навчання, мету і завдання предметів, що вивчалися в початковій школі, чіткіше визначено вимоги до результатів навчання, засобів і форм організації навчально-виховного процесу.

Спираючись на теоретичні підходи стосовно диференціації, О. В. Сухомлинська з'ясувала, що диференційований підхід до навчання охоплює психологічні засади й соціалізаційні виміри та суто педагогічні складові, серед яких – створення науково-методичного забезпечення диференційованого підходу до програм, підручників, методичної літератури. Л. Д. Березівська виявила організаційні змістові характеристики диференційованого підходу, зокрема щодо структури шкільної системи (де й кого навчати) та змісту освіти (чого навчати).

Аналіз навчальних планів і програм, шкільної системи освіти 30-х років ХХ ст. засвідчує, що в Україні було запроваджено єдину шкільну систему освіти (10-річна з 4-річною початковою школою і неповна 7-річна школа); паралельне функціонування російських та українських шкіл; обов'язкове вивчення російської мови в українських школах; єдині навчальні плани, шкільний режим, систему оцінювання роботи початкових шкіл та підходів до підручникотворення.

Наприкінці 50-х – на початку 60-х років в УРСР запроваджується нова система освіти. Початкова школа після введення в 1959 р. загальної обов'язкової 8-річної освіти дітей і молоді втратила свою функціональну самостійність і залишалася переважно школою умінь та навичок. У 1965 – 1970 рр. навчальні плани та програми для початкових шкіл неодноразово уточнювалися і вперше після 30-х років розпочалися експериментальні дослідження в галузі початкового навчання. У 1970/71 н. р. закінчилася експериментальна перевірка нових програм і підручників, а в наступному році завершився перехід до 3-річної початкової школи. Однак, як наголошує О. Я. Савченко, зміст освіти продовжував визначатися на основі єдиної загальносоюзної типової програми, розробленої в АПН СРСР. З прийняттям Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984) розпочався новий етап розвитку початкової ланки освіти: до 1-го класу почали приймати дітей з шести років; тривалість навчання збільшилася на один рік; функціонували два типи початкових шкіл: 3-річна і 4-річна. Прихід до школи дітей шестирічного віку потребував створення нового змісту початкової освіти, що знайшов своє вираження в типових програмах для 1-4-х класів, прийнятих у 1985 р. Міністерством освіти СРСР. У 1986/87 н. р. в республіці розпочалося систематичне навчання дітей з шести років.

А. В. Вихруц

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Кожна наука виконує три основні функції: опис, пояснення, передбачення. Головним завданням залишається встановлення закономірностей. Не випадково упродовж останніх років наша наукова школа працювала над темою «Закономірності розвитку освітніх систем», а як нова тема на наступні п'ять років вибрана тема, яка домінуватиме в ХХІ столітті, – «Закономірності розвитку особистості».

Важливим завданням методології історії педагогіки є пошук перспективних напрямків монографічних досліджень. Узагальнення досвіду українських і польських дослідників дозволяє назвати декілька напрямків, правомірність яких підтвердить, або заперечить час.

Хаос у системі педагогічних понять зумовить появу монографій в яких з допомогою контент-аналізу, порівняльних таблиць, на основі етнопедагогіки праць вітчизняних і зарубіжних вчених, з урахуванням вимог логіки буде проаналізовано історичну сутність понять: людина, індивід, особистість, виховання, освіта, педагогіка, розвиток.

Значна кількість монографій, в яких аналізуватимуться історичні особливості розвитку окремих типів навчальних закладів, дозволить піднятися на вищий рівень узагальнення, досліджуючи функціонування освітніх систем.

Перспективним, на нашу думку, залишається один з напрямів філософії освіти, який передбачає «повернення» в педагогіку філософів. Без Сократа, Епіктета, Сенеки, стоїків, епікурейців, йогів, мислителів Китаю, Декарта, Гегеля та десятків інших мислителів історія педагогіки не досягне рівня закономірностей.

Чекає нових монографічних досліджень педагогіка релігії. Захист перших докторських дисертацій лише підкреслює необхідність подальших наукових пошуків.

Історичні особливості педагогічної персонології (від пренатальної педагогіки до педагогіки старості, смерті, жалоби) ще чекають своїх авторів.

Праксеологія, розумове виховання, педагогіка творчості домінуватимуть в історії педагогіки ХХІ століття.

На часі також поява посібників нового покоління з історії педагогіки в яких, з урахуванням принципів антикритицизму і новаторства, буде узагальнено педагогічні закономірності цивілізації.

М. В. Головка

ПЕРІОДИЧНІ ВИДАННЯ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ДИДАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ

Становлення теорії та методики навчання фізики як галузі педагогічної науки в Україні позиціонується із науково-технічними та соціокультурними змінами наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., які загострили увагу суспільства до стану шкільної фізичної освіти. Традиційна система навчання фізики в середній шко-

лі не відповідала суспільним запитам. Це був історичний період, для якого були характерними, з одного боку, бурхливий розвиток фізичної науки, а з іншого, як зауважував професор О. Д. Хвольсон, відсутність методики фізики як науки, яка давала б відповіді на питання, як навчати учнів основ фізики.

Розвиток методики фізики значною мірою залежав від того, наскільки вдалося б об'єднати зусилля окремих учених, які займалися проблемами формування та реалізації курсу фізики середньої школи, створити атмосферу конструктивного діалогу та популяризувати і апробувати результати методичних досліджень.

Визначальну роль у цьому контексті відігравали періодичні науково-методичні видання, найбільш потужним з яких упродовж багатьох років був журнал «Вісник дослідної фізики та елементарної математики», який був заснований у Києві в 1886 році Е. К. Шпачинським (1848 – 1912).

Журнал став першим спеціалізованим виданням, в якому висвітлювалися як актуальні питання розвитку та досягнень фізичної й математичної науки, так і проблеми їх викладання в середній школі. Дописувачами журналу в різні роки були видатні фізики М. П. Авенаріус, Г. Г. Де-Метц, Й. Й. Косоногов, М. Папалексі, М. Пильчиков, М. М. Умов, О. Хвольсон, Ф. М. Шведов, М. Шиллер; методисти П. Зілов, О. Кисильов, О. Корольков, К. Лебединцев, В. Лермантов, М. Любимов.

Упродовж 32-річного функціонування журналу на його сторінках побачили світ дидактичні ідеї фундаторів вітчизняної методики фізики. Саме у «Віснику» було вперше надруковано «Вступ до методики фізики» професора Ф. М. Шведова. На сторінках журналу проводилося жваве обговорення актуальних проблем шкільної фізичної освіти, напрями її реформування, друкувалися рецензії на шкільні підручники, методика вивчення окремих розділів і тем курсу фізики середньої школи, організації шкільного фізичного експерименту. Започатковано наукову дискусію, до якої залучалися провідні фахівці в галузі університетської та шкільної фізичної освіти. Завдяки журналу актуалізувалися проблеми реформування шкільного курсу фізики та напрями розвитку методики його вивчення в середній школі. З огляду на це, «Вісник дослідної фізики та елементарної математики» є важливою складовою джерельної бази історико-педагогічних досліджень проблеми становлення і розвитку дидактики фізики в Україні.

В. Е. Гончаревський

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ІСТОРИЧНА ОСВІТА В ОЦІНЦІ ПРОВІДНИХ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКІВ

Наслідком процесу геополітичного визначення України стала нагальна потреба оновлення вітчизняної історичної освіти. Провідні українські історики, серед яких Н. М. Яковенко, В. Ф. Верстюк, С. А. Леп'явко, В. Л. Маслійчук, А. В. Портнов та ін., долучилися до обговорення подальших шляхів реформування історичної освіти в Україні. Серед основних завдань вказується, насамперед, на необхідність усунення в шкільному курсі історії радянської традиції формаційно-класового підходу

до викладу історичного матеріалу, який є зручним для більшості вчителів, адже дозволяє представити історію як систему, при цьому надзвичайно її спрощуючи та ігноруючи «людський чинник» – провідну роль світогляду, духовності, релігії та культури в історичному процесі.

Іншою проблемою стала «патріотична міфологізація» історії України та пошуки «правічних коренів» українського народу, що не мають нічого спільного з науковою історією, адже підкріплення серйозною джерельною базою тут відсутнє, причому поняття «народ», «етнос», «нація» як правило змішуються.

«Радянською спадщиною» є і домінування політичної та мілітарної історії. Історія позиціонується як історія державотворення, що ще раз змушує вказувати на тривалий час відсутності власної держави українців. Натомість ігнорується домінуюча роль українців у «культурній експансії» Російської імперії протягом кін. XVII – поч. XVIII ст.

Акцентування уваги на «пригнобленості» українців, позиціонування їх як переважно селян, що «постійно повставали проти панів», з одного боку, представляє українців як «монокласовий» народ та нав'язує хибну думку про те, що соціальна конфліктність є характерною рисою українців, а з іншого боку, не приділяється належної уваги культурній та управлінській еліті українства, їхнім геополітичним планам, які вони намагалися втілити в життя.

Позиціонуючи «колоніальну» Україну між «царською Росією» та «шляхетською Польщею» опосередковано знову й знову формується комплекс меншовартості українства і почуття «старших братів» – Росії та Європи, при цьому, на догоду європоцентризму, вказується на необхідність просування до європейської культури, цінностей тощо, забуваючи, що в Україні повинен бути саме «україноцентризм». Шкільна історична освіта за своїм характером переважно фактографічна і тому спрямована на механічне засвоєння готових фактів, уникаючи при цьому історіографічного осмислення тих чи інших історичних подій, що позбавляє учнів навичок формування самостійного критичного мислення.

Н. М. Гупан

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У МЕТОДИЧНОМУ АПАРАТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ (60-ТІ – 70-ТІ РР. ХХ СТ.)

У дослідженні диференційованого підходу до розбудови методичного апарату вітчизняних шкільних підручників з історії *встановлено*, що в 60-ті – 70-ті роки ХХ ст. серед радянських методистів утверджувалося нове розуміння задач і функцій шкільного підручника. Якщо раніше його роль здебільшого обмежувалася закріпленням у пам'яті учнів вивченого на уроці, то у нові часи шкільна навчальна книга розглядалася як інструмент з допомогою якого вчитель навчає і виховує школярів у процесі їхньої діяльності на уроці і вдома.

На початку 60-тих років було оголошено конкурс на створення нових шкільних підручників з історії для 4 – 11 класів. Тексти навчальних книг, що отримали пози-

тивну оцінку конкурсної комісії, почали виходити друком і стали направлятися до шкіл на апробацію. Згодом ті, котрі одержали статус підручника, перекладалися українською і використовувалися у школах республіки.

З'ясовано, що на відміну від підручників попередніх часів нові навчальні книги відрізнялися меншим обсягом і краще враховували вікові та пізнавальні можливості учнів. У методичному апараті більше приділялося уваги логічному опрацюванню навчального матеріалу, формуванню у школярів системних історичних знань котрі ґрунтувалися не лише на запам'ятовуванні, а й осмисленні та самостійному використанні раніше засвоєної інформації

Доведено домінування у 60-их – 70-их рр. серед істориків-методистів думки про те, що навчання не може бути ефективним, коли вчитель послуговуватиметься тільки усним словом і нехтуватиме такими дидактичними засобами, як: наочність, різновидові тексти, учнівські зошити тощо. У шкільних підручниках з історії стала зростати кількість ілюстративного матеріалу, таблиць фрагментів документів, уривків з літературних творів тощо. Такі зрушення у методичному апараті розширювали можливості вчителів у диференційованих підходах до навчання дітей з різним рівнем мотивації до пізнавальної діяльності. Сприяли розбудові методики диференційованого навчання історії у школі й спеціальні розробки для вчителів.

На основі аналізу шкільних навчальних книг з історії *аргументовано*, що кращим здобутком розбудови методичного апарату у досліджений період вважався підручник Ф. Коровкіна. У книзі було успішно реалізовано внутрішню (проявлялася в урахуванні вікових особливостей учнів) та зовнішню диференціацію. Ос-тання представлена у різнорівневих завданнях, спрямованих на індивідуалізацію навчання учнів з урахуванням їх здібностей.

О. І. Данилова

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ХЕРСОНЩИНІ (КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 60-Х РОКІВ ХХ СТ.)

Підготовка кваліфікованих робітничих кадрів, які б відповідали міжнародним стандартам та продуктивно діяли в умовах ринку, є визначальним чинником для подальшої долі економіки України та створення умов для її переходу на інноваційну модель розвитку. Реалії сьогодення переконливо свідчать, що для досягнення якісно нового рівня соціально-економічного розвитку країни корисним буде переосмислення вітчизняного досвіду розв'язання складних проблем життя суспільства. Тому актуальним є звернення до особливостей розвитку професійно-технічної освіти України в окремих її регіонах, адже осмислення та систематизація історико-педагогічного процесу є необхідною умовою розвитку педагогічної науки і практики, особливо в часи реформаційних змін.

Новий етап розвитку професійно-технічної освіти розпочався з прийняття 24 грудня 1958 р. Верховною Радою СРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з

життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Усі існуючі типи навчальних закладів перетворювалися у міські і сільські професійно-технічні училища, які спеціалізувалися за галузями виробництва.

Станом на 26 травня 1959 року у Херсонській області діяло 19 професійних навчальних закладів: з них 4 школи ФЗН і 14 навчальних закладів трудових резервів. Перетворення існуючих навчальних закладів повинно було відбуватися поступово. Так, у 1961 р. планувалося реорганізувати 4 навчальних заклади, у 1962 р. – 6, у 1963 р. – 3.

Перетворення спіткали і училища механізації сільського господарства: наприкінці 1963 року їх реорганізували в сільські професійно-технічні училища (наказ №117 від 23 жовтня 1963 р.).

В цей час навчальні заклади професійно-технічної освіти Херсонщини змінювалися не тільки за змістом, але й у кількісному відношенні. Так, було відкрито у 1963 році в смт. Іванівка Нижньосірогозького району училище механізації сільського господарства для підготовки кваліфікованих механізаторських та інших виробничих кадрів. Контингент училища на 1 жовтня 1963 р. складав 270 чоловік.

У серпні 1966 року в м. Нова Каховка відкрили Новокаховське міське професійно-технічне училище №16, а з 1 вересня – Новокаховське міське професійно-технічне училище №2 реорганізували в технічне училище №1. В новому училищі встановлювали контингент учнів на 1966 рік – 270 чоловік.

Таким чином, станом на кінець 1966 року кількість навчальних закладів професійно-технічної освіти по Херсонському обласному управлінню складала: міських професійно-технічних училищ – 6, сільських професійно-технічних училищ – 9, нове технічне училище – 1. 1950 – 1960-ті роки можна охарактеризувати як період розвитку професійно-технічної освіти на Херсонщині, підвищення якості навчання у навчальних закладах, зміцнення їх матеріально-технічної бази.

В. С. Дереш

ВПЛИВ СІМ'Ї І ШКОЛИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Соціалізація дитини в сім'ї не відбувається без зовнішнього впливу. Це закономірно, адже в будь-який історичний період сім'я перебуває у взаємодії із соціумом. Вона не відірвана від суспільства, бере участь у розвитку останнього й залежить від конкретної соціокультурної ситуації в країні.

У другій половині ХХ століття безпосередній контроль за вихованням дітей у сім'ї здійснювали такі соціальні інститути, як громадські організації підприємств, де працювали батьки дітей, і школа, де навчалися діти. Головний вплив на батьків держава здійснювала через дитячі садки і школи, адже там організовувалася життєдіяльність дитини. Саме в школі цілеспрямовано велася систематична робота з батьками, створювався колектив батьків і вчителів, який працював із сім'ями, особливо з тими, де виховання відбувалося не на належному рівні. У школі проводили-

ся класні і загальношкільні батьківські збори, лекторії, університети педагогічних знань, конференції, лекції, бесіди, індивідуальні консультації, під час яких батькам надавалася кваліфікована допомога з питань виховання і розвитку дітей. Форми і методи роботи з батьками відповідали, в першу чергу, завданням, які ставило перед школою керівництво країни, а вже потім зверталася увага на рівень культури, освіти батьків, їх потреби. Це відображалося у планах роботи класних керівників, де пріоритетною була педагогічна пропаганда, а отже, 80 % заходів мали колективний характер – лекції, бесіди, збори, тоді як індивідуальна робота з батьками і консультації проводилися дуже рідко. Така ситуація не могла не вплинути на стиль спілкування учителів і батьків. Як наслідок досить часто педагоги мало враховували психічний стан дітей і батьків, майже не цікавилися сімейною ситуацією, стосунками між батьками і учнями, а без цього успіху у вихованні досягти неможливо.

Проте слід зазначити, що саме друга половина ХХ століття дала нашій країні таких педагогів-новаторів, як В. О. Сухомлинський, І. Г. Ткаченко, О. А. Захаренко. Своєю діяльністю вони позитивно вплинули на взаємодію сім'ї і школи у вихованні підростаючого покоління. Значну увагу ці педагоги приділяли роботі з батьками, в тому числі індивідуальній. Починаючи з молодших класів, учителі Павлиської, Богданівської та Сахнівської шкіл налагоджували з батьками учнів контакт і залучали їх до співпраці впродовж усього терміну навчання дітей. Педагоги-новатори своєю роботою довели, що для успішної соціалізації дітей необхідна цілеспрямована, систематична, копійка робота кожного вчителя з батьками кожного учня. Вони наголошували, що саме успіх спілкування батьків і педагогів початкової школи чи недоліки їх взаємодії зумовлюють результативність подальшої співпраці школи і сім'ї. Цей досвід є актуальним і сьогодні, адже школа має безпосередній вплив на сімейне виховання і навпаки. Це повинні враховувати як вчителі, так і батьки. За таких умов соціалізація дітей буде успішною.

Я. А. Донченко

ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В УКРАЇНІ

Інформатика стала невід'ємною складовою сучасної наукової думки, одним з головних засобів формування особистості, її світогляду.

Курс інформатики запроваджено у загальноосвітніх школах України в 1985 р. Це був час стрімких перетворень та ідей, які в подальшому лягли в основу інформаційного суспільства, інформаційних відносин та уявлень про зміст і структуру інформатики як навчального предмета.

Фундаторами впровадження курсу інформатики у загальноосвітніх закладах України були педагоги-науковці А. Єршов, Г. Звенігородський, В. Касаткін, О. Кузнецов, М. Лапчик, В. Леднев та ін. Вітчизняні вчені І. Лисенко, А. Ломаковська, Н. Морзе, Й. Ривкінд розробляють сучасні підходи та зміст курсу інформатики, який би відповідав усім вимогам суспільства ХХІ ст.

Аналіз історичної, науково-теоретичної та методичної літератури дає підстави визначити соціально-економічні, науково-технічні та освітньо-культурні передумови впровадження шкільного курсу інформатики в Україні в середині 80-х рр. ХХ ст.:

1. Науково-технічний прогрес, який сприяв швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що вплинуло на способи виробництва та ведення господарства. Комп'ютерна техніка поступово спрощувалась у використанні та переставала бути надскладним пристроєм вузького профілю, залучалася до виробничого процесу, що привело до потреби у підготовлених до роботи з нею кадрах.

2. Створення у середині ХХ ст. у Києві потужного центру виготовлення сучасних обчислювальних машин прискорило еволюцію радянських обчислювальних машин та їхню інтеграцію з економікою, що привело до необхідності омолодження складу спеціалістів з ЕОМ та пошуку шляхів підвищення інформаційної культури суспільства.

3. Поступовий перехід від індустріального суспільства до інформаційного, в якому інформація стає продуктом виробництва та дослідження, одним із ресурсів сучасного світу. Це змусило переглянути зміст навчальних програм та включити новий курс у шкільну програму.

4. Відкриття у 60-х рр. ХХ ст. профілів у школах з метою підготовки спеціалістів робочих професій; впровадження класів фізико-математичного профілю для підготовки учнів-програмістів.

5. Успішне введення навчальних дисциплін з основ програмування та інформатики у вищих навчальних закладах України сприяло подальшому розвитку теоретичних засад та методики навчання інформатики учнів більш молодшого віку.

6. Введення експериментальних курсів з обчислювальної математики та кібернетики у загальноосвітніх школах країни стало практичною базою формування уявлень про зміст майбутнього курсу інформатики.

Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Проблема становлення і розвитку індивідуального підходу до учнів у навчанні була і залишається предметом дослідження у педагогічній науці.

Початковий етап її вирішення зводився до розробки найзагальніших рекомендацій з вивчення і врахування індивідуальних особливостей учнів, реалізації цих порад.

Найперші вислови про необхідність упровадження індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи зроблені Я. А. Коменським, засновником класно-урочної системи.

Значний внесок у розробку питань розвитку, врахування закономірностей розвитку дитини, індивідуального підходу в навчанні й вихованні внесли такі педагоги, як В. Г. Белінський, М. Г. Чернишевський, М. О. Добролюбов.

Початок теоретичного рівня розробки індивідуального підходу до учнів у навчанні пов'язаний із великим російським педагогом, одним з основоположників педагогічної науки і рідної школи К. Д. Ушинським.

У подальші роки вислови з питань індивідуального підходу до учнів ми знаходимо у Л. М. Толстого. Послідовники К. Д. Ушинського, Л. М. Толстого – М. Ф. Бунаков, І. Каптерев, В. П. Бехтерев та інші.

Багаторічним педагогічним досвідом було підтверджено, що кожному учневі притаманні свої, самобутні і неповторні риси та якості, темперамент, нахили, інтереси, здібності тощо. Ці та інші особливості учнів були підґрунтям у педагогічній роботі С. Ф. Русової.

Теорія А. С. Макаренка врахувала індивідуальний підхід до особистості в процесі колективного виховання.

Нові соціальні, економічні і політичні умови поставили по-новому і питання про роль, призначення школи і виховання в житті суспільства. У нових соціальних умовах індивідуальний підхід до учнів став розглядатися як педагогічний принцип на рівні соціального, педагогічного і психологічного експерименту. Значне поглиблення і різносторонні аспекти в розгляді принципу індивідуального підходу до учнів у навчанні починаються з 50-х років. Ця проблема стає в центр уваги вітчизняної дидактики і психології.

Після 50-х років значно розширилося коло досліджень питань індивідуального підходу до учнів у процесі самостійної роботи.

Сьогодні врахування принципу індивідуального підходу до учнів, встановлення кожної окремої індивідуальності є важливим аспектом особистісно орієнтованої освіти.

Н. В. Дяченко

САМООСВІТА ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧОГО РУХУ В УКРАЇНІ (20-ТІ – 30-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Підготовка педагогів до роботи з дитячими та молодіжними організаціями є важливою на сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної науки. При цьому нагальна потреба у здобутті якісної освіти та професійної підготовки педагогів потребує вивчення історико-педагогічного досвіду підготовки організаторів дитячого руху в Україні. Зокрема, періоду 20-тих – 30-тих років ХХ століття.

Як свідчить аналіз джерел, однією з важливих форм підготовки організаторів дитячого руху в Україні у 20-ті – 30-ті роки ХХ століття була самоосвіта.

Система підготовки піонерських кадрів досліджуваного періоду мала на меті неперервне удосконалення загальноосвітніх, політичних і педагогічних знань. Самоосвіта – освіта, одержана поза навчальними установами шляхом самостійної роботи, насамперед самостійного вивчення наукової, науково-популярної, навчальної, політичної, педагогічної та іншої літератури.

На думку Н. К. Крупської, самоосвіта – це процес не тільки придбання знань,

а й процес формування світогляду, який сприяє всебічному розвитку особистості. В процесі самоосвіти розвивається мислення, творча активність, ініціатива. Керівник самоосвіти, на думку Н. К. Крупської, – це перш за все особа, яка навчає молодь орієнтуватись у великому світі книг, допомагаючи вибрати потрібну. У своїй праці педагог виділила три напрями в самоосвіті: загальна, політична і професійна. Питання методики самоосвіти неодноразово порушувалося у низці праць педагога, з-поміж яких: «Самообразование молодежи», «Советы начинающим заниматься самообразованием», «Как работать над книгой», «Экономить время и энергию», «Методика задавания уроков на дом» та ін.

Потреба в самоосвітньому вдосконаленні піонерських кадрів виникла насамперед через неможливість існуючих форм підготовки (курси, школи, семінари та ін.) охопити широкі верстви вожатих та задовольняти всіх їх освітні потреби. Зокрема, у 1925 р. ЦК ВЛКСМ було прийняте рішення про самоосвіту вожатих як важливу та ефективну форму підготовки кадрів для дитячого руху.

При цьому в соціально-виховній теорії та практиці самоосвіта розглядалась не тільки як одна з форм підвищення кваліфікації, але, перш за все, як основний шлях перепідготовки педагогічних кадрів – як керівного (керівників бюро комуністичного дитячого руху різного рівня), так і так званого низового рівня (вожатих піонерських загонів).

Т. Є. Єжова

ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Питання забезпечення прав дітей стало предметом широкого наукового обговорення педагогічною громадськістю після прийняття Конвенції ООН про права дитини. Проте в результаті історико-педагогічного пошуку нами встановлено, що дане питання почало порушуватися у педагогічній літературі ще в кінці ХІХ ст. Контент-аналіз педагогічної літератури досліджуваного періоду дає підставу для висновку, що права дітей розглядалися у двох аспектах: 1) у зв'язку із необхідністю захисту дітей від несприятливих зовнішніх умов, здійснення вільного виховання та розвитку особистості дитини (К. Вентцель, В. Кашенко, Т. Маркар'ян, І. Радецький та ін.); 2) у зв'язку з організацією в школах учнівського самоврядування (М. Іорданський, В. Керженцев, К. Корнілов, Я. Чепіга та ін).

Так, громадський діяч, ініціатор і організатор товариств сприяння виховання й захисту дітей, одесит І. Радецький одним з перших на сторінках періодичних педагогічних видань висловив думку про необхідність боротьби за права «вуличних» дітей, учнів ремісників та малолітніх робітників на фабриках і заводах. У своїх статтях І. Радецький писав про необхідність створення умов для навчання та виховання дітей, про захист дітей від експлуатації та організацію дитячого відпочинку.

Психолог, педагог, теоретик і пропагандист вільного виховання К. Вентцель наголошував на необхідності визнання прав дітей на законодавчому рівні; ним

було визначено умови реалізації права дитини на існування, на вільний розвиток, на вибір вихователів, на вільне виховання та освіту, на вільне висловлення думок, на організацію дитячих об'єднань, на посильну працю («Отделение школы от государства и декларация прав ребенка», 1917 р.).

Педагог, приват-доцент Московського університету К. Корнілов вважав, що держава та школа мають визнати права учнів на недоторканність їхньої особистості, свободу зборів, слова й організацій («Конституция республики учащихся», 1918 р.).

Лікар і педагог В. Кащенко в праці «Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах» (1919 р.) зазначав, що кожна дитина має природне право на життя, здоров'я, дитинство, на правильне виховання.

Педагог, психолог і громадський діяч Я. Чепіга у праці «Соціальне виховання як елемент трудової школи» (1922 р.) наголошував на праві дітей брати активну участь у житті школи, шкільному самоврядуванні та розробці шкільних законів.

Т. Маркар'ян, співробітник Центрального педологічного інституту (Москва) у праці «Школа, ребенок и учитель» зазначав, що основне завдання сучасної школи СРСР полягає в тому, щоб стати захисницею прав дитини (1924 р.).

Таким чином, кінець ХІХ – поч. ХХ ст. можна вважати періодом зародження педагогічної ідеї забезпечення прав дітей.

І. Я. Жорова

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Сьогодні, як і раніше, пріоритетом державної освітньої політики є створення умов для якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку, через створення цілісної системи неперервної освіти.

Конструктивний пошук шляхів розвитку професіоналізму вчителя в системі післядипломної освіти неможливий без адекватної історико-культурної рефлексії генезису й основних тенденцій його формування у вітчизняній педагогіці ХХ – ХХІ століть, де форми і методи методичної роботи, мета і зміст післядипломної освіти визначалися соціокультурними, економічними та суспільно-політичними детермінантами розвитку суспільства.

Безпосередньо особливості професійного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти та діяльності окремих її ланок були предметом наукових пошуків О. Л. Капченко, С. В. Крисяка, С. А. Лисенко, Л. Е. Сигаєвої, Н. М. Чепурної та інших.

Історико-педагогічні дослідження системи післядипломної освіти базуються на аналізі соціальних запитів, загальних тенденцій розвитку освіти, виявленні загального й особливого на основі вивчення: цілей та змісту підвищення кваліфікації; організаційних форм і методів роботи з педагогами; адміністративних, навчально-матеріальних, науково-методичних чинників; результатів діяльності у конкретних історичних умовах.

Слід зазначити, що представлені періодизації розвитку системи післядипломної педагогічної освіти характеризуються певними відмінностями щодо визначення верхньої і нижньої межі дослідження, окремих періодів та відповідних концептуальних і локальних змін.

Утім, узагальнюючи здобутки істориків педагогіки, можна зробити висновок, що до 1917 року відбувається зародження змісту і форм підвищення кваліфікації педагогів, у період з 1917 по 1930 рр. – становлення національної системи підвищення кваліфікації педагогів. Найбільш неоднозначним в історико-педагогічних дослідженнях є період з 1930 по 1991 рр. Зокрема, загалом стверджуючи ідею про уніфікацію і централізацію післядипломної педагогічної освіти у цей період, дослідники зауважують на низці істотних змін у системі освіти, у тому числі і післядипломної, та доцільності поділу на відповідні етапи. Щодо наступного періоду (з 1991 року), то на основі аналізу компонентів процесу післядипломної освіти зроблено висновок про національний характер післядипломної освіти в ринкових умовах та її орієнтацію на розвиток педагога як особистості і як професіонала.

В. І. Ірза

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Найбільш поширеною формою поєднання навчання з виробничою працею, формування в учнів загальнотрудових умінь, культури праці, ефективним засобом поглиблення й зміцнення знань, розвитку пізнавальної активності школярів у процесі самостійної роботи у 1945 – 1991 рр. було сільськогосподарське дослідництво.

Учитель – керівник дослідної роботи – та учні повинні були ретельно підготуватися до проведення дослідів. Для цього вони складали докладно розроблений план роботи, опрацьовували необхідну літературу, готували насіння, добрива, вивчали методику дослідів, визначали місце його проведення і радилися з фахівцями сільського господарства.

Досліди проводилися індивідуально, ланками або окремими групами учнів.

Під час дослідної роботи учні здійснювали фенологічні спостереження за дослідними і контрольними рослинами, тваринами, а також метеорологічні спостереження за погодою. Результати своїх спостережень вони записували в щоденники.

Точність дослідів, його достовірність залежали не тільки від серйозного ставлення учнів до роботи, але й значною мірою від методичної правильності його постановки. Основною вимогою до польового дослідів була рівність всіх умов на ділянках за винятком тієї, яку вивчали.

При постановці польового дослідів необхідно було строго дотримуватися таких вимог:

- прийоми агротехніки, які не є спеціальним предметом вивчення, повинні бути на рівні сучасних досягнень науки;

- дослід повинен закладатися на однаковому по всій площі високому агротехнічному фоні з урахуванням попередника, вирівняності ґрунту і мікрорельєфу;

- всі види робіт, особливо сівба і збирання, повинні бути рівноякісними, одночасними і короткостроковими;
- обов'язковою є наявність повторень варіантів досліду;
- розміри контрольних і дослідних ділянок повинні бути однаковими.

Заключним етапом дослідної роботи учнів було збирання й облік урожаю, оформлення результатів дослідів і підбиття підсумків. Фіксація спостережень, виготовлення навчально-наочних посібників за результатами дослідної роботи активували пізнавальну діяльність учнів, допомагали поєднувати навчально-виховний процес у школі з морально-трудоим досвідом вихованців.

О. В. Караманов

ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І МУЗЕЮ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Сучасна педагогічна наука в Україні постає перед серйозними випробуваннями, пов'язаними з реформуванням вітчизняної системи середньої освіти. Зокрема це стосується можливостей упровадження сучасних інноваційних технологій і різного досвіду у практику шкільництва, його перевірки та широкої апробації, а також розвитку неформальної освіти, застосування різних дидактичних методів та прийомів, створення своєрідних «міждисциплінарних містків» між освітою академічною та освітою, яка викликає жвавий інтерес учнівської молоді.

У цьому контексті варто звернути увагу на простір музею, який у багатьох країнах асоціюється з ефективним майданчиком для втілення й реалізації актуальних технологій навчання й виховання, широкого розвитку особистості учня, його інтелектуальних здібностей та пізнавальних інтересів.

