

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково-методичний збірник**

*( Випуск XXV )*

Слов'янськ, 2005

**УДК 371.13**

**ББК 74.202**

**Г.94**

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. Випуск XXV. /За загальною редакцією **В.І. Сипченка** – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 177 с.

**Редакційна колегія:**

**Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

**Свтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

**Шевченко Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Ляшенко О.І.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук  
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

**The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.**

**For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.**

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 8 від 29.04.2005 р.).

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Е.Л.Ананьян*

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА СХОДІ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Вітчизняна освіта знаходиться у стані реформування, з'являються нові типи навчальних закладів. Серед них гімназія, навчальний заклад підвищеного рівня з більш ускладненою програмою, займає одне з пріоритетних місць, оскільки її діяльність звернена до формування творчої особистості.

Гімназія сьогодення ставить собі за мету виховати людину, яка залучена до національної та світової культури; людину, якій властиві гуманність та життєтворчість; людину, що цінує життя як найголовнішу цінність та людину, здатна адаптуватися до складних реалій, що швидко змінюються.

Мета сучасної гімназії – формування широкого світогляду учнів, утвердження в їхній свідомості важливості загальнолюдських цінностей, створення умов для творчого саморозвитку й подальшої самореалізації, виховання почуття відповідальності за все, що зроблено ними самими чи для них.

Діяльність навчального закладу такого типу в системі сучасної вітчизняної освіти спонукає педагогів звернутися до історії її виникнення, вимагає надати науково-педагогічне обґрунтування, провести історико-педагогічний аналіз досвіду діяльності вітчизняної гімназії на території України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., оскільки саме на цьому історичному етапі відбулося становлення гімназії як базисного навчального закладу у вітчизняній системі освіти.

Історично склалося так, що на стан української культури та освіти великий вплив мали історичні, суспільно-політичні та економічні умови, що склалися в державі на рубежі століть, тобто у другій половині ХІХ століття та на початку ХХ ст. Як відомо, обидві монархії - Австрійська і Російська – займали колонізаторську позицію щодо українського населення; розвиток національної культури було у тій чи іншій мірі заблоковано. Різні суспільно-політичні та соціокультурні умови, в тому числі й традиції, пов'язані із системою освіти, привели до чималих розбіжностей у структурі навчально-виховних закладів зокрема, та у змісті освіти цих шкіл у цілому.

Отже, у світлі загальнопедагогічних та моральних цінностей третього тисячоліття є логічним провести ретроспективний аналіз досвіду, накопиченого вітчизняними педагогами-теоретиками та практиками у сфері розвитку гімназійної освіти на історичних землях сучасної України.

Необхідно зазначити, що гімназійна освіта бере свій початок у далекому минулому. Народом середньовічної Європи слово „гімназія” залишилось у спадщину від римлян, а до України, на наш погляд, цей вид навчального закладу прийшов з південного заходу.

У своїй роботі звернемо увагу на становлення, розвиток та діяльність гімназій на українських землях, що були під владою Російської імперії. Друга половина XIX ст. - це час бурхливого розвитку суспільно-педагогічної думки в Російській імперії. Суспільство чекало радикальних політичних, економічних реформ, що передбачали відміну кріпацтва, формування основ для розвитку держави демократичним шляхом, становлення нових економічних відношень, характерних для капіталістичного способу виробництва.

Під тиском цього суспільно-політичного руху уряд повинен був провести реформи й у системі освіти, і це реформування, започатковане Міністерством народної освіти, почалося з 1864 р., коли було прийняте положення про народні училища, статут гімназій і прогімназій.

Причиною реорганізації гімназійної освіти став цілий ряд невирішених питань: якою є мета гімназійної освіти, в чому полягає її зміст та задачі, яке місце в ній відводиться іноземним мовам; невирішеним залишалось і питання щодо першості чи другорядності класичної гімназії. У цей час гостро постала необхідність розвитку вітчизняної педагогічної науки, виникла потреба в педагогічній періодиці, нових підручниках, опрацюванні прогресивних методів навчання, підготовці вчителів для різного типу шкіл та створення самих шкіл.

Згідно з новим статутом, у Російській імперії з'явилися **три типи середньої школи**: класична гімназія з вивченням двох давніх мов, класична гімназія з латинською мовою, реальна гімназія без вивчення будь-якої давньої мови. Термін навчання в гімназії складав 8 років. Чотири перших класа були своєрідною підготовкою до наступних чотирьох років навчання, коли до навчального процесу ставилися більш серйозно та фундаментально.

Початковий ступінь навчання, тобто перші чотири роки, функціонував як прогімназія. Після реформи 1864 р. прогімназія перестала залежати від адміністрації гімназії. Проте, здобувши довгоочікувану самостійність, керівництво прогімназій мало лише

право приймати випускні екзамени без втручання викладацького складу гімназії. Гімназії ж, у свою чергу, отримали більшу автономність, що виявлялося в самостійному розподілі кількості годин у навчальній програмі, у виборі дисциплін, що регламентувався загальною та практичною цілями освіти в Російській імперії. Так, маючи на меті забезпечити практичне навчання, керівництво реальної гімназії збільшило (у порівнянні з класичною гімназією) кількість годин для вивчення точних наук: фізики, космографії, математики, креслення. На вивчення природничої історії у реальній гімназії також було відведено більше годин, бо в поєднанні з хімією учні отримували більш глибокі природничо-наукові знання. Учителям гімназій надавалася достатньо широка свобода у викладанні дисциплін. Раніше не дозволялося відступати від підручника, яким би поганим він не був, від програми, яка складалася за розділами цього ж підручника. З 1864 р. педагогічна рада кожної гімназії отримала право самостійно розглядати й ухвалювати програми викладання кожного предмета, а також вибирати навчальні посібники й рекомендації.

Але реформа 1864 р. мала певні недоліки: 1) плата за навчання підвищалася; 2) тоді як класична освіта мала на меті підготувати випускників до вступу в університет, в основному на історико-філологічний факультет, випускники реальних гімназій не мали такої можливості; 3) реальна гімназія втратила орієнтацію на життєві потреби суспільства; 4) учні як класичної, так і реальної гімназій повинні були вивчати велику кількість предметів, передбачених навчальними планами й програмами; 5) отримавши знання з історії, географії, математики, фізики й новітніх мов, але не маючи практичних навичок з будь-якого ремесла, випускники гімназій не відповідали потребам суспільства, в якому відбувався політичний та економічний розвиток.

Проте вже через кілька років навіть ті позитивні досягнення, які були перераховані вище, було зупинено Уставом від 1871 р. Це була контрреформа, яку впроваджував новий міністр освіти граф Д. Толстой у роки політичної нестабільності в Росії. Згідно з новим Уставом, залишився лише один тип середньої школи - класична гімназія з двома давніми мовами. Класична гімназія, де вивчалася тільки латинь, зовсім зникла, а реальну гімназію було перетворено на реальне училище з трьома основними предметними циклами: предмети філологічного циклу (вітчизняна та нові іноземні мови), загальноосвітні предмети (історія, географія) та дисципліни спеціального циклу (фізика, креслення). Педагогічні ради й учителі були позбавлені самостійності та стали лише виконавцями в руках центрального управління. У результаті

з прийняттям цього документу загальна освіта повернулася до греко-латинського навчального курсу училища другої половини XVIII ст., тобто на ціле століття назаСуперечність змін у системі освіти знаходить своє відображення на сторінках педагогічних журналів. Так, питання, що хвилювало абсолютно всіх, стосувалося першорядності чи другорядності класичної та реальної освіти. „Захисники класицизму (М. Катков, П. Леонт`єв та ін.) вбачали в житті Греції та Риму початок життя сучасної Європи, юність людства, без вивчення якої не можна зрозуміти сучасність, посилалися на досвід гімназійної освіти у країнах Західної Європи”,- писав відомий сучасний історик педагогіки П. Лебедев [1, 22]. Ті, хто захищав реальну освіту, вважали помилковим приписувати лише давнім мовам заслугу розвивати розумові здібності, оскільки „розвиток розумових здібностей за допомогою старанної праці залежить від учителя і від учня при будь-якому майже предметі вивчення” [2, 123]. Учені стверджували, що і реалізм, і гуманізм можна знайти в кожній науці: „Можна і з історії зробити реальну науку, навпаки, за допомогою хімії як науки розвивати гуманні почуття людини” [1, 22]. В основу гуманітарної освіти, на думку педагогів, слід було покласти вивчення не давніх мов, а рідної мови, як прямого та безпомилкового шляху самопізнання людини.

Критика загальної середньої освіти особливо посилилася в пресі 90-х років. Міністерство народної освіти не відмовлялося розглядати питання наступної шкільної реформи. Міністр М.Боголепов, у свою чергу, не заперечував недоліків системи освіти в цілому, як класичної гімназії, так і реальних училищ. Під його керівництвом, починаючи з літа 1899 р., було розроблено теоретичні положення про реорганізацію середньої школи, але, на жаль, вони не мали ніякого практичного впливу на життя школи.

З 90-х рр. XIX ст. у Російській імперії спостерігаються дві тенденції в розвитку вітчизняної освіти: урядова та суспільна. З одного боку, уряд головним чином прагнув встановити нагляд, контроль за діяльністю навчальних закладів, обмежити їхню самостійність та ініціативу, а з іншого, широка педагогічна громадськість поступово й наполегливо здійснювала оновлення та створювала нові школи, розвивала оригінальні ідеї, виступала з різними підходами до вирішення актуальних педагогічних проблем.

Таким чином, підводячи підсумок щодо особливостей розвитку гімназійної освіти у другій половині XIX ст., визначимо наступні провідні тенденції.

1. Дещо зменшується кількість годин, що відводилися на вивчення давніх мов, разом із цим підвищується інтерес до новітніх мов.

2. Акцент робиться на такі дисципліни, як, з одного боку, природознавство, всесвітня історія та історія рідної держави, з іншого боку, - на німецьку й французьку мови, а якщо це можливо, то й на англійську, разом з курсом всесвітньої літератури й рідної мови. Саме ці предмети потребують розширення в навчальних планах гімназій.

3. Тенденція щодо підвищення інтересу до гуманітарної освіти не залишає без уваги й питання про підготовку висококваліфікованих учителів давніх й новітніх іноземних мов. До Російської імперії починають з'їжджатися австрійські слов'яни, тобто дипломовані вчителі давніх мов з Австрії. Це, у свою чергу, стає основою для відкриття інституту слов'янських стипендіатів, а також імператорського історико-філологічного інституту в Петербурзі.

4. Навчально-виховний процес у вітчизняній гімназії в другій половині XIX ст. робить акцент на полікультурність у доборі навчального матеріалу й вихованні особистості гімназиста у процесі навчання.

5. У вітчизняній гімназії другої половини XIX ст. порушуються питання про виховання гімназистів згідно з принципом культуровідповідності та полікультурності; перший принцип був пов'язаний з вихованням почуття гідності, патріотизму, любові до національного, а другий - з вихованням толерантності, поваги до інокультури.

6. У роки реформування системи освіти не залишилася без уваги й жіноча освіта. Міністерство народної освіти видало положення про жіночі училища. Було встановлено два типи жіночих училищ, незалежно від соціального стану учениць. Мета цих училищ – „надати ученицям... релігійно-моральну й розумову освіту...” [5, 248]. Навчання в цих училищах тривало від трьох до шести років. Навчальний план передбачав вивчення російської мови, граматики та словесності, арифметики, географії, загальної та російської історії, Закону Божого, рукоділля та інших предметів.

На початку XX ст. розпочалися нові спроби змінити загальноосвітню школу, зробивши її єдиною, із 7-річним терміном навчання, з вивченням латині з четвертого класу. У класичній гімназії після цього реформування школи грецька мова перестала бути обов'язковою. За ці зміни відповідав новий міністр народної освіти П.Ванновський. До початку 1910 р. в Російській імперії (в тому числі й на українських землях) нараховувалося приблизно два десятки гімназій, засновниками яких були приватні особи й організації. Керування школою в господарському відношенні було покладено на плечі батьківського комітету, а за навчально-виховний процес

відповідала педагогічна рада. Обидва органи знаходились у повній незалежності один від одного, єдині дії визначалися рішеннями спільних зборів батьків, а також через участь представника батьківського комітету в засіданнях педагогічної ради. У навчальних планах усіх гімназій, як приватних, так і державних, як класичних, так і реальних, з давніх мов залишилася тільки одна латинь. Як результат усунення грецької мови, все менше було суперечок і розбіжностей щодо змісту гімназійної освіти, як це було в 60-70-ті р.р. XIX ст., коли виникали дискусії з приводу навчальних дисциплін та програм.

Генезис вітчизняної гімназії знаходився в тісному зв'язку з усією системою народної освіти дореволюційної Росії. Таким чином, було б невірним стверджувати, що гімназія як самостійний тип навчального закладу знаходилась у повній незалежності від інших закладів, не маючи з ними нічого спільного, в другій половині XIX - на початку XX ст.. Тому в нашій роботі зупинимося також на взаємовідносинах різних типів навчальних закладів у системі вітчизняної освіти. Ця ієрархія була дуже складною, що пояснювалося, по-перше, великою кількістю різноманітних типів навчальних закладів у досліджуваній період; по-друге, умовами їхнього функціонування та змістом навчання у певний період розвитку й, нарешті, факторами соціально-культурного, педагогічного та особистісного характеру.

Протягом усього цього періоду система народної освіти відчувала зміни різного плану: з'являлися нові типи навчальних закладів (недільні та церковно-приходські школи); потім вони перетворювалися на інші типи або зовсім зникали, втрачаючи свою актуальність. Саме для того, щоб запобігти цій роздробленості та ліквідувати певну хаотичність у формах та методах навчання, здійснювалося реформування освіти. Згідно з цими реформами, гімназія стала одним з основних типів середніх навчальних закладів і, на відміну від інших навчально-виховних систем, які теж мали певну незалежність, взяла на себе функцію бути з'єднувальною ланкою між загальною середньою та вищою освітою. У той же час відзначимо, що місце гімназійної освіти в системі народної не визначалося лінійно: початкова освіта → гімназійна → вища. Гімназія була закладом середньої освіти, але її зв'язок із системою початкової, вищої та професійної освіти був багатоаспектним. Саме ці взаємовідносини наповнювали гімназійну освіту своєрідним змістом, що змінювався у відповідності до характеру впроваджених у шкільництво реформ. Приділяючи увагу вивченню іноземних мов, гімназія поряд з метою практичного володіння ними, не ігнорувала й культурологічні функції цих предметів, що не могло також виділити її у пріоритетний тип середнього навчального закладу. Процес



виховання особистості гімназиста відбувався шляхом засвоєння учнями основних категорій культурної спадщини країни, мова якої вивчалася; таким чином прищеплювалися інтерес та повага до культури іншої етнічної групи та формувались свідомості гімназистів почуття патріотизму, інтернаціоналізму та толерантності. У процесі формування індивідуальності молодого людини акцент робився на врахування соціокультурних, педагогічних та особистісних факторів.

Підводячи підсумок, необхідно відзначити, що політичні та економічні суперечності в Росії, в тому числі на українських землях, у другій половині XIX – на початку XX ст. не могли не вплинути на організаційну структуру та зміст гімназійної освіти. Великий вплив на її розвиток мали також університети та вищі професійні навчальні заклади. Гімназія, у свою чергу, намагалася підвищити науковий рівень підготовки своїх випускників, які б могли задовольнити потреби суспільного життя, вміли б трудитися плідно як у духовному, так і в матеріальному напрямках.

Протягом усього досліджуваного історичного періоду гімназія, перебуваючи в постійному розвитку та взаємодії з усією системою народної освіти, являла собою цілісний та самобутній тип навчального закладу загальної середньої освіти з урахуванням не тільки її позитивних рис, а й недоліків, бо, як відомо, без останнього не має умов для наступного розвитку.

### *Література*

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в./ Сост. П. А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990.- 608 с.
2. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. - М., 1953.- 375 с.
3. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века. – М.: Учпедгиз, 1954. – 304с.
4. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до февральской революции 1917 г. - М.: Учпедгиз, 1956. – 247 с.
5. Латышина В.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X - начало XX века): Учебное пособие. – М.: Издательский дом „Форум”, 1998.–584с.

*О.А.Білецький*

## **ПОЗИТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ХХІ СТОЛІТТІ**

В умовах національно-культурного відродження України, розбудови системи народної освіти принципово важливого значення набуває оновлення її змісту, якості та спрямованості. На даному етапі розвитку українського суспільства здійснюється історичний перехід

до нових засад суспільного устрою та буття. Як було зазначено В.Кременем: “В соціально-політичній сфері – це перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці – від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально орієнтованої ринкової економіки, у житті кожної людини – це перехід від пасивно-споживацьких, споглядальних позицій до функцій самодостатнього суб’єкта господарської діяльності. Такі зміни в суспільстві, економіці, життєвому устрої кожного потребують оновлення соціальних пріоритетів самої особистості” [4, с.3].

Незважаючи на те, що українською спільнотою було обрано шлях до розвитку демократії у країні, у суспільстві виникає повсякчасно велика кількість суперечностей. До них відносяться і питання розвитку освітньої галузі, що не стоять осторонь від загальних проблем і предметів дискусій, а навпаки, займають чи не найголовніше місце серед них.

У всі часи школа і держава були щільно пов’язаними між собою. Їхній органічний взаємозв’язок містився у неможливості окремого існування цих суспільних інститутів. Від держави залежав розвиток освіти і школи зокрема, а розвиток та напрямок освіти залежав від замовлення держави. Тому розвиток країни в цілому фактично не міг відбутися без наявності якісної, міцної освітньої галузі.

Тому для країни особливо важливим є правильне реформування системи народної освіти та постійне порівняння результатів її розвитку з надбаннями світової цивілізації. Однак слід зазначити, що визначення свого шляху у розвитку народної освіти детермінується не лише тими освітньо-педагогічними процесами, що відбуваються в Україні та взагалі у всьому світі. Перш за все, реформування системи освіти повинно здійснюватися на національних засадах, тобто створених народом цінностях та ідеалах, уроках, отриманих з власної історії розвитку школи. Саме ці чинники повинні стати істинним фундаментом для подальшого успішного розвитку народної освіти.

Таким чином, розвиток народної освіти може відбуватися лише за умов існування належної законодавчої бази, що забезпечує захист і підтримку освітньої галузі, національних особливостей і традицій країни, соціального замовлення суспільства та світової цивілізації. Отже, це ті ж самі чинники, що були визначальними для розвитку народної освіти у другій половині XIX – на початку XX століття в Україні, і, зокрема, у Катеринославській губернії.

Аналіз освітніх і педагогічних процесів, що впливали на розвиток народної освіти Катеринославської губернії у другій половині XIX – початку XX століття дозволяє визначити пріоритети і шлях розвитку

освітньої галузі у країні. Необхідно також осмислити завдання, що стоять перед нею за для того, щоб власна українська самобутність не була замінена сурогатами масової синтетичної культури.

Висвітленням тенденцій у розвитку системи освіти на Катеринославщині в рамках східноукраїнського регіону займалися Л.Ільченко та М.Калениченко, В.Курило, В.Подов та інші.

Педагогічна спадщина видатних педагогів Катеринославської губернії досліджувалася О.Давиденковим, Є.Дніпровим, О.Мазуркевичем, О.Неживим Л.Рябовол, С.Саяпіною тощо.

Втім багато проблем розвитку народної освіти залишилися поза увагою дослідників історії педагогіки. Так, потребує вивчення досвід організації української національної школи, приватних шкіл, шкіл етнічних меншин Катеринославської губернії (грецьких, єврейських, німецьких та ін.). Ці проблеми і зараз є надзвичайно актуальними і потребують негайного вирішення.

Так, одним з головних чинників, що впливають на розвиток народної освіти є зміна суспільно-економічної формації у країні. Період другої половини ХІХ – початку ХХ століття був відзначений, як доба переходу від феодалізму до капіталістичного способу життя. Початок цьому поклала визначна реформа уряду у 1863 році – скасування кріпацтва. Ця знаменна подія мала велике значення для всього суспільства Російської імперії і України. Людство було звільнено від багатовікового принизливого ярма. З іншого боку, різкий перехід до ринкових відносин викликав економічну кризу. Зміна способу життя вимагала великої кількості людей, які мали освіту. Освіта була потрібна для на мануфактурах, заводах та фабриках. Але основна маса народу, закріпачена протягом кількох століть, була в основному неосвіченою і безграмотною. Тому уряд був змушений закликати громадськість до створення нових народних шкіл і всіляко сприяти справі розвитку освіти. Поштовхом для цих зрушень стало “Положення про початкові народні школи”, видане у 1864 році, яким засвідчувалася потреба держави у освічених людях.

У свою чергу і в наш час на зміну індустріальному суспільству приходить суспільство інформаційне, що зумовлює певні соціальні, виробничі, економічні та політичні зрушення. Напрямок розвитку економічного ладу в Україні скеровується на якість, оновлення і розширення номенклатурної продукції та послуг. Як зазначається у інформаційно-аналітичному огляді “Освіта України” (2001 рік): “Відповідно до потреб економічного розвитку суспільства формується ринок праці. Зростає чисельність працівників інформаційної сфери, набувають розвитку високі технології, збільшується частка зайнятих у

невиробничій сфері услуг” [4, с.3]. Було також підкреслено той факт, що прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного потенціалу робочої сили, котра займається генеруванням, розробкою та впровадженням нових технологічних ідей. Тому цілком закономірним стає те, що за умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування людиною нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. “Чим потужніший життєвий потенціал людини, тим легше здолати кризові ситуації, оволодіти конструктивно-перетворювальною позицією. Все це, безперечно висуває нові вимоги до інтелектуального рівня суспільства, потребує його вдосконалення через освіченість, професіоналізм, різносторонність, комунікабельність. За цих умов для України особливої актуальності набувають проблеми залучення всіх можливих чинників соціально-економічного зростання, серед яких значна роль відведена людському фактору розвитку суспільства, особливою складовою частиною якого є система освіти”[8, с.4].

Не менше вагомим є питання безпосереднього контролю за народною освітою. Історичний досвід розвитку народної освіти на Катеринославщині свідчить, що позитивним вирішенням цього питання є децентралізація контролю Міністерства народної освіти й обласних органів освіти і піднесення ролі органів місцевого самоврядування. Як показало наше дослідження, упродовж другої половини ХІХ – початку ХХ століття земські установи самоврядування, засновані у 1864 році, відігравали у губернії та по всій країні головну роль. До обов’язків земств входили контроль за розвитком освіти, влаштування народних шкіл, їхнє фінансування, а також забезпечення необхідним шкільним приладдям, підручниками, посібниками та іншою навчально-методичною літературою. Окрім того, земства Катеринославської губернії брали на себе відповідальність за підготовку вчителів для народних училищ. Завдяки земським установам у Катеринославській губернії було організовано мережу закладів для підвищення педагогічного фаху вчителів: щорічні вчительські з’їзди та постійні курси, влаштовані при гімназіях та міських училищах.

Цікавий, багатющій досвід земських установ Катеринославщини з організації освітньої справи може бути дуже корисним і нині. Спираючись на уроки минулого, можна припустити, що щільна інтеграція місцевих органів освіти і органів самоврядування може позитивно вплинути на розвиток народної освіти. Здійснення цього процесу може вирішити питання щодо обрання вчителів шкіл за

конкурсною основою, поліпшити фінансування шкіл, здійснювати безпосередній контроль за якістю навчально-виховного процесу у них та влаштувати курси підвищення кваліфікації вчителів не в об'їздно, а у міських відділках освіти, у тісній співпраці з методичними кабінетами та ін. З історії розвитку народної освіти у Катеринославській губернії відомо, що земства забезпечували вчителів безкоштовним житлом. Це питання залишається невирішеним у наш час. Окрім того, земства заохочували народних вчителів, надаючи їм змогу займатися власним господарством на пришкільних ділянках. Вчителі мали змогу працювати самостійно, а за бажанням могли привчати дітей до садівництва, бджільництва, шовківництва тощо, розвивати у них любов до праці.

В наш час особливо гостро постало питання про фінансування освітньої галузі. На жаль, доводиться констатувати, що сучасна практика шкільного життя не стимулює вітчизняних педагогів до самовдосконалення, наближення до професійного ідеалу. В останні роки значно знизився престиж педагогічної професії. Вирішення даної проблеми не вичерпується лише вимогами підвищення заробітної платні, поліпшення умов життя вчителів, збільшення фінансування сфери освіти та виховання. Звичайно, це важливі заходи, але передусім, слід звернутися до власних духовних основ, відродити могутній український дух.

Подібна ситуація зовсім не нова. У другій половині XIX – на початку XX століття народні вчителі впроваджували навчально-виховну роботу у таких же умовах, навіть гірших. Як свідчать звіти Катеринославського губернського земства, упродовж означеного періоду середньостатистичний народний вчитель отримував приблизно 220–250 рублів на рік [6, с.201]. Цієї суми не вистачало навіть на придбання речей першої необхідності. Так, видатний педагог Катеринославщини С.Васильченко у своїх творах “Над Россю”, “Антін Вова”, “З самого початку” підкреслював, що зарплатня народних вчителів була настільки малою, що інколи їм доводилося нишпорити у партах школярів, щоб знайти шматок сухаря, або вдягати чужий одяг, щоб з’явитися на прийомі у пана [1]. Б.Грінченко також неодноразово наголошував у творах “Сонячний промінь”, “На розпутті” на ті принизливі умови, у які були поставлені вчителі, як з них знущалися сільські старшини, писарчуки та інші дрібні урядовці [2].

Отже, протягом досліджуваного періоду народні вчителі Катеринославщини знаходилися у дуже важких умовах, викликаних постійним невивантаженням коштів, відсутністю посібників,

підручників, іншого шкільного приладдя та навіть елементарних санітарно-гігієнічних умов. Але статистика доводить, що кількість народних шкіл і вчителів у губернії та й по всій країні постійно збільшувалася. Можна зробити висновок, що незважаючи на важке положення вчителів, ідея надання освіти народу захопила увесь людський загал. Тому багато вчителів йшло у школи не заради отримання грошей, а для того, щоб хоч якось зарадити селянству та збіднілим міським громадянам, допомогти отримати можливість навчання. Все суспільство розуміло користь освіти і високо цінувало людей, які присвятили себе школі. Тому професія вчителя користувалася високим попитом у той час, а також мала неабиякий авторитет на селі. У зв'язку з цим постає питання про підвищення значення вчителя – громадського діяча, діяча сучасності.

Говорячи про розвиток народної освіти, не можливо не згадати про прогресивність навчального процесу у земських народних початкових училищах Катеринославської губернії. Земські установи губернії, разом з училищними радами намагалися впроваджувати у школах прогресивні методики навчання. В основі організації цих закладів лежали такі принципи навчання, як науковість, послідовність, зв'язок з життям, використання наочності тощо.

У контексті розвитку сучасної системи освіти і виході української держави на міжнародний рівень надзвичайної важливості набуває питання діяльності шкіл етнічних меншин на території нашої країни.

Історія розвитку народної освіти у Катеринославській губернії протягом другої половини ХІХ – початку ХХ століття свідчить про наявність великого досвіду роботи органів освіти у поселеннях іноземних колоністів (греків, німців, євреїв тощо). Так, завдяки плідній праці земств, сільських громад та окремих громадських діячів на Катеринославщині було організовано мережу національних шкіл, що стали для іноземців осередками національної культури і освіти. Особливе місце посідали грецькі та німецькі початкові училища, які з'явилися лише завдяки тісній співпраці між іноземними поселенцями та земськими органами губернії.

Подібна низка проблем у сучасній системі освіти відтворюється під тиском етнонаціонального чинника суспільного розвитку. В Законі України “Про освіту” статтею 18.1. передбачено, що заклади освіти можуть бути створеними органами державної виконавчої влади, організаціями незалежно від форм власності, громадянами відповідно до соціально-економічних, культурно-освітніх або національних потреб у них за наявності необхідної матеріально-технічної, науково-методичної бази, педагогічних кадрів [3, с.18]. Як доводить доктор філософських

наук, професор В. Андрущенко щодо організації цієї освітньої справи в Україні: “Ця проблема має ряд складників: а) організація національних класів чи шкіл; б) видання підручників і навчальних посібників; в) підготовка вчителів, здатних проводити заняття рідною мовою на рівні сучасних досягнень науки і педагогічної практики; г) можливості вступу представників національних меншин до вищих навчальних закладів; д) викладання предметів у вузах мовами етнічних груп, які навчаються тощо” [8, с.12]. Окрім того, вчений наголошує, що визначена проблема потребує особливої уваги і окремого спеціалізованого розгляду, створення робочих груп, які б уважно визначили сучасний стан, виявили тенденції розвитку ситуації [8, с.12].

Згідно з Законом України “Про освіту”, наша держава співпрацює з іншими державами, зокрема у рамках змішаних міжурядових комісій з питань забезпечення прав національних меншин. Міністерство освіти України, міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади освіти, Вища атестаційна комісія України разом з іншими державними установами, організаціями проводять роботу, пов’язану з встановленням еквівалентності атестатів і дипломів, міжнародним визнанням навчальних курсів, кваліфікацій, вчених ступенів і звань [5, с.37-38].

У рамках міжнародних та міжетнічних відносин гостро постає невирішене питання стосовно вивчення української мови і отримання російською мовою офіційного статусу, як державної. За приводом цього можна знову звернутися до історії розвитку освіти в Україні.

Упродовж періоду другої половини ХІХ – початку ХХ століття більша частина території сучасної України знаходилася під владою Російської імперії. Встановлено той факт, що політика імперського уряду була спрямована на асиміляцію української народності як такої. Водночас, освітня галузь, на превеликий жаль, стала головним провідником цієї жорсткої русифікації. Державні навчальні програми для народних шкіл передбачали викладення матеріалу тільки російською, малозрозумілою для українських школярів мовою. За цих обставин рівень знань, які отримували школярі був мінімальний. Тому пізнавальний інтерес дітей до освіти відповідно знижувався. І як результат, на сьогодні українське суспільство є умовно поділеним на дві половини. Одна з них вважає рідною мовою українську, а друга – російську.

Тому у сучасних умовах розбудови системи народної освіти в Україні треба ставитися до питання російської мови дуже обережно. Безперечно, державною мовою має володіти кожна людина нашої країни. Як зазначив В. Андрущенко: “Це – альфа і омега освіти. Якщо

цього нема – нація не має перспективи, особистість - майбутнього” [7, с.14]. Але цю наявну проблему не можна залишати поза увагою. Адже вона залишається не вирішеною з самого початку, з отримання Україною статусу незалежної соборної держави. Тим більше, Російська федерація і нині являється одним з головних стратегічних партнерів нашої країни. І відповідно до цього у Верховній Раді й досі точиться багато дискусій. Отже, питання з отримання російською мовою статусу державної є одним з найголовніших питань розвитку національної освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що упродовж останніх років у системі народної освіти України відбуваються якісні зміни. Але на даному етапі розвитку суспільства української держави все ще існують проблеми, які стримують її загальний розвиток. Деякі з них присутні у освітній галузі і потребують скорішого вирішення. Тому Міністерством народної освіти й Академією педагогічних наук України і зараз проводиться робота з удосконалення системи народної освіти.

За останні роки вже було розроблено низку реформ, пристосованих до розвитку освіти в умовах трансформації суспільства, впроваджено заходів щодо перешкоджання зменшенню кількості загальноосвітніх закладів, особливо у сільській місцевості. Було стабілізовано нормативи і конфігурацію мережі закладів народної освіти, створено умови для влаштування і подальшого розвитку національних шкіл з вивченням грецької, німецької, польської та іншими мовами, як рідних; створено сектор приватних закладів освіти I–III ступеню та навчально-виховні об’єднання.

Отже, на основі порівняння розвитку народної освіти у Катеринославській губернії у другій половині XIX – на початку XX століття з її сучасним станом, можна стверджувати, що в цілому мережа навчальних закладів народної освіти України формується з урахуванням національно-культурних особливостей, демографічної та соціально-економічної ситуації у країні. Це у повній мірі дозволяє реалізовуватися таким вагомим принципам, як доступність освіти, рівність умов для навчання і всебічного розвитку дитини, відкритий характер освіти тощо.

#### *Література:*

1. Васильченко С.В. Оповідання. Повісті. Драматичні твори /Упорядкування і примітки Н.М.Шумило; Вступ. Стаття Б.А.Деркача, - К.: “Наукова думка”, 1988. – 600с.
2. Гринченко Б.Д. На беспросветном пути: Об украинской школе. – 3-е изд. – К.: Вік, 1912. – 95с.
3. Закон України “Про освіту” //Освіта. – 1991. – 25 червня.