Дослідження у сфері музейної педагогіки та музейної комунікації, неформальної освіти в музеї мають широкий резонанс в усьому світі, акцентуючи увагу на різні аспекти й можливості організації навчально-виховного процесу в музеї та навколомузейному просторі; виробленні певних алгоритмів навчальної діяльності, а з іншого боку – на формуванні в учнів постійної потреби у підкріпленні та розширенні навчальної інформації, здобутої у музеї самостійно або з допомогою вчителів, музейних педагогів.

Аналізуючи відповідну літературу з окресленої проблематики, можна відзначити *низку характерних тенденцій*: 1) сучасні дослідження, з одного боку, шукають алгоритм педагогічної діяльності в музеї, виправдовуючи його необхідність технологічними особливостями; але у той же час наголошують на важливості індивідуального досвіду кожного музею, виходячи з його профілю, місця розташування та цільової аудиторії; 2) музейна педагогіка активно використовує «партисипацію» (участь) та «інклюдзію» (включення) відвідувачів у музейний простір, уможлиблюючи інтерактивну взаємодію учнів між собою та музейним педагогом, вироблення сталого інтересу до навчального матеріалу; 3) для збільшення мотивації навчання сучасні музеї у повному обсязі використовують технологію «Web 2.0», формуючи спільне навчальне середовище музею і школи, побудоване на застосуванні сучасних інформаційних технологій (*e-learning*) та широкому моделюванні різних навчальних ситуацій; 4) усе частіше музеї у співпраці

зі школами застосовують на заняттях елементи критичного мислення та пошукової діяльності; 5) разові музейні екскурсії поступово замінюються циклічними музейними програмами або інтегрованими проектами.

Зазначене підтверджує важливість співпраці школи і музею з метою реалізації актуальних освітніх завдань «інформаційного суспільства».

Л. В. Корж-Усенко

ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ДИСКУРС ЗАРОДЖЕННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У сучасній вітчизняній науці домінує підхід до розгляду історії вищої освіти в Україні не в європейському або українському контекстах, а в руслі державної політики Російської і Австрійської імперій, що зумовлює перебільшення впливу певних чинників її розвитку; ігноруються здобутки зарубіжної історіографії, в якій провідними критеріями розвитку освіти є не нормативне поле, а «людський вимір»: ціннісні орієнтири, рівень самореалізації, характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, мотивація до творчої діяльності.

Узагальнення історіографічного доробку дозволяє похитнути стереотипи щодо провідної ролі російського уряду в зародженні вищої освіти в Україні і «піонерської місії» Харківського університету. Аналіз підходів українських і зарубіжних науковців уможливорює визначення провідних чинників становлення вищої освіти в Україні: патерналістська політика українських гетьманів і козацтва (Л. Баранівська, В. Коваленко, Ю. Павленко, Н. Полонська-Василенко), громадська і приватна ініціатива (О. Кононенко, Н. Сейко, С. Посохов, В. Резніченко), традиційне прагнення українців до освіти (А. Алексюк, С. Сірополко), багатовіковий досвід «інтелектуального туризму» українців у Європі (В. Литвинов, В. Микитась, В. Нічик, Г. Нудьга, Я. Стратій, О. Сухомлинська), «культуртрегерська місія України» у слов'янських землях доби бароко (С. Граччоті, С. Жовтий, Б. Корчмарик, І. Торбаков).

Витоки становлення вищої освіти в Україні пов'язані з діяльністю грецьких шкіл у містах-полісах Північного Причорномор'я (Геродот), двірцевих шкіл Київської і Галицької Русі, Лаврської школи для вищих церковних ієрархів (М. Грушевський, С. Бабишин, С. Висоцький), низки католицьких, протестантських, уніатських академій та колегій (Г. Навольська, А. Папазова, С. Серякова, Т. Шевченко, Н. Яковенко), Острозької академії (І. Мицько, А. Алексюк, І. Крип'якевич, Л. Сазонова), Львівської братської школи (Я. Ісаєвич, А. Андрєєв). Сучасною наукою підтверджується закономірність про зв'язок між існуванням на терені України власної державності і динамікою розвитку освіти, розкриваються спроби українських гетьманів (П. Сагайдачного, М. Дорошенка, М. Виговського, М. Ханенка, І. Мазепи, К. Розумовського) відкрити українські православні університети у XVII – XVIII ст., нейтралізовані польським і російським урядом.

Врахування всіх юридичних і фактичних підстав дозволяє класифікувати Києво-Могилянську академію як перший університет докласичного типу (Л. Алексєєв, З. Хижняк, В. Горський, К. Харлампович, С. Рождественський, Г. Боплан,

Д. Белл, Ю. Юст, Ж.-Б. Шерер, В. Фрійофф) і Львівський цісарський університет як перший класичний університет на території України (Б. Барвінський, Л. Баїк, Б. Ступарик, В. Кравченко, В. Качмар, В. Кметь, М. Крикун, М. Криль).

Т. В. Кравченко

БАТЬКІВСТВО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН КРИЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОСТІ

В останні роки спостерігаємо зростання уваги до сім'ї як середовища первинної соціалізації дитини. В державних програмах, наукових розвідках, монографіях, публікаціях наголошується на винятковому значенні виховного впливу батьків на формування особистості в період раннього й дошкільного дитинства. Водночас прогресуюча криза сім'ї, відмова значної частини молоді від державної реєстрації шлюбу, збільшення позашлюбної народжуваності, соціальне сирітство тощо формують у підростаючого покоління викривлене уявлення про роль і значення сім'ї в житті людини.

З огляду на зазначене, вважаємо актуальним вивчення проблеми батьківства як системного психолого-педагогічного явища. Саме в батьківстві реалізуються особистісні якості батька й матері, їх уявлення про життя. Характер батьківства формує стиль сімейного виховання, відбивається на рівні розвитку дітей, забезпечує їх особисте щастя (Т. Лодкіна, О. Тихомирова).

За визначенням Р. Овчарової, батьківство – «інтегральне психологічне утворення особистості батька/матері, що включає сукупність ціннісних орієнтацій дорослого, установок та очікувань, батьківських почуттів, відносин і позицій, батьківської відповідальності та стилю сімейного виховання». Слід підкреслити, що батьківська позиція чоловіка та жінки часто не збігаються. Так, материнська любов є безумовною, глобальною й постійною; любов батька є більш відстороненою, вона зумовлена певними досягненнями дитини, її соціальними успіхами (В. Кравець).

Дослідники наголошують, що батьківська любов індивідуальна, складна, мінлива й суперечлива. Вона не містить абсолютної норми та ідеалу батьківства. Батьки можуть сумніватися, помилятися, карати дитину разом із турботою й піклуванням про неї. В сучасній науці механізм батьківської любові активно досліджується в працях А. Варги, А. Співаковської, Л. Шнейдер.

Отже, підготовка молоді до усвідомленого батьківства, підвищення рівня педагогічної освіти населення, впровадження державних соціальних програм підтримки сім'ї, на нашу думку, стане дієвим засобом зміцнення сім'ї, а відтак значно збільшить кількість щасливих людей.

Т. І. Куліш

РОЗШИРЕННЯ КОЛА ЗАВДАНЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПІДГРУНТЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У 40-Х – 80-Х РОКАХ ХХ СТ.

Для періоду 40-х – 80-х рр. ХХ ст. характерним було розширення кола завдань естетичного виховання школярів у світлі виховання всебічно розвинутої особисто-

сті. Виховання засобами образотворчого мистецтва вбачалося вагомою складовою художньо-естетичного впливу на учнів загальноосвітньої школи. Навчання образотворчому мистецтву в школі ставило такі основні завдання: допомогти підростаючому поколінню пізнати красу оточуючого світу, розвивати спостережливість, формувати естетичне ставлення учнів до предметів і явищ навколишньої дійсності; сприяти вихованню художнього смаку; розвивати творчі здібності, образну уяву; ознайомити з основними положеннями і принципами реалістичного мистецтва, розвивати елементарні навички в образотворчому мистецтві, ознайомити з основними технічними прийомами роботи; ознайомити з видатними творами образотворчого мистецтва, прищепити любов, інтерес і повагу до образотворчого мистецтва.

Виходячи з цих завдань, постала необхідність більш глибокого наукового розв'язання проблем навчального малювання. У педагогічних працях тогочасних дослідників, зокрема В. С. Кузіна, Г. В. Лабунської, Н. Н. Ростовцева, Є. В. Шорохова необхідною умовою успішного розвитку художньо-творчих здібностей школярів визнано індивідуальний підхід до них у процесі навчання, тобто вибір форм, способів, методів, темпу навчання в залежності від індивідуальних відмінностей учнів, від розвитку їх здібностей. Тож із посиленням навчальної складової в роботі з образотворчого мистецтва в школі простежуються прояви диференціації видів, змісту і форм роботи на уроках образотворчого мистецтва.

У досліджуваній період чітко диференціювалися порівняно з періодом 20-30-х років види роботи з образотворчого мистецтва в школі. Так згідно з існуючими на той час програмами в основу уроків образотворчого мистецтва в школі було покладено чотири види навчальної роботи: малювання з натури, малювання на теми, декоративне малювання та бесіди про образотворче мистецтво. Значно урізноманітнилися вправи, які пропонувалися вчителем для роботи на уроці, адже правильно дібрані вправи є важливим і ефективним засобом підвищення якості уроків образотворчого мистецтва.

Диференціювалася і система занять з образотворчого мистецтва в школі, зокрема щодо організаційних форм роботи: уроки образотворчого мистецтва поєднувалися з різними формами позакласної та факультативної роботи (проведення мистецтвознавчих виставок, екскурсій, вільних творчих занять, конкурсів тощо).

А. Ф. Малород

**КОЛЕКЦІЯ «РОЗВИТОК НАУК В ХІХ – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ ХХ СТ.»
ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У Педагогічному музеї України зберігається унікальний науковий об'єкт, що становить національне надбання, – «Колекція стародруків Педагогічного музею України», яка складається з рукописів, стародруків та рідкісних видань 1477 – 1923 рр. Зібрання скомпоноване з 10 колекцій. Однією з найбільших є «Розвиток наук у ХІХ – першій чверті ХХ ст.», яка налічує близько 1300 одиниць зберігання науко-

вої, навчальної, навчально-методичної, довідкової літератури з різних предметів: словесність, література, природознавство (фізика, хімія, біологія, астрономія, мінералогія тощо), математика, історія, психологія, медицина та ін. Більшість представлених у колекції видань надрукована російською мовою.

Окремим розділом колекції виділено «Педагогіку», куди віднесено понад 250 підручників і навчальних посібників. Хронологічні межі колекції репрезентують видання Ж.-Ж.Руссо «Теории воспитания» (1866) та праці К. Н. Вентцеля «Новые пути воспитания и образования детей» (1923) і «Дом свободного ребенка» (1923).

Географія видання книг представлена невеликим переліком міст: Москва, Санкт-Петербург (Петроград), Казань, Варшава та ін. Дослідивши цей аспект, можна стверджувати, що найбільша кількість видавництва знаходилася в Москві та Санкт-Петербурзі (Петрограді), адже саме ці міста в XIX – на поч. XX ст. стали осередками друкування навчальних книг.

В колекції представлено велику кількість перших і прижиттєвих видань видатних учених-педагогів та діячів освіти: Л. Толстого («Детство и отрочество», 1876), П. Монро («История педагогики», 1900), Ф. Паульсена («Образование», 1900), М. Монтессорі («Самовоспитание и самообучение в начальной школе», 1922), В. Лая («Методика естественно-исторического преподавания», 1914), П. Каптерева («Педагогический процесс», 1905) та ін.

Бібліографічною рідкістю є представлені в колекції навчальні посібники II пол. XIX ст.: «Новейшее образование» Е. Юманса (1867), «Практические заметки об индивидуальном и общественном воспитании» А. та Я. Симоновичів (1874), «Педагогические сочинения» В. Стоюніна (1892), «Педагогическая психология» П. Каптерева (1876) та ін.

Кожен із педагогів розглядуваного періоду розвивав і викладав у своїх творах власні погляди, які часто були новаторськими та спочатку шокували суспільство. Але з часом вони утверджувалися в педагогічній науці й розвивалися вже послідовниками новаторів.

Таким чином, колекція «Розвиток наук у XIX – першій чверті XX ст.» є цінним джерелом досліджень з історії педагогіки, зокрема життєвого і творчого шляху видатних представників педагогічної науки, а також історії методики викладання окремих навчальних предметів у середній та вищій школі.

Д. В. Мартиненко

РОЗВИТОК ОСВІТИ УКРАЇНИ В XVIII СТОЛІТТІ У РАКУРСІ СУЧАСНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ

Становлення незалежної держави, національно-культурне відродження України кінця XX – початку XXI століття активізували інтерес академічних кіл і науково-педагогічної громадськості до проблем розвитку вітчизняної освіти в періоді її піднесення (одним з яких було XVIII століття), суттєво розширивши географію та проблематику досліджень.

Різні аспекти культурно-освітнього розвитку в козацький період традиційно привертати увагу науковців; варто виокремити основні підходи та напрями сучасної історіографії до вивчення проблеми. Так, представники першого підходу (Л. Артемова, О. Губко, В. Кравець, В. Кузь, М. Левківський, О. Любар, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Д. Федоренко) роблять акцент на високому рівні української культури, науки і освіти в досліджуваній період як результаті саморозвитку автентичних традицій, закладених ще в княжу добу. Натомість репрезентанти другого (А. Алексюк, В. Андрушко, Л. Ваховський, Б. Год, М. Євтух, Я. Ісаєвич, І. Крип'якевич, В. Литвинов, В. Микитась, Д. Наливайко, В. Нічик, Л. Посохова, А. Сбруєва, Л. Соколовська, Я. Стратій, О. Сухомлинська, Н. Яковенко) зосереджують увагу не тільки на саморозвитку вітчизняних освітніх традицій, але й на європейських витоках розвитку освіти в Україні.

На особливу увагу заслуговують фундаментальні академічні видання з історії (гол. ред. кол. В. Смолій), історії педагогіки (за ред. О. Сухомлинської), історії культури (під заг. ред. Б. Патона), історії релігії (гол. ред. А. Колодний) в Україні, до створення яких залучено провідних сучасних науковців.

За останні роки з'явилися праці, присвячені дослідженню окремих аспектів обраної теми. Дисертаційні роботи філософського напрямку (зокрема С. Йосипенка, Н. Яковець) пов'язані з вивченням контекстуальних особливостей розвитку освіти у XVIII столітті, мистецтвознавчого (як-то Л. Івченко, Л. Баранівської) – відображають вплив гетьмансько-старшинської ініціативи на культурно-музичне життя України. Історія окремих навчальних закладів, зокрема Києво-Могилянської академії та її «училищних колоній» (православних колегіумів), стала предметом ґрунтовного вивчення істориків Л. Алексієвець, О. Денисенка, Т. Міцан, О. Пивоварова, Л. Посохової, О. Травкіної, З. Хижняк, Н. Шип. Серед історико-педагогічного наукового доробку у контексті дослідження розвитку освіти України у XVIII столітті значний інтерес становлять праці Т. Багрії, В. Бондаренко, М. Євтуха, Т. Кочубей, О. Потапенка, О. Скоробагатської, Л. Соколовської, О. Тулякова.

Відтак з'ясування історіографії проблеми дозволило констатувати, що предметом спеціального вивчення можуть стати тенденції розвитку вітчизняного національного шкільництва, особливості функціонування закладів жіночої та професійної освіти, освітньо-виховні традиції гетьмансько-старшинських родин України у XVIII столітті.

О. С. Мелікян

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Динамічні зміни в українському суспільстві характеризуються інтенсивною математизацією всіх галузей науки, все більше спеціальностей вимагають високого рівня математичної підготовки. Отже, постійно зростаюча роль математичних знань

передбачає модернізацію підготовки майбутнього вчителя математики у педагогічному вищому навчальному закладі.

Проблема підготовки вчителя математики з високим рівнем професійної компетентності не нова, значні напрацювання з даної проблеми висвітлені в сучасній психолого-педагогічній літературі. Науковці та методисти визначили сутність та структуру педагогічної освіти (О. Вербицький, С. Вітвицька, Ф. Гоноболін, В. Додонов, М. Кічук, В. Лозова, О. Марков, Н. Нечаєв, Л. Подимов та інші), дослідили питання математичної підготовки майбутніх учителів математики (В. Боровик, Л. Вивальнюк, М. Віленкін, Г. Гейзер, Г. Дорофєєв, О. Колмогоров, В. Кухар, Г. Луканкін, М. Метельський, О. Мордкович, М. Потоцький, Є. Смирнов та інші), проаналізували методичні аспекти готовності вчителів до професійної діяльності (Г. Бевз, Г. Гусєв, Я. Жовнір, М. Касьяненко, І. Новик, З. Слєпкань, О. Столяр та інші).

Концепція математичної освіти майбутніх вчителів у педагогічних вищих навчальних закладах радянського періоду й сьогодні є предметом наукових інтересів. Дослідженнями науковців були виділені такі провідні принципи математичної освіти: принцип фундаментальності – майбутній вчитель має оволодіти універсальними знаннями, що виходять за рамки шкільного курсу математики; принцип бінарності – відповідна програма підготовки фахівців математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ передбачає сформованість у студентів високого рівня математичної культури та озброєння їх інноваційними педагогічними технологіями; принцип провідної ідеї – чітке усвідомлення студентами зв'язків математичних курсів навчального плану із шкільним курсом математики; принцип неперервності – безперервне оволодіння студентами вміннями та навичками педагогічної діяльності у процесі навчання тощо.

Загально визнано, що одним із головних завдань, які стоять сьогодні перед вітчизняними педагогічними вищими навчальними закладами, є формування у студентів-математиків універсальних знань, умінь і навичок, які в майбутньому трансформуються в індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Отже, на сучасному етапі реформування української системи вищої освіти не втрачають актуальності розвідки провідних учених досліджуваного періоду.

О. Є. Мисечко, Т. В. Литньова

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ РАДЯНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (1930-ТІ – 1980-ТІ РР.)

Загально визнаною вимогою до змісту сучасних іншомовних підручників є формування соціокультурної компетентності учнів, яка передбачає ознайомлення з культурними особливостями рідної країни та країни, мова якої вивчається, здатність їх зіставляти, чутливість до міжкультурних відмінностей, вміння ефективно долати труднощі у міжкультурному спілкуванні, уникати культурних стереотипів, формування толерантності й позитивного особистого ставлення до культурних

особливостей рідної та інших країн. Дослідження динаміки насичення радянських шкільних підручників з англійської мови культурологічними знаннями та уміннями соціальної комунікації є метою цієї доповіді.

За результатами нашого дослідження на шляху наповнення змісту радянських шкільних підручників інформацією про культуру рідної країни та англійських країн, правила вербальної та невербальної поведінки можна виділити кілька періодів: I період – 1930-ті – перша половина 1950-х рр.; II період – друга половина 1950-х – 1960-ті рр.; III період – 1970-ті – 1980-ті рр.

Поява перших підручників англійської мови лише на початку 1930-х рр. викликана, насамперед, неовб'язковістю іноземних мов як шкільного предмета за часів радянської влади і аж до 1932 р., а також нерозповсюдженістю вивчення англійської мови у дореволюційній школі і, відповідно, відсутністю вітчизняної традиції написання англійських підручників.

Головною рисою культурологічної складової перших радянських підручників з англійської мови з часу їх появи (Буштуєва, 1931-1934) і до середини 1950-х рр. була спрямованість на ідеологічне виховання учнів на основі текстів про радянську дійсність, які перекладалися з російської мови на англійську і мали сприяти вихованню радянського патріотизму в дусі соціалістичних ідеалів. Елементи культури англійських країн були присутніми лише у вигляді незначної кількості текстів з творів англо-американських авторів (Дж. К. Джером, Дж. Лондон, М. Твен, О. Уайльд).

З другої половини 1950-х рр. і протягом 1960-х рр. разом з відновленням міжнародних контактів радянської держави у підручниках почали з'являтися тексти, що інформували про життя й традиції мешканців англійських країн й супроводжувалися малюнками та картами; розширювався діапазон англійських авторів і їх творів. Почала практикуватися нова форма ознайомлення з країнознавчою тематикою – листування з англійським приятелем.

У 1970-х – 1980-х рр. під впливом визнаної в Радянському Союзі лінгвокраїнознавчої теорії (С. Верещагін, В. Костомаров) відбувалося інтенсивне насичення підручників країнознавчими матеріалами про англійські країни, завданнями для опрацювання газетних матеріалів про події в рідній країні й за кордоном, ситуаціями для формування моделей мовленнєвої поведінки, зразками листування з закордонними друзями. З'явився окремий додаток – книга для читання творів англійських авторів.

Ю. В. Мінкіна

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СПАДЩИНІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ-БІОЛОГІВ (60-ТІ – 70-ТІ РР. ХХ СТ.)

Проблема вдосконалення педагогічної освіти у 60-ті – 70-ті рр. ХХ століття набула великого значущості. Особливо гостро в умовах науково-технічного прогресу перед вищою освітою постають нові завдання, тож екологічна підготовка викладача

стає актуальною та вагомою. Розвиток біологічних наук і глобальні зміни в усьому світі змушують змінювати та оновлювати зміст вищої біологічної освіти, а деякі факультативні дисципліни перетворювати на обов'язкові та вводити у навчальні плани нові навчальні предмети.

Тому провідні педагоги-біологи Я. Габєв, Б. Іоганзен, І. Лаптев, І. Пономарьова, М. Риков, В. Стефанік та інші у наукових публікаціях особливу увагу звертають саме на екологічну освіту викладачів природничих дисциплін. Дослідники стверджували, що у будь-якому навчальному закладі структура, обсяг та зміст навчальних предметів повинні відповідати цілям та завданням, які ставляться при підготовці фахівців, зокрема особлива увага почала приділятися екологічній підготовці майбутнього вчителя-природознавця. З метою покращення екологічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, як зазначали науковці, потрібно було перетворення методики формування та розвитку екологічних понять у межах спеціальних дисциплін, а саме – педагогізація та екологізація таких дисциплін, як анатомія, фізіологія, ботаніка та ін. Як слушно висловлювалось у працях науковців досліджуваного періоду, еколого-природоохоронна освіта повинна бути представлена системою природоохоронних мотивів, багатоаспектних понять, практичних вмінь тощо. Лише за умов наукового методологічного підходу можлива успішна реалізація еколого-природоохоронної освіти. Відомий професор кафедри охорони природи, зоолог І. Лаптев зауважував, що від ефективного та своєчасного вирішення задач екологічної освіти буде залежати майбутнє людства. Підтримуючи цю думку, видатний доктор біологічних наук, професор, засновник розвитку екологічної науки Б. Іоганзен писав, що перед вищою школою ставляться більш глибокі та ширші завдання, ніж перед середньою, оскільки доля охорони природи знаходиться в руках викладача. Отже, для того, щоб процес екологізації мислення та свідомості студента проходив ефективно, необхідна чітка система екологічної освіти й виховання.

Таким чином, на важливість екологічних знань в змісті освіти майбутнього вчителя наголошувала більшість педагогів-біологів. Одностайною була думка про те, що екологічна підготовка повинна розгорнутись у всіх навчальних закладах, а особливо у вищих педагогічних.

О. І. Москальова

ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ-НОВАТОРІВ (70-ТІ – 90-ТІ РР. ХХ СТ.)

На сучасному етапі реформування освіти України особлива увага приділяється оновленню цілей, змісту освіти та методів навчання. Суттєві зміни в державній освітній політиці України дають змогу педагогічним колективам апробувати та використовувати досягнення як сучасної дидактики, так і прогресивні досягнення минулого.

Відомими вченими радянської доби було здійснено фундаментальну наукову розробку дидактики. Зокрема науковці розширили підходи до розуміння та використання наочності, обґрунтували необхідність застосування в ролі наочних образів різноманітних знакових моделей, схем, таблиць, графіків, символів, тощо (А. Алексюк, Ю. Бабанський, А. Вагін, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Занков, І. Лернер, В. Лозова, Л. Нечепоренко, В. Онищук, М. Скаткін, А. Столяр, Л. Фрідман, Г. Щукіна та ін.), дослідили вплив абстрактно-символічної наочності на ступінь пізнавальної активності учнів (В. Болтянський, В. Вакурко, М. Винокур, А. Добишев, Д. Макаренко, Б. Порус, Н. Силич, Д. Столярчук, В. Сухомлинський, П. Ендрієв, І. Якиманська та ін.).

Зростання ролі абстрагованих, символічних зображень спричинило їх виокремлення в окрему групу наочності та зумовило активізацію пошуків прийомів стислого переведення великого обсягу інформації з вербальної системи в графічну, в результаті чого традиційна організація проведення навчального процесу зазнала принципових змін.

В останні роки значно зріс науковий інтерес до активних методів навчання, розроблених педагогами-новаторами у 70-х – 90-х рр. ХХ ст. М. Винокур, Р. Зубчевською, Д. Меженком, В. Шаталовим, С. Шевченком, В. Шейманом та іншими. Педагоги-новатори вдосконалили та практично перевірили декілька форматів поєднання вербальних і графічних методів навчання. Розходження між ними досить істотні. Однак варто підкреслити, що відомі вітчизняні педагоги були однотайними стосовно високої ефективності широкого використання ущільнених конспектів, котрі являли собою прості, лаконічні, зрозумілі та наочні схеми матеріалу, який вивчався (певна графічна схема з малюнками, ключовими словами, формулами, математичними викладеннями, умовними знаками, графіками, уривками тексту з підручника тощо). Педагоги-новатори експериментально довели, що застосування вербально-графічних методів навчання уможливило повне засвоєння обов'язкового навчального матеріалу більшістю школярів.

Отже, спадщина видатних педагогів 70-х – 90-х рр. ХХ ст. містить чимало перспективних ідей, які потребують цілісного дослідження та актуалізації на сучасному етапі модернізації української системи освіти.

Е. А. Панасенко

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В УКРАЇНІ (1943 – 1991 РР.)

Одним з важливих методів історико-педагогічної науки є періодизація історичного розвитку педагогічної думки та освітньої практики. Метод періодизації заснований на тому, що історія педагогіки в цілому і будь-яка її складова проходять певні стадії розвитку, відокремлюються одна від одної якісними рубежами. Головним у періодизації є встановлення чітких критеріїв (вирішальних факторів), які найбільш істотно вплинули на становлення і розвиток досліджуваного процесу, явища, феномену та які не-

обхідно строго і послідовно застосовувати під час вивчення досліджуваної проблеми. Використовуючи цей метод, ми встановили хронологічно послідовні етапи генези експерименту в Україні (1943 – 1991 рр.).

Трансформаційне розгортання педагогічного експерименту як одного з провідних емпіричних методів наукового дослідження, що відображалось у науково-педагогічних дослідженнях радянської доби, відбувалося упродовж певних етапів. В основу конструювання хронологічної періодизації становлення та розвитку педагогічного експерименту були покладені такі критерії: 1) об'єктивна зміна суспільно-освітньої ролі науково-педагогічної діяльності; 2) рівень розвитку вітчизняної філософії, соціології, психології; 3) процеси реформування загальної середньої освіти; 4) рівень розвитку теорії і методики педагогічного експерименту; 5) кількісні зрушення та розширення проблематики в галузі педагогічного експериментування; 6) динаміка розвитку змісту програм та методик проведення педагогічних експериментів.

Спираючись на ці критерії та застосовуючи метод історичної інверсії як сутнісної риси просторово-часового розгортання системи ідей, принципів і методів науково-пізнавальної діяльності, було розроблено періодизацію становлення та розвитку педагогічного експерименту як наукового емпіричного методу дослідження та розглянуто його відображення у науково-педагогічних дослідженнях українських авторів: I етап – пошуковий (1943 – 1959 рр.), що характеризується створенням та поступовим визріванням теорії та практики педагогічного експерименту; II етап – базисний (1960 – 1979 рр.), який охарактеризовано як тривалу фазу дискусій та розроблення теоретико-методологічних основ і методик проведення педагогічних експериментів; III етап – модернізаційний (1980 – 1991 рр.), у межах якого визначено стратегічні напрями реформування системи освіти, здійснено рефлексії накопиченого передового досвіду в галузі педагогічного експерименту та подальшого удосконалення програм і технологій експериментування.

Еволюцію педагогічних експериментів упродовж досліджуваного періоду представлено як тривалий та багатоаспектний процес зміни і розширення поглядів науковців у трактуванні їх сутності, розширення проблематики, ускладнення структури, збагачення типів та змісту, удосконалення методик експериментування. Внутрішня динаміка розвитку теорії та практики педагогічних експериментів виявляється у розробленій нами періодизації, яка включає послідовні, якісно нові та своєрідні кроки, історичні етапи їх розвитку.

І. О. Петухова

ТЕСТУВАННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ УКРАЇНИ

Ідеологічні зрушення, викликані виходом Постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекирчування в системі Наркомосів» призвели до того, що педологія стала першою у переліку наук, які зазнали репресій, а метод тестування було віднесено до категорії заборонених «буржуазних» методів, не-

прийнятних до використання у радянській школі. Сучасний стан освіти свідчить про протилежну тенденцію – масове застосування тестів у шкільній практиці, тож уявляється доцільним простежити поступ тестування з моменту його повної заборони до упровадження в освітню практику України.

У 40-х рр. XX століття проблема тестування не порушувалася, оскільки суспільно-економічна ситуація позбавила актуальності будь-якої спроби теоретичної чи практичної роботи по впровадженню тестів у навчальний процес. Радянську владу 50-х рр. XX ст. задовольняла встановлена у 1935 році система оцінок, тому відсутність тестового контролю у школах цілком очевидна. У 60-х рр. XX століття спостерігається певний прогрес у спробі повернення тестування, спричинений упровадженням тестів для обліку знань курсантів військових училищ. У педагогічній періодиці з'являються перші публікації (М. Бернштейн, С. Воскрещьян, Т. Ільїна, Е. Моносзон, І. Цатурова та ін.) з питань використання тестів під час обліку успішності школярів. Починаючи з 70-х рр. XX століття спостерігається поступове повернення до проблеми тестування: досліджується його роль, місце, функції, властивості. У працях Н. Розенберга, В. Аванесова обґрунтовуються актуальність перевірки учнівських досягнень засобами тестування, аналізуються підходи до конструювання педагогічних тестів у вищій школі, наводяться й аналізуються аргументи, якими керувалися опоненти педагогічного тестування. У психолого-педагогічній періодиці з'являються схвальні та засуджуючі публікації, присвячені досліджуваній проблематиці.

На початку 80-х рр. XX століття В. Аванесов подав факти застосування тестів під час професійного відбору. У статті А. Петровського «Непрочитані сторінки історії психології – тридцять років» була оприлюднена думка щодо актуальності *повернення* тестування у радянську школу. Місію по реабілітації педології взяла на себе вітчизняна газета «Радянська освіта», на шпальтах якої у травні 1988 року вперше було поставлено питання про скасування Постанови Наркомосу. У СРСР тестування як спосіб перевірки рівня знань було регламентовано постановою Держкомосвіти СРСР «Про затвердження Типового положення про навчальні заклади системи підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних працівників та фахівців народного господарства» від 23 грудня 1988 року, яка дозволяла застосування тестів у системі підвищення кваліфікації кадрів.

Л. В. Пироженко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (60-ТІ – 70-ТІ РР. XX СТ.)

Проблема невстигання, перевантаження школярів, особливо початкової школи, широко обговорювалась у кінці 60-х – 70-х рр. на сторінках педагогічної преси, у наукових установах, педагогічних колективах тощо. Автори, з одного боку, підкреслювали позитивні наслідки введення нового, реформованого змісту освіти (розвиток пізнавальної активності та самостійності школярів, засвоєння ними на

більш високому теоретичному рівні знань з математичних, природничих та суспільствознавчих наук, що створювало сприятливі передумови для зміцнення наступності між початковою, восьмирічною та середньою школою). З іншого боку, як свідчить аналіз публікацій у педагогічній періодиці початку 70-х рр., перехід на нові програми по-різному вплинув на успішність учнів. У дітей, які мали кращу підготовку і вищий рівень розумового розвитку, інтенсивне навчання на підвищеному теоретичному рівні прискорило засвоєння навчального матеріалу, розвинуло пізнавальні інтереси. Слабкі школярі, навпаки, відчували труднощі в роботі. Таким чином, особливо гострою стала проблема диференційованого підходу до учнів у процесі навчання.

Метою диференційованого навчання, на думку О. Савченко, було запобігти прогалинам у знаннях дітей, дещо вирівняти їх підготовку, пробудити інтерес до навчання у найбільш слабких, з заниженою здатністю до навчання учнів, запобігти їх прогресуючому відставанню.