4. Освіта України. Інформаційно-аналітичний огляд /Під загальною редакцією В.Г.Кременя. – К., ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2001. – 224с.
5. Освіта України. Нормативно правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472с.
6. Отчет о положении исследования народного образования в России, производимого Императорским Экономическим обществом в связи в общим положением школьной статистики в России. – СПб, 1898. – 143с.
7. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – 640с.
8. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України /Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: “ОВС”, 2002. – 416с.

***А.О.Ворох***

### **МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ (20 – 30-ТІ РР. ХХ СТ.)**

Необхідною умовою забезпечення ефективності навчального процесу у вищій технічній школі є належне матеріальне забезпечення професорсько-викладацького складу. Під поняттям “належне” ми розуміємо створення сприятливих умов для ефективної наукової, методичної та навчальної діяльності викладачів, за яких не потрібно шукати додаткових джерел заробітку шляхом сумісництва та ціною надмірного перевантаження інтелектуального потенціалу вищої школи.

На сучасному етапі розвитку нашої країни матеріальне забезпечення працівників вищої технічної школи є актуальною проблемою. Адже належний матеріальний стан професорів і викладачів є необхідною умовою підвищення якості підготовки інженерів, подолання корупційних процесів у вищій школі, стимулом до підвищення наукової та професійної кваліфікації викладачів і розширення наукових досліджень. Саме належне соціальне забезпечення інтелектуальної еліти є однією з необхідних умов входження України до складу цивілізованих країн об’єднаної Європи. З іншого боку, це є чи не найскладнішою проблемою.

Відомо, що у 20 – 30-ті рр. ХХ ст. відбувалося становлення вищої технічної освіти, одним з основних напрямків якого було матеріальне забезпечення викладачів. По суті, у той час закладалися основи чинної системи оплати праці працівників вищої школи. Тому аналіз досягнень і недоліків у цій справі допоможе накреслити шляхи вирішення сучасних проблем.

Серед сучасних досліджень недостатньо приділено уваги історичним надбанням у сфері матеріального забезпечення викладачів.

Так, Г. Касьянов проаналізував форми матеріального забезпечення викладачів в період 20 – 30-х рр. ХХ ст., навів порівняльну характеристику розмірів зарплати педагогічних працівників і робітників виробництва [3]. Однак, відсутній детальний аналіз штатно-окладної системи, процесу її запровадження, розмірів зарплати в залежності від вченого ступеня та звання, не проведено паралелей з сучасним станом проблеми.

Метою нашого дослідження є аналіз основних тенденцій у сфері матеріального забезпечення професорів і викладачів технічних ВНЗ у 20 – 30-ті рр. ХХ ст. і на цій основі визначення шляхів вирішення цієї проблеми на сучасному етапі розвитку вищої технічної школи.

Найбільш важливим, на наш погляд, показником рівня матеріального забезпечення професорсько-викладацьких кадрів є розмір заробітної плати. Слід зазначити, що проблема була надзвичайно складною, зважаючи на економічні умови, що склалися у країні після революції. Так, на початку 20-х рр. зарплату сплачували у натуральній формі у вигляді академічних пайків, одягу, палива тощо. Тільки, починаючи з 1923 р., розпочався перехід на грошову систему оплати праці освітян [3, с. 88]. Однак розмір зарплати був занадто низький, і у 1924 р. він складав 30 крб./міс. для професора і 23 крб./міс. для викладача за повне навантаження 48 аудиторних годин на місяць. На той час обслуговуючий персонал (двірники, прибиральниці) отримував в декілька разів більше. За таких умов викладачі технічних ВНЗ були змушені брати більше педагогічне навантаження, яке доходило до 184-х год./міс., тобто в 3,8 разів перевищувало норму [1, с. 12-13].

Особливістю системи оплати праці працівників вищої технічної школи у першій половині 20-х рр. була велика територіальна розбіжність у розмірі зарплати. Так, аспірант у Харкові отримував більше, ніж професор в інших містах УСРР. З метою ліквідації цього недоліку у 1925-1926 н. р. було вперше запроваджено штатну систему оплати праці, відповідно до якої вводилися штатні посади професора і викладача. При цьому, в залежності від важливості навчальної дисципліни та науково-педагогічної кваліфікації, виділялося дві категорії професорів і дві категорії викладачів [3, с. 89; 2, с. 32].

Розмір зарплати працівника технічного ВНЗ окрім категорії визначався тарифним поясом. Так, на 1925-1926 н. р. найбільша ставка штатного професора 1-ї категорії по 1-му поясу дорівнювала 200 крб./міс., найменша – у викладача 2-ї категорії по 3-му поясу – 90 крб./міс.. Середній оклад професора складав 168 крб./міс. за 32 лекційні або 48 практичних годин на місяць, а середній оклад викладача – 108 крб./міс. за 72 практичні години на місяць.

Позаштатні професори в залежності від поясу мали ставку 70-84 крб./міс., викладачі – 56,9-70,3 крб./міс. [2, с. 29]. Крім цього, професор або викладач міг додатково отримувати за завідування науково-дослідною кафедрою 72-97 крб./міс., за роботу в якості дійсного члена цих кафедр – 78 крб./міс., в якості наукового співробітника – 65 крб./міс. [4, с. 77].

Як видно, порівняно з 1924 р., середня зарплата збільшилася у 5,6 разів для професорів і у 4,5 разів для викладачів. Це певною мірою стимулювало професорсько-викладацькі кадри до переходу у штат ВНЗ, оскільки за однакове навантаження штатні професори отримували в 2,4 рази більшу зарплату порівняно з позаштатними, викладачі – у 1,6 разів.

Незважаючи на суттєве підвищення зарплати працівникам ВНЗ, її середній рівень значно відставав від свого еквіваленту у промисловості. Так, у 1927 р. середня зарплата в промисловості складала 250 крб., що перевищувало середню зарплату професорів на 49%, а викладачів – на 131% [3, с. 88].

Звичайно, були й інші проблеми. Найсуттєвіша з них – нестача коштів на задоволення потреб запровадженої штатно-окладної системи. Це призводило до перекручень під час її реалізації, наприклад, у таких питаннях, як розподілення працівників на професорську та викладацьку групи, на категорії по цих групах. Тут головну роль відіграло прагнення зекономити кошти, тому перебільшувалися норми педагогічного навантаження, була відсутня оплата додаткової роботи (перевірка письмових робіт, керівництво дипломними роботами, аспірантами, тощо), а виплата зарплати проводилася за фактично викладені години, а не рівномірно протягом року (порушувалася тарифікація) [2, с. 32-33, 36]. Таким чином, протягом 20-х рр., хоча і були зроблені певні кроки, належне матеріальне забезпечення професорсько-викладацького складу забезпечити не вдалося.

Важливу роль у покращанні матеріального забезпечення професорів і викладачів вищої школи відіграла постанова РНК СРСР від 22 серпня 1930 р. “Положення про штатно-окладну систему оплати викладацького персоналу вищих навчальних закладів СРСР”. Відповідно до нього встановлювалася ставка професора 300 крб. за місячне навантаження 36 аудиторних годин, ставка доцента – 250 крб./міс. (36 годин/місяць), асистента – 210 крб./міс. (48 годин/місяць). Робота за сумісництвом та понад встановленої норми навантаження оплачувалася з розрахунку 75% від окладу штатної посади [7, с. 830-831]. Як видно, розмір окладу визначався тільки вченим званням викладача і не залежав від тарифних поясів.

На початку 1931 р. для штатних викладачів ВНЗ встановлювалися тверді оклади по усіх тарифних поясах: професор – 700 крб./міс., доцент – 500 крб./міс.. Таким чином, порівняно з 1930 р. відбулося різке підвищення зарплати для професорів на 133%, для доцентів на 100%, але одночасно збільшилася місячна норма навантаження на 22% і складала 44 години. Зарплата виплачувалася рівномірно протягом року, включаючи два місяці відпуски (48 робочих днів) [5, с. 183-184, 188-189].

Поступово штатно-окладна система оплати праці викладачів ВНЗ вдосконалювалася, і з вересня 1932 р. зарплату було диференційовано в залежності від типу занять (лекції, практичні, тощо) і педагогічного стажу працівників. В результаті, у 1934 р. професор за 1 лекційну годину отримував 15 крб., практичного заняття – 10 крб., доцент відповідно 12,50 і 8,33 крб., асистент – 5,25 крб. [5, с. 186]. Крім цього, у навантаженні враховувалися години по прийому вступних іспитів, проведенню залікових сесій, перевірці письмових робіт, керівництву дипломними проектами [8, с. 123-124]. Таким чином, було ліквідовано усі недоліки штатно-окладної системи, характерні для 20-х рр..

Наступне підвищення і диференціація зарплат викладачів відбулося на основі постанови РНК СРСР від 11 листопада 1937 р. “Про введення штатних посад і посадових окладів для професорсько-викладацького складу у ВНЗ”, яка визначала розмір окладу в залежності від педагогічного стажу, посади, наявності вченого звання і вченого ступеня (див. табл.1).

Таблиця 1.

### Розмір окладів професорсько-викладацького складу [6, с. 751-752]

Посада	Вчене звання	Вчений ступінь	Розмір окладу, крб./міс.		
			Педагогічний стаж		
			Менше 5-ти років	5 – 10 років	Більше 10-ти років
Зав. кафедрою	Професор	Доктор наук	1.100	1.300	1.500
Зав. кафедрою	Професор	-	900	1.000	1.200
-	Професор	Доктор наук	1.000	1.150	1.300
-	Професор	-	800	900	1.000
Старший викладач	Доцент	Кандидат наук	700	800	900
Старший викладач	Доцент	-	600	700	700
Асистент	-	-	500	600	600

Як показує таблиця 1, заробітна платня викладачів ВНЗ залежала від педагогічного стажу, вченого звання і ступеня. Так, наявність у професора вченого ступеня доктора наук давало право отримувати зарплату вищу на 22-30%, наявність у доцента вченого ступеня кандидата наук дозволяло отримувати зарплату вищу на 14-29% (в залежності від стажу). Відповідно, доцент, кандидат наук мав оклад вищий на 33-50% порівняно за окладом асистента, а професор, доктор наук мав оклад на 43-44% вищий ніж доцент, кандидат наук. Отже, за рахунок матеріальних чинників держава стимулювала викладацькі кадри до підвищення своєї наукової кваліфікації.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

- протягом 20-х рр. ХХ ст. матеріальний стан професорсько-викладацьких кадрів вищої технічної школи УСРР був незадовільним; з метою покращання ситуації у середині 20-х рр. в УСРР вперше серед країн СРСР була запроваджена штатно-окладна система оплати праці, але за відсутності належного державного фінансування її запровадження супроводжувалося багатьма недоліками та перекрученнями;

- протягом 30-х рр. штатно-окладна система була запроваджена у межах СРСР і поступово вдосконалювалася, в результаті чого наприкінці 30-х рр. рівень заробітної плати працівників вищої технічної школи був досить високим і диференціювався в залежності від педагогічного стажу, займаної посади, вченого ступеня та звання.

Аналізуючи проблеми матеріального забезпечення викладачів вищої школи у 20 – 30-ті рр. ХХ ст., ми виявили спільні з сучасним періодом проблеми, такі як: не чітко визначено навантаження і обов'язки викладачів і професорів; невеликий розрив у окладах, наприклад, доцентів і професорів (кандидатів і докторів) тощо. З огляду на це, вважаємо за необхідне сформулювати наступні пропозиції щодо покращання матеріального забезпечення викладачів:

- з метою залучення кваліфікованих працівників до роботи у технічні ВНЗ необхідно штатним викладачам платити помітно більшу зарплату порівняно з позаштатними;

- з метою запобігання корупції, припинення відпливу умів середня зарплата професорсько-викладацьких кадрів повинна значно перевищувати свій еквівалент у промисловості;

- при формуванні професорсько-викладацьких ставок недоречно запроваджувати тарифні пояси, що може призвести до відпливу кваліфікованих кадрів з периферійних ВНЗ;

- оплата праці повинна диференціюватися в залежності від виду заняття: лекція, практичні, лабораторні заняття, практика, курсові і дипломні роботи;

- з метою стимулювання викладачів до наукової роботи і підвищення своєї кваліфікації рівень зарплати в залежності від вчених ступенів і звань повинен відчутно відрізнятися;

- ставка професорсько-викладацького персоналу не повинна бути перевантажена аудиторними годинами, натомість значний відсоток ставки необхідно відводити на науково-дослідну і методичну роботу.

Серед перспективних напрямків дослідження у сфері матеріального забезпечення викладачів можна виділити наступні: аналіз системи пенсійного забезпечення, вирішення житлових проблем, визначення ролі та функцій суспільно-державних організацій, що опікувалися проблемами соціального захисту професорсько-викладацького складу.

#### *Література:*

1. Александров В.А. Новые пути к технической школе. Общие обоснования методов работы в технических учебных заведениях. – М.: Государственное техническое издательство, 1924. – 40 с.
2. Канчєєв А.А. Матеріальне положення наукових працівників і системи оплати їх праці //Научный работник. – 1927. – № 1. – С. 22-37.
3. Касьянов Г. Українська інтелігенція 1920-х – 30-х років: соціальний портрет та історична доля. – К.: Глобус, 1992. – 176 с.
4. Ряппо Я.П. материальное состояние высших школ УССР //Научный работник. – 1927. – № 1. – С. 75-80.
5. Сборник постановлений по высшему техническому образованию/ Сост. М.А. Романовський. – М.-Л.: Сектор ведомственной литературы ОНТИ – НКТП, 1935. – 235 с.
6. Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства СССР. – М., 1937. – № 73. – С. 750-754.
7. Собрание законов и распоряжений рабоче-крестьянского правительства СССР. – М., 1930. – № 44. – С. 829-831.
8. Центральний державний архів органів влади та управління України. Ф. 1252, оп. 1, спр. 1, арк. 123-124.

*Л.І.Донченко*

### **ВНЕСОК О.І.ПОПОВА В РОЗРОБКУ ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ**

Глибока криза суспільства різко погіршила життя значної частини населення, посилила соціальну напругу. Усе це поставило перед суспільством проблему пошуку шляхів, якими можна було б задовольнити потреби, інтереси та права особистості. Назріла потреба в докорінних змінах соціальної політики суспільства й держави, в

ліквідації роз'єднаності соціальних, педагогічних, психологічних, правових заходів і зорієнтованості системи служб соціальної допомоги населенню на реалізацію його потреб.

Такі зміни суспільної свідомості у свою чергу посилюють вимоги до процесу підготовки кадрів. Конституція України, національна програма “Освіта: XXI століття”, соціальна ситуація в країні передбачають нові підходи до професійної підготовки соціально-педагогічних кадрів взагалі і соціальних педагогів зокрема. Формування оновленої держави вимагає підготовки таких спеціалістів, які б відповідали сучасним запитам суспільства, враховували національні інтереси, традиції українського народу, його менталітет і уміли працювати з різними віковими категоріями громадян з урахуванням особливостей їх способу життя та діяльності.

Відомо, що професійна підготовка соціально-педагогічних кадрів розпочалася в нашій країні тільки в середині 90-х років і пов'язана з певними труднощами, які зумовлені відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомих науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи й підготовки соціально-педагогічних кадрів.

За останній час предметом наукових досліджень стали питання змісту соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення, проблеми професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у сучасних умовах в Україні та зарубіжних країнах. Ці питання висвітлені у працях Л.Віннікової, І.Зверевої, А.Капської, І.Козубовської, Г.Лактіонової, Н.Максимової, Л.Міщик, О.Пічкара, В.Поліщук, С.Толстоухової, І.Трубавіної, С.Харченка, С.Хлєбик, І.Цимбал, Л.Штефан, М.Ярмаченка та деяких інших вчених.

Але варто зазначити, що питання змісту соціальної роботи та підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні в 20-30-ті рр. ХХ ст. вивчені на наш погляд недостатньо. Дослідники розглядали такі аспекти цієї проблеми: організація соціального виховання в Україні; творча діяльність соціального працівника в сім'ї та школі; гуманістична спрямованість соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми правопорушниками в Україні; форми і методи діяльності соціального педагога з дітьми, що мають розумові вади (20-30-ті рр. ХХ ст.) (Л.Штефан); окремі аспекти роботи кабінетів соціальної педагогіки в 20-30-ті рр. ХХ ст. (Л.Тютюнник); педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х рр.) (Л.Дуднік); виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. ХХ ст. (В.Виноградова-Бондаренко); розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні в 20-30-ті рр. ХХ ст. (Т.Цвірова); педагогічні погляди

та діяльність відомих українських педагогів досліджуваного періоду - Я.Мамонтова (А.Соколова) та Я. Полфьорова (В.Кузьмічова).

Аналіз наукових матеріалів та архівних джерел показує, що в історико-педагогічній літературі недостатньо досліджень, присвячених вивченню внеску окремих учених-педагогів у розробку питань підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні у 20-30-ті рр. ХХ століття. Отже, метою даної статті є спроба аналізу внеску відомого українського педагога та діяча освіти О.І.Попова у розробку питань підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні у досліджуваний період.

Олександр Іванович Попов – відомий український теоретик-педагог, діяч освіти 20-х років ХХ століття почав свою педагогічну діяльність, викладаючи історію, літературу та психологію у навчальних закладах м. Харкова. Паралельно з викладанням він проводив активну лекторську роботу, приймав участь у діяльності Харківського педагогічного товариства і Педологічного музею.

У роки становлення й розбудови української системи освіти (починаючи з 1918 року) О.Попов плідно працював у Народному комісаріаті освіти України. Він брав активну участь у створенні важливих освітніх документів того часу, які визначили основні напрями освітньої політики України, її унікальність та своєрідність. Так, Олександр Іванович був автором “Декларації Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей” (1920 р.) та “Декларації прав дитини” (1920 р.) – документів, що лягли в основу системи соціального виховання, згідно з якою функцію виховання дитини брало на себе суспільство. За його редакцією побачив світ “Порадник соціального виховання”, більшість статей у якому написав він сам. Крім цього О.Попов був редактором органу Головоцвуху – журналу “Соціальне виховання” та розділу, присвяченому проблемам соціального виховання у журналі “Шлях освіти”. У 1923 році вчений організував та редагував на початковому етапі журнал “Радянська освіта”.

Працюючи в Наркомосі УСРР, О.Попов керував роботою комісій, основним змістом роботи яких було вироблення системи соціального виховання та єдиного навчально-виховного плану. Паралельно з цією роботою з вересня 1921 року за рекомендацією Головоцвуху Олександр Іванович займав посаду декана факультету соціального виховання й викладача (а згодом професора) кафедри педології у Харківському інституті народної освіти.

Питання підготовки фахівців соціального виховання було постійно в полі зору педагога. Він був розробником навчального плану для факультетів соціального виховання Інститутів народної освіти.



У своїх статтях “До питання про підготовку робітників соціального виховання”, “Факультет соціального виховання Харківського ІНО”, “Проблема підготовки соцвихника”; у доповідях на Другій (липень 1923 року) та Третій (жовтень 1924 року) всеукраїнських конференціях з педагогічної освіти О.Попов активно полемізував з колегами з інших ІНО щодо мети, завдань, типів факультетів соціального виховання та їх практичної реалізації. Завданням факультетів соціального виховання вчений вважав підготовку кваліфікованих соцвихників, педагогів-колективістів, організаторів дитячого життя й колективу, здатних провадити в життя систему соціального виховання. За його думкою, факсових повинен орієнтуватися на дитячий рух, що охопив усю шкільну, дошкільну та позашкільну роботу з дитинством. Визначаючи провідні знання та вміння, якими повинен володіти майбутній “педагог-соцвихник”, Олександр Іванович підкреслював, що це мусить бути “широко освічена людина, здатна задовольнити “загальнонаукові” потреби дитини до 15-річного віку... і на основі широкого наукового світогляду підійти до тих вимог, що ставить перед ним сучасна наукова педагогіка” [1, с.71]. Також до провідних знань, на яких наголошував учений, належали знання анатомії й фізіології дитини, дитячої гігієни і педіатрії, психології та педопсихології, історії педагогічної теорії та практики, знання особливостей соціального виховання дітей та установ системи соцвиху, форм і методів соціального виховання.

Педагогічно цінним, на наш погляд, був аналіз становлення й розвитку факультету соціального виховання Харківського інституту народної освіти, зроблений О.Поповим у статті “Факультет соціального виховання Харківського ІНО”[2]. У ній розглядаються організаційні, адміністративні, навчально-наукові питання факультетського життя. Олександр Іванович запропонував впровадити у навчальний процес практичний семінар із соціального виховання, який включав питання організації дитячого життя в колективі (дитячому будинкові, садку, школі) мистецтвознавства, “трудознавства”, дитячого читання, ігор, екскурсій, природознавства, охорони дитинства. Він справедливо вважав, що саме дитина, де б вона не знаходилась (у дитбудинку, садку, школі, майданчику), і питання організації дитячого колективу повинні бути у центрі педагогічного процесу факультету соціального виховання [2, с. 227-228].

Доцільним, на наш погляд, був запропонований деканом розподіл семінару із соціального виховання. Студенти розподілялися на групи за двома ознаками: практичний стаж студента та його

тривалість і попередня його теоретична підготовка. Навчальний план кожної групи пристосовували до рівня групи та її особливостей. Наприкінці першого триместру було чотири групи, кожна з яких обрала для вивчення різні установи системи соцвиху та поглиблене опрацювання питань організації дитячого життя в колективі, опанування методами виховання, методикою організації творчої та ігрової діяльності дитини тощо. Але це не означало, що семінарські заняття не проводилися у повному складі факсоцвиху. Ряд таких об'єднаних семінарів був присвячений питанням дитячих пісень, зовнішньому дослідженню дитини, зв'язку школи з життям. Таким чином, семінар із соцвиху мав великий виховний вплив на студентів, активізував їх навчальну діяльність, стимулював до плідної самостійної роботи.

Як декан факсоцвиху, особливу увагу О.Попов приділяв вивченню української мови. Він справедливо вважав, що опанування рідною для 80% дітей українською мовою, є необхідністю для педагога-організатора дитячого життя. Хоча на факультеті викладачі та студенти вільно обирали мову спілкування й навчання, наприкінці першого навчального року більше половини викладачів і три чверті студентів перейшли на українську мову. Крім того, студенти готували і реферати на такі теми: “Значення діалектологічних особливостей дитячої мови”, “Рідна мова з точки зору природовідповідності виховання”, “Мова дитячої книжки” [2, с.235]. Упровадження української мови на факультеті відбувалося безболісно і в травні 1922 року Колегія Головпрофосвіти затвердила на Харківському факсоцвихові офіційну мову викладання – українську.

Підводячи підсумки річної роботи факультету, О.Попов визначив першочергові завдання для факультетів соціального виховання. Він вважав дуже важливим “злиття “соцвихно-академічної” ( на факультеті) і “соцвихно-виробничої” (в дитячих установах) роботи; об'єднання усіх кафедр навколо ідеї соціального виховання; ліквідацію багатопредметності і посилення блоку соцвиху; подальший розвиток і поглиблення семінарського методу” [2, с. 243].

Розробляючи питання підготовки працівників соціального виховання, О.Попов взяв участь у Другій всеукраїнській конференції з педагогічної освіти, на якій обговорювалися питання координації роботи ІНО, принципи побудови навчального плану факультетів соціального виховання, уточнювалися мета та завдання підготовки кадрів на факсоцвихах, оцінювалася їхня робота. У доповіді голови Методкому Упрпрофосвіти М.Зотіна “Про стан педагогічної освіти на Україні в 1923 році” серед факультетів

соціального виховання, які мали певні творчі досягнення у підготовці соціально-педагогічних кадрів, був названий і Харківський факсоцвих, деканом якого був О. Попов. Відзначалося, що факсоцвих постійно знаходиться у пошуках нових і ефективних шляхів у своїй роботі [3, с.192-193].

При обговоренні питання принципів побудови навчальних планів факсоцвиху, був прийнятий план, запропонований О.Поповим. Його ідеї щодо педагогізації факсоцвиху (тобто перенесення роботи студентів у дитячі установи соцвиху), основного методу роботи на факультеті (активно-творчий метод з перевагою семінарських і практичних занять над лекціями і теоретичними курсами; організація самодіяльності і самоврядування колективу студентів) також були підтримані делегатами конференції і занесені у її резолюцію [3, с.211-213].

Варто зазначити, що на Другій всеукраїнській конференції з педагогічної освіти О.Попов запропонував ідею створення Інституту Соціального Виховання. На його думку, це повинна бути установа експериментального характеру, яка б допомогла скоординувати роботу всіх факсоцвихів і педкурсів; досліджувати організацію та існування дитячого колективу, дитячого руху, питання методології соціального виховання [3, с.203].

Крім розробки питань підготовки соціально-педагогічних кадрів Олександр Іванович досліджував і питання педології, соціального виховання, дитячої літератури, про що свідчать його праці “Про організацію педологічного музею”, “Українознавство в школі”, “Соціальне виховання – захист дітей”, “Етапи соціального виховання”, “Дитячий рух в системі соціального виховання”, “Актуальні справи дитячої літератури як педагогічного чинника” та деякі інші.

Заслуга О.І.Попова полягала у тому, що він створив навчальний план факультету соціального виховання, очолив один із перших факсоцвихів, визначив його мету та завдання. Усією своєю науково-педагогічною діяльністю, своїми науково-методичними працями, виступами в пресі, освітньо-громадською роботою він намагався перебудувати і поліпшити систему підготовки соціально-педагогічних кадрів. Внесок О.І.Попова у розвиток педагогічної науки, його роль у становленні освітньої політики в Україні вимагають свого подальшого дослідження.

#### *Література:*

1. Журнал “Соціальне виховання”. – Травень. - 1922 р. – С.72-80
2. Журнал “Путь просвещения”. - Червень. - 1922 р. – С.214-244

3. Н.Кашкаров. Вторая всеукраинская конференция по педагогическому образованию. //Журнал "Путь просвещения". - № 7-8. - 1924 г. – С. 190-210.

*А.Р.Завальнюк*

### **ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ДО ПРОДУКТИВНИХ РОБІТ НА ПІДПРИЄМСТВАХ “СИРИТСЬКОГО ДОМУ” АВГУСТА ФРАНКЕ**

*У статті розглядається проблема залучення дітей-сиріт у нижчих школах культурно-освітнього центру “Сирітський Дім” Августа Германа Франке (XVII-XVIII ст.) до продуктивних робіт на господарчих підприємствах та можливості інтеграції їх до професійного життя.*

**Ключові слова:** трудове виховання, продуктивні роботи, мануфактура, цехове виробництво, інтеграція до виробничого процесу, працевлаштування.

На зламі другого і третього тисячоліть спостерігається сплеск зацікавленості до історичної духовної спадщини та виховних ідеалів, набутих упродовж існування людської цивілізації. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)" одним із пріоритетних напрямів виховання визначає "розроблення теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду, а також оптимальне поєднання у педагогічному процесі навчальних закладів сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної педагогіки. Актуальним для сучасних науковців завданням є дослідження, вивчення та узагальнення найкращих зразків роботи з виховання дітей у дусі християнства та перенесення їх на національний ґрунт.

Великий педагог Німеччини Август Франке (1663-1737) заснував наприкінці XVIII ст. у Пруссії викий культурно-освітній центр, до складу якого входили школи різних типів, які поділялися на нижчі та вищі. Від часу заснування просвітницького центру "Сирітський Дім" і до сьогодні увагу багатьох дослідників привертала і привертає унікальність педагогічної спадщини та освітньої діяльності його фундатора і першого директора Августа Франке.

До педагогічної спадщини видатного педагога зверталися протягом століть багато дослідників. Варто відзначити дослідження закордонних науковців Б. Шмідта, О. Мойзеля, К. Вайске, К. Аланда, Г. Арнольда, Д. Бергнера, Е. Байройтера, Д. Блауфуса, Ф. Де-Бора, К. Хінрікса, Е. Хірша, К. Холля, Й. Кучінські. У сучасній педагогічній науці з'являються лише поодинокі згадки про функціонування у Халле освітнього центру.

**Завданням** нашої роботи є дослідження особливостей залучення дітей-сиріт до продуктивних робіт на підприємствах освітнього центру “Сирітський Дім” Августа Франке.

Найбільша увага у нижчих школах, які відвідували діти-сироти, приділялася поряд із релігійним трудовому вихованню, яке реалізовувалося через залучення дітей-сиріт до продуктивних робіт. Робота була невід’ємною частиною навчально-виховних інституцій нижчих шкіл, особливо сиротинця. Це пояснювалось тим, що А. Франке розумів навчально-виховний процес як ідеальне релігійне родинне виховання, яке відбувається у навчально-виховних інституціях. За Франке, оскільки кожна сім’я має право розраховувати на підтримку кожного члена сім’ї, тому і певна інституція має право очікувати допомоги від своїх вихованців. Робочий персонал „Сирітського Дому“ складався в основному із вихованців сиротинця, яких у разі необхідності залучали до роботи. Так, діти-сироти допомагали готувати їжу, пиляли дрова, доставляли воду із річки, допомагали в аптеці, що робило дешевшим виготовлення ліків, розносили газети, коли у „Сирітському домі“ почала функціонувати друкарня.

Найбільшою продуктивною діяльністю, до якої залучалися діти, була робота на мануфактурі, повноцінне функціонування якої відноситься до 1701 р. Залученням дітей до роботи на мануфактурі керівництво намагалось зменшити витрати „Сирітського дому” на утримання в ньому вихованців та сприяти отриманню дітьми певних професійних навичок, які б зробили можливою їх подальшу інтеграцію у професійне життя. Так, дітей залучали до чистки, фарбування, прядіння, в’язання шерсті. Вироблені панчохи мали продаватися та приносити прибуток. До 1705 р. до робіт на мануфактурі залучалися лише хлопці. Для догляду за процесом прядіння призначався спеціальний наставник, який мав дивитись за тим, „щоб шерсть старанно чистили, фарбували та пряли [3, с. 44]”. Крім нагляду за загальним процесом прядіння, він мав стежити за успіхами кожної дитини.

Не всі діти працювали однаково. Тривалість робочого дня залежала від інтелектуальних здібностей дитини. Діти, які були визнані більш схильними до „ремісництва”, займалися прядінням щоденно по 4 години, з 14-ої до 18-ої. Під час цієї роботи, крім наставника з прядіння, за робочим процесом мав наглядати вчитель, як представник школи. У 1705 р. із 96 дітей дитячого притулку працювали 36. Учні, які були визнані здібними до навчання і з цією метою були переведені до латинської школи, працювали інколи по 2 години в день, або взагалі звільнялися від роботи.

Від дітей вимагали старанної роботи. Оскільки праця дітей не приносила бажаного результату, адміністративна конференція „Сирітського дому“ в кінці 1705 р. ухвалила:

1. Вимагати більше роботи від дітей-сиріт.
2. Знайти дешеву сировину.
3. Кожній дитині встановити норму у 6 пар панчо [1, с. 123].

Реакцією на вказані заходи стало те, що майже всі діти почали протестувати проти роботи і прагнули навчатися, що дало б їм можливість здобути подальшу освіту в університеті та звільнило б від примусової праці.

У серпні та грудні 1705 р. діти-сироти відкрито виступили проти примусових робіт. Їх вимоги підтримала головна вихователька, яка побоювалася перенавантаження дітей. Згодом було прийнято рішення про звільнення дітей від примусових робіт. 1 червня 1706 р. був виданий наказ про залучення дітей дитячого притулку до робіт, які були необхідні лише для задоволення потреб притулку. Перелік цих робіт обмежувався штопанням одягу, в'язанням та прядінням у разі необхідності для задоволення потреб самого сиротинця.

Примусове використання дітей на прядильній мануфактурі викликало засудження з боку сучасників Франке. Так, у 14-ому номері журналу „Звичайні новини“ 1707 р. вийшла стаття В. Льошера під назвою „Відомості з „Сирітського Дому“ у Глауха“, в якій він відкрито виступив проти експлуатації дітей на підприємстві заради отримання прибутку. Дискусії між ним і представниками керівництва „Сирітського Дому“ тривали до 1709 р. А. Нісмейер, онук Франке та майбутній директор „Сирітського Дому“ через 90 років піддав різкій критиці утилітаризм та „дух фабриканства“, який проник у виховання дітей „Сирітського Дому“ [6, с.402-405]. Один з сучасних дослідників Р. Арбек-Вотге зазначає, що „Франке-педагог тимчасово потрапив у конфлікт із Франке-підприємцем [1, с. 125]“.