Аналіз друкованих джерел засвідчує, що українськими педагогами (В. Барабаш, М. Богданович, Н. Воскресенська, Г. Кондратенко, В. Помагайба, О. Савченко, Н. Скрипченко, В. Сухомлинський та ін.) у досліджуваній період розроблялися конкретні підходи щодо визначення відмінностей учнів у процесі навчання, способів організації індивідуального та диференційованого підходів до учнів на різних етапах уроку та в позакласній роботі, поєднання індивідуальних, групових та фронтальних форм роботи залежно від успішності учнів. Дослідники рекомендували диференціювати завдання за ступенем складності, допомоги (самостійності), за обсягом навчального матеріалу та за часом виконання. Основи організації диференційованої роботи вчителя в умовах малокомплектних шкіл висвітлювалися в роботах А. Астряба, М. Дегтярьова, В. Помагайби, О. Савченко, С. Чавдарова та ін.

У ці роки відбувалося активне накопичення досвіду здійснення індивідуалізації та диференціації навчання школярів і у практиці передових шкіл. Таким чином, у другій половині 60-х – 70-х роках були закладені основи теорії та практики диференційованого навчання, реалізовані у практиці української школи в наступні десятиліття.

Т. О. Приходько

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 20-Х – 30-Х РР. ХХ СТ.

У процесі дослідження з'ясовано, що проблема професійної підготовки вчителя привертала увагу багатьох науковців, зокрема О. Абдуліної, Г. Балла, А. Беляєвої, А. Вербицького, С. Вітвицької, П. Гусака, В. Козакова, Н. Кузьміна, В. Сагарди. Загальнопедагогічні аспекти зазначеної проблеми в контексті історії освіти України в хронологічних межах ХІХ ст. – перша третина ХХ ст. ґрунтовно розкрито професором Н. Дем'яненко у монографії «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.)». В окремих площинах ця проблема ви-

світлена у працях учених Б. Гнеденка, Г. Саранцева, З. Слєпкань, Г. Хамова. В той же час встановлено, що питання підготовки вчителів математики у вищих навчальних закладах України в обраних хронологічних межах ще не ставало предметом окремого цілісного і системного дослідження, хоча з нагальних вимог сьогодення щодо масової комп'ютеризації населення актуалізується потреба вдосконалення математичної складової підготовки шкільних учителів, чому може сприяти вивчення ефективних змісту, форм і засобів підготовки кадрів розглядуваного профілю.

Вивчення історії вітчизняного досвіду підготовки вчителів математики у першій третині минулого століття дає можливість визначити суть і причини трансформації її ключових цілей, проаналізувати й узагальнити рух змін у її змісті, в організації і методах навчання студентів-математиків, а також осмислити і висвітлити проразунки та досягнення у цій сфері, які відбувалися у зазначений час. В імперську добу підготовка вчителів математики для шкіл здійснювалася вчительськими семінаріями, вищими вчительськими курсами, спеціальними літніми курсами, вищими жіночими курсами. Щодо університетів, то в цей період вони не давали педагогічної освіти, їх діяльність була спрямована на підготовку наукових кадрів, хоча певна частина випускників йшла працювати до середніх навчальних закладів, що, на наше переконання, сприяло підвищенню якості шкільної математичної освіти.

Підготовка вчителів математики у 20-х – 30-х рр. ХХ ст. тісно підпорядковувалася особливостям соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, що виникали внаслідок кардинальних перетворень у всіх сферах політичного, суспільного і культурного життя. Реорганізаційні процеси, характерні для системи освіти цього періоду в цілому і для вищої школи зокрема, мали свої специфічні прояви у підготовці фахівців-математиків як, власне, у її змісті, так і у підходах до форм та методів такої підготовки (тенденція до масовості вищої освіти, пошук нових форм навчання, деяке зниження якості фахової математичної освіти), які вимагають подальшого ґрунтового аналізу.

Л. І. Русакова

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ПЕДАГОГІКИ У ЦЕНТРАЛЬНІЙ УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Необхідність осмислення рушійних сил художнього мистецтва України кінця ХІХ – початку ХХ ст. зумовлена потребами сучасної культури, саме тому новітня духовна ситуація ХХІ ст. актуалізує пошуки аналога процесу естетичних і художніх змін, саме тому змушує пильно приглядатися до культури найближчої історичної перебудови – доби на межі ХІХ та ХХ століть.

Культурне життя досліджуваного періоду в Центральній Україні знаменується численними організаціями та об'єднаннями, особливо художня галузь. Її творчі засади, подібності та відмінності на сьогодні досліджуються як в українській, так і в світовій науковій думці. Багато митців присвятили свою працю розкриттю специфіки соціалістичного реалізму в мистецтві та ґрунтовно описали історію розвитку

художнього мистецтва в Україні з кінця XIX та до 1990-х років, а також детально розкрили тему модерну в українському живописі. Однак на сьогодні не існує ще вичерпного наукового дослідження, що стосувалось би розвитку художньої педагогіки в центральній частині України кінця XIX – початку XX століття. Тому мета цієї наукової розвідки полягає у вивченні місця та значення художньої педагогіки цього регіону у згаданий період.

1917 року була заснована Українська академія мистецтва, що стала однією з перших вищих українських художніх інституцій. До часу становлення академії випускники рисувальних шкіл та училищ Києва відправлялися вчитися до мистецьких академій Кракова, Відня, Петербурга, Варшави, Парижа, Мюнхена. Першими професорами Академії стали Олександр Мурашко, Георгій Нарбут, Михайло Бойчук, Василь Кричевський, Федір Кричевський, Михайло Жук, Микола Бурачек, Абрам Маневич.

Таким чином, період кінця XIX – початку XX століття в розвитку художньої педагогіки України характеризується численними художніми та естетичними організаціями, чисельність яких з року в рік збільшувалась. Досить часто інтереси своєї організації заступали загальні інтереси розвитку мистецтва, а суспільно-політичне тло, створюване радянськими ідеологами, стало перешкодою для розвитку художньої культури і митця зокрема.

Саме тому перспективою подальшого дослідження вбачаємо вияв основних рис розвитку художньої педагогіки в центральній частині України кінця XIX – початку XX століття та з'ясування як соціально-психологічних, так і суспільно-політичних причин руйнування художнього процесу зазначеного періоду.

Ю. В. Сербалюк

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ СЛІПИХ ДІТЕЙ У XIX СТ.

Освіта дітей з психофізичними вадами в Україні була започаткована у XIX ст. У цей період розпочався розвиток методик навчання незрячих, що сприяло становленню тифлопедагогіки. Закладів утримання і навчання сліпих в Україні у XIX – на початку XX ст. було небагато. У Російській імперії, до складу якої входила більша частина сучасної України, на 1 000 осіб населення нараховувалося близько 197 сліпих.

Перший заклад для навчання сліпих дітей в Російській імперії було відкрито французом Валентином Гаюї в 1806 році у Петербурзі. В Україні відкриття таких навчальних закладів припало на другу половину XIX ст. Київське училище для незрячих дітей на 60 місць було відкрито у 1884 році. В училищі існувало три відділення: для хлопчиків, для дівчаток і для малолітніх сліпих дітей обох статей.

Спеціальне училище для незрячих дітей було відкрито у Харкові у 1886 році. Програма навчання включала такі предмети: закон Божий, письмо рельєфно-крапкове та «пласке», арифметика, історія, географія, суспільствознавство. Два роки складали підготовчі класи, три роки – навчальна школа, три роки – ремісничі кла-

си. Метою училища було розвинути розумові якості, зовнішні сенсорні відчуття, надати технічні знання і професійну підготовку.

Одеська школа для сліпих дітей відкрилась 1 грудня 1887 р. Училище для сліпих було відкрито у Чернігові у грудні 1892 р. У листопаді 1894 р. було відкрито Полтавське училище для сліпих дівчаток. До училищ приймалися діти віком від 7 до 11 років, здатні до навчання, які крім втрати зору інших фізичних вад не мали. Значна кількість дітей навчалась безплатно, проте сліпі діти заможних батьків навчались за плату. Викладання проводилося за розширеною програмою початкових училищ і тривало від 8 до 10 років – у залежності від здібностей учнів. Крім того, діти навчались доступним ремеслом. До того ж вони ще опановували спів, музику, настройку фортепіано, що могло стати для них надійним заробітком у майбутньому.

Значну увагу організації суспільної опіки над сліпими приділяло Попечительство імператриці Марії Олександрівни над сліпими. Щоб дати можливість навчатись ремеслу, ним у 1884 р. відкрито у Кам'янці-Подільському ремісничий притулок для сліпих. До закладу приймали сліпих всіх віросповідань віком до 35 років. Після навчання сліпі ставали самостійними працівниками, продавали свої вироби, збут який зазвичай організовувало Попечительство. У 1899 році ремісничий притулок було реформовано в училище для сліпих дітей.

На західній Україні спеціальний навчальний заклад для сліпих дітей засновано у Львові в 1851 році. Хоча він був розрахований на польських дітей, тут навчались і діти з українських родин.

І. В. Стражнікова

ПЕДАГОГІЧНА ПРОСОПОГРАФІЯ ВИЗНАЧНИХ ОСВІТЯН ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Педагогічна персоналістика як окремий напрям історико-педагогічних досліджень має глибокі коріння та власну теоретико-методологічну базу, що відповідним чином позначається на аналізі доробку про життя і творчість педагогів, учених, освітніх діячів західного регіону України. Радянський спадок у цій галузі знань вимагає критичного осмислення, позаяк їхні життя і творчість, починаючи від І. М. Борецького й завершуючи І. Франком, В. Стефаником та іншими діячами, представлений у доволі спотвореному соціологізаторському вигляді.

Виокремлення двох етапів у розвитку педагогічної персоналістики за доби державної незалежності (90-ті рр. ХХ ст. та початок ХХІ ст.) відображає зміни у її парадигмі, коли від осмислення цієї проблеми в руслі повернення і реабілітації «незаслужено забутих імен» перейшли до комплексного аналітичного вивчення життєдіяльності і творчої спадщини окремих діячів. Посилення персоніфікації історико-педагогічного процесу увиразнюють історико-педагогічні синтети та спеціальні довідникові видання, антології, які також засвідчують необхідність удосконалення принципів добору репрезентативного кола персоналій української педагогічної думки.

Існування окремих наукових осередків, традицій і шкіл детермінувало посилення «регіоналізації» педагогічної персоналістики, коли науковці зосереджувалися на вивченні життєдіяльності своїх земляків. Таким чином з'явилися десятки ґрунтовних студій про громадську та освітньо-педагогічну працю діячів Галичини і Буковини другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. Науковці Закарпаття зосередилися на вивченні постатей І. Духновича і А. Волошина та плеяди більш чи менш відомих постатей краю ХVІІІ – ХХ ст. Оригінальнішими виглядають праці про діячів, що спричинилися до розробки окремих складових теорії і практики навчання і виховання (наприклад, А. Жук та ін.).

Біографістика західного регіону, у порівнянні з персоналістикою всієї України, виглядає «деформованішою» в хронологічному відношенні: абсолютна більшість студій присвячена діячам другої половини ХІХ — першої половини ХХ ст., тоді як постаті більш ранніх, а особливо радянського і сучасного періодів вивчалися значно слабше. Лише в останньому десятилітті стали активніше вивчати творчість знаних учених-педагогів невдовзі після їхньої смерті чи навіть за життя (М. Стельмахович, Б. Ступарик, Б. Мітюров та ін.).

Доробок про педагогічні персоналії західного регіону увиразнює загальні тенденції розвитку цього напрямку історико-педагогічної науки України загалом.

Т. В. Тарасова

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ УКРАЇНИ В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ

Однією з найдавніших форм виховання, властивою всім історичним формаціям, є трудове виховання, на необхідності якого наголошувалось ще на етапі патріархальної родової общини. Важлива складова його змісту – вироблення потреби в праці, усвідомлення школярем її соціальної значущості, сформованість працелюбності, ініціативності, схильності до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, самореалізації й конкурентоспроможності.

Посилена увага до трудового виховання у 20-ті роки ХХ ст. дала поштовх до виникнення і розвитку шкільних виробничих колективів, господарських кооперативів, літніх шкіл, що стали прообразами створення навчально-виробничих комбінатів (НВК), учнівських виробничих бригад (УВБ), таборів праці і відпочинку (ТПВ), трудових загонів старшокласників (ТЗС), шкільних лісництв (ШЛ), шкільних кооперативів, аграрних об'єднань, молодіжних ТПВ та інших моделей трудового навчання і виховання.

Орієнтація теорії і практики трудового виховання школярів наприкінці ХХ ст. на інші засади організації суспільного виробництва знищила систему (база, підготовка вчителів, співпраця з колективами) традиційного охоплення учнів суспільно корисною продуктивною працею; розрив між практикою формування впевненості та відповідальності і викликами «знанневого» суспільства, недостатня підтримка з

боку держави, законодавча невизначеність діяльності ТОШ викликали поширення незаконних форм дитячої найманої праці, ріст злочинності серед неповнолітніх; заміну масових трудових акцій платними послугами господарствам і фірмам; сприяли зниженню трудової активності, ригідності, браку компетентності, розвитку почуття страху перед самореалізацією. Польський соціолог і філософ Адам Шафф підкреслював, що робота – своєрідний символ самостійності, соціальної повноцінності, а її відсутність нівелює стимул до навчання і разом із «екзистенціальною порожнечою» породжує нудьгу, спричинює психічні захворювання.

Відтворення текстів наукового доробку як процесу «передавання з максимальною точністю»; відродження, розбудова і поєднання цілісності функціонування виховної системи ТОШ у діяльності видатних педагогів-практиків з реаліями дійсності; державне стимулювання та законодавча визначеність діяльності ТОШ; партнерство, комунікація, самоврядування можуть стати перетворюючою силою перебудови всієї справи виховання учня-патріота в умовах входження до європейського освітнього простору.

К. А. Тарногурська

ВНЕСОК ВЧЕНИХ-ПРИРОДОЗНАВЦІВ КИЇВСЬКОГО ТОВАРИСТВА ДОСЛІДНИКІВ ПРИРОДИ У РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Друга половина XIX – початок XX століття – найцікавіша сторінка в історії розвитку науки та активної діяльності широкого кола вчених-природодослідників. Одним із таких діянь стало заснування відомими вченими К. Кесслером, О. Ковалевським та П. Алексеевим Київського товариства дослідників природи (1869 – 1929).

К. Феофілактов, П. Армашевський, А. Карицький здійснювали геологічні дослідження в Полтавській, Херсонській і Київській губерніях. І. Борщов займався дослідженнями в галузі анатомії та фізіології рослин, вивчав водорості, гриби Петербурзької, Київської, Чернігівської та ін. губерній, вперше встановив зв'язок між швидкістю дифузії та розміром часток і описував флору й ботанічну географію Арало-Каспійського краю.

О. Ковалевський присвятив праці порівняльній морфології та фізіології безхребетних, загальним проблемам зоології, які дали справжній початок ембріологічній роботі Товариства.

М. Бобрецький, як і О. Ковалевський, займався ембріологією безхребетних, але більше вивчав кільчасті черви. Важливе місце займають праці вченого з фауністики та систематики у зоології. О. Коротнєв мав наукові здобутки з ембріології, гістології, анатомії та філогенетики тварин.

В. Заленський розвивав порівняльно-ембріологічний напрямок, який був започаткований ще О. Ковалевським та І. Мечниковим. Описав явище фолікулярного брунькування у сальп.

В. Караваєв вивчав ембріональний розвиток трав'янистого клопа, писав праці з ембріології комах. Б. Сварчевський особливу увагу приділяв вивченню хродіальних

утворів у найпростіших. Також при написанні дисертацій наводив спостереження над ембріологією, морфологією і складним життєвим циклом споровиків.

В. Поспелов у «Записках Київського товариства дослідників природи» надрукував працю «Постембріональний розвиток та імагінальна діапауза у лускокрилих». Уперше встановив факт безпліддя метеликів і пов'язав його із екологічними умовами.

За дорученням Товариства В. Липський вивчав флору Бессарабії, описав флору Індонезії, Тунісу, Алжиру та Середньої Азії. В Україні вчений дослідив рослинність сухого лиману на півдні, мінеральні радіаційні джерела на Житомирщині, водорості Чорного моря.

І. Шмальгаузен публікував праці про викопні рослини девону, карбону та інших геологічних періодів і оперував знаннями з порівняльної морфології та ембріології хребетних тварин.

З вищезазначеного можна зробити висновки, що вчені-природознавці Київського товариства дослідників природи зробили великий внесок у розвиток природничих наук, який залишив глибокий слід в розвитку біології і до сьогодні.

Т. В. Філімонова

ШЛЯХИ І ФОРМИ ПОЛІТЕХНІЗАЦІЇ ШКІЛ В УКРАЇНІ В 50-ТІ РР. ХХ СТ.

Процес політехнізації шкіл в Україні розпочався з другої половини 1950-х років, коли було прийнято низку постанов про необхідність запровадження політехнічного навчання в середній школі, а відтак з 1954 року в Україні розпочався експеримент з виробничого навчання учнів старших класів. У статті Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» планувалось в першу чергу реорганізувати 4113 середніх шкіл (64 % від їх загальної кількості), які мали необхідні умови для впровадження виробничого навчання і продуктивної праці учнів.

Запровадження виробничого навчання стало спробою розв'язання одного з завдань, поставлених у галузі освіти підростаючого покоління – політехнізації школи.

Політехнічна освіта в школі здійснювалася в процесі вивчення основ наук, зокрема фізики, біології, хімії, математики, географії, креслення, в процесі лабораторних і практичних занять, спільної праці, позакласної і позашкільної роботи, виробничих екскурсій, праці в робочих кімнатах, шкільних майстернях, на навчально-дослідних ділянках. Така взаємодія у процесі навчання, даючи загальну освіту, складала разом з тим основу для політехнічного навчання.

Велике місце в озброєнні учнів старших класів політехнічними знаннями займали практикуми з машинознавства, електротехніки та сільського господарства; гуртки радіотехніків, техніків і конструкторів, в яких учні удосконалювали і розширювали свої знання та вміння.

В здійсненні завдань політехнічного навчання учнів загальноосвітньої школи

активну участь брали промислові та сільськогосподарські підприємства. Фабрики, заводи, МТС, колгоспи надавали величезну допомогу школі у підготовці учнів до практичної діяльності в різних галузях народного господарства.

Приступаючи до здійснення політехнічного навчання в загальноосвітній школі, учительські колективи шкіль у шуканнях конкретних і доцільних форм здійснення політехнізації розв'язували поставлені завдання виходячи з конкретних умов виробничого оточення, вимог розвитку економіки свого регіону

На політехнічній основі розроблялася і впроваджувалася в практику шкіл раціональна система виробничого навчання школярів, яка давала можливість у короткі строки озброїти їх необхідними навичками, певним виробничим досвідом, забезпечивши при цьому всебічну виробничу освіту.

О. В. Філоненко

ПЕДАГОГИ-НОВАТОРИ КІРОВОГРАДЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Кожний регіон України має неповторний етнічний автопортрет, самобутні історико-культурні традиції, специфічне культурне середовище та культурно-освітній простір. Кіровоградщина відома своєрідними культурними та освітянськими традиціями, що зумовили формування досить яскравої педагогічної самобутності, яка проявилася в специфічності системи освіти, в просвітницькій праці діячів освіти та культури, оригінальності педагогічних пошуків.

Подальший розвиток української школи неможливий без глибокого систематичного вивчення попереднього досвіду, зокрема, нагромадженого українською радянською школою в 50-ті – 70-ті роки ХХ ст., адже з проголошенням незалежності нашої держави відкрилися нові можливості об'єктивного, незаангажованого дослідження радянського етапу розвитку педагогічної науки й шкільної практики. Саме тоді педагогічні колективи середніх шкіл були центрами новаторської педагогічної думки, творчого пошуку, високоєфективної організації навчально-виховного процесу, їх творчий доробок був знаним не лише в Кіровоградській області, Україні, але й у колишньому Союзі і за його межами. Поруч з видатним педагогом В. О. Сухомлинським в області виросла група теоретично підготовлених, ініціативних керівників шкіл, які шляхом систематичних пошуків, експериментальних досліджень згуртували колективи педагогів-одномудців, досягли високих результатів у навчанні й вихованні учнівської молоді.

На жаль, лише на регіональному рівні освітянському загалу відомі імена талановитих педагогів з найближчого оточення відомого мислителя-гуманіста Василя Сухомлинського: Іван Ткаченко (Богданівська школа №1), Сергій Максютін (Созонівська школа), Федір Оксанич (Новопразька школа), Павло Козуль (Новгородківська школа №2), Григорій Перебийніс (Маловисківська школа №3), Арон Рєзнік (Гайворонська школа №5), Микола Кодак (Деріївська школа), Ілля Шевченко (Олександрійська школа №13), які під особистим впливом Василя Олександровича, звіряючи власні ідеї з його

поглядами, віднайшли власний шлях у педагогіці, мистецьки поєднували розбудову інноваційних моделей шкіл з плідними науковими дослідженнями, створили чудові авторські школи, виплекали покоління талановитих вчителів і учнів.

Проблеми, які успішно вирішувалися відомими педагогічними колективами, є актуальними і життєво важливими для сучасної школи і педагогіки. Без вивчення історичного досвіду неможливо простежити й обґрунтувати способи трансформації традиційних ідей у новачіні, оскільки без зв'язку з традицією немає новаторства, а конструювання майбутнього без використання досвіду минулого значно вповільнюється. І тут значною мірою нас може збагатити приклад діяльності та плідна праця педагогів-новаторів Кіровоградщини.

І. В. Фурман

ПЕДАГОГІЧНА ТА ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КИЇВСЬКОГО ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ТОВАРИСТВА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ МОДЕРНОЇ ДОБИ

Не втрачає своєї актуальності звернення сучасних дослідників до ролі видатних представників науки в її становленні і розвитку. У зв'язку з цим цілком правомірний інтерес для науковців становить педагогічна та просвітницька спадщина членів Київського фізико-математичного товариства (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)

Просвітництво на теренах України набуває поширення з другої половини ХІХ століття. Відомі вчені, викладачі, професори зробили великий внесок у розвиток багатьох наук, збільшення обсягів знань спонукало до пошуку нових методів викладання, що дало змогу поширювати наукові знання, тим самим сприяючи розвитку просвітницької діяльності наукових товариств.

Аналіз розвитку просвітницько-педагогічних ідей у діяльності Київського фізико-математичного товариства свідчить про наявність певної кількості досліджень, що дають уявлення про мету та зміст роботи Товариства. В контексті досліджень методико-математичної спадщини окремих учених наголошується, що найвідоміші праці членів Товариства мали неабиякий вплив на розвиток методики викладання математики, фізики, педагогіки.

У процесі дослідження даної теми можна виділити декілька груп учених, які висвітлювали різну проблематику з даної теми, зокрема:

- просвітницький рух в Україні досліджено у працях О. Коновець, Л. Березівської, О. Сухомлинської;
- виникнення і функціонування наукової періодики в галузі математики представлено у розвідках Л. Афанасьєва, Л. Кузьмич, В. Самодурова;
- історії розвитку математичної думки в Україні приділено увагу у роботах І. Андронова, Г. Бєвза, Б. Білого, М. Маланюка, З. Слєпкань;
- створення Київського університету та його діяльність в дореволюційний період (1834 – 1917) розкрито у дослідженнях Е. Венгера, О. Жалінської, М. Кушнарєва, В. Рїзуна, С. Черняка;

• діяльність членів Товариства описано П. Данилюком, С. Стрілець, Є. Сульженко, І. Зайченко, В. Добровольським, А. Пшеборським, А. Конфорович, М. Ядренко, А. Лень, Т. Поповою.

Отже, аналіз сучасних досліджень щодо педагогічної та просвітницької діяльності Київського фізико-математичного товариства (друга половина XIX – початок XX ст.) дає змогу зробити певні висновки: узагальнення й актуалізація педагогічних ідей Товариства у сучасних умовах створить можливість їх врахування при розробці нових підходів до вдосконалення математичної підготовки учнів. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що проблема шкільної математичної освіти займає визначне місце в працях дослідників, водночас відбувається оновлення висвітлення педагогічної та методико-математичної думки в історичному розрізі часу.

О. М. Царик

КУЛЬТУРА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ)

У сучасному суспільстві важливого значення набуває формування комунікативної компетенції та постає необхідність дослідження культури писемного мовлення як чинника розвитку особистості.

По-перше, про сформованість лінгвістичної компетенції свідчить рівень культури мовлення особистості в усній і писемній формі, рідною та іноземними мовами.

По-друге, культура мовлення – це культура мислення та культура соціальних і духовних стосунків людини. Із постійним розвитком мови відчувається вплив антропоцентризму на розвиток культури мови, що характеризується підвищеною увагою до комунікативної складової і яскравим виявом культурологічних підходів до мовних засобів та орієнтацією на формування творчої мовної особистості. Розвиток культури писемного мовлення належить до основних завдань, які сприяють активізації загальної і комунікативної компетенції в умовах ситуацій, що виникають в різних сферах соціального життя.

По-третє, необхідність дослідження історичних особливостей формування культури писемного мовлення зумовлена зростанням ролі письма у процесах спілкування та обміну інформацією, що належить до забезпечення індивідуальних потреб особистості. Виявлення недостатнього рівня культури писемного мовлення у зарубіжній лінгводидактиці спричинило стурбованість через пауперизацію індивідуума, оскільки втрата наукової свідомості, методів набуття та закріплення знань тісно пов'язані із писемним мовленням, із обмеженням мислення, із зниженням загального рівня розвитку людства. Виявлення цієї суспільної проблеми вимагає дослідницької діяльності щодо теоретичного обґрунтування формування культури писемного мовлення та історичного аналізу змісту освіти.

Досвід гімназій та традиції підготовки інтелектуальної еліти сприятимуть вивченню особливостей формування культури писемного мовлення, пошуку та активізації ефективних форм і методів організації навчального процесу з метою

впровадження кращих традицій європейської та вітчизняної освіти. Дослідження історичних особливостей системи вітчизняної шкільної освіти ХХ ст. сприятиме розв'язанню педагогічної проблеми формування писемного мовлення учнів, при множенню інтелектуального потенціалу суспільства.

Серед актуальних тем монографічного рівня можна назвати: дидактичні основи розвитку культури писемного мовлення учнів початкових класів початку ХХ ст., рівень писемного мовлення випускників гімназій міжвоєнного періоду, особливості підготовки вчителів у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, розвиток пізнавальної самостійності та творчих здібностей учнів.

Ю. В. Черпак

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ІНСТИТУЦІЙ З РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ СТ. – 1917 Р.)

У сфері фізичної культури і спорту в Україні сьогодні відбувається чимало складних перетворень, що вимагає активного пошуку шляхів їх вирішення. Одним з таких шляхів може стати вивчення та використання багатого досвіду діяльності громадськості у становленні й розвитку фізкультурно-спортивного руху у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Цей історичний період характеризується істотним піднесенням зусиль представників громад з популяризації і реалізації ідей виховання здорового покоління дітей і молоді. Проблема організації фізичного виховання молоді у вітчизняній педагогіці у вказаний період із педагогічної перетворилася на загальнодержавну, а фізичне виховання стало об'єктом уваги не лише освітян і фахівців інших наук – медицини, соціології, політики тощо, а й широких верств населення. У цей період ретельно і всебічно вивчався світовий досвід, узагальнювалися власні теоретичні напрацювання і практичні здобутки, у тому числі визначалися конкретні завдання й для численних громадських організацій, які відігравали важливу роль у справі виховання здорового підростаючого покоління.

Громадськість у цей час широко залучалася до фізкультурного руху, що зумовило виникнення великої кількості громадських організацій, учасники яких активно культивували фізичну культуру, вивчаючи зарубіжні і розвиваючи вітчизняні види спорту. При цьому головним завданням фізичного виховання в дитячо-юнацьких товариствах та об'єднаннях було визнано виховання гармонійно розвиненої особистості.

Товариства, які створювалися в Наддніпрянській Україні в досліджуваний період, були досить різноманітними: спортивні товариства, члени яких були палкими прихильниками певного виду спорту, гімнастичні об'єднання, які використовували певну систему гімнастичних вправ, і скаутські організації, члени яких ставили перед собою ширші завдання, ніж завдання опікування формуванням здорового тіла. Крім того, важливого значення в діяльності дитячо-юнацьких спортивно-гімнастичних товариств надавалося питанням свідомої дисципліни та порядку, а також

забезпеченню режиму праці без перевтоми організму. Численні товариства («Русский сокол»), спортивні клуби («Спорт», «Спортивный клуб», «Санитас», «Любители спорта»), студентські спортивні об'єднання та гуртки постійно проводили фізичні заняття, організовували спортивні свята і змагання, популяризували нові види спорту, сприяли поширенню різних систем фізичного виховання, враховуючи передовий світовий досвід і національні традиції. Спортивно-гімнастичні товариства та об'єднання, активно долучаючись до фізичного виховання дітей та молоді, створювали сприятливі умови для збереження і покращення здоров'я населення.

С. В. Шапана

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Проблема формування цінностей майбутнього вчителя у процесі навчання є однією з найактуальніших в умовах інтеграції до європейського простору. Аналіз проблеми формування цінностей студентів у навчальному процесі доцільно проводити у контексті концептуальних засад педагогічної науки, запропонованих О. Сухомлинською: «Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою всього людства». Відтак центральним поняттям в аксіології є поняття цінності, що характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених у ціннісні відношення.

Слід зауважити, що в сучасній науці існують різні визначення поняття «цінності». Базовою для аксіології є проблема обґрунтування можливості існування цінностей у структурі буття в цілому і їхнього зв'язку з предметною реальністю. Цінності – специфічно соціальні визначення об'єктів довкілля, що виявляють їхнє позитивне або негативне значення для людини і суспільства.

На думку В. Сластьоніна, система ціннісних орієнтацій учителя виступає як одне зі структурних утворень його професійної й особистісної самосвідомості. До структури професійно-педагогічної культури вченим включаються такі педагогічні цінності: цінності-цілі, що визначають концепцію особистості майбутнього педагога в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо; цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності; цінності-якості, представлені багатоманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості; цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога. Домінуючими визначаються цінності-цілі – як логічне підґрунтя смислу професійної діяльності. Зазначимо, що саме ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, утворюють загальну спрямованість її інтересів і

прагнень, формують рівень домагань особистості, тому так важливо сформувати в майбутнього педагога систему ціннісних орієнтацій. Отже, аксіологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки передбачає формування в студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, в кінцевому підсумку, визначають рівень готовності майбутнього спеціаліста до реалізації життєвих і професійних планів.

В. М. Шевченко

ДЖЕРЕЛА З ІСТОРІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У КОЛЕКЦІЇ «ЖУРНАЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ ТЕМАТИКИ 1834 – 1923 РР.» ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ

Складовою наукового об'єкту «Колекція стародруків Педагогічного музею України» (рукописи, стародруки та рідкісні видання 1477 – 1923 рр.), що становить національне надбання, є колекція «Журнали педагогічної та історико-культурної тематики 1834 – 1923 рр.». Нами було проаналізовано журнали зазначеної колекції в часових межах від 1860 до 1923 року з метою виявлення матеріалів про навчання та виховання дітей з особливими потребами («Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование», «Образование», «Путь просвещения», «Русская школа», «Педагогический сборник», «Педагогический листок»).

Встановлено, що в цей період головна увага у педагогічній періодиці надавалася питанням навчання та виховання (використовуються терміни того часу) глухонімих, сліпих, сліпоглухонімих та ненормальних (ідіотів, слабоумних, розумово відсталих) дітей, а також подолання заїкання. Ці питання розглядалися та були актуальними як в Російській імперії та на початку становлення Радянської влади, так і за кордоном.

Окрім цього розглядалися й інші важливі питання та проблеми навчання й виховання дітей з особливими потребами, а саме: мережа і діяльність навчальних закладів для глухонімих, сліпих та ненормальних; підготовка педагогічних кадрів для цієї категорії дітей, в т.ч. серед сліпих; діяльність губернських земств з народної освіти; розумово відсталі та догляд за ними в перші роки життя; причини слабоумства у дітей; методи викладання в Національному інституті для сліпих в Парижі; досвід виховання ненормальних дітей; що зроблено для полегшення життя сліпих; як сліпі читають, пишуть та друкують книги, а також інші питання та проблеми, які потребують свого вирішення. В зазначених матеріалах описується закордонний та російський досвід навчання та виховання глухонімих, сліпих, сліпоглухонімих та ненормальних (ідіотів, слабоумних, розумово відсталих) дітей, даються практичні поради.