Отже, усі спроби Франке та його соратників залучити дітей до прибуткової діяльності не мали успіху. Після закриття мануфактури використання дітей обмежалося їх залученням виключно до домашніх робіт для забезпечення потреб „Сирітського дому“. Домашні роботи виконували діти і в заснованих „Сирітським домом“ школах у Вест-Індії. З метою трудового виховання учні залучалися до розмалювання ситцю, плетіння циновок та інших звичних там робіт. Таким чином діти мали навчитися самі забезпечувати своє утримання у школах.

Дівчата-сироти у Халле виконували в основному такі домашні роботи, як прядіння, шиття, в'язання. Працювали вони також на кухні та в саду. Нагляд за роботою дівчат здійснювала „мати сиріт“. Ця

жінка мала дотримуватись спеціальної інструкції щодо поведження з дівчатами. В інструкції описувалося, які риси повинна мати жінка, щоб носити титул „матері“, перераховувалися її обов'язки з нагляду за дисципліною, а також завдання виховного характеру, як-от: розучування з дітьми пісень, навчання культури поведінки за столом тощо. В дні, коли не було занять, вона мала залучати до роботи дівчат, які вміли прясти, в'язати та шити. Дівчат, які цього ще не вміли робити, вона мала навчати. Крім того, „мати сиріт“ мала наглядати за гігієною дівчат, чистотою їх одягу.

Окрім „матері сиріт“, за вихованням дівчат стежив ще один вихователь. Разом із „матір'ю“ він наглядав за порядком, чистотою та дисципліною. Для нього була укладена окрема інструкція. Він мав правильно розподіляти роботу і для того, щоб діти після занять не ходили без діла, він мав залучати їх до „роботи та відпочинку“. Якщо „мати сиріт“ забувала роздавати дівчатам роботу, вихователь повинен був нагадати їй про це. Він розподіляв також дівчат для роботи в економії та контролював старанність і ретельність її виконання.

У липні 1709 р. у продовженні до „Слідів“ Франке повідомляє про новий будинок-школу для дівчат сиріт [3, с. 19]. 9 травня 1710 р. відбулося його урочисте відкриття. З відкриттям цього будинку вийшло нове положення А. Франке щодо утримання та навчання у ньому дівчат. В цьому документі йшлося про навчання та трудову діяльність дівчат. Всі вони без винятку щоденно повинні були мати 4 години шкільних занять. Дівчата, які не вміли читати або писати, мусли залишатися у школі ще і на п'ятий урок. Навчальний план для дівчат передбачав релігію, читання, грамоту, лічбу, географію, історію, біологію, вчення про природу та здоров'я.

Але більша частина положення була присвячена трудовому вихованню. Як і хлопці, спочатку дівчата мали звикнути до роботи. І хоча від них очікувалася старанна робота, Франке попереджав, що до дівчат треба мати багато терпіння, поводитися з ними не надто суворо, і заборонив їх бити. Найголовнішим видом трудової діяльності було шитво. Вимагалось не лише оволодіти різними видами шитва та швів, але й навчитися виготовляти сорочки, чепчики, фартухи, краватки. Крім шитва, дівчата повинні були оволодіти навичками штопання та в'язання. Для тих, хто тільки-но потрапив до притулку, було організоване спеціальне заняття з навчання в'язання. Для удосконалення навичок у всіх трьох основних видах жіночої роботи, всі дівчата раз у півроку мали змінювати вид діяльності. Так, ті, які пряли, через деякий час переходили на в'язання, а ті, що до цього часу в'язали, займалися шитвом. Було також зроблено спробу використовувати дівчат, як і

хлопців, для виконання робіт на мануфактурі. Так, у 1705 р. було виділено 26 дівчат для в'язання та шитва. У листопаді того ж року було вирішено залучати дівчат переважно до прядіння, а на серпневому засіданні 1706 р. було запропоновано залучати дівчат до прядіння, замість прогулянок [1, с. 122].

Крім цих основних видів робіт, яким приділялося найбільше уваги у трудовому вихованні дівчат, їх залучали і до іншої трудової діяльності: вони підмітали та мили кімнати, прали та прасували білизну, приносили та пиляли дрова, діставали воду. Крім того, дівчата мали самі заправляти ліжка, прибирати кімнати. До обов'язків старших дівчат входило миття олов'яного посуду та прибирання навчальних приміщень і їдалень. Чотири дні на тиждень дівчата мусили одну годину пиляти дрова та допомагати праці. Три-чотири учениці, які були достатньо міцні та сильні, мусили допомагати на кухні. Дівчата мали також обробляти садок, крім того, було багато щоденних, заздалегідь незапланованих робіт. Дівчата допомагали також в аптеці, через що виготовлення ліків ставало дешевшим. Навички жіночої праці, набуті у притулку, готували дівчат-сиріт в основному до роботи у великих економіях.

Невирішеною залишалася проблема успішної інтеграції дітей-сиріт, які отримали певну професійну кваліфікацію на підприємствах „Сирітського Дому“, до виробничого процесу. Із протоколів адміністративних конференцій видно, що у притулку часто поставало питання працевлаштування хлопчиків 15-16 років, тобто випускників сиротинця. Для надання можливості працевлаштуватися був проведений експеримент: діти отримували кваліфікацію „вільних майстрів“. З 1702 р. хлопці, які пройшли підготовку на підприємствах „Сирітського будинку“, отримували відповідні свідоцтва про їх кваліфікацію. Цей документ, за припущенням Франке, мав замінити свідоцтво про народження і надати можливість працевлаштуватися. Але експеримент виявився невдалим, оскільки свідоцтва неохоче визнавалися під час працевлаштування вихованців притулку. Дослідник К. Демперманн вказує на той факт, що до 1704 р. між урядом і цехами велася постійна боротьба з приводу надання вільних місць вихованцям навчальних закладів "Сирітського Дому" [2, с.162].

У 1719 р. для остаточного вирішення цієї проблеми була висунута така пропозиція: „Потрібно, щоб хлопці, перш ніж бути прийнятими на виховання до сиротинця, приносили із собою свідоцтва про народження, бо інакше під час їх прийняття на роботу можуть виникнути певні проблеми. Свідоцтва про народження були б також способом запобігання їх від втечі [4]“. Згідно з цією



пропозицією план життєзабезпечення дітей у сирітському притулку мусив значно модифікуватися та пристосуватися до соціальних умов життя у суспільстві. Але подібні пропозиції не принесли бажаного результату, безпритульних дітей продовжували приймати у притулок без свідоцтв про народження. Отже, план Франке зі створення робітничого будинку, де б діти могли отримувати робочу кваліфікацію і згодом мати можливість працевлаштуватися, не був реалізований. Професійна освіта не принесла бажаних результатів.

Єдині можливості отримання професійної освіти у сирітському притулку у 1724 р. не стосувалися цехового виробництва. Вони надавали можливість працевлаштування на аптечних та друкарських підприємствах. Для дітей-сиріт лишалася перспектива у майбутньому стати шкільними майстрами, для чого сирітський притулок і надавав їм можливість навчатися. Але зрозуміло, що всі вони не могли бути забезпечені постійною роботою, оскільки кількість бажаних отримати місце роботи значно перевищувала попит.

Концепція християнського виховання, яка ґрунтувалася на усвідомленні необхідності засвоєння певних норм поведінки, входила у протиріччя з можливостями інтеграції безпритульних дітей у суспільство. Вже під час впровадження у виховний процес вона потрапляла у дилему, оскільки тільки певній частині дітей можна було донести, що через дотримання норм виховання та певної робочої етики, вони мали реальні шанси поліпшити умови життя.

Отже, працевлаштування вихованців притулку для сиріт було невирішеною проблемою „Сирітського Дому“ у перші десятиріччя. Але саме у такій формі педагогіка А. Франке дала імпульси для розвитку індустріальної педагогіки XVIII ст. у Німеччині. Й. Хекер, засновник реальної школи при церкві Святої Трійці у Берліні, після свого перебування у „Сирітському Домі“ Августа Франке вказував на його позитивний досвід та зазначав, що „школа має передавати ті знання і науки, які можуть принести користь у суспільному житті та послужити певному добробуту [5, с. 88]“.

#### *Література:*

1. Ahrbeck-Wothge R. Zu Fragen der Arbeitserziehung und der Allgemeinbildung bei A. H. Francke // Festreden und Koloquium, - Halle-Wittenberg, 1964. - S. 122-125.
2. Deppermann K. Der hallesche Pietismus und der preuЯische Staat unter Friedrich I, - Guttingen, 1961. - S. 162
3. Francke A. H. „Segensvolle FuЯtapfen des lebenden und waltenden liebeichen und getreuen Gottes“. - Halle, MDCCIX. - S. 19-44.

4. Handschriftenarchiv der Franckeschen Stiftungen (AFSt), - Halle. Konferenzprotokole der Verwaltungskonferenz der Franckeschen Stiftungen (CPV). - AFSt, - CPV vom 16. 07. 1719.
5. Iven K. Die Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts // Goettinger Studien zur Pädagogik, Heft 15. – Langensalza-Berlin-Leipzig, 1929. – S. 88.
6. Schulze J., Niemeyer A., Knapp C. Franckes Stiftungen //Eine Zeitschrift zum Besten vaterloser Kinder. - Halle, 1792. – S. 402-405.

*І.М.Медведєва*

## **СТВОРЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ МУЗЕЇВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНИКНЕННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Вступ.** Музейна справа XVIII-XIX століття визначається новим витком розвитку, докорінними функціональними змінами, що зумовлюються освоєнням музеєм ще однієї галузі соціальної практики-сфери освіти. Пріоритетна фондова направленість діяльності музею поступається новій функції – освітній. Музеї починають використовувати свої колекції з навчальною метою, а екскурсійна та фондово-дослідницька діяльність включаються до вузівських та шкільних навчальних програм. Реалізація нової соціальної функції призводить до виникнення навчальних музеїв, які у свою чергу стимулюють становлення окремої наукової дисципліни – музейної педагогіки.

**Постановка завдання.** Виділення музейної педагогіки як окремої дисципліни було зумовлене необхідністю теоретичного обґрунтування освітньої діяльності музеїв з метою виявлення пріоритетів, тенденцій, а також підвищення її якісного рівня з урахуванням розвитку музеєзнавства, профільних дисциплін, соціології, педагогіки, психології. Музейна педагогіка набула широкого розвитку у вітчизняній та зарубіжній музейній справі завдяки глибоким і багатоаспектним розробкам науковців, педагогів – реформаторів Ф.Гансберга, Р.Гільдебрандта, А.Ліхтварка, Г.Кершенштейнера. Великого наукового значення набули роботи вітчизняних авторів А.У.Зеленка, Ф.І.Шміта, М.Д.Бартмана, М.С.Страхова, А.Бакушинського, І.М.Гревса, М.П.Анциферова, Б.Є.Райкова. Погляди та розробки наших попередників є особливо актуальними сьогодні під час створення нової освітньої концепції, провідні ідеї якої - гуманізація та гуманітаризація, залучення до світової культури, історії, загальнолюдські духовні цінності – розвиваються в напрямку музейної комунікації. А сучасна музейна педагогіка потребує глибшого вивчення та розроблення нових

методик, форм, прийомів роботи, розрахованих на всі категорії музейної аудиторії.

**Результати дослідження.** Поштовхом до розвитку освітньої місії музею стало створення музеїв при вищих навчальних закладах, зокрема університетах та академіях. У 1683 р. в Оксфордському університеті було відкрито музей, колекції якого використовувалися в освітньому процесі. Ця практика стала початком формування нової соціальної функції музею як освітнього інституту. У музейній типології з'являється новий вид – навчальний музей, головним завданням якого стає забезпечення учбових програм “натурним” матеріалом.

Перші університетські музеї зокрема в Європі та Росії були виключно природно-історичного профілю і використовувалися при викладанні натуральної історії, оскільки у XVIII столітті ця сфера науки була найбільш розвиненою галуззю раціонального знання. Як правило, такі колекції збиралися при кафедрах натуральної історії, поступово формуючи самостійні кабінети та музеї.

Університетські музеї XVIII-XIX століття представляли собою специфічні копії профільних музеїв, адаптованих за об'ємом, структурою та змістом своїх колекцій до навчальних цілей та програм. Різноманіття університетських музеїв, їх внутрішня диференціація, етапи та закономірності виникнення та становлення безпосередньо зв'язані з особливостями розвитку різних галузей пізнання. Історія свідчить, що основу фондів, колекцій вузівських музеїв склали спочатку дари царів, заможних промисловців, представників інтелектуальної еліти і представляли собою систематизовані зібрання. Наприклад, Мінералогічний кабінет, спеціально придбаний Демідовими в Німеччині і переданий у 1759 році Московському університету, складав біля 6 тисяч експонатів. Усі речі були укомплектовані та переведені на регулярну основу у строгій відповідності до матеріалу курсу. З розвитком наук відбулася диференціація музейного фонду. Під час наукової та педагогічної діяльності в університетах склалась практика розділу музейного фонду за тематикою, відповідно до його використання. Так, у 30-40 рр. XIX століття фонд навчального музею складав дві самостійні колекції - наукову та навчально-допоміжну. Матеріали наукового фонду використовувалися для проведення досліджень. Навчально-допоміжний фонд був укомплектований добіркою колекцій, що відповідали освітнім програмам. У 60-х р. XIX століття до двох вже існуючих фондів додається експозиційний. Для кожного з трьох частин фонду розробляється відповідна музейна програма: повна

наукова; адаптована до навчальних програм та розрахована на відвідувача-непрофесіонала.

У цілому освітня концепція перших університетських музеїв була спрямована на оптимізацію професійної підготовки майбутніх спеціалістів, але носила вузько профільний характер – природно-історичний. На кінець XIX століття типологія університетських музеїв значно розширюється. Початок майбутньому видовому різноманіттю вузівських музеїв поклали кабінети, колекції яких склали базу для досліджень й вивчення основ натуральної історії: зоологічний, ботанічний, мінералогічний. З 1870 року інтенсивно розвиваються науки гуманітарного циклу – історія, археологія, етнографія, історія мистецтв тощо. Введення цього циклу гуманітарних знань до навчальних університетських програм стимулювало виникнення нової групи профільних музеїв: археологічних, етнографічних, нумізматичних, художніх, історичних. Наприклад, у Юрїївському університеті виник Музей предметів біблійської і церковної археології. Поступово в університетських музеях склались колекції предметів живопису, скульптури, графіки. Науково-технічний прогрес кінця XIX століття сприяє збільшенню в університетах дисциплін, що охоплюють точні науки. Ряди музеїв натуральної історії поповнюють колекції широкого спектру галузей технічних знань, медицини.

Нормативне закріплення самостійного статусу профільних кабінетів і музеїв у вищих навчальних закладах відбулося в 1835 році в університетському уставі, де вказувалося вісім видів навчальних музеїв, що обслуговують різні сфери природознавства, точних та гуманітарних наук, а саме: мінералогічний, зоологічний, ботанічний, технологічний, зібрання машин та моделей, анатомічний театр та зібрання препаратів, зоологічний театр і зібрання препаратів, музей мистецтв та давнини. Кожний з них відповідав навчальній програмі одного чи багатьох курсів. Пізніше з'являються музеї фізіологічної анатомії й агрономії. А в 1884 році вперше згадується про створення музеїв художнього та історичного профілю. Згодом історичні музеї стають найпоширенішими і поділяються на історико-наукові, меморіальні, археологічні, етнографічні, а також музеї історії університетів. Понад півтора століття єдиним видом навчального музею був університетський. За цей час деякі з найкрупніших університетських музеїв набули статусу самостійних факультетів, інші підпорядковуються кафедрі, факультету чи мають загально університетський статус. Загальна кількість музеїв в одному вищому навчальному закладі може складати від одного до восьми - дев'яти. Серед університетських музеїв зустрічаються такі, які існують поза

стін вузу. Найчастіше вони організаційно пов'язані з лабораторіями, заказниками. Їх тематика й склад колекцій відповідають дослідницькому профілю наукових підрозділів. За приклад можна вважати Геологічний музей навчально-наукового центру геологічного факультету МГУ в Криму, де студенти проходять практику, або палеонтологічний заказник, що входить до складу навчальних музеїв Одеського університету. Великої популярності набули університетські музеї у європейських країнах. Великобританія має близько 400 таких музеїв, найкрупніші з них Кембриджський, Манчестерський та інші. У США на сучасному етапі зареєстровано 60 вузівських музеїв, деякі з них є крупними дослідницькими центрами. Яскравим прикладом є університетський музей у штаті Оклахома, колекція якого нараховує близько 6 мільйонів експонатів. У країнах Латинської Америки наукові дослідження проводяться в основному в університетах, що дозволяє поєднувати процес навчання з фундаментальними розробками. Зразком країни з численною кількістю університетських музеїв є Бразилія, де у 45 університетах країни відкрито 120 музеїв.

За статистичними даними одну третю всіх відвідувачів музею складають студенти. Студенти є однією з найактивніших та найвимогливіших груп населення щодо культурно-історичних надбань людства. Не беручи нічого на віру, молодь прагне власноруч дослідити, проаналізувати, відкрити для себе світ. Прагнучи глибше розібратися у дійсності, вирішити проблеми, які висуває перед ними самотійне життя, студенти шукають відповіді у мистецтві, намагаючись через його призму осмислити реальність. Цей вік є періодом найбільш активного розвитку моральних та етичних почуттів, стабілізації характеру й, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних функцій дорослої людини, включаючи громадські, загальнополітичні, професійні тощо [2,153]. Для студентів багатьох гуманітарних вузів співпраця з музеєм стала обов'язковим компонентом навчальної програми. Музейні фонди є унікальними першоджерелами для курсових та дипломних проектів студентів. Цікавим прикладом співпраці є робота Московського державного університету ім. М.В.Ломоносова з музеєм. Кафедрою вітчизняної історії університету у 1970-80 р.р. була розроблена програма освіти та виховання студентів на кращих традиціях російської історії, культури, мистецтва. До програми увійшли теоретичний курс, практичні заняття, робота з експозиціями музеїв, вивчення меморіальних комплексів, пам'яток архітектури. Вироблено кафедрою й методичний прийом, що стимулює творчу активність студентів: кожний студент розробляє тему екскурсії за власним вибором, а потім проводить її для своїх одногрупників. Ефективною є і організація предметної практики

студентів на базі історичного, археологічного, художнього, етнографічного тощо музеїв. Наприклад, студенти історичного факультету Казанського університету з першого курсу включаються до музейної роботи-практики, яка має три напрямки: фондівий, експозиційний, культурно-освітній. Студенти беруть участь у історико-побутових, археологічних, етнографічних експедиціях, в організації музейних свят, вчаться проводити екскурсії, розробляють та впроваджують інші форми взаємодії музею з аудиторією.

Для студентів гуманітарних вузів і факультетів робота в музеї це і корисна навчальна практика й унікальна можливість досягнути історію та культуру не тільки глибоко, а й емоційно, «пропускаючи крізь себе».

Сьогодні висуває перед суспільством нові вимоги щодо інтелектуального і духовного рівня людини, зокрема молоді. Особистість може розвиватися тільки за умов гармонійної єдності інтелекту й душі, духовності й моралі. Гостро стоїть питання загальної гуманізації молоді незалежно від напрямку її освіти чи діяльності. Д.С.Ліхачов зазначив: «Гуманітарні науки набувають все більшої ваги на форумі знань. Викривається закономірність – точні науки не можуть розвиватися без гуманітарних наук. Гуманітарні науки забезпечують належний рівень інтелігентності вчених, які займаються дослідженнями у будь якій сфері...» [3, 465 ].

Проблему гуманізації студентів негуманітарних вузів було порушено Державним Російським музеєм у Санкт-Петербурзі. Музеєм розроблено програму естетичного виховання студентської молоді. Курс навчання розраховано на 4 роки й запроваджується у два етапи. На першому етапі теоретичні та практичні знання проводяться в музеї й об'єднані загальною тематикою « Розвиток вітчизняного мистецтва». Кожна лекція супроводжується фонограмою, що сприяє створенню певної культурно-історичної середи.

На другому етапі студенти під керівництвом досліджених спеціалістів беруть активну участь у діяльності музею, в обговоренні тем, дискусіях з музейних питань, виступають у ролі екскурсоводів, лекторів.

Перед сучасними музеями стоїть завдання створення багаторівневої системи взаємодії студентів різних спеціальностей з музеями різного профілю, розробляються програми з метою залучення молоді до активного життя музею, адже «культурно-історичне поле» може бути використано з більшою ефективністю й користю для сучасної молоді.

Таким чином, реалізація музеями у XVIII – XIX століттях нової соціальної функції –освітньої - призвело до виникнення відмінного типу музею-навчального. Протягом майже двох століть єдиним видом навчального музею був університетський (музей при вищому закладі освіти). Концепція університетського музею, а також основні напрямки його діяльності лягли в основу теорії та практики всіх інших видів навчального музею – шкільного, дитячого.

Освітня місія музею набуває нового імпульсу свого розвитку у середині XIX століття у сфері шкільної освіти, а саме у спробах її реформування. Протягом XVIII – частково XIX століття музеї надавали школі екскурсійних послуг, які не носили обов'язкового, системного характеру. Реформування шкільної освіти, яке було зумовлене активним розвитком промисловості, використанням нового обладнання, сучасних технологій, вимагало поглиблення знань, використання нових методів навчання. В цих умовах у навчальних програмах з'являються нові предмети, а у викладанні запроваджуються нові активні методи навчання, одним з яких є екскурсійний. Цей метод широко використовується при викладанні природознавчих дисциплін. У середині XIX століття до шкільних програм вводиться новий предмет – краєзнавство, який передбачає вивчення не тільки навколишнього середовища, а й історії краю. Викладання цього курсу велося з широким використанням екскурсійного метода, який передбачав і збір експонатів для шкільного музею. Активна участь школярів у формуванні музею та його роботі сприяла кращому засвоєнню теоретичних розділів предмета та надбанню практичних навичок. Спочатку шкільні музеї (як і свого часу університетські) у своїй більшості були природознавчими, але згодом їх профіль розширюється.

У першій половині XX століття екскурсія як метод навчання набуває все більшої популярності. Музеями створюються та реалізуються спеціальні програми, що охоплюють усю шкільну аудиторію. Програми будуються з урахуванням вікових і психологічних особливостей дитячої аудиторії, починаючи з шостирічного й до сімнадцятирічного віку. Яскравим прикладом може служити навчально-пізнавальна програма, розроблена Державним музеєм-заказником «Московський Кремль». Програма складається з 3-х розділів,орієнтованих на конкретні вікові групи школярів. До кожного з розділів дібрано відповідні методичні прийоми, форми роботи, проблематика, яка відповідає певній віковій групі. Перший розділ програми розрахований на дітей молодшого шкільного віку й називається «Абетка мистецтва». Тривалість першого розділу – 3 роки

навчання. Заняття об'єднані у цикли за тематикою: наприклад, «Бесіда про види мистецтва», «В гостях у казки». Кожне заняття складається з елементів екскурсії, лекції, бесіди. Другий розділ програми охоплює віковий проміжок від 10 до 15 років. Основною формою роботи на цьому етапі є клуб, робота у якому передбачає свободу творчого вибору, самостійність, що відповідає віковим особливостям підлітків. Третій етап орієнтовано на школярів 15-17 років. Мета цього курсу – ввести школярів у коло теоретичних та філософських проблем культури [3,455]. Застосування та широке використання таких програм дозволяють вирішувати проблему залучення молоді до витоків вітчизняної культури, мистецтва, починаючи з раннього дитячого віку.

Накопичений протягом двох століть досвід роботи навчальних музеїв було узагальнено у наукових працях педагогів – реформаторів Ф.Гансберга, Р.Гільдебрандта, Л.Гурлітта, А.Ліхтварка, Г.Кершенштейнера А.Бакушинського та інших. Музеезнавцями на початку ХХ століття була сформульована концепція навчального музею, розроблені принципи побудови спеціальних експозицій та методи роботи музею зі студентами та школярами. Перші спроби щодо створення нової концепції музею належать А.Ліхтварку, що знайшли відображення у його працях „Музейні діалоги”, „Студент і мистецтво”, „Виховання почуття кольору”, „Вправи щодо вивчення творів мистецтва”. Автором були висловлені ідеї диференційного підходу в роботі з відвідувачами, використання письмових анотацій для детальнішого ознайомлення з експозицією. Вчений запропонував використовувати під час екскурсії діалог, замість вивчення художніх стилів – навчання творчому сприйняттю, умінню насолоджуватися творами мистецтва. Під впливом ідей А.Ліхтварка розробив свій метод „мовчазних” екскурсій, націлений на стимулювання творчої активності, Анатолій Васильович Бакушинський. Найбільш повно цей метод було викладено вченим у науковій праці „Художні екскурсії системного типу”. Німецький педагог – реформатор Г.Кершенштейнер запропонував модель спеціальної навчальної експозиції, побудованої відповідно до шкільної програми. Ідеї вченого були використані в роботі Німецького музею шедеврів природознавства й техніки, експозиція якого будувалась з урахуванням особливостей сприйняття різних вікових груп відвідувачів. Г. Фройденталь – музеезнавець, автор книги «Музей-освіта-школа»(1931р.) багато уваги приділяв проблемам взаємодії музею зі школою. Вченим була розроблена методика роботи музею зі школярами, що складалася з декількох етапів: підготовки до



відвідування музею, роботи в музеї та закріпленню на уроці набутих знань і уявлень. Великого значення надавав Г. Фройденталь ролі вчителя в музейно-педагогічному процесі. Поступово педагоги – реформатори дійшли спільної думки, що для ефективної діяльності музею як навчального закладу однаково необхідні як посередник (музейний педагог), так і спеціально побудована експозиція.

Діяльність навчальних музеїв сприяла створенню в суспільстві уявлення про музей як невід'ємний елемент цілісної освітньої системи. Свідченням цьому є два авторитетних музеєзнавчих форуми, проведені на початку ХХ століття в Росії та Німеччині. Так на музеєзнавчому з'їзді в Росії (1912 р.) освітня місія музею розглядалась як одна з найголовніших соціальних функцій, а темою наукової конференції у Мангеймі (Німеччина) стало „Музей як освітній та виховний заклад”.[1,83]

Успішний розвиток навчальних музеїв став поштовхом до створення дитячих музеїв як окремих освітніх закладів, орієнтованих на вивчення особливостей художньої творчості дитини. Історія дитячих музеїв нараховує більше ста років. Перший такий музей було відкрито у 1899 році в Брукліні (США), а до кінця ХХ століття у світі нараховується близько 400 музеїв. Стрімке зростання популярності дитячих музеїв обумовлене унікальністю та доцільністю спеціально дібраної експозиції, що відповідає вимогам дітей та їх батьків. Відкриття американських дитячих музеїв у Німеччині та країнах колишнього СРСР. Вітчизняним автором теорії дитячих музеїв можна вважати О.У. Зеленка – відомого музейного діяча, художника, педагога. Практичного втілення проекту дитячого музею надали послідовники, учні О.У. Зеленка, серед яких Н.Д. Бартман – автор Музею іграшки. Цей музей, створений у 1918 році, знаходився у центрі Москви й користувався великою популярністю серед дітей та їх батьків. Я.П. Мексін – педагог, музейний діяч, директор першого Музею дитячої книги вважав за мету роботи музею не тільки загальне ознайомлення дітей зі світом книги, але й розвиток уяви, фантазії, пробудження у дітей творчої активності та самотійності засобами гри. Вітчизняний науковець, музеєзнавець Ф.І. Шміт свої уявлення про дитячий музей відтворив у створеному ним Музеї дитячої творчості (Харків, 1920 р.)

Характерною ознакою сучасного музейного руху є створення дитячих картинних галерей та музеїв дитячого образотворчого мистецтва. В основі сучасних дитячих музеїв – докорінно новий підхід до музейної діяльності, головним принципом якого є інтерактивність. Увесь простір музею використовується як місце для

гри. У дітей з'вилась можливість не просто розглянути (візуально вивчити) предмет – експонат, а доторкнутися до нього, вивчити його засобами тактильності, що так необхідно дітям молодшого та середнього шкільного віку. Спеціалістами організовується музейна діяльність таким чином, щоб діти могли самі долучитися до того чи іншого виду мистецтва – спробувати виготовити щось своїми руками. Діти обирають собі заняття до душі: виготовляють штучні прикраси,виліплюють із глини, малюють, плетуть, вишивають тощо.Яскравим прикладом сучасного дитячого музею став Центр естетичного виховання дітей у Єревані, організаторами якого стали педагог та мистецтвознавець, подружжя Г. Ігіян йЖ.Агамірян. Малюнки, які створюють діти, розглядають як свідoctва процесу розвитку й становлення особистості.[3,453] Одним із вдалих варіантів організації дитячих музеїв є їх організація при Центрах дитячої та підліткової творчості. Учасники різноманітних гуртків та об'єднань таких Центрів, беручи участь у археологічних, етнографічних тощо експедиціях, збирають матеріал для фонду музею, створюють власноруч експонати з глини, дерева, металу та інших матеріалів. Протягом усього ХХ століття дитячі музеї розвиваються як альтернативні освітні центри. Такі музеї орієнтовані на втілення ідеї візуалізації в освіті та вихованні, широке використання ігрових форм з урахуванням психологічних особливостей світосприйняття дитини.

Розвиток та поширення дитячих музеїв у сучасному суспільстві відіграє значущу роль у вихованні та освіті дітей, їх залучені до джерел національної та світової культури.

Виникнення й розвиток університетських, а пізніше шкільних та дитячих музеїв супроводжувалися масштабними змінами у практичній діяльності, методології та теорії музеєзнавства. Із відокремленого соціального інституту музей перетворюється на альтернативний освітній заклад, головним об'єктом дослідження якого стає не фонд, а відвідувач. Уся музейна робота – фонди, комплектація, експозиція, різноманітні форми та методи діяльності – будується з урахуванням інтересів глядача. Одним із головних завдань музейної діяльності стає навчання та виховання. Відвідувач сприймається не як пасивний споживач інформації, а як активний учасник музейного дійства. Створюються передумови для формування зворотного зв'язку між відвідувачем та екскурсоводом. У практиці екскурсійної діяльності монолог музейного працівника поступається місцем діалогу. Враховуються інтереси, вікові особливості та можливості глядача. Провідним напрямком діяльності музею стає музейна комунікація. Виникає гостра потреба у спеціалісті, який володів би навичками

передачі музейної інформації з урахуванням особливостей різних вікових груп, а також знаннями з психології та педагогіки. У сучаснім музеї таким спеціалістом є музейний педагог.

**Висновок.** Таким чином, виникнення, інтенсивне поширення та розвиток протягом двох століть навчальних музеїв, а також доведення ефективності освітньої діяльності шляхом узагальнення, систематизація накопиченого теоретичного та практичного досвіду створили сприятливі умови для становлення нової суміжної дисципліни – музейної педагогіки.

### *Література*

1. Сотникова С.И. Музеология. М.: Высшая школа, 2004
2. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004
3. Музейное дело России. Под ред. Каулен М.Е., Коссовой И.М., Сундиевой А.А. – М.:Издательство „ВК”, 2003
4. Макарова-Таман Н.Г., Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Детские музеи в России и за рубежом. М.: 2001.
5. Коссова И.М. Взаимодействие музея со школой . М.,1989.

*О.А.Мкртічан*

## **ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)**

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України постають нові вимоги щодо змісту діяльності соціального педагога в позашкільних закладах. Дійову допомогу у розв'язанні зазначеного питання може надати вивчення та творче використання досвіду організації соціально-педагогічної діяльності у позашкільних установах, який накопичено в 20-30-ті рр. ХХ століття.

Вивченням змісту діяльності соціального педагога у досліджуваний період займалися П.Блонський, П.Григор'єв, Е.Звягінцев, А.Макаренко, Є.Мединський, В.Невський, С.Рівес, С.Шацький та інші вчені.

Отже, мета статті полягає в аналізі мети, завдань, форм, методів та основних вимог до діяльності фахівця з соціальної роботи в період, що вивчається.

Як відомо, жовтнева революція започаткувала цілу низку різноманітних організацій та закладів позашкільного спрямування, а саме: бібліотеки, читальні, музеї, народні будинки, клуби, театри, кіно.

Аналіз архівних джерел приводить до висновку, що в 20-30-ті рр. ХХ ст. в Україні функціонувало 258 різних позашкільних установ, у тому числі дитячих майданчиків у Донецькій області – 102,

Чернігівській – 60, Одеській – 42, Київській – 80, дитячих клубів у Харкові – 15, Києві – 7. Доцільно звернути увагу й на те, що у досліджуваній період головна увага держави приділялася створенню максимальної кількості закладів соціального виховання для безпритульних, бездоглядних дітей, сиріт та напівсиріт з метою їх врятування і соціального захисту.