Отже, можемо зробити висновок, що в зазначений часовий період питання виховання та навчання дітей з особливими потребами постійно порушувалися, розглядалися та обговорювалися в педагогічних колах як в Російській імперії, так і за кордоном, та були тотожними.

Таким чином, колекція «Журнали педагогічної та історико-культурної тематики 1834 – 1923 рр.» Педагогічного музею України є цінним джерелом досліджень з історії освіти дітей з особливими потребами.

С. М. Шевченко

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УРСР (50-ТІ – 60-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Сучасна суверенна українська держава передбачає рівні права для всіх національностей, які проживають на теренах України. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законі про національні меншини в Україні (1992), Конституції України (1996), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національній доктрині розвитку освіти (2002) та ін., є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, зумовлене потребою розробки практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

Історіографічний аналіз показав, що у 50-ті – 60-ті роки ХХ ст. дослідники зверталися до проблеми діяльності шкіл національних меншин в УРСР. Зокрема, такі науковці, як М. Грищенко, С. Гутянський, Н. Лещенко, розкривали різні аспекти розвитку освіти шкіл національних меншин.

Однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин в УРСР було те, що у школах з російською мовою навчання, зокрема в початкових і середніх, сільських і міських, двомовних і тримовних та школах-інтернатах, мали право навчатися всі бажаючі. У них здобували знання діти різних національностей: білоруси, євреї, болгары, молдавани і гагаузи тощо. Порівняно зі школою з російською мовою навчання в молдавській, угорській та польській навчалися лише діти молдаван, угорців і поляків.

Враховуючи чисельність російської національної меншини в УРСР у 50-ті – 60-ті роки, і відкривалися школи з російською мовою навчання по всій Україні. У цей період функціонували такі типи навчальних закладів: школи робітничої й сільської молоді, роздільні і спільні, змішані (двомовні та тримовні школи), денні середні школи, вечірні (змінні) й заочні середні школи працюючої молоді; школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; технікуми та інші середні й вищі навчальні заклади. На думку Л. Д. Березівської, зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності.

Щодо організації навчального процесу шкіл з російською мовою навчання, то порівняно з іншими школами національних меншин в УРСР російська школа мала всі привілеї та найкраще матеріальне й науково-технічне забезпечення. Це мало

негативні впливи, бо українській школі часто бракувало найнеобхіднішого – навіть підручників. Школи національних меншин були ще гірше забезпечені.

Т. О. Яценко

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ (20-ТІ – 30-ТІ РР. ХХ СТ.)

Розвиток методичної думки зумовлюється досягненнями психолого-педагогічної науки, функціонуванням основних її тенденцій на кожному історичному етапі суспільного поступу. Процес шкільної літературної освіти радянського періоду характеризується введенням навчальних дисциплін української словесності як важливого чинника виховання людини соціалістичного типу.

Одним із головних завдань вітчизняної школи радянського періоду вчені-методисти, зокрема основоположник української методики літератури О. Дорошкевич, визначали формування в учнів навчальних інтересів та творчої самостійності, мисленнєвих умінь, вмінь усного і писемного мовлення. Утверджувалася *тенденція активної самостійної пізнавальної діяльності учнів*, що вказувало на необхідність розвитку на уроках літератури самостійного мислення та мовлення дітей, збагачення враженнями на основі практичних спостережень.

У 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст. виокремилися педологічні аспекти навчального процесу, що примножували соціальний компонент виховання шкільної молоді в умовах індустріального виробництва. У шкільну практику активно впроваджувався літературно-психологічний аналіз художнього твору, що у контексті теорії О. Потебні є досить перспективним і в сучасній шкільній літературній освіті. Отже, засадничу роль *психологічних теорій* у навчальному процесі радянської школи утвердилася як одна з *тенденцій розвитку* методичної думки.

У цей період окреслилася одна з основних *тенденцій* у національній методиці викладання літератури – *літературного виховання* як розвитку в учнів пізнавальної активності та волі до продуктивної діяльності.

На етапі становлення радянської методики викладання української літератури визначилася *тенденція до культурологічної спрямованості* літературної освіти, що набирала виразного формувального значення у світлі українського виховного ідеалу.

Однак в умовах формування радянської школи на класових засадах поширювалася *негативна тенденція* відведення художній літературі допоміжної, ілюстративної ролі, внаслідок чого шкільний курс її викладання був позбавлений системності побудови, а розгляд художніх творів штучно співвідносився з конкретними історичними подіями та життєвими явищами.

Загалом в умовах радянської класової ідеології перспективна ідея інтеграцій знань та поєднання теоретичної й практичної пізнавальної діяльності школярів на уроці літератури, апеляція до їхнього життєвого досвіду була звульгаризована.

СЕКЦІЯ 2

ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Л. Д. Березівська

ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Шкільна освіта різних країн світу багато століть була епіцентром експериментальних пошуків і нагромадила чимало цінного, що може прислужитися нині в шкільному просторі України. З історією зарубіжної шкільної освіти майбутні педагоги знайомляться у процесі професійної підготовки, невід'ємною складовою якої є навчальна дисципліна «Історія педагогіки», що має формувати у студентів педагогічний світогляд, розвивати вміння використовувати історико-педагогічне знання для оцінювання сучасного стану освіти і прогнозування її майбутнього.

У ході аналізу підручників з історії педагогіки сучасних українських (І. В. Зайченко, В. П. Кравець, М. В. Левківський, А. А. Сбруєва та ін.) і зарубіжних (О. Н. Джуринський, О. І. Піскунов, К. І. Салімова, В. А. Капранова, Р. Селлек, Д. Діні, Ч. Майоре, Е. Йоханнінгмейер та ін.) учених ми дійшли таких висновків: у більшості підручників інформація про розвиток шкільної освіти (типи загальноосвітніх навчальних закладів, організаційні форми та методи навчання, зміст освіти; статистичні дані; цілі, напрями й результати шкільних реформ тощо) переважно у країнах Європи і США викладена в різних аспектах, що передусім збагачує історико-педагогічні знання науковців, викладачів, учителів, студентів педагогічних навчальних закладів, усіх, хто цікавиться зарубіжною педагогікою; в основному матеріал поданий у хронологічному вимірі; зміст більшості з них ґрунтується на інформації підручників попередніх років; недостатньо представлений матеріал сучасних дослідників з історії зарубіжної шкільної освіти й порівняльної педагогіки, всесвітньої історії; джерельна база підручників потребує залучення іноземних документальних і літературних джерел; у зарубіжних підручниках відсутній український компонент.

Важливо, і про це свідчить зміст українських підручників, що відбувся перегляд методологічного інструментарію дослідження зарубіжної шкільної освіти, продовжується відхід від ідеологем радянської історіографії, хоча ще спостерігаються випадки деяких оцінювальних стереотипів і упереджених підходів. На нашу думку, у руслі реформування вищої освіти України, зокрема педагогічної підготовки майбутніх учителів, у контексті інтеграції до європейського і світового освітнього простору, необхідні актуалізація історико-педагогічного компонента у структурі педагогічної освіти; оновлення змісту історії зарубіжної педагогіки; розширення та інтенсифікація досліджень з історії зарубіжної шкільної освіти на нових теоретико-методологічних засадах (цивілізаційний, антропологічний, парадигмальний, культурологічний, аксіологічний підходи); розроблення навчального посібника з історії зарубіжної шкільної освіти; сприяння активізації міжнародного співробітництва українських істориків педагогіки.

С. Б. Бричок

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ЯК ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ (20-ТІ РР. ХХ СТ.)

У 20-ті роки ХХ століття в українській освіті й педагогіці постала проблема розробки нового змісту освіти, добору ефективних методів і форм викладання, створення нових підручників. Українська школа відмовилась від досвіду дореволюційної російської школи, орієнтуючись, насамперед, на передовий зарубіжний досвід, зарубіжні освітні технології.

В українській освіті складалась оригінальна продуктивна модель школи, характерним для навчальних планів та програм якої стало впровадження комплексної системи навчання – побудови змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого навколо єдиної стрижневої теми. На Україні комплексний підхід мав свою специфіку: він базувався на ідеях Г. Кершенштейнера, О. Декролі, Дж. Дьюї, лідерів «нового виховання», педології.

Спіраючись на ідеї П. Блонського, який вважав, що від Дж. Дьюї радянські педагоги дізнались про школу, яка відповідає не лише вимогам сучасності, а також нуждам і потребам дитини, українська педагогіка трактувала комплекс як життєвий зв'язок явищ. Тому комплексна побудова програм базувалась, з одного боку, на педологічному підході до дитини, певній педологічній схемі, що обґрунтовувала розвиток дитячого мислення й дитячих інтересів, а з іншого – відображала мету виховання, цілі діяльності школи.

В основу навчального плану Наркомосу УСРР 1920 року було покладено відому схему, яка складалася з трьох складових: «природа» – «праця» – «суспільство». У розділі «природа» викладався матеріал щодо явищ природи і їх взаємозв'язків; у розділі «праця» передбачались ті трудові навички й уміння, які учні мали отримати при вивченні тієї чи іншої теми; розділ «суспільство» знайомив школярів з розвитком суспільних відносин, проблемами, що постали перед людством, та шляхами їх розв'язання. Головне у навчальному процесі – «живі сприймання зовнішнього життя, активність дітей, їх творчість, переживання емоційного характеру, потреба в грі та різноманітній праці. Центральне місце посідає не мова, арифметика чи інша наукова дисципліна, а те, що оточує дітей. Але й те, що оточує, повинно поставати перед дітьми, маючи вихідною не уяву вихователя, а природний розвиток дитини».

Таким чином, ідея зарубіжної педагогіки про те, що навчання є важливим, але «побічним продуктом» соціальної діяльності дитини, була успішно реалізована українською школою, у якій до 1928 р. наповнення комплексів конкретним змістом залежало від особистості вчителя, місцевих органів управління. У 1929 р. навчальні програми були перероблені у бік обов'язковості комплексних тем, а у 1930-1931 рр. були прийняті нові програми, що зумовило відхід від комплексного навчання.

М. С. Василюшин

ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВПРАЦІ МУЗЕЮ І ШКОЛИ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ ПОЛЬСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Загальні питання співпраці музею і школи як приклад ефективного освітнього діалогу щоразу більше привертають увагу сучасних дослідників. Зокрема в останнє

десятиліття цей досвід набув значного поширення у Польщі, про що свідчить значна кількість проведених музейних заходів у музеях різного профілю для шкільної аудиторії та численні наукові публікації, що детально описують педагогічні аспекти такої співпраці.

Різноманітні аспекти ідей музейної педагогіки висвітлюють польські педагоги та музеологи Мартін Шельонг, Іоланта Скутнік, Рената Патер, Луціан Турос, Януш Бишевські та ін.

Загальний аналіз становлення музейної педагогіки у Польщі здійснив М. Шельонг у рапорті «Про стан музейної педагогіки» (2012) в якому визначив: умови трансформації музеїв у культурно-освітні центри, основні завдання, стратегії і цілі діяльності сучасних музеїв, статус і функції музейних педагогів, методичні рекомендації до проведення музейних уроків.

Музей як простір міжособистісної взаємодії вивчає І. Скутнік у книзі «Музей сучасного мистецтва як простір навчання» (2008). Автор зазначає, що у концепції сучасного музею головне – перетворення музею у простір, де мистецтво, навчання і суспільне життя взаємно переплетені. Це передбачає розробку заходів, спрямованих на залучення глядача до активного обговорення мистецьких творів, що сприяє набуттю нових естетичних вражень та досвіду й розвитку інтелекту.

Рекомендації щодо стратегій формування музейного простору надає Р. Патер у статті «У пошуках стандартів музейної педагогіки» (2012). Автор статті доводить необхідність формування інтерактивних експозицій для різновікових категорій відвідувачів відповідно до сучасних освітніх вимог.

У праці «Музей» (1999) Л. Турос аналізує вибрані проблеми освітньої діяльності музеїв, висвітлює вплив музею на естетичне виховання та вплив музейних експонатів на формування індивідуальних якостей особистості.

Польський музеолог Я. Бишевські у книзі «Інший музей» (1996) репрезентував ідеї щодо реформування музею у форум, що передбачає перехід від монологу до діалогу між учасниками; активне «співавторство» у формуванні експозиції. У співпраці музею зі школою вчений обґрунтовує ідею «відкритого музею» та акцентує увагу на роботі у групах, яка повинна складатись з трьох етапів: робота в класі з учителем до відвідання музею, творча діяльність у музеї; аналіз діяльності після відвідин музею.

Отже, польський досвід співпраці музею і школи є актуальним та перспективним для України з огляду на формування відкритого суспільства, діалог та комунікацію, що відповідає сучасній гуманістичній парадигмі навчання й виховання та інтеграції до європейського освітнього простору.

Т.Л. Гавриленко

ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗАРУБІЖЖЯ НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ «ПОЧАТКОВА ШКОЛА» (1969 – 1991 РР.)

Щомісячний науково-методичний журнал «Початкова школа» був заснований в Україні у 1969 р. Належна увага на його сторінках приділялася розвитку початкової освіти в зарубіжних країнах. Уже на другому році видання (1970 р.) було

запроваджено постійну рубрику «Початкова освіта за рубежом», де щорічно (окрім 1990 р.) публікувалися статті відповідної проблематики. Їх автори – переважно наукові співробітники НДІП та викладачі педагогічних інститутів УРСР (Н. В. Абашикіна, О. С. Дубинчук, К. П. Кіндрат, І. В. Климпущ, Л. О. Кондрашова, М. П. Легкий, С. В. Майборода, І. І. Наумчук, Н. Ф. Скрипченко, Г. В. Степенко, І. Ф. Тесленко, Т. І. Тодоров, І. І. Трилінський, Д. Т. Федоренко та ін.), а також дослідники з Болгарії, Польщі, Чехословаччини (Л. Георгієв, Ш. Голчек, З. Дворжакова, Р. Радев, Д. Павлов).

Установлено, що протягом 70-х – першої половини 80-х рр. ХХ ст. увага науковців зосередилася на висвітленні питань розвитку початкової освіти в країнах соціалістичного табору (Болгарія, НДР, Польща, Угорщина, Чехословаччина та ін.). У їхніх наукових розвідках порушувалися проблеми, суголосні тим, що розв'язували українські освітяни, а саме: модернізація змісту початкової освіти, особливості навчання дітей шестирічного віку, зміст і методи викладання математики та рідної мови в початкових класах, організація роботи шкіл повного дня, реструктуризація навчального тижня в початковій школі, атеїстичне виховання молодших школярів, підготовка та підвищення кваліфікації вчителів тощо. Окремі статті цього періоду присвячені становленню початкової освіти в країнах Африки та в Індії.

З'ясовано, що впродовж 1986 – 1991 рр. вектор уваги дописувачів рубрики перенесено на презентацію особливостей розвитку початкової освіти в «розвинених капіталістичних країнах» світу (США, Франція, ФРН, Канада, Швеція та ін.). У публікаціях розглядалися такі питання: комп'ютеризація навчання в початковій школі, організація групової роботи з молодшими школярами, факультативні заняття в початкових класах, навчання без оцінок, громадянське виховання, розвиток творчих здібностей учнів початкових класів тощо – які згодом стали предметом досліджень українських учених.

Отже, в умовах «залізної завіси» журнал «Початкова школа» став одним із джерел інформування українських освітян про зарубіжний досвід у галузі початкової освіти. І хоча в традиціях радянського часу на шпальти часопису потрапляла ретельно відібрана, ідеологічно інтерпретована інформація, проте навіть у такій ситуації вона знайомила читачів зі станом та тенденціями розвитку початкової освіти в різних країнах світу, з новими ідеями в галузі педагогіки та методики початкового навчання, із результатами експериментальних педагогічних досліджень зарубіжних науковців тощо, а відтак стала джерелом для осмислення та творчого використання ідей зарубіжжя в початковій освіті України.

А. В. Гусарова

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ (1990 – 2000 РР.)

Японія є одним з найкращих прикладів гармонійної взаємодії різних сфер людського життя. Адже в цій країні, починаючи з часів епохи Мейдзі, система освіти

завжди коригувалася відповідно до політичних та економічних цілей.

Сучасний стан та розвиток шкільної освіти в Японії висвітлені в працях таких зарубіжних вчених, як Умекі Мацусуке, Кумагаї Ічідзьо, Джунічі Сато, Мія Такесі та ін. Особливості системи освіти сучасної Японії розглядалися такими вітчизняними дослідниками, як Т. Сverdлова, М. Курінна, О. Бібко, А. Джуринський, Д. Латишина, Н. Бордовська та ін.

Основними цілями цього дослідження є аналіз системи шкільної освіти в Японії 1990 – 2000 рр., враховуючи рівень соціального життя та розвиток країни в цілому, визначення та обґрунтування феномену ефективної шкільної освіти Японії зазначеного періоду.

Японія 1990 – 2000 рр. характеризується стрімким підвищенням заробітної платні, розвитком галузі виробництва електроніки та побутової техніки, високим рівнем медичного обслуговування, сприятливою екологічною ситуацією, низьким рівнем злочинності. Отже, як бачимо, зміни в економіці мали безпосереднє відображення в соціальній сфері.

В цей період цінними почали вважатися не лише освічені, кваліфіковані працівники, але й творчі та активні, такі, що мають «індивідуальність». Така позиція підприємств, власне, і стала поштовхом до реформи освіти в кінці 90-х рр., основною метою якої було формування творчих особистостей.

На протигагу шкільній освіті європейських країн того часу та Америки шкільна освіта в Японії 1990 – 2000 рр. характеризується загальною задоволеністю як серед громадян цієї країни, так і серед іноземців, чії діти навчалися в Японії в цей період.

Японські державні початкові школи зараховували 99 % дітей шкільного віку (дані за 1990 – 2000 рр.). На нашу думку, також показовим є і те, що згідно з даними опитувань, проведених серед учнів початкової, основної та старшої школи, досить високий процент учнів «задоволені навчанням». Серед учнів старшої школи, відсоток тих, хто навчався в державній школі того періоду, становив 70%, та, відповідно, тих, хто навчався в приватних школах – 30 %. Але таке співвідношення було зумовлено лише недостатньою кількістю місць в державних школах. Наразі міністерство освіти Японії працює над цим питанням, аби задовольнити потреби усіх бажаючих продовжувати навчатися в державній школі.

І. О. Карпич

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДИТЯЧОГО РУХУ НА СТОРІНКАХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ УКРАЇНИ (20-ТІ – ПОЧАТОК 30-Х РОКІВ ХХ СТ.)

Суспільно-політичні процеси, які відбуваються в суспільстві, вплинули і на суспільний рух дітей, що викликає потребу у вдосконаленні всіх ланок життя, а особливо тих, які займаються підготовкою молоді до життя. У даному контексті заслуговує на увагу таке соціально-педагогічне явище, як дитячий рух – інститут громадянського становлення юної особистості.

Належне місце у діяльності піонерської організації України у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття належало зв'язку з життям закордонних дитячих організацій. А тому перед піонерською організацією стояло завдання – отримати від закордонних піонерських загонів матеріали про життя пролетарських дітей та передати власний досвід роботи.

Одним із джерел, яке знайомило піонерів з історією становлення та розвитку зарубіжного дитячого руху були періодичні видання (журнали «Вожагы» (1924), «Дитячий рух» (1925), «Октябрьские всходы» (1924), «На роботі» (1930) та ін.).

Наприклад, автор статті «Світова піонерія» (журнал «На роботі», 1930, №5) зробив короткий екскурс в історію тих країн, в яких існували дитячі організації, було підкреслено особливості в роботі кожної з них, охарактеризовані труднощі, наведені кількісні дані.

Стаття інформувала, що перші дитячі комуністичні групи виникли в Німеччині, Швейцарії та Італії, які протягом 10 років поширилися по всьому світу. Автор відзначив, що після Радянського Союзу найбільші піонерські організації були в Німеччині, Сполучених Штатах Північної Америки й Фінляндії. Спілка юних спартаківців Німеччини об'єднувала понад 10 тисяч пролетарських дітей, які брали участь у боротьбі революційних робітників, проводили значну роботу у школах. Спілка юних піонерів Америки нараховувала 4000 членів, які брали участь у страйках робітників, організовуючи дітей страйкарів. Незважаючи на посилення переслідувань, спілка організованих дітей робітників Фінляндії нараховувала понад 4000 членів.

Таким чином, можна зробити висновок, що у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття сторінки періодичної преси віддзеркалювали цілу низку історій становлення та розвитку дитячого руху зарубіжних країн, інформували про те, в яких країнах створювалися його організації, їхню мету, завдання, пояснювали важливість створення організацій та інше.

Н. А. Климова

ПІДРУЧНИКИ ФРАНЦА МОЧНИКА У КОЛЕКЦІЇ «ПЕДАГОГІЧНА УКРАЇНІКА 1842 – 1923 РР.» ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ

Книжкова колекція «Педагогічна україніка 1842 – 1923 рр.» є складовою наукового об'єкту «Колекція стародруків Педагогічного музею України» (рукописи, стародруки та рідкісні видання 1477 – 1923 рр.), що становить національне надбання. Матеріали до колекції «Педагогічна україніка» відібрано відповідно до 4-х критеріїв: твори українською мовою, незалежно від місця видання; твори друку всіма мовами, видані на території сучасної України; твори про українську освіту і науку, видані в усьому світі всіма мовами; твори педагогічної тематики, авторами яких є українці, українські установи, заклади, організації, видані в усьому світі всіма мовами.

На сьогодні колекція налічує близько 900 одиниць зберігання, з-поміж яких понад 400 підручників з різних предметів для середньої та вищої школи. Серед

них – три підручники видатного словенського математика і педагога Франца Мочніка: «Арифметика для II класу гімназій» (перекл. з нім. О. Дейницького і Т. Іскрицького, Львів, 1873), «Книжка рахункова для австрійських звичайних шкіл народних» (Відень, 1896) та румунськомовний підручник «Învățământul geometricu intuitiv pentru gimnaziile inferioare» («Геометрія для нижчих класів гімназій», Чернівці, 1887).

На жаль, ім'я Франца Мочніка (1814 – 1892), видатного словенського математика і педагога, в Україні практично невідоме. А тим часом його життєвий і творчий шлях безпосередньо пов'язаний з нашою країною: він викладав у Львові з 1846 до 1849 р., а переклади його підручників використовувалися на західноукраїнських землях аж до 20-х років минулого століття.

Зміст підручників Фр. Мочніка побудовано так, щоб учні вчилися логічно міркувати: у ході викладу теоретичного матеріалу ставляться запитання, робляться вказівки для самостійної роботи. Це спонукає учнів вдумливо опрацьовувати текст, заохочує до самостійних доведень, орієнтує на самостійне здобуття знань. У кінці параграфів, підрозділів автор робить висновки, зауваження, узагальнення, що сприяє покращенню засвоєння матеріалу. Важливою структурною особливістю підручників є диференційованість: наявність додаткового теоретичного матеріалу, задач різної складності.

Книги надруковано та опрацьовано в типовому для кінця XIX ст. стилі дешевих підручників. Вони мають цінність для вивчення видавничої справи і популярності підручників на західноукраїнських землях у II пол. XIX – на поч. XX ст., а також як джерела для дослідження історії педагогіки, зокрема розвитку шкільної математичної освіти.

А. Й. Ковач

ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА НА ЗАКАРПАТТІ В 1919 – 1938 РР. У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Шкільна історична освіта відіграє провідну роль у громадянському та моральному вихованні молоді, саме тому проблеми її історії тією чи іншою мірою постійно були предметом уваги дослідників. Не стало винятком і становище шкільної історичної освіти на Закарпатті у 1919 – 1938 рр., коли край під адміністративною назвою Підкарпатська Русь входив до складу Чехословаччини.

Серед досліджень цього напрямку особливу нішу займають праці чеських, словацьких, польських та російських авторів. Після звільнення від фашистських загарбників у Чехословаччині та Польщі тривалий час наукові знання про Підкарпатську Русь були незатребувані. В соціалістичній Чехословаччині питання обсягу території Першої Чехословацької республіки бажали не згадувати, щоб не привертати суспільну увагу до розширення СРСР за рахунок анексії частини чехословацьких земель. В Польській Народній Республіці проблема також не досліджувалась, оскільки стосувалась колишніх протиріч між дружніми республіками довкола української еміграції з польських земель до Чехословаччини. Таким чином,

в період соціалістичної демократії про організаційні засади шкільної освіти у Підкарпатській Русі писали лише в контексті історії освіти в чехословацьких землях (В. Коварічек, І. Коварічкова та ін.).

З падінням соціалістичного режиму інтерес до проблематики шкільної освіти в Підкарпатській Русі серед польських, словацьких, чеських дослідників суттєво зріс. Сучасні вчені Л. Гарбульова, І. Поп, П. Шворц, М. Ярнецькі та ін. у своїх дослідженнях піднімають питання культурного розколу серед жителів краю, який спричинили, в тому числі, освітяни русинофільського та українофільського напрямів засобами шкільної освіти. Дослідники наголошують, що рушійними силами культурного розколу була діяльність на культурно-освітній ниві емігрантів із Галичини та Радянської України. Історією освіти на Закарпатті в 1919 – 1938 рр. займається й російський вчений Ф. Шевченко, що вивчає історію русинської спільноти краю, яка, на його думку, була культурою окремої нації, відмінної від української. К. В. Шевченко сформулював ідеологізовану проблему так званої насильницької українізації русинів Підкарпатської Русі засобами шкільної освіти, в тому числі історичної, яку, вважає вчений, здійснила галицька освітня еміграція. Сучасні зарубіжні дослідники цікавляться й проблемами теорії та практики шкільної історичної освіти. Наприклад, чеський вчений М. Іречек досліджує питання навчання історії у школах Першої Чехословацької республіки та звертає увагу на специфіку Закарпаття.

Необхідно констатувати, що зарубіжним дослідникам досі не вдалось глибоко та всебічно проаналізувати становище шкільної історичної освіти у Підкарпатській Русі, проте вони наблизились до створення її загального дослідницького образу.

Н. М. Коляда

ЕДВІН ГЕРНЛЕ – ТЕОРЕТИК ТА ОРГАНІЗАТОР ДИТЯЧОГО РУХУ

У дослідницькому полі модерної доби заслуговує на увагу постать Едвіна Гернле (1883 – 1952) – німецького педагога-комуніста, письменника, автора літературних творів для дітей, педагога-методолога соціалістичного виховання, теоретика, організатора та ідеолога дитячого комуністичного руху.

Початок науково-педагогічної діяльності Е. Гернле припадає на період Листопадової революції у Німеччині (1918 р.). Навчався в Штутгартській гімназії, Тюбінгенському і Берлінському університетах. У 1910 р. вступив до соціал-демократичної партії Німеччини, а в 1919 р. – до комуністичної партії Німеччини. Упродовж 1921 – 1924 рр. – член Центрального Комітету комуністичної партії Німеччини, з 1921 р. – керівник відділу освіти та пропаганди ЦК КПН. З 1922 р. – член ІККІ, з 1925 р. – голова дитячої комісії при ІККІ. 1924 – 1933 рр. – депутат німецького рейхстагу, на засіданнях якого виступав від фракції КПН з питань шкільної політики. Упродовж 1933–1945 рр. перебував у антифашистській еміграції, жив у СРСР. З 1949 р. – професор Академії керівних кадрів у Берліні.

Е. Гернле – перший розробник концепції дитячого комуністичного руху, концепції виховання через дитячий комуністичний рух, яка ґрунтується на таких принципових положеннях: класово-соціальна основа та політична спрямованість

діяльності дитячих громадських об'єднань; активне включення дітей в життя і боротьбу дорослих; соціально значуща діяльність, що сприяє формуванню вільних, самостійно мислячих та діючих особистостей; прогресивний характер дитячого руху як соціально-педагогічного явища, що визначається роллю дитини – суб'єкта педагогічного процесу; дитяча самозорганізована група – виховний чинник, центр енергії; спільність інтересів і діяльності членів різновікової групи, орієнтованої на колективізм і т.п.

Е. Гернле – автор низки праць, які стали своєрідним керівництвом у практичній діяльності організаторів дитячого руху: «Социалистическое воспитание и социалистическое движение молодежи» (1921), «Работа в коммунистических детских группах» (1922), «Детское движение как новая форма организации воспитания» (1923), «Красные скауты или юные пионеры» (1923), «Пионерам Советской России» (1923), «Революционное воспитание в Германии» (1923), «Детское коммунистическое движение» (1925), «Коммунистическое движение детей. Опыт работы германских детских коммунистических групп» (1925), «Основные вопросы пролетарского воспитания» (1929, російський переклад – 1930) та ін. Крім цього, основні проблеми дитячого руху педагог висвітлював на сторінках редактованих ним упродовж 1921 – 1923 рр. журналу «Das proletarische Kind» («Пролетарська дитина») – орган Виконкому Комінтерну) та дитячої газети «Der junge Genosse» («Юний товариш»).

Т. В. Коляда

ЕЛІТНА ОСВІТА: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНИ

Останнім часом, в умовах, коли істотно змінюються і зростають вимоги до обсягу і характеру освіти, особливо підвищився інтерес до досвіду елітної освіти зарубіжжя. В аспекті проблеми значну цінність має досвід Великобританії. Найвідомішими елітними (елітарними) школами, які істотно вплинули на розвиток елітної освіти інших країн, є «публік скулз», або «незалежні школи». Першу школу такого типу було засновано на благодійні кошти єпископом з Вінчестера У. Уайкхемом у 1382 р. для синів бідних духовних осіб і невеликих землевласників. Того самого часу У. Уайкхем також заснував Нью-Коледж Оксфорда – для забезпечення подальшої освіти учнів зі школи Вінчестер. За таким самим принципом у 1440 році англійським королем Генріхом IV була заснована школа Ітон, а рік по тому – Кінгз Коледж. Навчання у школі Ітон проходило під патронатом Кембриджського університету. Згодом за цим же прикладом відкриваються такі школи: Шрусбері (1552 р.), Чартерхауз (1555 р.), Вестмінстер (1560 р.), Рагбі (1567 р.), Хароу (1571 р.) та інші. Кращі учні цих шкіл продовжували навчання в університетах, з якими школи співпрацювали, зокрема в Оксфорді та Кембриджі.

Сучасний образ навчальних закладів сформувався протягом середини XIX – початку XX ст. Школи такого типу мають спільну мету, яка полягає у вихованні освічених, критично мислячих, активних членів суспільства, здатних до самороз-

витку і самостійних дій; з розвиненими лідерськими якостями, заснованими на чітких моральних принципах. Завдання, що стоять перед «паблік скулз», засновані на гуманістичних цінностях. Важливу роль вони відіграють в національній системі освіти. «Паблік скулз» підтримують демократичні традиції освіти, зберігаючи варіативність і різноманітність національної системи освіти. Елементи навчальної та виховної роботи «паблік скулз» були запозичені школами Європи, США, Японії. Залучаючи в свої стіни найзаможніших та найшляхетніших іноземців, вони тим самим формують не тільки національну, але і світову еліту.

Для української школи, з нашої точки зору, інтерес являють як тенденції, так і елементи навчальної та виховної роботи елітної (елітарної) школи Великобританії. Держава та суспільство безпосередньо зацікавлені у розвитку елітних шкіл, оскільки вони створюють конкуренцію, стимулюючи розвиток освіти в цілому. Елітні школи можуть виступати в ролі експериментального фундаменту для реалізації інноваційних підходів до освіти, в тому числі, для створення елітарних шкіл в Україні.

О.О. Кравченко

ФЕНОМЕН ПРОЛЕТКУЛЬТУ В ІНТЕРПРЕТАЦІ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ

1917 – 1932 рр. – роки діяльності Пролеткульту – культурно-просвітницької і літературно-художньої організації пролетарської самодіяльності при Наркомосі, яка мала за мету широкий і всебічний розвиток пролетарської культури самим пролетаріатом. Робота Пролеткульту проводилася у двох напрямках: перший – культурно-просвітницька діяльність і організація пролетарської освіти; другий – творча робота у сфері мистецтва, літератури, театру, музики. У межах першого напрямку робота реалізувалася через організовані робочі клуби, студії, бібліотеки, читальні, школи грамоти для дорослих, дитячі пролеткульту, музеї, вечірні класи загально-освітнього, загальнополітичного напрямку, організацію концертів, видавничу діяльність. Пролеткульт мав ряд періодичних видань (журнали «Пролетарська культура», «Грядущее», «Горн», «Гудки» – всього близько 20 органів), випустив багато збірників пролетарської поезії та прози.