Вивчення та узагальнення архівних матеріалів свідчить, що мета соціально-педагогічної діяльності у позашкільних закладах України періоду, що вивчається, на відміну від сьогодення, мала чітко визначену соціальну спрямованість, яка полягала у соціальному формуванні особистості, її свідомості та поведінки, включенні особистості в систему суспільних зв'язків та відносин, в організацію суспільної активності дітей і молоді, розвитку їхнього інтересу до суспільно-політичного життя, а також розвитку організаційних умінь і навичок.

Реалізація зазначеної мети знайшла свою конкретизацію у завданнях діяльності соціального педагога. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє дійти висновку, що завдання соціально-педагогічної діяльності у позашкільних закладах можна поділити на нові (розвиток художнього смаку шляхом відвідування бібліотек, лекцій, шкіл для дорослих, ліквідація неграмотності) і традиційні (залучення широкого кола молоді до мистецтва, розвиток прагнення до подальшого їхнього самовдосконалення, надання можливості підліткам жити активним громадським життям, створення умов для вільно-ініціативного виявлення та всебічного розвитку здібностей, допомога у визначенні свого покликання, співдружність шкільних та позашкільних освітніх установ). До незаслужено забутих завдань можна віднести: створення педагогічно доцільних взаємин у сім'ях різних типів, надання індивідуальної допомоги вихованцям соціальних установ).

Реалізація зазначених завдань змусила державу того часу створювати народні театри у кожній волості, започатковувати численні позашкільні установи-студії (літературні, драматичні, музичні, образотворчих мистецтв), організовувати виставки художників. Провідним гаслом просвітительської діяльності тієї епохи було «Мистецтво народу!».

Варто зазначити, що зараз в українській державі відбувається відродження важливих масових форм позашкільної роботи з дітьми, що мали місце в організації соціально-педагогічної роботи в 20-30-х рр. ХХ ст. Так, з ініціативи органів влади, громадських організацій проводилися дитячі свята, мітинги, що присвячувалися революційним датам, дням пам'яті А. Пушкіна, Т. Шевченка та інших видатних діячів [3].

До масових форм роботи у зазначений період належали і клубні вечори. Як правило, такий вечір присвячувався подіям поточного громадського життя, виробничим святкам, сезонним роботам, пам'яті великих учених, письменників і композиторів.

Також до форм масової роботи, які на сьогоднішній день незаслужено забуті належали: клубний відпочинок, ігри та розваги, що організовувалися для змістовного проведення дозвілля дітей.

Великий розмах на зазначеному етапі здобуває така форма масового соціально-педагогічного впливу як дитячий туризм. Наприклад, відбуваються масові походи в пошуках корисних копалин і лікарських рослин, організовуються Всесоюзні експедиції і походи, проводиться екскурсійна робота. Найбільш доцільними в 20-30-і рр. ХХ ст. вважалися групові екскурсії, де кожен з учасників був у полі зору педагога.

Аналіз архівних джерел свідчить, що провідними формами соціально-педагогічної діяльності виступали клуби і студії, які сприяли розвитку соціальної і художньої творчості підростаючого покоління. Варто звернути увагу й на те, що до основних форм клубної роботи в досліджуваний період належали: хати-читальні, народні будинки, робочі клуби.

Як справедливо відзначав С.Шацький, основним змістом соціально-педагогічної діяльності у клубах 20-30-х рр. ХХ ст. було створення центра, де організується дитяче життя на підставі вимог, що виходять з дитячої природи, проводиться змістовна праця, самоврядування і цікаве дозвілля. Вчений слушно говорив про важливість створення для підлітків соціального позасімейного і позашкільного осередку, де вони могли б розвивати свої природні задатки, схильності, здібності, брати участь у розумовій і фізичній праці, вчитися здобувати корисний соціальний досвід, а також розробив методику проведення різних позашкільних заходів, підкреслюючи, що робота соціального педагога в позашкільних установах повинна сприяти всебічному розвитку дітей.

Варто підкреслити, що у роботі позашкільних установ 20-30-х рр. ХХ ст. музика, спів, живопис, театр, поезія, художня література, архітектура, культура взаємин – служили основними видами соціально-педагогічного впливу на особистість, джерелом дитячої радості, розвивали розум і здібності, сприяли зняттю напруги, психологічному розвантаженню, соціальній терапії учнів.

Відповідно до завдань та запитів дітей соціальний педагог організував різні гуртки (суспільно-політичні, господарсько-економічні, професійно-виробничі, наукові та ін.). Продовжують існувати і

драматичні гуртки, як особлива форма соціально-педагогічної діяльності, розвиток яких прийшовся саме на 20-30-ті рр. ХХ ст. Гуртки створювалися при школах, на фабриках, у клубах, на дитячих майданчиках. Великий розмах набула робота з музичної освіти дітей. Музичні гуртки і студії були відкриті в Києві, Харкові, Одесі, Полтаві й інших великих містах України. Практична робота цих закладів будувалася на використанні мистецтва, з метою зняття соціальної напруги, успішної адаптації підлітків до умов навколишнього середовища. Педагогічно цінним для діяльності сучасного соціального педагога є досвід роботи образотворчої студії та літературного гуртка, який було накопичено в досліджуваній період [2].

Так, образотворча студія забезпечувала художнє оформлення клубу, свят, вечорів, концертів, організовувала виставки, стінні газети, а також проводила екскурсії, з метою розвитку естетичних смаків та позитивних якостей особистості.

Літературний гурток, на чолі з соціальним педагогом, являв собою об'єднання кореспондентів, поетів, драматургів, що готували і проводили вечори літературних дискусій, аналізували результати здійснених заходів.

Новою, більш масовою і широкою формою організації гурткової роботи були клубні дні. Вже в 1925р. колегія Наркомосу прийшла до висновку про необхідність ввести в школах щотижневий клубний день, цілком присвячений саме гуртковій роботі, суспільній діяльності та роботі з організації юнацького середовища.

Таким чином, театр, книга, бесіда, екскурсія – це форми та методи клубної роботи, які були спрямовані на те, щоб показати, розповісти, переконати підлітка брати активну участь у загальній суспільній праці, активізувати аудиторію, підняти на обговорення цілий ряд проблем, що цікавлять молодь. Соціально-педагогічна робота будується на основі самої широкої добровільності вибору дітьми занять, прищеплює навички колективізму, громадськості, самоорганізації, дисциплінованості, почуття відповідальності перед суспільством, формує вміння жити в суспільстві.

Вивчення та узагальнення архівних матеріалів свідчить про те, що характерною рисою позашкільної соціально-педагогічної роботи був пошук ефективних методів впливу на дитячу особистість.

Серед методів соціально-педагогічного впливу особливе місце в позашкільних закладах займала консультація й співбесіда. Консультації проводилася при шкільних й позашкільних установах, у куточках соціально-масової роботи. Широкого розповсюдження у досліджуваній період набула індивідуальна консультація з родиною.

Слід зазначити, що у досліджуваній період, поряд з соціально-педагогічним існував також лікарсько-педагогічний вплив, який передбачав встановлення постійного нагляду за вибитими із соціальної колії підлітками, організацію відрядження підлітка до відповідної установи Соцвиху та створення сприятливих умов для існування дитини.

Аналіз науково-педагогічних та архівних джерел приводить до висновку, що основними суб'єктами соціально-педагогічного впливу в 20-30-ті рр. ХХ ст. насамперед були брати та сестри соціальної допомоги, вчителі, педагоги-вихователі, інспектори, вихователі-обстежувачі. Діяльність соціально-педагогічних кадрів передбачала обслідування умов життя дитячого населення, відрядження бездоглядних, правопорушників та інших категорій дитячого населення до прийомних пунктів, відвідування кустарних, фабричних, ремісничих підприємств та установ з метою з'ясування випадків експлуатації й жорстокого поводження з підлітками; встановлення контактів з підлітками та їхніми батьками, визначення морального та розумового рівня розвитку дітей, з'ясування їхніх інтересів тощо.

Узагальнення архівних джерел і сучасної науково-педагогічної літератури дозволяє виділити вимоги до соціально-педагогічних кадрів і поділити їх на традиційні і такі, що були незаслужено втрачені.

Так, до традиційних вимог можна віднести такі як, інтелектуальний і естетичний розвиток педагога; ґрунтовне вивчення сутності та особливостей позашкільної роботи; визначення змісту роботи в залежності від проблем клієнта.

У якості вимог, що були незаслужено втрачені з роками можна назвати: розуміння як дітей, так і специфіки відносин у колективі; вивчення освітньої підготовки особи, що звертається до позашкільного закладу; знання змісту позашкільної освіти, завдань та методів просвітницької роботи; урахування інтересів і запитів кожної вікової групи; а також робота з великою групою людей; спостереження і вивчення великого колективу за короткий час.

Слід зазначити, що вимоги до діяльності соціальних педагогів позашкільного закладу у досліджуваній період, на відміну від сьогодення, були більш вузькими.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виділити й окремі напрями соціально-педагогічної діяльності у позашкільних закладах України 20-30-х рр. ХХ ст., що не втратили свого значення і сьогодні, а саме:

– діагностичний, котрий полягає у вивченні дитячої поведінки, їхнього характеру, схильностей, інтересів, проблем; рівня розвитку

підлітка в залежності від виробничих умов та навколишнього середовища;

– виховний, що передбачає розумний цілеспрямований вплив на особистість з метою подолання негативних якостей;

– посередницький, який спрямований на організацію роботи з батьками, а саме передбачає дотримання батьками основних вимог щодо нормалізації життєдіяльності сім'ї, усунення негативних наслідків порушених сімейних взаємин; зростання значущості особистого прикладу батьків; формування у дітей ідеалу дорослих та створення сприятливої атмосфери в сім'ї.

Основним і традиційним напрямом роботи соціального педагога у різних позашкільних закладах та дитячих установах була: організація юридичної допомоги у вигляді юридичних консультацій (поради, складання всіляких паперів і заяв, ведення судових процесів, охорона правових інтересів неповнолітніх у адміністративних та інших установах), що сприяло підвищенню рівня ознайомлення підлітків та їх сімей з питаннями правоохоронного характеру.

До напрямів діяльності соціального педагога, який було започатковано на зазначеному етапі і котрий не втратив своєї актуальності і сьогодні можна віднести охоронно-захисний. Цей напрям роботи соціального педагога спрямований на створення і забезпечення дітям нормальних умов життя і захист їхніх прав і інтересів.

Однак такий напрям як довідкова робота, що передбачає ознайомлення дітей та їх батьків з поняттями політичного, економічного, антирелігійного, природничонаукового та прикладного змісту, підбір літератури за темами, що цікавлять клієнтів, незаслужено забутий на сучасному етапі розвитку освіти і виховання.

Таким чином, соціально-педагогічна робота займала важливе місце в системі позашкільних дитячих установ. Як справедливо визначають науковці, склалася певна система позашкільної діяльності й була створена відповідна мережа позашкільних закладів. Саме в цей час, визначилися типи таких закладів, як універсальних (Будинки та Палаці піонерів), так і спеціалізованих (дитячі технічні, туристські та юннатські станції, музичні, художні і хореографічні школи тощо).

Отже, поставлені державою завдання і напрями соціально-педагогічної діяльності у позашкільних закладах в 20-30-ті рр. ХХ ст. дали поштовх для подальшого розвитку як людини, так і суспільства, сприяли створенню мереж установ позашкільного типу й організації соціально-педагогічної роботи на всій території країни.

#### *Література:*

1. Звягинцев Е. Принципы внешкольного образования. – М. – 1918;



2. Королев Ф.Ф., Корнейчук Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931).—М. – 1961. – 377с.;
3. Медынский Е. Энциклопедия внешкольного образования, М.: ГИЗ., т.1, т.2 –1925;
4. Невский В.А. Азбука кружковой работы. – М. – 1925. – 72с.;
5. Создадим сеть внешкольных учреждений //Организуйте детвору. – №14-15. – 1930. – с.3-7.

*О.М.Сипченко*

## СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

*В статті здійснено спробу розкрити систему підготовки вчителя в другій половині XIX – на початку XX ст. Висвітлюючи позитивні сторони підготовки вчителів, автор звертає увагу на недоліки в роботі вчительських гімназій у досліджуваний період.*

**Ключові слова:** *освіта, освітні ініціативи, підготовка вчителя, вчительські школи та вчительські семінарії, вчительський інституту, навчальний план, педагогічна практика, педагогічні курси.*

**Актуальність.** Освіта, – підкреслюється в Державній програмі „Вчитель”, – є пріоритетною сферою в соціально–економічному, духовному й культурному розвитку української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителеві. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки й техніки, збереження й примноження культурної спадщини.

Зростання ролі вчителя в сучасному суспільстві, розширення його функцій, ускладнення освітніх завдань, змісту та технологій підготовки педагогів зумовлюють підвищення вимог до особистості вчителя. Сучасна суспільна педагогічна думка дійшла висновку, що вчитель, зорієнтований своєю працею в майбутнє, – ця справжня особистість. Тільки на основі синтезу сучасних досягнень педагогічної теорії і практики, переосмислення досвіду минулого можна створити провідні засади нової концепції педагогічної діяльності й педагогічної освіти.

Національна програма „Освіта” (Україна. XXI століття) передбачає реформування всієї системи освіти, створення необхідних умов для реалізації основного завдання – відродження національної системи виховання, широке використання народної педагогіки, національної культури, сучасних досягнень науки, надбань світового педагогічного досвіду, які можуть бути використані в наш час. Цей документ указує на необхідність забезпечення суттєвого росту предметної, методичної, наукової компетенції вчителів, їхньої

професійної відповідальності за якість результатів освітньої та виховної діяльності.

В останні роки українські вчені приділяють велику увагу історії вітчизняної педагогіки. Це зумовлено необхідністю перегляду окремих положень, висновків, об'єктивної їх оцінки, приведенням вітчизняної педагогічної думки, до певної логічної системи відновленням істинної, картини історико–педагогічного процесу в Україні. Сьогодні вже приває процес відродження національної педагогічної школи, повертаються забуті імена видатних педагогів–учених, методистів і вчителів, здійснюється аналіз малодосліджених зовсім недосліджених проблем, які збагачують сучасну педагогіку невідомими фактами із минулого вітчизняної науки і культури. Все це сприяє виявленню теоретичних ідей і досвіду минулого, поповнює історію розвитку педагогічної думки України новими матеріалами.

**Мета** нашої статті полягає у визначенні кола питань, що стосуються проблеми підготовки вчителя в досліджуваний період.

У площині використання творчих пошуків і доробку вітчизняної педагогічної теорії та практики особливий інтерес викликає період другої половини XIX – початку XX століття як найбільш інтенсивний і результативний стосовно реформаторських процесів і перетворень в освітній галузі, зокрема в питаннях вищої освіти. На тлі стратегічних завдань забезпечення високої якості вищої освіти, виховання особистості, яка усвідомлює свою причетність до українського народу, сучасної європейської цивілізації він особливо виправданий.

Скасування в 1861 р. кріпацтва сприяло початку проведенню комплексу шкільних реформ. Громадський педагогічний рух, який об'єднував ліберально–монархічні, ліберально–буржуазні та радикально–демократичні сили суспільства, сприяв реформуванню шкільної справи в Росії та Україні. Впродовж усього історичного періоду, що нами розглядається, спостерігались зміни у реформуванні системи вітчизняної освіти: соціально–педагогічні ініціативи, викликані ліберальними реформами 60–х років, поступаються урядовим контрреформам 70–х, 80–90 рр. В урядових програмах контрреформ головними були такі **завдання**:

- ♦ нейтралізація громадсько–педагогічного руху, позбавлення можливості його практичного впливу на розвиток шкільної справи, а також розробки та реалізації освітніх ініціатив;

- ♦ централізація державного управління освітою, посилення бюрократичного апарату, відновлення системи заборони та обмежень, ускладнення порядку проходження освітніх проектів;

♦ створення різних перешкод відкриття на шляху земських і місцевих початкових училищ, розповсюдження церковноприходських шкіл, які були призначені насамперед формувати релігійну свідомість, а вже потім здійснювати елементарну загальноосвітню й практичну підготовку:

- ♦ здійснення жорсткого політичного нагляду, цензури, прямого поліцейського натиску, втручання в діяльність освітніх установ;
- ♦ обмеження в доступності середньої освіти;
- ♦ дотримання суворого регламенту діяльності вищої школи;
- ♦ здійснення охоронно–прагматичного підходу до визначення та добору змісту професійної підготовки вчителів та організації навчально–виховної діяльності установ педагогічної освіти тощо.