Історіографічний огляд показав, що організаційно-педагогічні засади діяльності Пролеткульту в Україні як окрема наукова проблема комплексно й системно не досліджувалася. Утім на різних історичних етапах публікувалися праці з окремих питань досліджуваної проблеми. В історіографії дослідження діяльності Пролеткульту можна виділити три періоди: 1) 1917 р. – середина 50-х рр.; 2) друга половина 50-х рр. – кінець 80-х рр.; 3) кінець 80-х рр. і до теперішнього часу. Зміст досліджень першого періоду визначався офіційною політикою влади, де розвиток культури розглядався як пріоритетний напрям діяльності нової держави. Перші праці належали таким політичним діячам як: В. Воровський, Н. Крупська, В. Ленін, А. Луначарський, Л. Троцький та ін. Друкувалися роботи і самих пролеткультівців, в яких висвітлювалися теоретичні аспекти діяльності організації. Праці цього пе-

ріоду розглядаємо не тільки як історіографічні, але й використовуємо як джерела дослідження. У межах другого періоду, внаслідок зміни політичної ситуації, спостерігається розробка проблем історії культури, культурної революції з нових методологічних позицій. Вийшли у світ тематичні випуски, збірники архівних документів: «Українська радянська культура» (1957), «Народна освіта, наука і культура в СРСР» (1971), «Культурне будівництво в Українській РСР (1917 – 1927)» (1979) та ін. Проте в них діяльність Пролеткульту в Україні у контексті культурного розвитку країни в 20 – 30 рр. ХХ ст. не висвітлювалася. Серед праць цього періоду варто виокремити монографію російського вченого В. Горбунова – перше узагальнене дослідження про історію Пролеткульту – «В.І. Ленін і Пролеткульт» (1974).

Радикальні зміни політичних і соціальних умов на зламі 80 – 90 рр. ХХ ст. відкрили нові можливості для дослідників. З нових методологічних позицій (О. Адаменко, Н. Антоненко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Т. Філімонова та ін.) висвітлюється історія вітчизняної освіти, педагогічної думки, національно-культурного розвитку. До історії вивчення діяльності Пролеткульту як педагогічного феномену звернулася О. Сухомлинська, за авторством якої в «Енциклопедії освіти» (2009) вміщена в стаття про діяльність цієї організації.

Заслужують на увагу дисертаційні та монографічні дослідження російських вчених Л. Ніколаєвої «Теорія й практика Пролеткульту (1917 – 1932)» (1997), М. Юдіна «Діяльність Московського Пролеткульту (1918 – 1925)» (2001), А. Карпова «Російський Пролеткульт: ідеологія, естетика, практика» (2009), які на основі введення в науковий обіг невідомих архівних джерел дослідили сутність, зміст, напрями діяльності Організації пролетарської культури в Росії, а також праця американської дослідниці Л. Майлі «Culture of the future: The Proletcult movement in Revolutionary Russia» (1990).

Історіографічний аналіз праць засвідчив, що у вітчизняній історико-педагогічній науці немає цілісного і системного дослідження, де б висвітлювалися організаційні основи та педагогічні засади діяльності Пролеткульту в контексті культурно-просвітницького руху в Україні у 20 – 30 рр. ХХ ст. Це вмотивовує актуальність дослідження з цієї проблематики і необхідність подолання фрагментарності історико-педагогічних знань стосовно розвитку освіти у контексті діяльності культурно-просвітницьких організацій, позашкільних навчальних закладів з метою обґрунтування цілісного теоретичного знання й визначення його місця в сучасній педагогіці.

Т. В. Кравченко

ЦІННОСТІ БРИТАНСЬКОЇ СІМ'Ї В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Сім'я – це не лише осередок суспільства, а й, як влучно сказав свого часу В. Гюго, «кристал суспільства». Адже в ній, як у кристали, віддзеркалюється історія, культура, звичай певного народу, зумовлюючи його відмінності від інших народів, роблячи їх несхожими одне на одного. Повною мірою це твердження стосується і сімейних цінностей.

Звернення до минулого Великої Британії засвідчує, що характерні для неї сімейні цінності зазнавали певної трансформації протягом історичного розвитку. Основоположною цінністю у XVIII ст. вважався обов'язок, що виявлявся через різні форми: повна покірність дітей батькам; важливість збереження родового імені, мастку і народження спадкоємця, а також належне виховання дітей, забезпечення їх хорошою освітою. На початку XIX ст. інтерпретація обов'язку дещо змінюється. І хоча він залишається важливою цінністю, член сім'ї вже має змогу здійснювати вчинки, спрямовані на досягнення власного благополуччя, якщо це не суперечить інтересам сім'ї в цілому. Особисте щастя стає більш реальною перспективою, якщо для його досягнення не треба порушувати обов'язки перед родом.

На той час у сім'ї чітко простежується розподіл функцій, виконання яких спрямовано на забезпечення її нормальної життєдіяльності. На чоловіка покладається роль глави сім'ї, який забезпечує усталений спосіб її життя, несе відповідальність за управління господарством. Дружина виконує роль економки, яка розпоряджається щоденними справами, несе обов'язки, пов'язані з вихованням дітей. Рольові функції позначені чіткими гендерними відмінностями.

У XIX ст. цінності британської сім'ї тісно пов'язувалися з моральністю, релігійністю і способом життя, який давав змогу відрізнити добро від зла. Традиційна британська сім'я становить замкнене коло, обмежене власними інтересами, закрите для сторонніх.

Протягом XX століття під впливом зміни сімейної структури сімейні цінності зазнають суттєвих змін. Релігійний кодекс, який в минулому чітко окреслював модель належної сімейної життєдіяльності, поступово втрачає домінуюче значення. На заміну йому приходять матеріальний добробут, набуваючи пріоритетної цінності. Навіть у найбільш консервативних сім'ях середнього класу зруйновано традиційну замкненість. Більшість жінок залучається до трудової діяльності поза домівкою, зберігаючи статус працюючої жінки не лише після заміжжя, а почасти й після народження дитини.

Отже, британська сім'я протягом своєї історії надавала перевагу різним цінностям, зміст яких значною мірою детермінувався поглядами на саму сутність сім'ї, характером розподілу ролевих обов'язків, закритістю/відкритістю сімейного колективу щодо суспільства.

О. І. Локшина

ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ МЕТОД У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-КОМПАРАТИВІСТІВ

В умовах реформування освіти в Україні простежується запит на дослідження освітніх здобутків зарубіжжя, що інтенсифікує розбудову національної порівняльної педагогіки. Відбувається розвиток як інфраструктурної (створення дослідницьких центрів порівняльної педагогіки; запровадження курсу «Порівняльна педагогіка» для майбутніх педагогів в університетах; видання спеціалізованих журналів «По-

рівняльно-педагогічні студії» (<http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532>) та «Порівняльна професійна педагогіка» (<http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm>); проведення щорічних спеціалізованих заходів, зокрема всеукраїнського науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика» на базі лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України), так і епістемологічної її складових.

Методологічні трансформації включають залучення елементу часового порівняння шляхом застосування порівняльно-історичного методу. Цей метод використовується для пізнання й зіставлення рівнів розвитку педагогічного феномена, виявлення динаміки змін.

У українській педагогічній компаративістиці існують два формати застосування порівняльно-історичного методу. У компаративних розвідках, присвячених розгляду педагогічного явища на сучасному етапі, історія питання є допоміжним інструментом для виявлення витоків аналізованого явища, що формували його сутнісні обриси, заклавши якості, характерні для сучасності. Ідея простежування історичних витоків проблеми корелюється з позицією відомого компаративіста А. Світінга (Anthony Sweeting), який підкреслює, що намагання обмежити порівняльні дослідження винятково виміром географії/місця (location), робить їх пласкими, а часове порівняння додає аналізу глибини. На важливості діахронного підходу для зіставлення педагогічних явищ у різних культурно-історичних циклах наголошує також український компаративіст А. Сбруєва.

Для історико-педагогічних компаративних досліджень порівняльно-історичний метод перетворюється на ключовий. Він покликаний розкрити поступальний рух предмета дослідження у структурі педагогічної дійсності, виявити етапність цього руху, охарактеризувати його тенденції й напрями. Зазначене стає метою порівняльно-педагогічного дослідження. Важливим є розгляд предмета через призму політичних, економічних, культурних трансформацій суспільства у їх взаємозв'язку та взаємозалежності, що забезпечує валідну інтерпретацію як канви педагогічного процесу, так і змін, що відбуваються власне з педагогічним феноменом.

Застосування порівняльно-історичного методу уможлиблює розроблення періодизації на основі виявлення особливостей на кожному з етапів його розвитку.

В. В. Павловська

ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТУ У ПРАЦЯХ ПОЛЬСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Важливим кроком до успішного впровадження змін в освіті Польщі є формування новітнього підходу – гендерного підходу. Педагогіка як наука в республіці Польща знаходиться на стадії включення гендерного підходу в теорію, методологію та в галузь емпіричних досліджень. Існуючий стан розвитку гендерних досліджень дає змогу говорити про особливий, новітній теоретичний напрям у науці. Власне, в педагогіці гендерний підхід орієнтований на формування гармонійних, вільних від гендерних стереотипів особистостей.

У зв'язку з цим увага багатьох дослідників зосереджена саме на гендерних проблемах освіти. Зокрема, вчених цікавлять питання подолання гендерної дискримінації в системі освіти; впровадження нових підходів; проблеми гендерної політики у вищих навчальних закладах; гендерні студії у контексті реформування освіти; перспективи подальшого застосування та вивчення гендерного підходу.

Питання реформування освіти в Польщі на сучасному етапі загалом і в гендерному аспекті зокрема перебуває в полі зору багатьох дослідників, як зарубіжних, так і вітчизняних. Варто виокремити праці С. Хеук із дослідженнями навчальних програм щодо наявності виваженого гендерного балансу, П. Кволика, роботи якого присвячені компетенції вчителя в гендерному аспекті в реформованій школі, Т. Хейницької-Безвинської, яка досліджує методологію гуманістично зорієнтованої педагогіки, що має обов'язково включати проблему гендерної соціалізації особистості. А. Волосик в роботі «Edukacja do równości, czy trening uległości?» порушує питання організаційного аспекту гендерно орієнтованого навчання, а також створення нових навчальних програм та навчальних планів.

Дуже важливим є питання узгодженості гендерної освіти із загальним станом політики рівності представників різних статей. Подібна проблематика є об'єктом уваги праці М. Грабовської «Between gender studies and gender ideology. Gender education in Poland», яка прямо пов'язує гендерну освіту з гендерною ідеологією. У праці «Gender studies in Poland: prospects, limitations, challenges» А. Мрозик досліджує перспективи, обмеження та виклики сучасного гендерного виховання. А. Порєбська присвячує свої наукові студії питанню гендера як чинника вибору напряму технічної або гуманітарної освіти («Gender as a factor determining the choice of technical studies»), Р. Сіменська в своїй розвідці «Gender and grants for research in Poland» вивчає питання доступності різних видів навчання в гендерному аспекті.

Загалом питання впровадження гендерного підходу в освіту є одним з нагальних в реформуванні системи освіти, і викликає неабиякий інтерес багатьох науковців республіки Польща.

Н. А. Сейко

ІСТОРІЯ ДОБРОЧИННОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПОЛЬСЬКИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

Історичний досвід доброчинності в сфері освіти, відображений у зарубіжних джерелах ХІХ – ХХ століть, забезпечує об'єктивність наукових висновків та аргументацій щодо витоків, структури, змісту та основних форм доброчинності, здійснюваних її провідними суб'єктами – доброчинними товариствами, земствами, храмами і монастирями, приватними особами, педагогічними та попечительськими радами навчальних закладів, громадськими організаціями регіонального рівня тощо.

Класифікація польських і польськомовних джерел історії доброчинності у сфері освіти здійснена нами за кількома критеріями: 1) за ступенем формалізації (характеризує функціональні властивості джерела, викладені у належності до тої чи іншої

групи відповідно до об'єкта, предмета і завдань дослідження); 2) за хронологією публікування; 3) за ступенем близькості до проблеми дослідження (пов'язаним з наявністю міждисциплінарних контактів); 4) за функціональністю (праці з теорії добродійної діяльності і з історії добродійності).

Розвиток зацікавленості історією добродійності з боку польських науковців, письменників, педагогів можна віднести до першої половини XIX століття, коли вийшли друком мемуари А. Осінського (1816). У другій половині XIX – на початку XX століття вони доповнилися спогадами В. Василевського (1907), С. Анджеєвського (1861), М. Дубецького (1909), Г. Олізара (1892). У першій половині XX століття спогади та дослідження з історії добродійної діяльності в Україні вийшли в різних країнах світу (М. Дубецький (1931), А. Кнот (1932), Ю. Добржанський (1931), Ю. Корнецький (1939), М. Ролле (1923), Л. Яновський (1923) та ін.). Багатий історико-педагогічний матеріал можна знайти у спогадах колишніх учнів гімназій та університетів України польського походження (І. Бартошевич (1912), В. Вельхорський (1959), С. Кеневич (1930) та ін.). У другій половині XX століття фрагментарні відомості про історію добродійності у сфері освіти можна почерпнути з робіт В. Данека (1976), А. Вронського (1982), М. Вішніцького (1970), С. Трухіма (1960) та ін. У цих роботах добродійність як окремішне історико-педагогічне явище не розглядається, але почасти подається на загальному фоні розвитку історії освіти, переважно діяльності конкретних навчальних закладів, що були засновані на кошти приватних осіб чи громад.

Наприкінці XX століття були опубліковані фундаментальні роботи з історії освіти в Україні Д. Бовуа (1987, 1996) та Л. Заштовта (1997), де подано ґрунтовний кількісно-якісний аналіз історії добродійної діяльності у сфері освіти з боку польської громади в Україні, починаючи з кінця XVIII століття.

Н. О. Федчишин

ГЕРБАРТІАНСЬКА ПЕДАГОГІКА: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ

В українській науці радянського періоду вивчення педагогіки гербартіанства традиційно перебувало під ідеологічним впливом, і тому в такому руслі її відповідно сприймали і трактували однобічно, здебільшого наголошуючи на недоліках та критикуючи її педагогічні засади. Кількість інформації щодо концептуальних положень гербартіанської педагогіки у вітчизняних підручниках з історії педагогіки є недостатньою чи навіть викривленою. У зв'язку з цим цікавими є праці німецьких авторів, документи заснованих гербартіанцями навчальних закладів з проблематики навчально-виховного процесу в антропологічному контексті. У XIX ст. Німеччина дбала про розвиток освіти і культури населення, стала центром європейської філософської думки, збагатила світову літературу і педагогіку іменами Канта, Песталоцці, Шіллера, Гете, Дістервега, Фребеля, Гербарта. Трансформації, що мали місце в німецькій освіті у другій половині XIX – на початку XX ст., створили освітньо-культурні передумови для розвитку педагогічної науки і практики.

На основі комплексного аналізу гербартианської педагогіки ми виділяємо такі періоди, які обґрунтовані найбільш значущими змінами у змісті, напрямках, ідеях, принципах і завданнях навчально-виховного процесу. Перший (1841 (рік смерті Й.-Ф. Гербарта) – 1867) – період замовчування). Другий період (1868 – 1882) – ціллерівський – ґрунтувався на народознавчих, автентичних позиціях Т. Ціллера (заохочення вступу в об'єднання інших членів, пробудження зовнішнього інтересу до наукової педагогіки, оприлюднення навчальних матеріалів для народних шкіл, підготовка тем досліджень, оприлюднення наукових здобутків). Третій період (1882 – 1906) – період Т. Фогта (збільшення кількості членів спілки гербартианців в Європі, публікація щорічного збірника праць, сприяння аналізу методичних проблем вищої школи, особливо університетських семінарів для наукового обґрунтування педагогічної теорії). Четвертий (1906 – 1922) – період В. Райна (випуск щорічника спілки за кордоном, історичне викладання релігії в школах). Гербартианство, його педагогічну теорію не брали до уваги ні у вступі до педагогіки, ні для порівняння існуючих теорій про навчання та виховання. Гербартианцями були розроблені численні навчальні й виховні концепції, на які не звертали увагу в науково-теоретичних дискусіях. Гербартианство як реформаторська педагогіка є не по праву забутою частиною історії наукової педагогіки й належить до найтемніших і найбільш забутих сторінок історії філософії та педагогіки ХІХ ст., проте була зразком, моделлю для професійного навчання та шкільної реформи.

Т. В. Янченко

МІЖНАРОДНІ ЗВ'ЯЗКИ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДОЛОГІЇ (20-ТІ – ПОЧАТОК 30-Х РОКІВ ХХ СТ.)

Одним із чинників розвитку педології в Україні у 20-ті – на початку 30-х років була невизначеність і багатовекторність її орієнтації як на російську (радянську) педологію, так і на західну, оскільки в окреслений період допускалося наукове співробітництво з зарубіжжям. Тому для розуміння сутності вітчизняної педології важливою є характеристика її зв'язків із зарубіжними науковцями, дослідними та освітньо-виховними установами.

Наголосимо, що в окреслений період наукові зв'язки вітчизняних педологів з європейськими науковцями були не менш активними, ніж з колегами з РРФСР і здебільшого налагоджувалися через Наркомос. У звітах про відрядження візити до Москви та інших радянських міст розглядалися як міжнародні. Враховуючи різновекторність розвитку української педології, окреслимо два основні напрями її міжнародних зв'язків, що виражали не тільки їхню географію, а й їхній соціальний і навіть якоюсь мірою політичний плюралізм, що був можливий до кінця 20-х років: 1) співробітництво з науковими й освітніми установами РСФСР та інших республік СРСР; 2) наукові зв'язки з європейськими країнами та США.

Ці напрями міжнародних зв'язків української педології реалізовувалися через такі форми співробітництва: 1) індивідуальні та групові закордонні відрядження

українських науковців; 2) екскурсії зарубіжних делегацій у досвідні навчально-виховні заклади та на досвідно-педологічні станції, під час яких українські педологи демонстрували свої досягнення у дослідницькій та навчально-виховній діяльності з різними категоріями дітей; 3) участь у роботі міжнародних і всесоюзних наукових з'їздів (всесоюзний педологічний з'їзд (кінець 1927 – початок 1928); I психотехнічний з'їзд у Парижі (1927); Північно-Кавказький педологічний з'їзд (1928) та інші); 4) методичне співробітництво (переклад і видання іноземної наукової літератури, закупівля за кордоном приладів і обладнання для проведення досліджень тощо); 5) висвітлення основних тенденцій розвитку теорії та практики зарубіжної педології на сторінках вітчизняних педагогічних періодичних видань і у науковій літературі.

Значення міжнародного співробітництва полягало насамперед у тому, що збагачення та розширення діапазону наукових взаємовпливів сприяло підвищенню якісного рівня дослідної та навчально-виховної діяльності.

Отже, у 20-ті роки було закладено основи традицій міжнародного наукового співробітництва, яке сьогодні має втілюватися у життя у нових, досконаліших формах. Адже з середини 30-х років участь українських науковців (не педологів, бо, як загальновідомо, педологію було заборонено у 1936 р., а загалом педагогів, психологів і представників інших наук, які стосувалися дитинства) у міжнародних контактах суттєво обмежувалася ідеологічними настановами радянської держави та суспільства.

СЕКЦІЯ 3

ІСТОРИЧНІ ПОСТАТІ ОСВІТЯН І ПЕДАГОГІВ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ МОДЕРНОЇ ДОБИ

І. В. Албул

ВОЛОДИМИР НАУМЕНКО ЯК ІСТОРИЧНА ПОСТАТЬ У РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ТА ОСВІТИ

Володимир Павлович Науменко (1852 – 1919) – яскравий представник української національно свідомої інтелігенції кінця XIX ст. – початку XX ст., визначний освітній та громадський діяч, відомий викладач російської мови та словесності в навчальних закладах Києва, один із засновників національної системи освіти у період розбудови Української Народної Республіки, автор численних публікацій з питань розвитку рідної мови, національного шкільництва, історико-етнографічних досліджень.

Провідними напрямками науково-просвітницької діяльності В. Науменка, яка мала яскраво виражену національну спрямованість, були: науково-етнографічні пошуки, спрямовані на дослідження творчої спадщини видатних українських діячів, українських творів XVII ст. – XVIII ст.; вивчення історії Київського університету Св. Володимира та Київського учбового округу; збирання пам'ятних документів, цінних рукописів та рідкісних стародруків. Він працював у таких періодичних виданнях, як «Киевское слово», «Киевские отклики», «Свобода и право», «Киевская старина», «Україна». В. Науменко був активним діячем таких просвітницьких організацій, як Київське товариство сприяння початковій освіті, Київське товариство сприяння середній освіті, Педагогічне товариство, Київське товариство грамотності, Київська громада, Просвіта та ін.

Основними напрямками педагогічної діяльності В. Науменка були: викладацька робота в навчальних закладах м. Києва, методична робота на вчительських курсах, адміністративно-педагогічна діяльність у приватній гімназії. Педагогічна діяльність Володимира Павловича характеризувалася яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю та новаторським підходом до організації навчально-виховного процесу на демократичних засадах. Повага до учнів, увага до їхніх успіхів, створення позитивного емоційного фону на уроках та в позаурочний час, індивідуальний підхід до учнів, диференціація навчальних завдань, використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі – ці та інші ознаки характеризували діяльність В. Науменка як учителя.

На основі досвіду розробки навчальних програм і підручників з російської мови та словесності методист підготував підручники та посібники з української мови. Змістовий аспект підручників В. Науменка «Обзор фонетических особенностей малорусского языка» (1889), «Загальні принципи українського правопису» (1917), «Руководство для изучения украинского языка в русских школах» (1918), «Нові матеріали для історії початків української літератури XIX в.» (1918), «Элементарный диктант» (б/д) характеризується національною спрямованістю. При доборі навчальних текстів автор широко використовував твори українських письменників та поетів, зразки українського фольклору.

Б. МІТЮРОВ – ДОСЛІДНИК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ІВАНА ФРАНКА

Педагогічні ідеї Івана Франка є суттєвою складовою української педагогіки. Їх творче використання сприятиме відродженню й розвитку національної освіти в умовах незалежної держави.

Одним з дослідників спадщини Івана Франка є відомий український вчений Борис Никифорович Мітюрів (1910 – 2007). У 1961 році вийшла його праця «Педагогічні погляди І. Я. Франка» (лекція для студентів-заочників). У ній Борис Никифорович розглядав питання формування світогляду та суспільно-політичних поглядів І. Франка, вказував на джерела, які вплинули на формування світогляду письменника, схарактеризував боротьбу, яку вів І. Франко проти реакційної політики уряду в галузі освіти, представив відомості про стан освіти у Східній Галичині у той час. Борис Никифорович навів цитати із багатьох творів І. Франка, проаналізував їх. У лекції стверджується, що Іван Якович Франко – великий український письменник та видатний громадський діяч – значну увагу приділяв питанням освіти і виховання. Вся історія боротьби трудящих Галичини кінця ХІХ та початку ХХ ст. за створення дійсно народної школи та покращення її роботи була пов'язана з повсякденною діяльністю І. Франка, який організував та спрямував цю боротьбу.

У праці Борис Мітюрів подав зразки документів, які мають важливе значення для вивчення педагогічних поглядів великого українського письменника і видатного громадського діяча. Це розроблені І. Франком матеріали, в яких подані програмні вимоги в галузі народної освіти, викладені його погляди з питань народної освіти. Через призму тогочасної дійсності Б. Мітюрів проаналізував життя і творчість письменника. Схарактеризував головні проблеми, які досліджував письменник. Серед них: прагнення галичан до освіти, методика навчання і виховання, роль учителя у вихованні і навчанні дітей, критика малограмотних і бездарних учителів. Б. Мітюрів навів думки І. Франка про школу, вчителів, виховання у сім'ї, подав уривки з творів, листів, статей І. Франка, в яких письменник показував вплив школи, вчителів, сім'ї на формування особистості дитини.

Друге видання праці – «Іван Франко про школу та освіту» (1999) доповнене фото-матеріалами та довідковими матеріалами про життя і творчість письменника. Наукові узагальнення Бориса Никифоровича являють собою цінні довідкові матеріали, які потрібні і можуть бути використані викладачами, вчителями, студентами педагогічних вузів, а також батьками у сімейному вихованні. Вчений синтезував педагогічні погляди письменника у доступній формі, висвітлив їх багатогранність і актуальність.

Таким чином, названі праці є ґрунтовним дослідженням педагогічних ідей письменника, а доробок Б. Мітюрова є цінним вкладом у сучасну педагогічну науку.

Р. Г. Баландюк

НАПРАЦЮВАННЯ В. КОМАРОВА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

В умовах розвитку ринкових відносин в нашій державі актуальним стає перегляд традиційної шкільної методики навчання історії України, особливо з питань

навчання економічної історії. Осмисленню підлягають напрацювання сучасних вчених незалежної України, які присвячують увагу економічній освіті школярів на уроках історії України. Серед таких дослідників варто виокремити науковий доробок Володимира Комарова з Криворізького університету, який наприкінці 90-х – на початку 2000-х рр. видав серію статей у науково-педагогічній літературі з окресленої проблеми.

Встановлено, що дані напрацювання вченого в умовах реформування шкільної освіти не втрачають своєї актуальності.

Основними методами, якими автор пропонує формувати економічну складову у школярів, він вважає дослідницький та частково евристичний методи. Щодо змісту навчального історико-економічного матеріалу, автор пропонує комплекс доступних для учнів середнього шкільного віку історико-економічних понять ринкової економіки, які сприятимуть формуванню системи економічних знань при вивченні історії України, встановленню причинно-наслідкових зв'язків між економічними явищами, процесами. Основними методичними засобами виступають творчі логічні завдання, історичні задачі, які дозволяють, на думку В. Комарова, поглибити знання програмового матеріалу, а також закласти основи для розуміння учнями у майбутньому так званих наскрізних проблем курсу історії України в цілому. Тобто акцент робиться на активну самостійну пізнавальну діяльність. Основним методичним прийомом, за висновками вченого, виступає прийом «яскравої плями» (через пізнавальне завдання підвести учнів до певної проблеми). Автор активно використовує роботу з текстовими порівняльними таблицями, статистичними даними та особливим чином побудованою до них системою запитань. Так, через систему запитань вчений виводить учнів на визначення економічного терміну (у 8 класі), до засвоєння конкретних фактів, до глибоких узагальнень (у 9 класі).

Тому нами було визначено, що з наукових напрацювань В. Комарова можна виділити значну кількість нових форм, методів, прийомів, засобів навчання економічної складової у курсі історії України для 8-9 класів загальноосвітньої школи, які сприятимуть удосконаленню як методики навчання історії України загалом, так і методики навчання економічної складової шкільного курсу історії зокрема.

Л. М. Баліка

С. СІРОПОЛКО ПРО БІБЛІОТЕКИ В УКРАЇНСЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ

Відомий історик освіти України, педагог, бібліотекознавець, журналіст і громадський діяч Степан Сірополко при написанні праць про шкільництво, систему роботи навчальних закладів різних типів обов'язково розглядав питання забезпечення навчальних установ бібліотеками або книжковими фондами. Педагог вбачав прямий зв'язок між розвитком української бібліотечної справи та поглибленням інтересу до навчання у школі.

Із самого початку своєї трудової діяльності С. Сірополко, працюючи у сфері педагогіки та шкільництва, паралельно розробляв принципи організації і ведення бібліотечної справи. Ще перебуваючи у Москві, у 1910 р. він опублікував праці

«Народные библиотеки: порядок открытия библиотек и их организация», «Школа і книжка».

У статті «Нові правила про народні бібліотеки» (1912 р.) С. Сірополко закликав до розповсюдження української книжки через книгарні, листонош та ін., протестуючи таким чином проти вимоги вилучати українські книги з народних бібліотек.

У період діяльності Української Центральної Ради С. Сірополко у Генеральному Секретаріаті відповідав за роботу шкіл і бібліотек, водночас працюючи у міській бібліотеці, де підготував «Інструкцію для бібліотекарів» і «Взірцевий каталог для шкільної та народної бібліотеки». Педагог читав лекції з бібліотекознавства у Фребелівському педагогічному жіночому інституті та на курсах підготовки працівників позашкільної освіти.

Проживаючи у Польщі, С. Сірополко підготував і опублікував праці «Організація дитячих бібліотек» (1924 р.), «Факти та цифри з діяльності читалень за минулий рік» (1924 р.), «Право на існування дитячої літератури та вимоги щодо цієї літератури» (1926 р.); написав перший підручник з бібліотекознавства українською мовою, в основу якого було покладено курс лекцій, які він читав у Фребелівському жіночому педагогічному інституті.

У Чехословаччині С. Сірополко редагував український відділ місячника слов'янської бібліографії «Слов'янська книга», у якому друкувалися підготовлені ним відомості про бібліотечну справу та книговидавництво в Україні, а також огляд літератури з питань педагогіки. У 1926 р. С. Сірополко був учасником VI міжнародного бібліотечного з'їзду в Празі. У 1928 р. С. Сірополко опублікував критичну статтю про бібліотечну справу в радянській Україні за останнє десятиліття, де єдиним надбанням в УСРР визнав поширення дитячих бібліотек.

Таким чином, С. Сірополко упродовж всього життя працював не тільки над створенням шкіл, а й над тим, щоб при навчальних установах були бібліотеки, забезпечені необхідною літературою, обґрунтував думку про те, що без наявності бібліотек і книг не може бути якісного навчання, писемності населення, неможливе формування національної свідомості.

Г. В. Белан

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІ РОЗГЛЯДУ ПЕРСОНАЛІЇ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ (1960 – 1980 РР.)

У 1960-ті – 1980-ті рр. відбуваються значні трансформації у вітчизняній педагогічній науці, що були пов'язані із загальним процесом демократизації життєдіяльності радянського суспільства, викликані «хрущовською відлигою».

З середини 60-х рр. XX століття загальноосвітня школа відмовляється від професіоналізації, науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу носить прагматичний та інтернаціональний характер, відбувається перенасичення змісту освіти теоретичним матеріалом, домінує авторитарний стиль управління закладами освіти, переважають репродуктивні методи навчання, посилюються утиски щодо навчання дітей рідною мовою.

Водночас набирає обертів активізація розвитку вітчизняної педагогічної думки, розширюється проблематика наукових пошуків. У висвітленні історії радянської школи та системи освіти переважають культурні стереотипи: обов'язковий розгляд поглядів на освіту і шкільництво провідних партійних і державних діячів, та окремі, вилучені із контексту епохи, ідеї та положення педагогів-класиків, спадщина яких мала легітимний статус у контексті радянської ідеології. Проте вже у 60-і роки ХХ ст. у вивченні персоналії педагогів-класиків з'являється тенденція до висвітлення взаємозв'язку педагогічних поглядів того чи іншого вченого з розвитком науки. Зразком таких досліджень можуть бути праці про персоналії А. Макаренка, Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка (Є. Жураківський, С. Чавдаров, А. Красновський, Г. Паперна та ін.). У контексті загальнонаукових реформаційних процесів до історико-педагогічного дискурсу вводиться розгляд педагогічних поглядів представників дореволюційної доби: Б. Грінченка, О. Маковея, Я. Чепіги та ін. Спостерігається тенденція до збільшення узагальнюючих праць монографічного характеру, присвячених педагогічним персоналіям Т. Шевченка, М. І. Пирогова, К. Д. Ушинського, М. О. Корфа, І. Франка.

В 70-х – першій половині 80-х років ХХ ст. внаслідок застійних суспільно-історичних процесів поряд із збагаченням історико-педагогічного знання у висвітленні педагогічних персоналії посилюється схематизм, ідеологічна складова, необ'єктивність суджень і висновків. Автори досліджень у своїх працях спиралась на усталені наукові кліше та загальноприйняті факти, стандартизовано оцінюючи здобутки того чи іншого педагога у рамках радянської ідеології. Проте активізуються дослідження творчості педагогів-новаторів окресленого часового проміжку, передусім В. Сухомлинського, творчість яких ще не була достатньо висвітлена в історико-педагогічній літературі. Тенденції до якісних зрушень у дослідженні педагогічних персоналії спостерігаються на початку 80-х років ХХ ст. внаслідок політики «перебудови».

Н. О. Бойко

В. ПРОТОПОПОВ – ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГ-РЕФЛЕКСОЛОГ 20-Х РР. ХХ СТ.

Розвитку освіти 20-х рр. ХХ ст. в Україні притаманні дві протилежні тенденції: залучення до української системи освіти загальних радянських педагогічних ідей, що було продиктовано створенням СРСР, та формування в освіті Української СРР специфічних рис в організаційному та змістовому аспектах. Основою цієї відмінності став розвиток соціально-педагогічних наук на основі рефлексології, у векторі рефлексологічної моделі Західної Європи.

Найвизначнішим представником рефлексології в Україні у досліджуваній період був В. Протопопов (1880 – 1957 рр.), психіатр, учень В. Бехтерева, завідувач кафедри вищої нервової діяльності в Харківському інституті народної освіти. Він відомий своїми дослідженнями в галузі фізіології вищої нервової діяльності, був організатором лікувально-педагогічних кабінетів, що мали поширення в середині 20-х рр. Педагогіку вважав прикладною рефлексологією. Досліджував процес формування у дитини уваги, страху, потреби та ін.

В. Протопопов був одним із засновників та головним редактором «Українського вісника експериментальної педагогіки та рефлексології» –єдиного в Радянському Союзі періодичного друкованого органу з експериментальної педагогіки, в якому постійно друкувались його праці.

«Уся складна і різноманітна діяльність живих істот, – писав Протопопов, – поділяється лише на ряд природжених і набутих рефлексів, і вся поведінка як людини, так і будь-якої тварини може бути пояснена за допомогою дослідження цих рефлексів». Наука, що вивчає поведінку людини з цього погляду, іменується рефлексологією або ж, за терміном американських вчених, «психологією поведінки».

Протопопов зазначає, що рефлексологія є наука, що має першим своїм завданням вивчати особистість людини щодо її відносин з оточенням; дізнатись про це можна лише шляхом її об'єктивного вивчення. Хоч би якою була діяльність людини, її можна пізнати настільки, наскільки вона виявляється в тому чи іншому вчинку або реакції; а все те, що виявляється в різноманітних вчинках, можна взяти лише об'єктивним методом, як, звичайно, і всі явища навколишньої природи.

В. Протопопов був центральною фігурою рефлексології, який своїми ідеями зробив великий внесок у розвиток науки. У деяких напрямках вони не втратили свого значення і нині.

С. М. Гергуль

САМООСВІТА ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні актуальним є звернення до надбань історико-педагогічної науки, доробку вітчизняних учених, їх конструктивне вивчення з метою вдосконалення й підвищення якості навчання. У цьому контексті особливої актуальності набувають теоретичні розробки і практичний досвід видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського (1918 – 1970). Його науково-практичний доробок вирізняється багатогранністю, яскраво вираженим новаторським характером і найповніше відповідає вимогам сучасності, збагачує педагогічну науку новими фактами й теоретичними положеннями, дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток.

Виступаючи за виховання всебічно розвинутої особистості, видатний педагог висував великі вимоги до вчителя-вихователя: бути самому всебічно ерудованою людиною, постійно вивчати новітні досягнення науки й техніки, психології, педагогіки, методики. Василь Олександрович був глибоко переконаний, що від рівня професійно-педагогічної культури педагога, його здатності до безперервного особистісного зростання залежить якість освіти молодого покоління, його підготовка до самостійного життя.

Основною метою самоосвітньої діяльності він вважав підвищення ідейно-теоретичного рівня вчителя, поглиблення знань у галузі профільних предметів, оволодіння досягненнями педагогічної науки і практики, психології та конкретної методи-

ки, підвищення загальної культури вчителя, тобто озброєння педагога всебічними знаннями для поліпшення його творчої професійної діяльності. У ході наукового пошуку ми з'ясували, що суть самоосвіти вчителя, за В. О. Сухомлинським, полягає в самостійному оволодінні теоретичним матеріалом та практичними вміннями, у спрямуванні особистих зусиль на підвищення власної культури праці та мислення, у перетворенні наукових істин у живий досвід творчої праці.

Аналіз творчої спадщини В. О. Сухомлинського дав змогу схарактеризувати й узагальнити напрями самоосвітньої діяльності вчителів: теоретичний (володіння знаннями з педагогіки та психології, педагогічними засобами та методами впливу на формування особистості школяра; регулярне ознайомлення з педагогічними і психологічними новинками та їх обговорення; передплата фахової літератури; поновлення та розширення предметних знань); методичний (ознайомлення з дидактично-методичним забезпеченням фахової дисципліни, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, створення і впровадження власних методичних розробок) та загальнокультурний (формування власного світогляду, педагогічної культури завдяки поїздкам до театрів, музеїв, перегляду художньо-просвітницьких передач; обізнаність учителя з художньою та класичною літературою, періодичними виданнями).

М. М. Головкова

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ С. МИРОПОЛЬСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Розв'язанню завдань сьогодення сприяє звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики. Історико-педагогічні дослідження допомагають подолати байдужість до проблем освіти і виховання, а також глибоко розкрити більшість аспектів досліджуваної проблеми через вивчення їх у динаміці на різних етапах розвитку суспільства. Вивчення національного досвіду з питань теорії і практики навчання, виховання завжди сприяє вдосконаленню сучасних навчально-виховних технологій. С. Миропольський, видатний педагог другої половини ХІХ століття, зробив значний внесок у розробку багатьох педагогічних, методичних проблем. Аналіз педагогічної спадщини С. Миропольського дозволив визначити коло проблем, які педагог порушував, розробляв теоретично та здійснював у практичній діяльності: історія розвитку народної школи; методика навчання грамоті, письму; музична освіта народу; дидактика початкової школи (сутність, принципи, методи, форми навчання, контроль за навчально-пізнавальною діяльністю); зміст освіти у народній школі; питання виховуючого навчання; сутність, зміст, методи виховання; сім'я, як «перший виховний інститут»; учитель, вимоги до його особистості, форми і зміст підготовки. С. Миропольський розробив концепцію народної школи, згідно з якою питання освіти і виховання розглядалися в тісному зв'язку з перспективами розвитку нових економічних і соціальних відносин, з формуванням національної самосвідомості. Значний вклад педагог вніс в розробку теоретичних основ виховуючого навчання: в обґрунтування його мети, завдань, принципів, методів. Теоретично обґрунтована С. Миропольським модель виховного проце-

су передбачала органічне поєднання цілей, завдань, змісту, принципів, методів і умов виховання, їх відповідність головній меті виховання – формуванню всебічно розвиненої особистості, патріота, підготовці дитини до виконання завдань життя. С. Миропольський обґрунтував і практично довів значну роль учителя в навчально-виховному процесі і сформулював завдання вчителя, вимоги до його особистості та професійної підготовки; конкретизував форми педагогічної підготовки майбутніх вчителів в учительських семінаріях, педагогічних курсах, класах при гімназіях; розвинув ідеї К. Ушинського, М. Пирогова, М. Корфа про самоосвіту вчителів, визначив методи та умови їх розумового самовдосконалення. Аналіз літературно-педагогічної спадщини С. Миропольського дозволяє стверджувати, що він глибоко вірив у необхідність і можливість вітчизняної педагогічної науки. Науково-теоретична та практична спадщина С. Миропольського органічно входить у культурне, духовне життя нової України та активно і свідомо використовується вчителями-практиками.

Т. К. Завгородня

ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ НАПРЯМ У ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ І ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОСТІ

Важливим шляхом відродження системи освіти в Україні, підґрунтям забезпечення соціальної рівноваги в нашій країні та демонстрації позиції України у світовому конгломераті як незалежної держави є національна спрямованість освіти в Україні, суть якої – в органічному поєднанні з національною історією, народними традиціями, у збереженні та збагаченні української культури, визнанні освіти важливим інструментом розвитку та гармонізації суспільних відносин, актуалізації питання історії світового українства, усвідомлення сутності внеску незаслужено забутих освітніх діячів минулого. Тому важливим напрямком сучасних педагогічних досліджень є персоналістичний. Педагогічна думка належно оцінила творчу спадщину українських діячів Г. Ващенко, М. Макаренка, І. Огієнка, В. Науменка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги, С. Черкасенка та ін.

Не оминули увагою дослідники і когорту західноукраїнських освітян, які переважно були педагогами-практиками (О. Барвінський, А. Волошин, М. Галушинський, Ю. Дзерович, Б. Заклинський, О. Маковей, І. Петрів, І. Юцишин, Л. Ясінчук, Я. Ярема та ін.).

Цінними в науковому сенсі є дослідження педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського, О. А. Захаренка, організаторів авторських шкіл.

Однак дослідження такого спрямування зустрічаються рідко, тому що існує думка, що історичну значущість персоналії треба перевірити часом. Але такий підхід знижує можливість збору емпіричного матеріалу учасників освітнього процесу, нерідко призводить до розпорошення документів, що, безперечно, зменшує їх теоретичне і практичне значення для розвитку педагогічної науки.

Важливим об'єктом дослідження сучасних педагогів можуть бути науковці, викладачі Прикарпатського національного університету Р. Скульський, М. Стельмахович і Б. Ступарик. Цікаво, що всі вони народилися в галицькому регіоні, закін-

чили педагогічні інститути і починали свою трудову діяльність вчителями. Саме це стало однією з вирішальних передумов їх наступної діяльності: робота на керівних освітянських посадах, захист дисертацій, отримання наукових ступенів і робота керівниками підрозділів ВНЗ (завідувачами кафедри, директорами центрів, деканами факультетів). При всій різноманітності наукових зацікавлень педагогів більшість з них збігалися (проблеми національного виховання, народознавства, етнопедагогіки, родинної педагогіки, історії шкільництва Галичини), а головне – всі вони були спрямовані на роботу школи, виховання підростаючого покоління. І, зрештою, всі вони були обрані до Академії педагогічних наук України: М. Стельмахович – академік АПН України, Р. Скульський і Б. Ступарик – члени-кореспонденти АПН України.

С. С. Заєць

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДІТЕЙ-СИРІТ У ПРИТУЛКУ М.П. ДЕГТЕРЬОВА

Перебування в притулку має не тільки забезпечити дитині місце проживання, одяг і харчування, а й підготувати її до майбутньої самостійної професійної діяльності як передумови успішної адаптації у відкритому соціумі.

Приміром, у притулку М. Дегтерьова програма з виховання, крім ґрунтовних релігійно-моральної і фізичного виховання орієнтувалася на отримання дітьми «розумної практичної підготовки». Починаючи з 1908 р., тут було організовано 10 класів ручної праці: плетіння з рогами, столярний, шведський, палітурний, слюсарний, швацький, оранжерейної справи, розведення шовкопрядів, рукодільний і клас плетіння панчіх на машині. Викладання в кожному класі проводили досвідчені майстри, які здійснювали навчання дітей «під педагогічним наглядом з боку групових вихователів і під керівництвом директора закладу» (там само).

Опікунська рада притулку М. Дегтерьова дотримувалася думки про те, що «виховний заклад зобов'язаний надавати моральну і матеріальну підтримку своїм вихованцям і після виходу їх з притулку» (там само). Основними видами матеріальної допомоги були: створення іменних книжок дітей, на які відкладалися гроші, одержані ними від здійснення різноманітної трудової діяльності (книжки вручалися після завершення терміну перебування дитини в притулку); влаштування на роботу; нагородження кращих випускників речами, які мали допомогти їм у подальшій самостійній трудовій діяльності (наприклад, швейні машинки); влаштування для продовження навчання ремесла до приватних майстрів. Деякі майстри отримували протягом першого року навчання від 2 до 5 карбованців на місяць. Це робилося в інтересах вихованця, щоб «його відразу навчали ремесла, не відволікаючи дорученнями і домашніми послугами» (там само). Термін навчання у майстрів зазвичай тривав 3-4 роки.

Означена підготовка не повинна обмежуватися якоюсь конкретною професією, орієнтуючи сиріт лише на теслярську чи слюсарську спеціальність. Адже неправомірним вважати, що існує якийсь зв'язок між сирітством і ремісництвом, що зобов'язує готувати таких дітей до конкретно визначеного виду трудової діяльності. Натомість вихованці притулку прагнули навчатися у мореплавних класах, а також в учительській семінарії, куди і направлялись здібні учні за рекомендацією опікунської ради притулку.

Таким чином, професійна освіта у притулку М. Дегтерьова спрямовувалася на: оволодіння вихованцями вміннями певних робітничих професій, що мало допомогти їм працевлаштовуватися у самостійному житті після виходу з притулку й краще адаптуватися до наявного на той час ринку праці; вироблення вмінь, необхідних для самостійної побутової діяльності.

Л. М. Заліток

ПІДХОДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У процесі дослідження з'ясовано, що проблема індивідуалізації в початковій ланці є однією з найактуальніших проблем реформування сучасної загальноосвітньої школи. Її вирішення у вітчизняній дидактиці зумовлено гуманізацією освітніх процесів і базується на вимогах, виражених у врахуванні індивідуальних і типологічних особливостей учнів.

У ХХ ст. ідея індивідуального підходу до учнів набула найбільшого поширення в теорії та шкільній практиці. *Встановлено*, що значне місце в процесі розвитку цієї ідеї посідають науково-методичні праці В. О. Сухомлинського.

З'ясовано, що педагогом були розроблені конкретні рекомендації щодо визначення відмінностей учнів у процесі навчання, виховання, способів організації індивідуального підходу до учнів на різних етапах уроку та в позакласній роботі, поєднання індивідуальних та групових форм роботи залежно від успішності учнів.

У практиці роботи Пависької середньої школи відбувалося активне накопичення досвіду здійснення індивідуалізації в початковій школі. Тут склалася особлива система індивідуального підходу до дитини у навчанні та вихованні: дослідження особливостей кожного учня до і під час навчання; розвиток дитини шляхом подолання нею сильних труднощів; визначення програмного «максимуму» або «мінімуму» для кожного учня з окремого шкільного предмета; навчання молодших школярів із урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, мислення, пам'яті, схильностей, інтересів щодо можливостей переходу в інші групи вищого порядку; індивідуалізація навчальних завдань для учнів; індивідуалізація оцінок і перевірки виконання навчальних завдань; застосування засобів позакласної навчальної роботи. У передовій учительській практиці В. О. Сухомлинського особлива увага надавалася здійсненню індивідуального підходу до учнів, які не встигають у навчанні, прийомам та способам індивідуалізації навчання школярів класу на різних етапах уроку. На думку В. О. Сухомлинського, учитель повинен глибоко володіти знаннями вікової та педагогічної психології, на основі яких застосовувати до вихованців індивідуальний підхід. Але ні в якому разі не пристосовуватись до дитини, а дбайливо торкатися її думки, почуття, волі.

Отже, В. О. Сухомлинський зробив вагомий внесок у розвиток теорії та практики індивідуалізації у початковій школі: розробив підходи до внутрішньошкільної індивідуалізації навчання молодших школярів на основі врахування їх здібностей та інтересів.

С. Т. Золотухіна

ПРОБЛЕМА ВИХОВУЮЧОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.І. МИРОПОЛЬСЬКОГО

Ідея взаємозв'язку виховання і навчання належить до найбільш актуальних і суперечливих проблем педагогіки. Проведений науковий пошук дозволив нам: а) усвідомити взаємозв'язок навчання і виховання водночас як об'єктивно існуючу загальнопедагогічну закономірність, як дидактичний принцип та функцію навчання; б) встановити певні тенденції розвитку цього взаємозв'язку у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці. Особлива точка зору на взаємозв'язок навчання і виховання як поєднання навчання і виховання у єдиний процес «виховуючого навчання» і запровадження у науковий обіг і практику самого терміну належить німецькому педагогу І. Гербарту.

З ім'ям С.І. Миропольського (1842 – 1907 рр.) пов'язане застосування у вітчизняній педагогічній теорії терміна «виховуюче навчання» (1871 р.) і цілеспрямоване запровадження його ідей в практику народних і недільних шкіл.

С.І. Миропольський, як і І. Гербарт, А. Дістервег, К.Д. Ушинський, головними завданнями виховуючого навчання вважав не тільки виховання моральних якостей, а й розумове виховання дитини: збудження її до самопізнання, пізнання, самовдосконалення. Розв'язанню цих завдань, за думкою С.І. Миропольського, сприяють зміст освіти, методи, засоби і організація навчання, а також особистість і підготовка вчителя. Так, виходячи з того, що навчання не може бути іншим, ніж виховуючим, С.І. Миропольський зауважував, що методи повинні бути розвиваючими. Тільки в такому випадку навчання зможе реалізувати цілком свій виховний потенціал. Ним була зроблена спроба сформулювати вимоги до «розвиваючих» методів, що забезпечують виховуюче навчання.

Вагомим внеском у розробку проблеми виховання і навчання було визначення умов, за яких навчання буде виховуючим, та чітке їх обґрунтування. Єдність виховних і дидактичних завдань: освіта розуму можлива тільки тоді, коли вона поєднана з «доброю мораллю»; наближення навчання до життя: під час навчання слід наводити приклади з тієї дійсності, серед якої живе дитина і де вона зможе практично використати свої знання; правильно організоване навчання: поєднання концентричної та поступової класних «систем»; грамотний розклад навчальних предметів і їх різноманітність; розробка навчальних програм тощо; навчання, викладання повинно бути не «галасним» (бо воно викликатиме у слухача неприємне враження), проходити у вигляді живої бесіди «хрест-навхрест», «брати в полон» увагу всіх учнів, не залишати їх пасивними протягом уроку; навчання буде мати виховуючий характер, коли його здійснюватиме вчитель з високими моральними якостями, професійною підготовкою, що цілком віддає себе шкільній справі, широко і гаряче полюбає її.

В. П. Ісаченко

П. ЖИТЕЦЬКИЙ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Науково-просвітницька і педагогічна діяльність П. Житецького значною мірою випереджали свій час, тому не завжди він знаходив розуміння і діставав підтрим-

ку навіть близьких людей. Сьогодні, на початку ХХІ ст., маємо змогу, врахувати особливості його епохи, уважно і об'єктивно розглянути погляди П. Житецького на суспільне значення освіти і науки в цьому процесі, оцінити його діяльність в багатьох галузях. Громадська і суспільна позиція П. Житецького сформувалася у процесі довгого та надзвичайно складного життєвого шляху. У колі однодумців він захоплювався тією культурою і тими творами, що назавжди визначили його долю, долю людини, яка все життя керувалася єдиним правилом – благом рідного народу.

Вагомий внесок П. Житецький зробив у освітньо-культурний розвиток України. Особливу увагу він приділяв просвіті українського народу. Як член Київської громади він був упевнений в суспільній користі народної освіти. Всі свої сили Павло Гнатович разом з громадівцями спрямовував на культурно-освітню діяльність (зокрема у роботі недільних шкіл), впровадження в народних школах української мови.

Як педагога Павла Гнатовича вирізняла активна позиція у боротьбі за самобутність українського народу, неймовірна прихильність до його традицій, цінностей, здобутків. Така позиція набула визнання в соратників педагога і знайшла своє відображення в формуванні та становленні світоглядних переконань його учнів.

Активна громадська діяльність, наукова й просвітницька робота П. Житецького були пронизані ідеєю вдосконалення української мови до високого наукового рівня на народній основі, аби запровадити її в навчальних закладах та у видавничій справі, всіх сферах життя українського народу. Його наукова спадщина стає могутнім засобом виховання молодого покоління, в основі якого пошана до культурних традицій та спадщини минулого.

Наукова спадщина П. Житецького охоплює величезне надбання історії української філологічної науки, зокрема історична фонетика української мови; історія української літературної мови; історія російської літературної мови; історія української літератури; український фольклор; теорія словесності, поетика, методика словесності; загальне («філософське») мовознавство.

Павло Гнатович чітко усвідомлював, що без боротьби за право українського народу на власну школу, без визначення основних педагогічних проблем, без розробки теоретичних засад навчально-виховного процесу та їх практичного запровадження у шкільну практику українська освіта залишалася б денационалізованою і не відповідала б вимогам суспільного розвитку народу.

Х. І. Калагурка

ДОСЛІДЖЕННЯ Ф. І. НАУМЕНКА В ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ НАРОДІВ ЗАКАВКАЗЗЯ

Чільне місце у спадщині видатного українського педагога минулого століття Федора Івановича Науменка (1901 – 1991 рр.) відведене історії освіти і виховання народів Закавказзя. Науковий інтерес ученого до цієї проблеми був зумовлений тим, що вона не знайшла належного висвітлення серед дослідників минулого.

Наприкінці 1930-х рр. Ф. Науменку вдалося підготувати до друку дві науково вартісні статті «З історії культури і виховання у Вірменії» та «З історії дитячих садків у Грузії», які стали підґрунтям для детальнішого дослідження цієї теми.

У 1955 р. з-під пера Ф. Науменка вийшла стаття «Становлення школи з рідною мовою навчання у Вірменії в період раннього середньовіччя», в якій автор висвітлив період великого культурного піднесення вірменського народу, зокрема розкрив передумови створення національного алфавіту та зародження писемності. Вчений також проаналізував передумови проникнення греко-римо-візантійського впливу через християнство у Вірменію та процес формування перших вірменських шкіл з рідною мовою навчання, що стало важливим етапом у розвитку національної культури цього народу.

У 1964 р. побачила світ монографія Ф. Науменка «З історії школи і виховання народів Закавказзя в стародавній період і в період раннього середньовіччя», яка за своєю назвою та змістом була схожою до неопублікованої роботи автора кінця 1930-х рр. Текст цієї праці Ф. Науменко виклав у вигляді лекцій, які висвітлювали історію народів Закавказзя у період V ст. до н. е. – VIII ст. н. е. – вірмен, грузинів, а також албанів – населення стародавньої країни Кавказької Албанії, яка займала частину території сучасних Азербайджану, Грузії і Дагестану. У дослідженні автор ставив за мету розкрити передумови становлення освіти та виховання в народів закавказьких держав, показати взаємовпливи іранської, елліністичної, арабської, західноєвропейської та інших культур у формуванні педагогічної думки Закавказзя.

Оцінюючи внесок Ф. Науменка у дослідження історії шкільництва Закавказзя від найдавніших часів до епохи середньовіччя, слід зазначити, що він був першим українським педагогом радянського періоду, хто зацікавився цією проблемою і комплексно дослідив її. Автор глибоко проаналізував історичні передумови зародження та становлення освітньо-виховних традицій закавказьких народів в історичному часі, високо оцінив їхні культурно-духовні досягнення для розвитку людської цивілізації загалом.

Н. А. Калініченко

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (70-ТІ – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

24-26 вересня 1978 року відбулася велелюдна науково-практична конференція з нагоди 60-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського: «В.О. Сухомлинський і актуальні проблеми сучасної школи» (Кіровоград – Павлиш). На пленарному засіданні були заслухані 12 доповідей. Серед них: «Єдинство познання, труда и нравственности – основа педагогической системы В. А. Сухомлинского» – Г. І. Щукіної, члена-кореспондента АПН СРСР, професора; «Вопросы трудового воспитания в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского и их дальнейшее развитие в учебно-воспитательной работе» – І. Г. Ткаченка, директора Богданівської середньої школи Знаменського району, Героя Соціалістичної Праці, кандидата педагогічних наук. А також виступили партійні керівники, науковці НДІ педагогіки УРСР, педагогічних інститутів та університетів, керівники та вчителі загальноосвітніх шкіл України і республік колишнього Союзу – понад 150 доповідей. Серед учасників нині відомі

вчені України: І. А. Зязюн, В. І. Лозова, А. М. Богуш, О. Я. Савченко, Н. В. Курило; цвіт учительства: Герої Соціалістичної праці Г. Д. Нестеренко, Н. В. Онацька, Н. А. Коровай, Є. М. Люборська, Н. А. Кіріченко, М. П. Глухарьова, Н. Є. Войтенко; Заслужені вчителі України, насамперед Кіровоградщини: Г. М. Перебийніс, А. Б. Резнік, М. І. Кодак, С. Г. Максютін, С. П. Логачевська, І. Л. Мудрий, а також аспіранти. Активну участь у роботі конференції взяли вчителі Павлівської школи. Оскільки засідання секцій проходили в її стінах, вони ділилися своїми творчими набутками і планами. Так, Г. О. Нестеренко, учителька початкових класів, розповіла про використання педагогічної спадщини Сухомлинського в навчально-виховній роботі з молодшими школярами, М. А. Шевченко, вчитель історії, акцентував увагу на вихованні громадянської позиції в школярів, О. І. Литвиненко, організатор позакласної та позашкільної роботи, розкрила системний підхід до всебічного розвитку особистості в позакласній і позашкільній виховній роботі; М. І. Вовся, Л. М. Пашенко поділилися досвідом роботи вечірніх класів. Яскравим був виступ Івана Олександровича Сухомлинського, директора Онуфріївської заочної школи «В. О. Сухомлинський – громадянин, педагог, вчений».

На моє переконання, саме тут, у Павлиші, відбулося неформальне об'єднання творчої педагогічної інтелігенції навколо постаті В. О. Сухомлинського, його педагогічних ідей, педагогічної спадщини, яке поступово ставало потужною рікою творчості, ім'я якій – сухомлиністика.

Аналіз наукових, методичних джерел періоду 70-80-х років ХХ ст. засвідчує про непересічний інтерес до педагогіки В. О. Сухомлинського в різних регіонах колишнього СРСР, на Кіровоградщині, який сприяв формуванню самотутніх успішних шкільних колективів, розвитку психолого-педагогічних наук.

Ю. А. Клименко

ЛЮДВІК ЗАМЕНГОФ – ТВОРЕЦЬ МІЖНАРОДНОЇ ПЛАНОВОЇ МОВИ «ЕСПЕРАНТО»

Міжнародна планова мова «есперанто» – соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загально-світовому масштабі. Її творцем є Людвік Лазар Заменгоф (1859 – 1917) – польський лікар-окуліст, лінгвіст і поліглот, автор праць в галузі інтерлінгвістики, активний громадський діяч.

Будучи учнем восьмого класу, дев'ятнадцятирічний гімназист закінчив роботу над проектом нової мови. 5 грудня 1878 р. Л. Заменгоф і його колеги урочисто святкували народження мови, яку автор назвав «Lingwe uniwersala» («Мова універсальна»). Проте, на думку дослідників, Л. Заменгоф в той час був занадто молодий, щоб опублікувати свою роботу.

Другий проект мови був закінчений у 1885 р., але тільки 14 (26) червня 1887 р. у Варшаві вийшла брошура російською мовою обсягом у 40 сторінок під заголовком «Міжнародна мова». Саме цю дату вважають «днем народження» есперанто.

Будучи залежним від своїх пацієнтів, Л. Заменгоф не хотів, щоб вони знали, що їх лікар займається «сторонніми справами», і вирішив видати свою роботу під псевдонімом «Доктор Есперанто», що в перекладі означає «доктор що сподівається» (згодом «есперанто» стало загальноприйнятою назвою нової мови). Російськомовна версія вийшла тиражем в 3000 екземплярів. Незабаром брошура вийшла на інших мовах: польській, німецькій, французькій, англійській, ідиш, івриті, італійській та шведській. Ці перші книги на різних мовах в есперантській літературі називають «La Unua Libro» («Перша книга»).

У 1888 р., під тим же псевдонімом, видає брошуру під назвою «Dua Libro de l' Lingvo Internacia» («Друга книга міжнародної мови») і «Aldono al la Dua Libro» («Доповнення до другої книги»).

Саме Л. Заменгоф був першим перекладачем художньої літератури з природних мов на есперанто і першим поетом на есперанто. Серед його перекладів – «Гамлет» Шекспіра, «Ревізор» Гоголя, казки Андерсена, Біблія.

Для Л. Заменгофа мова есперанто була не просто засобом спілкування, а й способом поширення ідей. Він хотів проповідувати ідею мирного співіснування різних народів і культур. Як автор та ідеолог найпоширенішої міжнародної планової мови есперанто Л. Заменгоф став неформальним лідером есперанто-руху.

Н. О. Ковальова

ОСОБИСТІТЬ МИКОЛИ МИКОЛАЙОВИЧА НЕПЛЮЄВА В ІНТЕРПЕРТАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ІСТОРИОГРАФІЇ

Микола Миколайович Неплюєв (1851–1908) – богослов, просвітитель, філософ і педагог, засновник Хрестовоздвиженського Трудового братства, чоловічої та жіночої сільськогосподарських шкіл – кращих у своєму роді в Російській імперії. Його реформаторська діяльність в соціальній та освітній сферах викликала величезний резонанс на батьківщині і далеко за її межами.

Історіографію діяльності Миколи Неплюєва можна класифікувати за хронологічним критерієм і за характером оцінки його діяльності. Дореволюційну історіографію (кінець XIX – початок XX ст.) репрезентують роботи І. Абрамова, В. Бірюковича, В. Екземплярського, М. Побединського, П. Солонини, А. Тюменєва, С. Соллертинського, П. Светлова, М. Жевахова, Н. Тарєєва, В. Соловійова, Ф. Ніппольда, А. Грас'є, Т. Міцинського. Необхідно зауважити, що для радянської історіографії особистість М. Неплюєва була «персоною non grato».

Сучасна історіографія обраної проблеми представлена дослідженнями: В. Авдасьова, В. Глушка, І. Гордєєвої, І. Куліш-Лукашевич, О. Малишевського, Р. Ладу, Л. Мельника, О. Сикорського, Н. С. Солодовника, Г. Фурсея, М. Соміна, В. Терлецького, В. Ткаченка, П. Федоренка, К. Черненко та ін. Необхідно зауважити, що багато з цих авторів є вихованцями або нащадками вихованців Миколи Неплюєва. Богословській діяльності М. Неплюєва присвячена дисертація російського вченого О. Федянина «Християнський світогляд в розумінні та діяльності М. М. Неплюєва».

Щиру підтримку справі Миколи Миколайовича висловили Ф. Достоевський і Л. Толстой. Позитивно оцінили ідеї та діяльність Миколи Неплюєва філософи В. Соловйов, Г. Флоровський, В. Розанов, професор В. Екземплярський, приват-доцент Московського університету О. Лютецький, духовні письменники П. Светлов, С. Соллертинський, М. Жевахов, Н. Тарєєв, авторитетні європейські вчені: німецький історик церкви Ф. Ніппольд, знаний французький славіст А. Грас'є, професор Т. Міцинський.

Критики М. Неплюєва (І. Абрамов, М. Меншиков, М. Побединський, М. Победоносцев), звинувачували його в надмірній релігійності, авторитаризмі, пригніченні особистості, водночас визнаючи високий розумовий рівень розвитку вихованців та економічний рівень Братства.

Отже, історіографія кінця XIX – початку XX ст. щодо творчої спадщини М. Неплюєва мала суперечливий характер – від суцільної ідеалізації до жорсткої критики. Новітня історіографія є більш об'єктивною, спирається на різнобічні джерела і уникає категоричності оцінок.

Є. В. Копилець

НЕВІДОМІ ФОТОГРАФІЇ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО КРАЄЗНАВЦЯ, ЕКОНОМГЕОГРАФА, МЕТОДИСТА КОСТЯ ДУБНЯКА

Професор Кость Володимирович Дубняк справедливо вважається фундатором краєзнавчого напрямку в історії вітчизняної суспільної географії, одним із лідерів української економіко-географічної науки першої половини XX ст. Суттєвим є і його внесок у методіку шкільної географії: у 1930-х рр. К. Дубняк створив шкільний підручник із географії для 5 року навчання, зошит для практичних робіт до цього підручника, методичні настанови для вчителів щодо робіт із контурними картами.

Донедавна постать К. Дубняка, якого було репресовано у 1945 р. і досі не реабілітовано, подробиці його наукової та освітньої діяльності залишалися мало відомими широкому колу як географів, так і освітян. Упродовж останніх десятиліть цю прогалину частково заповнено зусиллями М. Костриці, К. Мезенцева, О. Шаблія, С. Шевчука. Єдину віднайдену фотографію вченого широкий науковий загал зміг побачити лише 2011 р. завдяки публікації С. Шевчука у часописі «Історія української географії» № 24.

У результаті пошуків у фондах Державного архіву Полтавської області (ДАПО), Кобеляцького музею літератури і мистецтва, у приватних колекціях нам зрештою вдалося виявити раніше невідомі фото К. Дубняка, виконані не пізніше 1917 р. На випускній фотографії Кобеляцького комерційного училища, виконаній у Кобеляках Л. Кашиним, наявний портрет викладача, підписаний «В.К. Дубняковъ». Вочевидь, у ініціалах фотограф припустився помилки: на випускному фото Кобеляцького комерційного училища 1918 р., виготовленому у Кобеляках братами Євсєєвими, те ж портретне фото підписане «К.В. Дубняковъ».

Відомо, що у 1917-1918 рр. Кость Дубняк викладав у Кобеляцькому комерційному училищі; на хвилі національно-визвольного піднесення воно іменувалося також Кобеляцькою комерційною школою. Там же, у Кобеляках («у Кобеляці») молодий учений 1917 р. випустив третє видання «Російсько-українського словничка термінів природознавства і географії». Тож віднайдені фотографії дають змогу скласти уявлення, як виглядав майбутній професор у часи активного професійного становлення. З огляду на це, сподіваємося, що наша знахідка, яку готуємо до публікації, буде цікавою для фахівців у історико-педагогічній царині. Вочевидь, перспективним напрямом подальших досліджень є подальший пошук подробиць діяльності К. Дубняка як викладача середніх навчальних закладів.

Г. В. Корнюш

М.М. ЛАНГЕ ЯК ПЕДАГОГ ТА ГРОМАДСЬКО-ОСВІТНІЙ ДІЯЧ

Микола Миколайович Ланге (1858 – 1921 рр.) – один з найвидатніших представників вітчизняного наукового й освітянського простору кінця XIX – початку XX ст. Його надбання як ученого-психолога та філософа давно отримали високу оцінку й досі залишаються актуальними. Утім, вагома педагогічна і громадсько-освітня складова його багатовекторної діяльності на даний час висвітлена й вивчена лише побіжно. Важливість звернення до педагогічної спадщини М. М. Ланге обумовлена цінністю його ідей, які досі не були актуалізовані, а також значимим внеском професора в розбудову сучасного йому освітянського простору.

М. М. Ланге протягом довгого часу викладав у Новоросійському університеті (спочатку як приват-доцент, а згодом – як професор). Лекції науковця завжди збирали повні зали слухачів, а його майстерність презентувати матеріал повсякчас високо відзначалася у пресі та спогадах його учнів і сучасників, втім досі не була схарактеризована в історико-педагогічному дискурсі. М. М. Ланге був одним з перших, хто звернув увагу на важливість вивчення педагогіки майбутніми учителями. Він з власної ініціативи розробив та читав курс дидактики та історії педагогіки при університеті, при цьому наголошуючи на необхідності постійного педагогічного саморозвитку тих, хто обійматиме вчительські посади. М. М. Ланге підкреслював важливість заснування при університеті кафедр педагогіки. Завдячуючи самовідданий праці професора, Новоросійський університет поповнився Педагогічним відділом, для якого вчений розробив курс «Педагогіка». Створені курси є вкрай важливими для дослідників, адже професор звертався до закордонних педагогічних надбань й використовував погляди титанів педагогічної справи, формулюючи власні ідеї, які є надзвичайно цінними з огляду на те, що професор пропускав їх через психологічну та філософсько-етичну призму. Будучи ревним поборником справи вищої жіночої освіти, професор М. М. Ланге заснував та став на чолі перших Одеських жіночих педагогічних курсів, які завдяки його ж численним клопотанням згодом здобули статус вищих. Науковець був членом Усеросійського товариства експериментальної педагогіки, вивчення суті й переваг якої займає чільне місце в сучасних педагогічних дослідженнях, а тому звернення до досвіду М. М. Ланге як

прибічника експериментального напряму нині видається вкрай доцільним. Професор опікувався й справами середньої та початкової школи, про що свідчать його наукові студії, а також історико-педагогічні документи. Цікавими для сучасних дослідників є реформаторські погляди науковця на шкільну та вищу освіту, а також його ідея щодо виховуючого характеру навчання.

Таким чином, педагогічна й громадсько-освітня складова діяльності професора М. М. Ланге потребує детального опрацювання й актуалізації в умовах оновлення освітнього простору сьогодення.

А. А. Коробченко

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ІДЕЙ М. ДЕМКОВА ДЛЯ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Розвиток шкільної природничої освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст. тісно пов'язаний з невтомною працею видатних педагогів, учителів, методистів, учених. Серед них особливе місце належить визначному українському педагогу, науковцю М. Демкову. Своє творче життя він присвятив освіті народу, розвитку педагогічної науки. Погляди М. Демкова на зміст, сутність процесу виховання, його методи і засоби були прогресивними для епохи, в якій він жив, і залишаються актуальними в наші дні. Творчу спадщину видатного педагога почали активно досліджувати на початку 90-х років XX століття. Дослідники й сьогодні розкривають все нові грані його педагогічного таланту (Н. Белкіна, О. Голюк, С. Єгоров, Л. Задорожна-Княгницька, М. Красновид, О. Потапова, Т. Самоплавська, А. Циганок). У зв'язку із зростанням в сучасному світі ролі природничої освіти заслуговують на увагу й природничо-наукові погляди та ідеї педагога.

Вивчення педагогічної спадщини М. Демкова доводить, що він активно пропагував природничі знання. Був прихильником єдності формальної та матеріальної освіти. Враховуючи потреби економічного розвитку Росії кінця XIX ст., виступав з пропозиціями про посилення ролі природничих дисциплін в шкільній освіті. Вважав, що вивчення природознавства так само необхідне, як і вивчення рідної мови та арифметики. Наполягав на тому, що вивчення дисциплін природничого циклу є джерелом формування у молоді гносеологічних поглядів, світоглядних переконань, а також засобом розвитку розумових здібностей, мислення, виховання моральності. На з'їздах учителів, курсах, конференціях та нарадах обстоював включення природознавства до всіх без винятку загальноосвітніх закладів з поділом його на елементарний і науковий курси. Був переконаний, що за запропонованим ним елементарним курсом учні набудуть відповідних навичок до спостережень і досліджень, а в науковому курсі зможуть перейти до систематичного вивчення ботаніки, зоології і мінералогії та фізіології людини. Під час проходження наукового курсу припускав можливість знайомства учнів старших класів з найважливішими теоріями і гіпотезами.

Актуальними є ідеї, висловлені педагогом в таких працях, як «Природнича історія для народної школи», «Про елементарне викладання природознавства»,

«Значення природознавства і наукове його викладання», «Логічні основи природознавства», «Про заняття природничою історією з маленькими дітьми». Звернення до наукових праць М. Демкова є, на наш погляд, дуже своєчасним. Їх ретельне вивчення сучасними дослідниками допоможе краще зрозуміти генезис шкільної природничої освіти в Україні та актуалізувати ідеї педагога в процесі навчання природничим дисциплінам.

Т.Д. Кочубей

ВНЕСОК Ф. ПРОКОПОВИЧА У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Аналізуючи діяльність і творчу спадщину Феофана Прокоповича як визначного представника української педагогічної думки першої половини XVIII ст., зазначимо, що він працював ув умовах, коли розмежування науки і теології було ще далеке від завершення. Розглядаючи можливості людського пізнання, Ф. Прокопович виокремлював три так звані властивості життя: вегетативність, що забезпечує життєдіяльність і розвиток; чуттєвість, що охоплює зір, смак, дотик тощо, і мислення, яке спирається на судження і висновки. Він високо цінував пізнавальні можливості чуттєвого досвіду, а вінцем і критерієм наукового пізнання вважав розум, стверджуючи, що успішність суспільного розвитку залежить від поширення освіти.

Згідно з принципами гуманістичної педагогіки Ф. Прокопович намагався усунути з процесу навчання авторитаризм, догматизм, заучування біблійських текстів. Більше того, він вважав, що освіта буде поширюватися більш успішно, якщо вона здійснюватиметься не латинською, грецькою чи давньослов'янською мовами, тобто мовою церкви, а рідною, розмовною мовою народу.

У педагогічних поглядах Ф. Прокопович дотримувався думки, що підґрунтям освіти є виховання, яке слід розпочинати з раннього дитинства. «Від віку дитячого, – писав він, – як від коріння, і добро і зло – все у життя тече». Добробут і моральність як суспільства в цілому, так і окремої людини, на його переконання, значною мірою залежать від виховання молодого покоління. Проблема виховання Ф. Прокопович тісно пов'язував з вирішенням питання про природу людини, яку він розумів, як і більшість філософів того часу, абстрактно, як щось постійне і незмінне. Людина, стверджував мислитель, від природи має схильність і до добра, і до зла, в природному стані для неї характерні мир і війна. Однак те, творить людина добрі чи злі справи, залежить не лише від її природної схильності, а й від розуму та волі, які піддаються вихованню.

У розумно організованій системі навчання і виховання Ф. Прокопович вбачав передумову розвитку суспільства. З цією метою він пропонував створювати церковні школи трьох типів: архієрейську (елементарну) школу, семінаріум з восьмирічним курсом (середню школу), академію (вищу школу). Щоб убезпечити учнів від шкідливого впливу суспільства та відсталих поглядів духовництва, а також негативних впливів сімейного виховання, навчальні заклади, на його переконання, мають бути закритими.

Отже, Ф. Прокопович був неординарною, високоерудованою особистістю. Підтримуючи ідею поширення освіти серед народу, він не тільки розкрив її сутність у своїх філософсько-педагогічних творах, а й утілював у створеній ним школі, що ґрунтувалася на засадах всестановості, принципах гуманізації і гуманітаризації, зробивши цим вагомий внесок у розвиток педагогічної думки першої половини XVIII ст.

В. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко

ПОСТАТЬ Д.О. ТХОРЖЕВСЬКОГО У ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Відомий учений в галузі педагогіки і методики трудового навчання Дмитро Олександрович Тхоржевський (1930 – 2002) протягом багатьох років досліджував проблеми трудового навчання. Його наукові праці, у яких досліджувалися питання впровадження трудового, виробничого, політехнічного навчання в школу, починаючи зі статті «Учитывать требования производства» (1958), присвячувалися вкрай гострим проблемам школи. За статтями пішли монографії: «Практичні заняття в учбових майстернях як засіб політехнічного навчання (1965), «Дидактика трудового навчання» (1972), «Система трудового навчання» (1975); навчальні посібники для студентів, посібники для самоосвіти вчителів: «Методика трудового навчання в восьмирічній школі» (1967), «Методика трудового навчання» (1973) та ін.

Учений був автором і керівником авторського колективу першого навчального посібника для педагогічних інститутів та училищ з методики трудового навчання («Методика викладання загальнотехнічних дисциплін і трудового навчання»), який витримав три видання (1973, 1980, 1992) шістьма мовами; монографій, присвячених різним аспектам підготовки вчителів трудового навчання («Актуальные проблемы подготовки учителя общетехнических дисциплин», 1988 та ін.). У 1984 році побачила світ монографія «Пути совершенствования общетехнической подготовки квалифицированных рабочих в средних профтехучилищах», присвячена науковим основам уніфікації загальнотехнічної підготовки.

У часи незалежної України Д. О. Тхоржевський із властивою йому енергією поринув у вирішення проблем національної освіти. Керовані ним робочі групи взяли участь у розробці важливих документів, що визначали стратегічні напрями розвитку української національної системи освіти: було створено підпрограму «Трудова підготовка» до Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)», проект «Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні («Технології»)), проект концепції «Трудове навчання у 12-річній загальноосвітній школі» та ін.

Упродовж багатьох років він був незмінним головою Науково-методичної комісії з трудового навчання Міністерства освіти і науки України. Створив лабораторію для вирішення проблем трудового виховання і виробничого навчання Педагогічного товариства України і підготував 10 збірників, у яких описано досвід підготовки вчителів трудового навчання.

Наукова школа вченого офіційно представлена 50 кандидатами та 3 докторами педагогічних наук. Проте деякі колишні кандидати наук уже захистили докторські дисертації, а колишні студенти стали кандидатами наук. Вони гідно продовжили справу свого Учителя.

М. В. Лашко

М. ГРІНЧЕНКО У СПОГАДАХ СУЧАСНИКІВ

Марія Грінченко (1863 – 1928) – українська просвітниця, педагог, громадський діяч, перекладач, видавець науково-популярних книжок для народу. Активний член київського товариства «Просвіта» та член редколегій і автор низки українських часописів.

Марія Миколаївна Грінченко завдяки своїй активній громадській та просвітницькій діяльності удостоювалася високих оцінок сучасників ще за життя.

У ході дослідження встановлено, що перша публікація про неї з'явилася ще в 1909 р. В журналі «Союз женщин» було надруковано статтю С. Русової про роль жінки в українській літературі, в якій належне місце було відведене й М. Грінченко та її внеску в українську літературу. Особистість діячки знайшла місце і в спогадах відомої просвітительки та педагога Х. Алчевської. У своїй книзі «Передуманное и пережитое» (1912) вона згадувала про її допомогу Б. Грінченку під час його вчителювання в Олексіївці. До прижиттєвих публікацій належать і стаття літературознавця В. Чередниченко, надрукована в журналі «Новими стежками» за 1923 р. де було дано високу оцінку її перекладацькій та популяризаторській діяльності. Заключною в списку прижиттєвих публікацій є стаття вченого, сучасника М. Грінченко М. Возняка «З перших років письменської діяльності Бориса Грінченка», надрукована в Літературно-науковому віснику в 1926 р., де міститься інформація про участь М. Грінченко у видавничій та письменницькій діяльності чоловіка.

Діяльність М. Грінченко стала предметом ґрунтовного вивчення вже після її смерті. Так, у посмертному некролозі (1928) С. Єфремов відзначив неабияку роль діячки у громадському русі України кінця ХІХ – початку ХХ ст. і вперше висвітлив її участь у створенні «Словаря української мови», а також редакторську та перекладацьку діяльність. Постать діячки знайшла місце і у спогадах С. Єфремова. До посмертних публікацій належать і згадка Д. Дорошенка, опублікована в газеті «Діло» (1928) та некролог в газеті «Свобода» (б. а., 1928).

Сталінський терор 30-х років ХХ ст. в УСРР разом з іменами діячів українського відродження поховав під собою і пам'ять про М. Грінченко. Вивчення спадщини діячки перемістилося за кордон. Так, С. Русова у праці «Наші видатні жінки» (1945) намагалася дослідити творчу спадщину М. Грінченко без упередженості й політичної заангажованості. Добре знаючи її особисто протягом багатьох років, С. Русова у своїй праці зобразила М. Грінченко як борця за українську мову та українську школу, дослідила її зв'язки з діячами національно-просвітнього руху другої половини ХІХ – початку ХХ ст. З проголошенням незалежності України ім'я М. Грінченко повертається в науковий простір, про що йтиметься в подальших дослідженнях.

СПАДЩИНА О. ЛАЗУРСЬКОГО (1874 – 1917): ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ УРОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Встановлено, що О. Лазурський прагнув надати розробленому ним методу природного експерименту значення у сучасному тлумаченні формувального. З допомогою цього методу він прагнув не лише виокремлено досліджувати особистість, а й діяльність, в якій вона виявлялася, та вплив, який ця діяльність чинила на розвиток дитини. Помітивши, що під час виконання певних звичайних справ виявляються ті чи інші індивідуальні характеристики особистості, вчений припустив можливість використовувати шкільні заняття з метою більш повного вивчення вихованця. Учений вважав певні уроки (арифметику, російську (рідну) мову, природознавство, малювання, ручну працю та гімнастику) найбільш оптимальним середовищем для вивчення дітей шкільного віку, оскільки ці навчальні предмети здатні актуалізувати групи психічних переживань дитини, специфічні для кожної з них. Побудова експерименту саме на навчальному матеріалі робила дослідницькі цілі непомітними для учнів, а це, у свою чергу, давало можливість уникнути штучності, притаманної лабораторному методу, й випадковості, властивій об'єктивному спостереженню. Водночас природний експеримент давав змогу досягти наближення дослідницьких прийомів до реального життя й створити необхідну, в інтересах точності наукового пошуку, гомогенність умов й обставин його проведення. Розроблені О. Лазурським у співпраці з учителями такі уроки згодом отримали назву «експериментальні».

З'ясовано, що розроблення планів експериментальних уроків та їх постановка (методика реалізації) здійснювалися протягом майже двох років (весна 1909 – 1910 рр.) на базі старших підготовчих відділень (учні віком 8 – 9 років) двох навчальних закладів м. С. - Петербурга – зразкової школи Товариства дошкільного виховання та Виборзького комерційного училища. Класи були невеликі – по 8 – 12 осіб. За таких умов дослідник мав можливість приділяти більше уваги кожній дитині, частіше спонукати її до самовияву. Однак для більшої ефективності було вирішено зосередити увагу на дітях, які яскраво виділялися за своїм душевним складом, тому ретельні систематичні записи спостережень велися відносно лише 4-5 учнів у кожному класі. Припустивши, що в залежності від тих завдань, які у кожному конкретному випадку поставить перед собою дослідник, кожного разу буде змінюватися зміст і метод природного експерименту, вчений розпочав вивчення типів уроків й методів викладання, які використовувалися вчителями. Він встановив, що всі уроки можна умовно поділити на три типи за їх психологічною цінністю для виявлення характеристик особистості учня (у сучасних термінах стисло характеризуємо їх як репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий). Визначальними відмінностями експериментального уроку були: висвітлення, по можливості, «всіх сторін душевної діяльності дітей», значна економія часу експериментатора, за якого учень міг найповніше вивити себе у тих аспектах, що актуалізувалися певним уроком, спрямованість не на передачу знань, а на створення умов для розкриття й розвитку індивідуальних особливостей учнів у процесі шкільного навчання.

О. М. Майстрок

ТВОРЧА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ КАРАЗИНА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Українська педагогічна думка першої половини ХІХ століття представлена плеядою видатних просвітників, освітніх, культурних, громадських діячів, з-поміж яких чільне місце належить Василю Каразину (1773 – 1842). Його різнобічна діяльність тісно пов'язана з освітою, наукою, видавничою справою, літературною, економічною, політичною, благодійницькою діяльністю. Основним завданням своєї творчої діяльності він уважав утвердження національної самосвідомості, служіння батьківщині, підвищення її національно-культурного, науково-освітнього, економічно-політичного рівня, прагнення до пізнання істини, духовне й моральне самовдосконалення, різнобічний розвиток особистості тощо.

Присвоєння Харківському університету імені Василя Каразіна, 200-річний ювілей університету, що відзначався у 2004 р., викликали надзвичайно широкий інтерес науковців, громадськості до постаті його засновника. Тому вважаємо доцільним виокремити один із етапів (90-ті рр. ХХ ст. – до сьогодні) у розвитку досліджень творчої діяльності В. Каразіна: актуалізація творчих ідей ученого, що свідчить про якісні зрушення у вивченні його персоналії, збільшення кількості фундаментальних досліджень. Особливістю етапу є те, що постать В. Каразіна справедливо увійшла до плеяди видатних вітчизняних освітніх діячів.

Сучасні дослідники Н. Березюк, А. Болебрух, Ю. Грачова, О. Узбек, Л. Георгієв та ін. аналізують головні здобутки видатного діяча у різних напрямках творчої діяльності, осмислюють його епістолярну та мемуарну спадщину, дають об'єктивну, якісно нову характеристику із позицій сучасності. Разом із тим, розвиток української педагогічної науки передбачає актуальне осмислення та об'єктивне вивчення історико-педагогічних явищ, що знаходимо у працях О. Адаменко, М. Богуславського, Л. Ц. Ваховського, Н. Гулана, Н. Дічек, Н. Побірченко, О. Сухомлинської та ін. У цьому контексті дослідники вітчизняної історії педагогіки М. Євтух, Л. Корж-Усенко, Т. Кочубей, Л. Пироженко, А. Сбруєва, Н. Сейко, О. Скоробагачська аналізують окремі аспекти теоретико-педагогічних надбань В. Каразіна як популяризатора ідей просвіти на українських землях, як члена наукових товариств, громадсько-політичного діяча та науковця.

Отже, даний етап у розвитку досліджень науково-просвітницької та управлінської діяльності В. Каразіна свідчить про якісні та кількісні зрушення. Значно зросла кількість фундаментальних досліджень, у яких ґрунтовно висвітлювалися різні аспекти його творчої спадщини. Варто зазначити, що дослідники робили спроби у своїх працях застосовувати нові теоретико-методологічні підходи та об'єктивні оцінки, повернути історико-педагогічній науці та загальній історії культурного та національного відродження ім'я ученого.

О. П. Міхно

УКРАЇНСЬКІ ШЛЯХИ ФРАНЦА МОЧНІКА

Ім'я Франца Мочніка (1814 – 1892), провідного викладача математики Центральної Європи ХІХ ст., автора численних підручників і методичних посібників,

які заклали фундамент сучасної математичної освіти, у вітчизняній науковій літературі досі майже не згадувалося. Лише останнім часом почали з'являтися праці з історії викладання математики, в яких належно оцінено підручники Фр. Мочніка, перекладені українською мовою (В. Гайдей, І. Житарюк, І. Сверчевська). Факти свідчать, що доля видатного педагога була пов'язана з Україною: у Львові він працював викладачем, а його підручники з математики активно використовувалися на західноукраїнських землях у II пол. XIX – на поч. XX ст.

Франц Мочнік народився 1 жовтня 1814 року в словенському містечку Церкно. Навчався у народній школі (1821 – 1824), далі – у гімназії та ліцеї в Люблянї (1824 – 1832). У 1832 р. за нез'ясованих обставин, попри великий інтерес до математики, вступає до семінарії. Проте, закінчивши її, з 1836 р. протягом 10 років викладає математику у школі м. Горіція. З 1846 до 1849 р. Фр. Мочнік – професор елементарної математики і комерційної арифметики у Львівській технічній академії (попередниця Львівської політехніки, заснована 1844 р.). Безперечно, досвід, здобутий на посаді професора, педагог використовував у своїй подальшій роботі над написанням підручників та працюючи шкільним інспектором у Люблянї (з 1851 р.) та Граці (з 1860 р.).

З 1848 р. – часу національного пробудження у Європі («Весна народів») – розпочинається активна громадська діяльність Фр. Мочніка, спрямована на підвищення суспільного статусу вчителя, матеріального становища шкіл і особливо – рідної словенської мови, яка, значною мірою саме завдяки його зусиллям, починає застосовуватися як мова викладання у словенській початковій школі поряд з німецькою.

Протягом свого життя Фр. Мочнік написав німецькою мовою 142 книги з математики, з них – 126 підручників для середньої та вищої школи, які перекладалися тринадцятьма мовами народів Австро-Угорської імперії, у тому числі й українською. Дивовижно, але українською мовою побачило світ 40 видань його підручників, більше – лише італійською (46).

Можемо провести ще одну цікаву паралель, що демонструє культурні контакти словенського і українського народів. 2014 року виповнюється 200 років від дня народження двох національних геніїв: Франца Мочніка і Тараса Шевченка. Словенською мовою твори нашого поета перекладені Йосипом Абрамом ще на початку XX ст. (1907), українською мовою математичні підручники Фр. Мочніка перекладалися з 1856 р.

Сподіваємося, що педагогічна спадщина Фр. Мочніка буде гідно пошанована спеціальними дослідженнями українських учених у галузі історії педагогіки та методики викладання математики.

Н. М. Озерна

С. РУСОВА ПРО ЗНАЧЕННЯ КАЗКИ В ЖИТТІ ДИТИНИ

Серед постатей, що визначають історію розвитку української педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст., одне з найважливіших місць посідає видатний педагог С. Русова, яка велику увагу приділила дошкільній педагогіці. Одним із засобів виховання дитини дошкільного віку вважала казку.

На початку ХХ ст. існували суперечки: чи потрібна казка, чи придатні для раціонального розвитку душі й розуму дитини казки, чи фантастичні уяви казкового світу не вражають шкідливо й без того розвинену фантазію дітей, чи не слід якнайбільш обмежити вплив казки і вносити в матеріал дитячого читання більше реального, правдивого.

Значення казки в житті дитини, на думку С. Русової, досить велике, тому що казка і дитина – це щось таке споріднене. У статті «В оборону казки» (1913) С. Русова пише, що вони так одне з одним зрослися, що як би педагоги не намагалися вигнати казку з дитячої хати – вона там існуватиме, тому що вона природно відповідає вимогам дитячого розуму.

У казках люди виступають без складних ознак – добрі або лихі, веселі або зажурені, гарні або погані, але з різною душевною деталізацією, через що вони для дітей конкретні. Котигорошок, Івасик Телесик, чи дідова та бабина дочка – це перші друзі дітей, і, хто думає, що реальні оповідання можуть краще познайомити дитину з життям, той помиляється. Наше сучасне життя складне, змучене, штучне – воно незрозуміле дитині, вона спочатку має навчитися орієнтуватися в тих найпростіших умовах життя, які повстають в казках.

С. Русова виділяла народні казки, які народилися на світанку свідомого життя в простій хаті, передавалися з уст в уста і, дійшовши до дітей, зберегли зв'язок з давноминулими часами.

Серед великої кількості казок треба відкинути те, що своїм фантастичним подихом може налякати дитину. Мова казки мусить бути чиста народна – це коштовна мова, якої не знайдеш в іншій книжці. З літературних казок треба давати найкращі з боку художньої краси й найближчі до народної творчості своєю простою глибокою правдою. Казковий матеріал інколи потребує уважливості індивідуалізації щодо зросту й нахилу дитини.

Наголошуючи на ролі казки для дитини дошкільного віку, С. Русова розглядала не стільки фантастичну вигадку, скільки найкращий художній твір, в згоді з настроєм, з головними вимогами дитячої думки, величний своєю красою й простотою. Кожна найпростіша книжка, яка викликає в душі поетичний настрій, доводить до гарного почуття, яка хвилює глибоко душу — така книжка набагато більше має доброго впливу на дитину, аніж цілі купи книжок, що дають багато розумові, та мало серцю.

О. В. Орел

ДІЯЛЬНІСТЬ І. ТЕСЛЕНКА В ГАЛУЗІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ І ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 60-Х РР. ХХ СТ.)

У зв'язку з нарізною необхідністю підвищення якості шкільної освіти і забезпечення промислово-виробничих потреб суспільства в 1959 р. Верховною Радою УРСР було прийнято закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти». Цей документ передбачав структурну

перебудову загальноосвітньої школи: впровадження обов'язкової восьмирічної освіти, перетворення середньої десятирічної освіти на одинадцятирічну, створення матеріально-технічної бази у школах (у формі навчально-виробничих комплексів – НВК) для оволодіння учнями робітничими професіями. Стратегічним напрямом розвитку школи було визначено політехнізацію як шлях посилення зв'язку загальної середньої освіти з виробництвом, а навчання – з продуктивною працею. Однак результатом захоплення трудовим процесом стало перенавантаження учнів, тому, щоб ліквідувати його, розпочалося запровадження диференційованого навчання, для чого відкривали класи й навіть школи та школи-інтернати з поглибленим вивченням предметів фізико-математичного, біолого-природничого циклу. А з 1961 р. до навчального плану середніх загальноосвітніх шкіл вперше в історії вітчизняної освіти ввели факультативні заняття за вибором, аби повніше задовольнити інтереси дітей та врахувати їхні індивідуальні потреби.

З 1960 р. освітяни України розпочали копітку роботу з розроблення й введення нової програми з математики для восьмирічної школи. Значний внесок зробив і відомий український учений-методист Іван Федорович Тесленко (1904 – 1994). Він тісно співпрацював із вчителями шкіл, розробляв корисні методичні поради щодо покращення викладання й оновлення змісту математичної освіти. Про важливість диференціації навчання математики вчений писав уже починаючи з 1952 р. У своїх статтях («Розвиток математики і релігія» (1955), «Питання історії математики на уроках і заняттях математичних гуртків у середній школі» (1955), «Про одну конструктивну задачу» (1956), «Про елементарно-геометричні роботи Леонарда Ейлера» (1958)) науковець аналізував співпрацю у процесі гурткової роботи вчителя і здібних до математики дітей, що інтенсивно здійснювалась у школах м. Львова. У журналах «Радянська школа» і «Математика в школі». І. Тесленко опублікував низку статей, де обґрунтував необхідність політехнічного навчання («Роль математики в політехнічному навчанні учнів середньої школи» (1953), «Про практичну підготовленість молодого вчителя математики» (1955), «За виробниче навчання в школі» (1957), «Про викладання математики у зв'язку з виробничою діяльністю учнів» (1960), «Про взаємозв'язок у викладанні геометрії та креслення в середній школі з виробничим навчанням» (1962), а також наводив можливі варіанти розкриття зв'язку математики з виробничими процесами.

Вагомим внеском І. Тесленка у підвищення рівня навчання шкільної математики вважаємо підготовлені ним у цей період посібники для студентів та вчителів математики: «За виробниче навчання в школі» (1957), «Збірник геометричних задач практичного й виробничого характеру» (1958), «Зв'язки у викладанні математики з виробничим навчанням» (1960), «Зв'язки у викладанні геометрії і креслення у середній школі: школи №53, №57 м. Києва» (1965). Для реалізації вимог оновлення шкільної математики зазначені видання були не лише вкрай своєчасними (через брак потрібної навчально-методичної літератури), а й містили нові ідеї щодо викладання окремих тем її шкільного курсу, зокрема геометрії, а також корисні тлумачення змістових нововведень, методичні рекомендації щодо проведення уроків і гурткових та факультативних занять.

О. Б. Петренко

Я. ЧЕПІГА ПРО СПІЛЬНЕ І РОЗДІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Відомий український педагог, психолог, педолог, автор понад 150 праць Яків Теофанович Чепіга (Зеленкевич) (1875 – 1938) велику увагу приділяв проблемі доцільності спільного навчання дітей обох статей. У своїх пошуках він спирався на ідеї відомого американського педолога Дж. Болдуїна, який поєднав еволюційно-біологічний розвиток дитини з культурно-історичним, співвідносив психіку дитини з розвитком суспільних форм і явищ. Я. Чепіга вважав за необхідне виховувати дітей не лише на біогенетичних засадах, а й з урахуванням психофізіологічних даних кожної дитини. Лише тоді можна уникнути крайнощів і «не відкинути ні біогенетичної теорії, ні умов життя», тобто культурно-історичний контекст. Він не лише відстоював педологічні позиції, а й вносив конкретні пропозиції щодо побудови на цих засадах української системи освіти.

Педагог схвалював спільне навчання дітей обох статей, вважав, що практика школи спільного навчання А. Фарія у Бельгії довела: «Спільне навчання є найбільш сприятливим для здорового обопільного впливу однієї статі на іншу».

Обґрунтовуючи трудовий принцип як основу нової школи, педагог у праці «Азбука трудового виховання й освіти» висвітлював еволюцію ідеї трудового виховання і стверджував, що виховання має будуватися на педологічних знаннях про дитину (фізіологія, вікові, статеві та індивідуальні психофізіологічні особливості, спадковість). Я. Чепіга, аналізуючи досвід роботи школи німецького педагога Генріха Лангермана, в якій проводилось спільне навчання дітей обох статей віком від 8 до 13 років, відзначав, що «в саду, де природна мета спільної праці постійно перемішувала хлопчиків і дівчаток в одне ціле і де доводилось працювати один з одним, були тільки діти, сестри і брати, друзі й подружки, що, звичайно, як усі діти, сварились, але зараз же і мирились, і по-товариськи хлопчики допомагали дівчаткам, коли потрібні були сила і мужність, а дівчатка – хлопчикам, коли йшлося про зручність і утворення гарних форм».

Прихильник ідеї педоцентризму, за якої діти (причому обох статей) вважалися центром всього навчально-виховного процесу, Я. Чепіга відображав головну тенденцію розвитку української педології початку 20-х років ХХ століття – еволюційно-біологічний підхід, доповнений культурно-історичним підходом до становлення, розвитку і формування дівчинки, хлопчика. Зазначимо, що для цього історичного періоду підхід до дитини через еволюційно-біологічні та культурно-історичні закономірності розвитку, побудова на цій основі навчально-виховного процесу мали на меті, на думку О. В. Сухомлинської, «формування яскравої й самобутньої індивідуальності, становили парадигму виховного процесу».

Н. С. Побірченко

ФЕНОМЕН О. ЗАХАРЕНКА В ОЦІНЦІ ДОСЛІДНИКІВ ЙОГО ТВОРЧОСТІ

Ім'я творця унікальної системи виховання, знаменитої авторської школи у с. Сахнівка О. Захаренка відоме і шановане в усіх педагогічних колах як України,

так і за її межами. Він збагатив вітчизняну педагогічну науку оригінальним підходом до громадянського, сімейного та трудового виховання, на практиці реалізував ідею школи-родини, школи, життя якої тісно перепліталось з життям самої дитини та з життям усієї сільської громади. Тісна співпраця учителів, батьків та учнів, дух корпорації, яким були пронизані усі грані педагогічного процесу, перетворили школу у педагогічну спільноту, в якій усі діють на благо молодого покоління. О. Захаренку вдалося, здавалося б, неможливе – у невеличкому селі створити зразковий навчально-виховний заклад, школу-комплекс, інтерес до якої не стихає навіть сьогодні.

Весь масив праць, акумульований більш ніж за півстоліття, за проблематикою можна об'єднати у дві великі групи:

– публікації, присвячені висвітленню біографічних відомостей про О. Захаренка, що дають змогу досягнути внесок педагога у розвиток освіти та науки, визначити напрями та масштаби його громадської діяльності, узагальнити уявлення про становлення О. Захаренка як визначного педагога, схарактеризувати шлях, яким він йшов до управлінської посади;

– праці, в яких репрезентовано досвід діяльності авторської школи О. Захаренка. Ця група педагогічних розвідок знайомить з передовими педагогічними ідеями вченого як магістральними напрямками розвитку його педагогічної думки, висвітлює основні аспекти їх практичного втілення, розкриваючи практичний досвід, переваги та недоліки діяльності такого закладу.

О. Захаренко – корифей сучасної педагогічної науки. Щороку на честь цього, без перебільшення визначного педагога проводяться всеукраїнські захаренівські педагогічні читання, за результатами яких видається збірник праць. Заходи такого типу сприяють тому, що українська наукова палітра поповнюється новими дослідженнями творчої спадщини педагога-новатора, відкриваються нові сторінки історії, а його ідеї продовжують жити.

Творчість О. Захаренка надихає. Сьогодні, у часи кардинальних змін, що відбуваються в усіх сферах життя суспільства, орієнтації сучасної української освіти на гуманістичну складову особливого звучання набувають досвід та думки автора «школи над Росією». Досягнення О. Захаренка спонукають його послідовників до роздумів щодо великої місії вчителя як людини, якій довірено формувати душу та розвивати інтелект юної особистості. Тому педагогічні ідеї О. Захаренка широко вивчаються науковцями й використовуються практиками у закладах освіти. Особливо інтенсивно досвід педагога впроваджується в школах Черкаської області.

С. О. Роєнко

ПОГЛЯДИ В.Я.СТОЮНІНА НА ШКІЛЬНУ ПРИВАТНУ ОСВІТУ

В. Я. Стоюн (1826 – 1888) один з найвпливовіших педагогів свого часу. Його творчий доробок складають праці з педагогіки, освіти, російської мови та літератури. У своїх численних публікаціях він розглядав питання призначення школи,

взаємодії між сім'єю та школою, роль жіночих навчальних закладів в загальній системі освіти. Поза увагою педагога та громадського діяча не залишилася і шкільна приватна освіта як складова загального шкільництва.

Зокрема, міркуванню стосовно того, чи дасть «Статут гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти» (1864) простір для розвитку приватної ініціативи, присвячена стаття В. Я. Стоюніна «О частной педагогической предприимчивости», що була надрукована в журналі «Современник» (1865). Аналізуючи законодавчі статті статуту гімназій та прогімназій, В. Я. Стоюнін всебічно розглядав їх вплив на розвиток приватних навчальних закладів, які мали функціонувати на нових закладах. Він зазначав, що статут дав можливість приватним училищам конкурувати з державними гімназіями, без чого їх існування було б занадто хитким. Педагог сподівався, що, враховуючи недостатню кількість державних закладів, уряд буде заохочувати приватну ініціативу в сфері освіти. В. Я. Стоюнін детально проаналізував умови, що могли б сприяти розвитку приватного шкільництва (законодавче забезпечення приватної освіти, свобода внутрішнього впорядкування, можливість введення додаткових предметів, краща організація навчально-виховного процесу, досвідчені педагоги, вища оплата їх праці, менша наповнюваність класів, вища плата за навчання, зв'язок з громадськістю, підготовка звітів про діяльність приватних закладів).

Думку щодо необхідності того, що держава повинна надати повну свободу товариствам і приватним особам відкривати свої школи, В. Я. Стоюнін продовжив обґрунтовувати у праці «Заметки о русской школе» (1881-1882 рр., журнал «Вестник Европы»). Автор наголошував, що приватній школі має бути надана повна свобода розробляти свої програми, свої методи, влаштовувати своє внутрішнє життя без всякого вторгнення будь-якого стороннього чиновника. Сучасник відстоював право переводити учнів з одного класу в інший без додаткового іспиту на базі державних закладів (у попередній публікації він позитивно оцінював вимогу скласти іспити поза межами приватного закладу).

У публікаціях педагога простежується позитивне ставлення до появи в освітньому просторі приватних навчальних закладів.

Погляди щодо розвитку шкільної приватної освіти, висловлені в педагогічному доробку В. Я. Стоюніна, знайшли практичне втілення в приватній жіночій гімназії, яку відкрила в 1881 р. в Санкт-Петербурзі його дружина М. М. Стоюніна.

О. В. Сараєва

ТЕОРІЯ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ А. МАКАРЕНКА В ОЦІНЦІ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ

Теорія дитячого колективу увійшла до кола наукових досліджень з кінця XIX ст. Перші розвідки з цієї проблематики здійснили представники реформаторської педагогіки. Істотний внесок було зроблено педагогами в першій третині XX ст. – Ю. Аркінін, О. Залужним, А. Макаренком та ін.

Як підтверджують результати історіографічного та ретроспективного аналізу, найбільший вплив на розвиток радянської педагогічної науки і шкільної практики мали новаторські знахідки Антона Семеновича Макаренка. Сьогодні світова педагогічна спільнота сприймає його як фундатора радянської системи виховання, теоретика і практика дитячого колективу. А. Макаренком у першій половині ХХ ст. упродовж тривалої педагогічної діяльності було створено чітку виховну систему, результати якої підтверджені багаторічною успішною практичною роботою.

Особистість А. Макаренка, як і його ідеї, завжди викликали активний інтерес педагогічної громадськості, науковців. Як стверджує українська дослідниця Н. Дічек, починаючи з 50-х рр. ХХ ст. сформувалась специфічна галузь історико-педагогічного знання – світове макаренкознавство, що об'єднало дослідників різних виховних ідей педагога.

Вивченню його ідей присвячені розвідки радянських учених, вітчизняних макаренкознавців: Г. Паперна, Ф. Науменко «Новатор радянської педагогіки» (1948), Є. Мединський «Антон Семенович Макаренко. Жизнь и педагогическое творчество» (1949), І. Козлов «Педагогический опыт А. С. Макаренко» (1987), М. Ярмаченко «Сучасність педагогічної спадщини А. С. Макаренка» (1988).

У сучасній історико-педагогічній науці склалися два напрями макаренкознавчих студій: російський та український, що завдяки радянській традиції мають спільні риси розвитку. Однак й істотно відрізняються один від одного.

Російське макаренкознавство представлене діяльністю Л. Гриценко, М. Богуславського, Ф. Фрадкіна та ін., а українське – презентоване науковими розвідками Н. Дічек, М. Євтуха, І. Зязюна, С. Карпенчук, М. Окси та ін.

На сучасному етапі ці напрями макаренкознавчих досліджень виокремились як специфічні й методологічно самостійні наукові галузі. В полі зору дослідників знаходяться різні аспекти педагогічної спадщини А. Макаренка. Однією із найбільш вивчених є теорія колективу, що трактується крізь призму індивідуального та соціального з намаганнями відкинути ідеологічні штампи.

Ідеї А. Макаренка були розвинуті послідовниками, втілені в педагогічний процес й покладені в основу концепції виховання «колектив і особистість» (О. Бодалев, Х. Лийметс, Л. Новикова), методики колективних творчих справ (І. Іванов), методики виховання в колективі (Т. Коннікова).

М. В. Соловей

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРА ТИСОВСЬКОГО (1886 – 1967 РР.)

Серед історичних постатей, чия педагогічна діяльність залишається маловідомою, є ім'я Олександра Тисовського – педагога, професора, організатора української скаутської організації «Пласт». Народився Олександр Тисовський 9 серпня 1886 р. в сім'ї вчителів. Після закінчення університету і здобуття наукового ступеня доктора філософії викладає природознавство у Львівській академічній гімназії, зго-

дом працює в Українському таємному університеті у Львові (1921 р.) та на посаді професора Львівського державного університету ім. І. Франка (1939 – 1941 рр.).

Досліджуючи систему виховання молоді у країнах Європи того часу, зацікавився скаутськими організаціями. Невдовзі (1911 р.) розробляє статут і організовує перші скаутські гуртки, які й стали основою «Пласту» – системи, за певними ознаками подібної до скаутського руху. Водночас вона мала низку й особливостей.

Насамперед діяльність «Пласту» була національно орієнтованою, розвивалась на принципах гри, змагання за краще виконання свого обов'язку та самовиховання. Досвід роботи перших осередків ліг в основу педагогічних поглядів і методичних рекомендацій щодо розвитку організації, які Олександр Тисовський виклав у книзі «Життя в «Пласті» (перше видання 1913 р.). На основі власного досвіду автор охарактеризував шляхи самовиховання особистості, йдучи якими, молодь гартувала характер і готувалась до «нових змагань за перемогу». В основі ж діяльності і педагогічного процесу лежали ідеї вірності Богові та Україні, служіння людям (допомогти іншим) і життя за пластовим законом.

На перший погляд ці ідеї відповідали байденпауельському скаутизму. Проте аналіз праць Олександра Тисовського дає підставу стверджувати, що насамперед вони ґрунтувалися на українській національній етнопедагогічній основі і сприяли вихованню патріота, високоморальної, духовної і відповідальної особистості, готової служити людям та українській державі.

Ж. Г. Стельмашук

ПОГЛЯДИ Е.І. МОНОСЗОНА НА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ УЧНІВ

Серед поглядів дослідників проблеми виховання свідомої дисципліни у 1943 – 1954 рр. (І. Каїров, Є. Мединський, Л. Раскін, С. Рівес, С. Шадурський) особливе місце займає творчий доробок старшого наукового співробітника Інституту методів навчання АПН РРФСР, доктора наук, професора Е.І. Монозонна. Погляди щодо забезпечення шкільної дисципліни викладені автором у публікаціях на сторінках журналів «Советская педагогіка» (1946), «Народное образование» (1947), у книзі «Воспитание сознательной дисциплины учащихся» (1947).

Е. Монозон розкрив сутність понять «дисципліна», «дисциплінованість», «свідома дисципліна». Під дисципліною він розумів дотримання встановлених норм, соціалістичного ставлення до праці, суспільної і особистої відповідальності і правил соціального співжиття. Педагог стверджував, що «виховання свідомої дисципліни нерозривно пов'язане зі всією системою виховної роботи у школі». Необхідність виховання свідомої дисципліни, на думку Е. Монозонна, була обумовлена тим, що війна з особливою силою поставила перед школою завдання виховання патріотів, які люблять свою Батьківщину і свій народ, чесних, хоробрих, мужніх, дисциплінованих, готових до самовідданої праці та героїчного захисту своєї країни.

У процесі виховання дисциплінованості, на думку педагога, необхідно забезпечити єдність свідомості і діяльності. Для того, щоб учні виконували вимоги шкіль-

ної дисципліни, необхідно формувати у них відповідні морально-вольові якості характеру: цілеспрямованість і послідовність, наполегливість і рішучість, витримку і самовладання, ініціативність і активність.

Е. Моносзон виокремив та узагальнив основні умови і методи виховання свідомої дисципліни учнів, дав рекомендації щодо застосування окремих методів виховання свідомої дисципліни учнів (роз'яснення, режим і розпорядок всього життя, повчання, наказ, прохання, нагадування, вимога, заохочення і покарання). На конкретних ситуаціях зі шкільного життя педагог розкрив залежність виховання дисциплінованості учня від особливостей організації навчального процесу у школі.

Педагог обґрунтував роль дитячого колективу у зміцненні свідомої дисципліни; зробив висновок, що активна участь батьків у роботі школи значно полегшить розв'язання задачі з виховання свідомої дисципліни, дав поради, як працювати з батьками недисциплінованих учнів.

Недоліками навчально-виховної роботи Е. Моносзон вважав недостатню вимогливість до учнів, невміння організувати дитячий колектив. Педагог був переконаний, що особистість і авторитет учителя – вирішальні фактори виховання дисципліни у школі. Майстерність учителя в організації навчальних занять він називав «ключем» до дисципліни.

Отже, погляди Е. Моносзона щодо виховання свідомої дисципліни не втратили актуальності нині і можуть сприяти розв'язанню проблем, пов'язаних з порушенням дисципліни у сучасних загальноосвітніх закладах.

А. О. Стрижаков

ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ДИТИНСТВА В ЕТНОПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ Н. ЗАГЛАДИ

Сучасна парадигма освіти і виховання потребує критичного осмислення минулого, яке б допомогло поліпшити умови життєдіяльності людини з метою її подальшого руху і розвитку. Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка ними деяких фактів життя і діяльності окремих особистостей допомагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні.

Малодослідженими залишаються педагогічний доробок та наукова діяльність педагогів-етнографів 20-х – 30-х років ХХ ст. Щоб певною мірою заповнити цю прогалину, варто звернутися до постаті етнографа-педагога, видатної української дослідниці народної культури, чий дослідження базувались на багатолітніх спостереженнях над народним вихованням у селянській родині на Поліссі Ніни (Леоніли) Борисівни Заглади.

Дослідження Н. Заглади «Побут селянської дитини» є найпершою і найбільш вдалою спробою дослідити життя українських дітей віком від 3 до 14 років з однієї місцевості. Цікава, на нашу думку, у Н. Заглади вікова періодизація дитинства. До «першої верстви» вона відносить дітей (немовлят), які вимагають догляду і цілко-

витої уваги всієї родини. «Всі старання батьків коло дітей, – зазначає дослідниця, – відколи ті народяться, до третього більше-менше року життя, зводяться до того, щоб сприяти розвиткові молодого організму, щоб зростити корисну, насамперед для родини, а тоді й для громади одиницю. За виразний довід на це є ціла низка заходів і пристосувань, що мають сприяти фізичному розвиткові молодого організму (колиска, стоячка, сидячка, ходячка, візочок тощо) «щоб дитина не виросла калікою». Крім того, в цей період, на думку Н. Заглади, «в інтересі громадянства» треба дбати і про розвиток інтелектуальних сил немовлят. Для цього народ має «певні надбання, що приводять до цієї мети, а саме: пісні, казки, скоромовки, оповідання, забавки тощо». До «другої верстви», за віковою періодизацією Н. Заглади, належать діти 3 – 14 років, які займають окреме місце в родині і суспільстві. Це зумовлює, вважає дослідниця, «одне з основних завдань, що стоїть перед суспільством: підготувати цю верству до майбутнього продуктивного життя». Тут вся увага і зусилля дорослих повинні зосереджуватися на «відповідній акції у цій сфері, що має за головну мету дальший розвиток фізичних та інтелектуальних сил, поглиблення досвіду й практичних знань, потрібних для майбутньої діяльності в дорослому віці». Третя, нарешті, «верства» молодого покоління – це молодь дозрілого віку (парубки й дівки), готова робоча сила, що виступає організовано, як так звані, «молодецькі громади», інституції, що їх початок сягає в дуже давні часи життя нашого народу; в деяких місцях України збереглися вони в більш або менш виразних, своїх первісних формах».

А. В. Ткаченко

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У КАТЕГОРІЯХ ПРОФЕСІОГЕНЕТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ А.С. МАКАРЕНКА

Аналіз А. С. Макаренком особливостей практичної діяльності його вчителів і колег-педагогів, а також величезний досвід власної професійної саморефлексії заклали підвалини оригінальної концепції педагогічного професіогенезу – одного з найвизначніших його теоретичних здобутків, ключове місце в якому посідає всебічне обґрунтування сутності і структури феномену педагогічної майстерності.

Слід зазначити, що професійну майстерність педагога А. С. Макаренка розглядає набагато глибше, ніж як просте володіння сумою технічних навичок або прийомів. Цей психологічний феномен він пов'язує передусім з «організацією» всієї особистості педагога, зокрема з такими рівнями та формами особистісної активності, як характер, поведінка, почуття, загальна культура, досвід, спеціальні знання і навички, логіка тощо. Характерною ознакою макаренківської концепції виступає єдність особистісних і професійних якостей педагога, їхня взаємна детермінація. Звідси немає таких особистісних структур, які б тією чи іншою мірою не були задіяні у спроектованій А. С. Макаренком моделі професійного становлення педагога. Однак при цьому слід підкреслити, що він свідомо розрізняв «викладацьку» і «виховательську» майстерність як принципово різні явища та докладно

розробляв, по суті, лише останню із них. Видатний практик наполегливо і свідомо намагається також розвести такі ключові для розуміння сутності професіоналізму педагога поняття, як талант і майстерність.

Прагнення, наскільки це можливо, «технологізувати» виховний процес, тобто максимально «суб'єктивізувати» систему чинників його успішності, спричинили тривалий теоретичний і експериментальний пошук А. С. Макаренка в галузі свідомо контрольованих властивостей особистості педагога. Поступово окремі локальні «технологічні» аспекти педагогічної діяльності були інтегровані ним у відносно завершену і цілісну систему. Не припиняючи вважати виховання мистецтвом, він усе-таки зважився стверджувати, що це мистецтво може бути доведене до великої міри досконалості, «майже до міри техніки».

Твори А. С. Макаренка дають підстави говорити про дворівневність бачення ним сутності педагогічної майстерності. Так, на більш високому функціональному рівні – це вміння застосовувати спеціальну педагогічну «інструментовку» для вирішення на рефлексивній основі складних виховних завдань. Первинний же рівень передбачає володіння групою «елементарних» умінь педагогічної техніки – так званими зовнішніми і внутрішніми вміннями – і служить операційною основою педагогічної інструментовки. А. С. Макаренко активно виступав за відповідне реформування змісту професійної підготовки педагогів у вишах, оскільки майстерність вихователя, на його думку, – це спеціальність, якій можна навчити.

С. Ю. Човрій

ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ І МЕТОДИЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ

Визначною віхою розвитку європейської музичної педагогіки ХХ ст. стала цілісна система масового музичного виховання дітей, створена угорським композитором, фольклористом, педагогом і просвітителем З. Кодаєм.

Угорська Республіка займає в наш час одне з перших місць в світі за успіхами, досягнутими в музичному вихованні підростаючого покоління. Діяльність З. Кодея була визнана та високо оцінена міжнародним товариством з музичного виховання (ISME) у 1960-х роках, а угорська система музичного виховання знайшла своїх послідовників у США, Канаді, Японії, Аргентині, Франції, Україні та в інших країнах світу.

Для музично-педагогічної концепції З. Кодея характерними є орієнтація на масове музичне виховання, розвиток співацько-хорових традицій європейської музичної педагогіки, розширення музичної грамотності підростаючого покоління, опора на національну інтонаційно-ладову та метроритмічну основи.

Музично-педагогічна концепція З. Кодея увібрала в себе найпрогресивніші принципи та методи європейського музичного виховання минулого, пристосувавши їх до особливостей угорської давньої селянської народної пісні.

Висвітлено історичні передумови виникнення угорської музично-педагогічної концепції. Виділено історичні етапи створення системи музичного виховання З. Кодея.

Показано роль та значення З. Кодая та інших діячів угорської культури у вивченні, відродженні та популяризації старовинних пластів селянської народної пісні. Розглянуто його погляди щодо пентатоніки, як основи старовинної та сучасної народної пісні.

Після проведеного аналізу праць, статей, методичних рекомендацій до музичних видань З. Кодая зроблено висновок про основні принципи музично-педагогічної концепції, які зводяться до такого: підвищити музичну культуру народу шляхом ліквідації його музичної неосвіченості; втілити в життя принцип загальності музичної освіти; надати музичному вихованню в загальній шкільній освіті одну з центральних ролей; визнати молодший шкільний вік найбільш сприятливим для виховання музичного смаку та музичних здібностей дітей; музичне виховання та навчання в школі здійснювати на основі всім доступного інструменту – людського голосу; значну роль у музичному вихованні надавати хоровому співові; вважати рідною музичною мовою дитини старовинну угорську народну пісню і лише після її засвоєння звертатись до музичної спадщини інших народів, до світової музичної класики та сучасної музики.

Г. В. Шелюк

РОЛЬ С. МИРОПОЛЬСЬКОГО У МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ДУХОВНОГО ВІДОМСТВА (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Наприкінці XIX – на початку XX ст. згідно з відомчим підпорядкуванням до початкових закладів духовного відомства належали церковнопарафіяльні школи, однокласні та двокласні школи, школи грамоти. Значний внесок у методичне забезпечення цих закладів здійснив педагог, методист, релігійний діяч Сергій Іринейович Миропольський (1842 – 1907).

С. Миропольський сприяв виробленню законодавчої бази церковнопарафіяльних шкіл – статутів, положень, указів, що регламентували й організували діяльність вищеназваних шкіл, створенню програм, підручників і посібників, виданню журналів, які забезпечували організацію навчально-виховного процесу шкіл духовного відомства.

Будучи викладачем Харківської духовної семінарії, членом-ревізором навчального комітету при Св. Синоді, редактором журналу «Народное образование», С. Миропольський вбачав у церковнопарафіяльній школі історично складене народне училище, своєрідне за своєю сутністю. Він вважав, що народна школа має бути рушійною силою держави і переймався тим, що значущість її ще до кінця не усвідомлена людством. Своїми працями і практичною діяльністю він намагався показати живий зв'язок між освітою і народним благополуччям. Педагог звертав увагу громадськості і вчителів на те, що народна школа не буде мати майбутнього доти, доки навчання не стане в ній виховуючим.

У публікаціях в періодичній пресі («Семья и школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование») С. Миропольський детально

розкривав перед учителями організацію шкільної справи в початковій школі, давав конкретні методичні рекомендації стосовно організації навчального і виховного процесу, друкував зразкові плани уроків, програми для початкової школи, писав дидактичні настанови з основних предметів шкільного курсу. Педагог обґрунтував морально-релігійне та духовно-естетичне виховання дітей у школах духовного відомства, вважав могутнім засобом виховання дітей використання краси православної церкви, церковного богослужіння, написав чимало науково-методичних статей з проблеми естетичного виховання, зокрема з питань музичної освіти народу.

Ще за життя С. Миропольського його навчальні посібники Міністерство народної освіти рекомендувало для використання в бібліотеках учительських семінарій, початкових недільних шкіл.

Таким чином, навіть для сучасної системи освіти України актуальними залишаються рекомендації С. Миропольського щодо посилення психолого-педагогічної підготовки вчителів, значення музики в естетичному, а особливо у моральному вихованні підростаючого покоління.

І. П. Шпичак

РОЛЬ В.Ф. ШМІДТ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ЗАСАДАХ ПСИХОАНАЛІЗУ

Віра Федорівна Шмідт – відомий педагог, психоаналітик, фахівець в галузі дошкільного виховання, одна з ключових фігур у Російському психоаналітичному товаристві в 1920-х роках. Все своє життя вона присвятила дітям: брала участь у створенні мережі дитячих садків у Радянській Росії, займалася науковою роботою по вивченню фізичного і психічного розвитку дитячого організму та практикою виховання дітей.

У 1920-і рр. зростала необхідність пошуку шляхів і засобів виховання нової людини, а також – актуальність пропаганди психологічних відкриттів. Невелика група російських психоаналітиків, серед яких важливе місце займала і В. Ф. Шмідт, активно намагалась – в експериментальному і просвітницькому режимі – впровадити психоаналітичні підходи у сфері педагогіки.

Впродовж всієї творчої наукової діяльності, а також у практичній роботі в галузі виховання дітей В. Ф. Шмідт активно застосовувала та пропагувала психоаналітичні відкриття. Будучи однією із співробітниць Дитячого будинку-лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921 – 1925 рр.), вона зібрала величезний дослідницький матеріал про ранній розвиток дітей, їхні звички, особливості вияву почуттів і захоплень, про становлення їхнього характеру і стосунків з іншими. Цей Дитячий будинок-лабораторія був першим психоаналітично орієнтованим закладом для виховання дошкільників. Всі діти мали батьків, але знаходились у ньому цілодобово і впродовж тривалого часу, іноді батьки приходили до них, інколи діти на деякий час повертались додому. Цей педагогічний експеримент був задуманий як зразок колективного, соціального виховання, необхідність якого була продиктована не

науковими міркуваннями, а дійсністю, де батьки – відповідальні радянські працівники – були змушені залишати дітей на вихователів.

В. Ф. Шмідт практично відповідала за всю роботу даного закладу. Вона сама організувала і проводила спостереження за життєдіяльністю дітей і вихователів Дитячого будинку. Результати проведеної науково-педагогічної роботи та свої власні оцінки В. Ф. Шмідт висвітлила у праці «Психоаналітичне виховання в Радянській Росії: звіт про Дитячий будинок-лабораторію в Москві».

Поряд з цим вона вела спостереження за розвитком власного сина, які відобразила у «Щоденнику матері» (1921-1923 рр.) і які також пройняті духом психоаналізу. Варто зауважити, що систематизований і проаналізований дослідницький матеріал В. Ф. Шмідт намагалась перетворити у надбання думаючої публіки. Її праці задають важливу і нетривіальну педагогічну перспективу.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Албул Ірина Володимирівна (м. Умань), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Антонець Наталія Борисівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Бабак Юлія Миколаївна (м. Рівне), аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет

Баландюк Роман Геннадійович (м. Житомир), здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, вчитель історії Житомирської міської гуманітарної гімназії №23

Балдинюк Олена Дмитрівна (м. Умань), кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Баліка Людмила Миколаївна (м. Рівне), здобувач кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет

Березівська Лариса Дмитрівна (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Інституту педагогіки НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки

Бслан Ганна Валеріївна (м. Херсон), кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет

Бойко Наталя Олександрівна (м. Кіровоград), аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

Бондар Людмила Семенівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Бричок Світлана Борисівна (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет

Василишин Марія Семенівна (м. Львів), аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки, Львівський національний університет імені Івана Франка

Вихрущ Анатолій Володимирович (м. Тернопіль), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету

Гавриленко Тетяна Леонідівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки НАПН України

Гергуль Світлана Миколаївна (м. Чернігів), кандидат педагогічних наук, заступник декана філологічного факультету із виховної роботи, старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

Герцюк Дмитро Дмитрович (м. Львів), кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка

Головко Микола Васильович (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Головкова Марина Михайлівна (м. Мелітополь), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Гончаревський Владислав Едуардович (м. Київ), кандидат історичних наук, заступник директора з науково-методичної роботи Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Гупан Нестор Миколайович (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Гусарова Анастасія Валеріївна (м. Харків), аспірант кафедри педагогіки, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Данилова Олена Іванівна (м. Херсон), здобувач, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»

Дереш Валентина Станіславівна (м. Херсон), аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет

Дічек Наталія Петрівна (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Донченко Яніна Андріївна (м. Слов'янськ), аспірантка кафедри педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Дубровська Лариса Олександрівна (м. Ніжин), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Дубровський Валерій Леонідович (м. Ніжин), старший викладач кафедри педагогіки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Дяченко Наталія Володимирівна (м. Умань), аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Єжова Тетяна Євгенівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка

Жорова Ірина Ярославівна (м. Херсон), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, проректор з наукової роботи, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»

Завгородня Тетяна Костянтинівна (м. Івано-Франківськ), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, Державний вищий начальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Заєць Світлана Сергіївна (м. Умань), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Заліток Людмила Михайлівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. Сухомлинського

Золотухіна Світлана Трохимівна (м. Харків), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Ірза Валерія Ігорівна (м. Слов'янськ) аспірант кафедри педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Ісаченко Вікторія Павлівна (м. Умань), аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Калагурка Христина Іванівна (м. Львів), асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки, Львівський національний університет імені Івана Франка

Калініченко Надія Андріївна (м. Кіровоград), доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Караманов Олексій Владиславович (м. Львів), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки, Львівський національний університет імені Івана Франка

Карпич Ірина Олександрівна (м. Умань), аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Клименко Юлія Анатоліївна (м. Умань), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Климова Наталія Анатоліївна (м. Київ), провідний науковий співробітник, Педагогічний музей України НАПН України

Ковальова Надія Олександрівна (м. Суми), аспірантка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Ковач Артур Йозефович (м. Ужгород), аспірант кафедри педагогіки і психології, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

Коляда Наталія Миколаївна (м. Умань), доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Коляда Тетяна Василівна (м. Умань), аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Копилець Євгеній Вікторович (м. Полтава), кандидат педагогічних наук, Полтавський обласний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді

Корж-Усенко Лариса Вікторівна (м. Суми), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Корнюш Ганна В'ячеславівна (м. Харків), аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Коробченко Ангеліна Анатоліївна (м. Мелітополь), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Кочубей Тетяна Дмитрівна (м. Умань), доктор педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кравченко Оксана Олексіївна (м. Умань), кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кравченко Тамара Володимирівна (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Інститут проблем виховання НАПН України

Кравченко Тетяна Володимирівна (м. Херсон), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет

Кузьменко Василь Васильович (м. Херсон), доктор педагогічних наук, професор, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»

Куліш Тетяна Іванівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Лашко Михайло Васильович (м. Київ), молодший науковий співробітник, Київський університет імені Бориса Грінченка

Леонтєва Інна Василівна (м. Київ), старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки, Київський університет імені Бориса Грінченка

Литньова Тамара Вікторівна (м. Житомир), кандидат педагогічних наук, старший викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Локшина Олена Ігорівна (м. Київ), доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Майструк Ольга Миколаївна (м. Умань), аспірант, викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Малород Аліна Федорівна (м. Київ), старший науковий співробітник, Педагогічний музей України НАПН України

Мартиненко Дар'я Володимирівна (м. Суми), викладач кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Мелікян Олена Сергіївна (м. Слов'янськ), аспірант кафедри вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Мисечко Ольга Євгенівна (м. Житомир), доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Мінкіна Юлія Володимирівна (м. Слов'янськ), здобувач кафедри педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Міхно Олександр Петрович (м. Київ), кандидат педагогічних наук, директор Педагогічного музею України НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Москальова Ольга Іванівна (м. Слов'янськ), аспірант кафедри педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Озерна Наталія Миколаївна (м. Кіровоград), аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

- Орел Ольга Володимирівна** (м. Ніжин), аспірантка, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
- Остапчук Світлана Сергіївна** (м. Київ), старший викладач кафедри журналістики Національного авіаційного університету
- Павловська Вікторія Вікторівна** (м. Рівне), аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет
- Панасенко Елліна Анатоліївна** (м. Слов'янськ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
- Петренко Оксана Борисівна** (м. Рівне), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет
- Петухова Ірина Олексіївна** (м. Ірпінь), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціології, Національний університет Державної податкової служби України
- Пироженко Лідія Володимирівна** (м. Київ), доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України
- Побірченко Наталя Семенівна** (м. Умань), доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Приходько Тетяна Олегівна** (м. Київ), аспірант лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України
- Роєнко Світлана Олександрівна** (м. Умань), старший викладач кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
- РусакOVA Людмила Іванівна** (м. Канів), спеціаліст вищої категорії, викладач-методист циклової комісії фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін Канівського коледжу культури і мистецтв, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
- Сараєва Олена Вікторівна** (м. Херсон), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Херсонський державний університет
- Сейко Наталія Андріївна** (м. Житомир), доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Житомирський державний університет імені Івана Франка
- Сербалюк Юрій Володимирович** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
- Слюсаренко Ніна Віталіївна** (м. Херсон), доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет
- Соловей Микола Васильович** (м. Хмельницький), кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Стельмашук Жанна Григорівна (м. Рівне), старший викладач кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет

Стражнікова Інна Василівна (м. Івано-Франківськ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Стрижаків Артем Олегович (м. Кіровоград), аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Сухомлинська Ольга Василівна (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України

Тарасова Тетяна Вікторівна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, науковий співробітник, в.о. завідувачки лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Тарногурська Катерина Анатоліївна (м. Умань), аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ткаченко Андрій Володимирович (м. Полтава), доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федчишин Надія Орестівна (м. Тернопіль), кандидат педагогічних наук, Тернопільський національний економічний університет

Федяєва Валентина Леонідівна (м. Херсон), доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Херсонський державний університет

Філімонова Тетяна Віталіївна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Філоненко Оксана Володимирівна (м. Кіровоград), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Фурман Інна Володимирівна (м. Умань), аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Царик Ольга Михайлівна (м. Тернопіль), кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний економічний університет

Черпак Юрій Васильович (м. Київ), аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка

Човрій Софія Юліївна (м. Мукачево), старший викладач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет; докторант (Ph.D.) Наукового університету ім. Етвеша Лоранда (Будапешт)

Шарапа Світлана Володимирівна (м. Краматорськ), здобувач кафедри загальної педагогіки, Донбаська державна машинобудівна академія

Шевченко Володимир Миколайович (м. Київ), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Педагогічний музей НАПН України

Шевченко Світлана Миколаївна (*м. Київ*), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Шелюк Галина Василівна (*м. Рівне*), аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет

Шпичак Інна Петрівна (*м. Рівне*), магістр педагогічної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Янченко Тамара Василівна (*м. Київ*), кандидат педагогічних наук, доцент, докторант лабораторії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України

Яценко Таміла Олексіївна (*м. Київ*), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України