Проте, незважаючи на вищеназвані урядові контрреформи, у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття в Україні було створено розгалужену систему підготовки педагогічних кадрів. До її складу входили: спеціальні навчальні заклади (двокласні вчительські школи, церковно–вчительські школи, вчительські семінарії), учительські інститути, педагогічні класи, педагогічні курси; різноманітні форми підготовки вчителів тощо. Спробуємо дати характеристику деяких із них.

*Учительські семінарії* – середні професійні навчальні заклади, які, згідно з правилами вступу до навчальних закладів Росії мали на меті „надати педагогічну освіту молодим людям усіх прошарків населення, православного віросповідання, які бажають присвятити себе вчительській діяльності в навчальних відомствах Міністерства народної освіти”.

До революційних подій 1917 р. навчально–виховне життя в семінаріях будувалось відповідно до спеціальної інструкції, яка була розроблена Міністерством народної освіти у 1875 р. До семінарії зараховувалися випускники початкових шкіл (віком від 16 років), які склали іспити за програмами двокласних училищ або спеціальних підготовчих класів. Спочатку термін навчання в семінарії становив 3 роки, а після революції 1905 р. він збільшився до 4 років, а в окремих семінаріях – до 5 років. Стипендіати, які навчалися за державні кошти, після закінчення семінарії, повинні були відпрацювати 4 роки. Випускники семінарій не мали права вступати до вищих навчальних закладів.

Навчальний план учительських семінарій передбачав вивчення таких предметів: Закону Божого, загальних основ педагогіки, російської та церковнослов'янської мов, арифметики, основ геометрії, креслення, російської історії, російської географії, природознавства,

чистописання, малювання та співу. Крім того, семінаристи вивчали окремі ремесла, оволодівали гімнастикою.

Однак, слід зазначити, що у досліджуваний період у діяльності вчительських семінарій були певні недоліки. Зокрема, делегат другого Всеросійського з'їзду з педагогічної психології (1909 р.) М.І.Успенський, у доповіді „Про підготовку народних учителів”, наголосив на слабку підготовку кадрів у вчительських семінаріях. Зміст роботи семінарій не відповідав вимогам життя села та селянства. Вчитель не одержував елементарних політичних, правових, сільськогосподарських та інших знань, на які чекали від нього селяни.

Сільські вчителі, які щойно закінчили семінарії, сприяли підвищенню загальної культури простого народу. Майже в усіх губерніях семінаристи та народні вчителі приймали активну участь у революційному русі, нерідко очолюючи боротьбу селян проти поміщиків та самодержавства. Це сприяло тому, що певні урядові кола, вважаючи вчительські семінарії політично небезпечними навчальними закладами і вимагали їх закриття.

Вчительські семінарії, як найпоширеніша та масова форма підготовки вчителів початкових училищ, проіснували понад 50 років. Вони здійснили велику роботу у підготовці вчительських кадрів, розробці методики початкового навчання та поширенні освіти в Україні. Їхній досвід використовувався органами народної освіти в перші роки радянської влади.

Учительські семінарії та вчительські школи задовольняли лише чверть потреб у вчительських кадрах. Саме тому поряд з ними учителів для початкової школи готували жіночі гімназії та єпархіальні училища, при яких відкривались додаткові педагогічні класи. На базі вчительських семінарій виникли *педагогічні курси*, які підготували значну кількість учителів. Організаторами таких курсів найчастіше виступали вчительські громади, відомі педагоги (М.Бунаков, В.Вахтеров, В.Водовозов, М.Демков, М.Корф, С.Миропольський, Д.Тихомиров), а також ради училищ.

Щоб задовольнити потребу у вчительських кадрах у березні 1860 р. було видано „Положення про окружні педагогічні курси”. Відповідно до нього, відкривались учительські курси, які мали дворічний термін навчання і готували вчителів за п'ятьма предметними профілями.

Кожний учасник курсів (звався кандидатом), був зобов'язаний засвоїти затверджену програму з педагогіки та дидактики. підготувати два твори наукового та педагогічного змісту, написати та захистити „дисертацію” й прочитати одну пробну лекцію.

З 1900 р. після введення в дію нових правил „Підготовки вчителів та вчительок початкових училищ” відкриваються однорічні вчительські курси, які мають суто практичну спрямованість.

У 1907 р. після обговорення питання про запровадження загального навчання були розроблені правила про дворічні та трирічні педагогічні курси. Програма цих курсів включала вивчення загальноосвітніх предметів, педагогіки, дидактики, гігієни, методики початкового навчання, співу, музики, а також ознайомлення з підручниками та навчальними посібниками, які найбільше використовувалися у народних школах. Педагогічна практика проводилася на базі початкових училищ.

У досліджуваній період обговорювались питання, що стосувались таких проблем, як недостатня кількість вчителів, низький рівень їхньої професійної підготовки. Учительські курси стали найважливішим засобом спілкування вчителів, а їх робота сприяла розповсюдженню передової педагогічної теорії та кращого досвіду роботи.

Реформи 60-х років, «Положення про народні училища» (14 липня 1864 року), відкрили новий етап у галузі розвитку середньої педагогічної освіти. Поступово під тиском демократичної громадськості, прогресивної інтелігенції почали відкриватися *вчительські інститути*, які готували вчителів для міських та повітових училищ. Це були школи з трирічним терміном навчання, які не давали ні вищої освіти, ні права вступу до університету. Педагогічна громадськість влучно назвала вчительські інститути «плебейськими університетами». Лише в останній період історії дореволюційного періоду – в лютому 1917 р. – випускникам учительських інститутів було дозволено вступати до комерційних інститутів.

Офіційне рішення про створення вчительських інститутів було прийнято 31 травня 1872 р. У Положенні про інститути зазначалося, що це закриті навчальні заклади (після революції 1905–1907 рр. вони стали відкритими), курс навчання в яких триває 3 роки і поділяється на три класи.

Пільгами при прийомі до інститутів користувалися лише ті випускники міських училищ, які відпрацювали не менш одного року в школі. Всі випускники вчительських інститутів, що навчалися за державні кошти, були зобов'язані відпрацювати в школі не менше 6 років.

Починаючи з 1912 р., вчительські інститути готували вчителів для вищих початкових училищ. Упродовж усього періоду свого

існування вони випускали педагогів „широкого профілю”, які були зобов’язані викладати 2–3 і більше навчальних предмети в міському, повітовому, вищому початковому училищі.

Навчальний план учительського інституту був майже аналогічним змісту навчання в учительських семінаріях. Програма з курсу педагогіки включала розумове, моральне та фізичне виховання; загальні вимоги дидактики та методики викладання. Значна увага приділялась питанням організації та проведення педагогічної практики.

Кількість учительських інститутів у Російській імперії була незначною: у 1903 р. існувало – 10, а на початок 1917 р. нараховувалося 47 навчальних закладів, де навчалось приблизно чотири тисячі осіб. Слід зазначити, що вчительські інститути відігравали важливу позитивну роль у підготовці вчительських кадрів, у поширенні освіти в Україні.

**Висновки.** Таким чином, у другій половині XIX – на початку XX століття спостерігалось зростання мережі навчальних закладів, які здійснювали підготовку вчителів для народних шкіл Російської імперії. Це мало суттєвий вплив на розвиток освіти, що було важливим чинником підвищення грамотності населення та ефективно впливало на освітньо-культурний розвиток суспільства. В організації системи педагогічної освіти досліджуваного періоду було багато позитивного. Разом із тим наше дослідження допомогло виявити ряд недоліків, які суттєво впливали на якість підготовки вчительських кадрів в означений період. Однак, не зважаючи на це, педагогічна освіта другої половини XIX – початку XX століття здійснювала пошук нових форм і методів організації підготовки вчительських кадрів, що в свою чергу впливало на економічний і культурний розвиток держави.

#### *Література:*

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века. – М.: Педагогика. 1987. – 564 с.
2. Иванов А.Е. Высшая школа в России в конце XIX – начале XX века – М.: АН СССР, 1983 г. – 392 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. /Под ред. Э.Д.Днепров. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
4. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки). – М.: Педагогика, 1979 г. – 216 с.
5. Сучков И.В. Учительство России в конце XIX – начале XX века – М.: Альфа, 1994 г. – 125 с.

**ВИЩА ШКОЛА***Л.А.Алексеева***ГУМАНИЗАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ  
“ПСИХОГИГИЕНЫ” В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И  
КОМПЕТЕНТНОСТИ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ**

*З позиції формування професійного світогляду і компетентності психолога-практика розглянуті психофізіологічна сутність, соціальна та прикладне значення недостатньо відомого, у науковій та учбовій літературі, періоду онтогенеза людини. Аналітично обґрунтована прикладна структура психогігієнічних знань, щодо усіх спеціальностей у гуманітарному ВУЗі.*

Наше бытие – убедительный показатель результатов реализации в обществе существующей парадигмы образования, как базового инструмента в системе формирования общественного сознания, адекватного реальным социально-экономическим отношениям. Обеспечение механизма прогнозируемой их динамики базируется на последовательном формировании индивидуальных мотиваций и создании условий для целенаправленной реализации профессиональных знаний и навыков в практике образования и воспитания.

В настоящем сообщении мы, не претендуя на полноту и всестороннюю объективность в оценке предпосылок, подтолкнувших нас на разработку блока учебно-методической документации, касаемся только некоторых аспектов междисциплинарной преемственности, информационного наполнения и последовательности программного изложения теоретических знаний и освоения практических навыков по курсу «Психогигиена». Предпринята попытка с аналитических позиций показать социальную обоснованность включения рассматриваемой в статье информации, как обязательного элемента, в программную подготовку всех специалистов в гуманитарном ВУЗе. Эти данные в настоящее время, в виде пилотажного исследования, завершают свою апробацию в педпроцессе и мы заранее признательны за критические замечания специалистов, направленные в наш адрес после их публикации.

«Психогигиена» - одна из учебных дисциплин, предполагающих в своей сущности формирование профессиональных знаний и умений коррекции текущего и перспективного развития индивидуального здоровья. В этом, на наш взгляд, заключается ее соответствие, как составляющей, сущности педагогики – здоровьесохранению, если цель образования – развитие человека.

Исходя из современного понимания сущности общения как энергоинформационного обмена, практическая психология, наряду с целительством, рассматривается как одна из наиболее опасных профессий. В связи с этим, освоение приемов профессиональной индивидуальной «техники безопасности», следует рассматривать как обязательный элемент профессиональной подготовки не только психологов, но и других специалистов гуманитарного профиля. Свидетельством практической целесообразности этого являются данные о том, что профессиональные деформации психики учителей с преподавательским стажем 10 и более лет выявлены в отдельных школьных коллективах в 80 – 90% случаев.

Предметом обсуждения могут быть только объем информации и степень ее прикладной адаптации к конкретной специальности.

В своем программном исполнении для гуманитарного ВУЗа эта учебная дисциплина, как и программа по “Валеологии”, представлена как совокупность информации о воздействии на (психику) человека преимущественно факторов окружающей среды и возможных путей снижения, а в лучшем случае – предупреждения, их вредоносного влияния на здоровье.

Если исходить из того, что психическое здоровье человека – это наличие у него психических процессов (познавательных, эмоциональных, волевых), протекающих адекватно возрасту и средовым условиям, то любые мероприятия, направленные преимущественно на коррекцию среды обитания, не могут и не должны рассматриваться ведущими как в формировании психического здоровья, так и в его сохранении и развитии [5].

Объективные трудности преподавания «Психогигиены» и ряда смежных с нею дисциплин в ВУЗе заключаются в сложности учета и интерпретации в учебном материале последствий патологического влияния целого ряда факторов, как отдаленных (голодомор, репрессии, войны, экологический беспредел), так и приближенных к нам негативных, массово психогенных, воздействий на состояние генофонда, здоровье вообще и психическое, в особенности. В частности, психогенных воздействий СМИ в настоящем, таких как фетишизация насилия, пропаганда свободы ... слова от дела, свободы дела от совести, свободы совести от угрызений, массово психотронные воздействия и др. и как следствие, размывание моральных принципов, нравственных критериев, рост правонарушений в среде несовершеннолетних и вынужденное усиление карательной функции государства. По результатам опроса 14-17-летних подростков в 7 областях Украины и г. Киева 36%



девушек и 64% юношей состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних; в 87% случаев жертвы суицида преимущественно 17–35-летние люди со здоровой, по общепринятым меркам, психикой.

Есть еще одна «трудность» - наличие существенных пробелов в объеме, структуре и качестве медико-психологической подготовки специалистов в вузах гуманитарного профиля. Эта, не имеющая на первый взгляд прямого отношения к рассматриваемому нами вопросу проблема, практически на протяжении десятилетий ускользающая от пристального внимания структур и руководителей, принимающих решения в образовании, давно требует радикального разрешения. Ее решение напрямую связано с практической реализацией положений, продекларированных в разное время в государственной национальной программе «Діти України»(1996), «Постанові Кабінету Міністрів по виконанню Закона про освіту» (1998), в наказі Президента «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», в законе «Про загальну середню освіту» (1999) и др., но так и не нашедших своего отражения с гуманистических позиций в Основном Законе страны. В статьях относительно здоровья, образования, воспитания, социальной и правовой защищенности детства.

Действительно, недостаточность медико-психологической подготовки специалистов в ВУЗе оборачивается затем низкой востребованностью медицинских и психофизиологических знаний в повседневной работе выпускника что, само по себе, делает проблематичным профессионально-активное участие учителя в формировании (психического) здоровья учащихся и сводится по мнению В.П.Казначеева к тиражированию себе подобных. То есть, школьный психолог, в настоящем, должен быть практически подготовлен к скрытому психологическому противостоянию его деятельности и учителя, и ученика и администратора всех уровней, у каждого из которых, как увидим, в своё время, уже в начальных классах формируется объединяющая их стойкая негативная психологическая установка [1]

Свидетельством этому по нашим данным является то, что выпускники общеобразовательных школ в большинстве своем, рассматривают профессиональные и личностные качества учителя, как ведущие негативные факторы, влияющие на здоровье; стресс – как неременную принадлежность педпроцесса и др.[1]. Оценивая в целом сложившуюся в образовании ситуацию, И.Вильш (Польша) отмечает, что «парадокс полягає у тому, що попри гучне

проголошення принципів гуманізації освіти, поширюється її дегуманізація...”, результатом которой является “...велика стресогенність шкільного життя”. Логично предположить, что контингент детей, уклоняющихся от школы, наверняка, количественно превышает число семей с неблагополучным социальным статусом.

Необходимо оговориться ещё об одном принципиальном положении, которое в обществе находится в стадии активного осознания и практического разрешения, а его реализация в конкретном преломлении в системе образования носит инерционный характер.

К настоящему времени в научной, научно – популярной и др. литературе накоплено достаточно данных, обобщение и анализ которых, позволяют однозначно рассматривать уровень расстройств физического здоровья как театрализованное оформление уровня нарушений в организационных структурах человеческой сущности. То есть, психо-соматическая сущность генеза нарушений физического здоровья даже для неспециалистов становится всё более очевидной.

В связи с этим, предметного рассмотрения и использования в учебном материале заслуживает, на наш взгляд, информация о том, что усилиями биофизиков не только научно подтверждена возможность изменения структуры индивидуальной психики внешним волевым энергетическим воздействием на нее, но разработана и применяется технология практической коррекции таких расстройств [8,9]. Проверенные практикой элементы такой защиты энергоинформационного поля человека, с целью предупреждения профессиональных деформаций психики, могут быть рекомендованы для индивидуального использования.

Применительно к преподаванию «Психогигиены», как специальной дисциплины, актуальными для использования и учебно-методической интерпретации в соответствующих разделах, являются, на наш взгляд, знания о том, что не только ионизирующее излучение, но и массивные травмы, ожоги, а точнее, психическое напряжение их споровождующее, затрагивают обусловленный генетически информационный код клетки, что большинство дислексий – дидактических проблем обучения в школе (и не только проблем в обучении) формируются в ранние сроки беременности, что (как следствие?) умственно проблемные дети в структуре рождаемости еще два десятилетия назад уже составляли 3,6% [5], а каждый четвертый учащийся начальных классов (25,4%) имел стойкое расстройство психоэмоциональной сферы – дидактогенный невроз, как результат общения ученика с учителем, что, в конечном счете,

только 7 из 100 выпускников общеобразовательных школ (нашего региона) в настоящем, могут служить в армии без ограничений и др.

Продолжают оставаться актуальными, для использования в курсе «Психогигиены», данные о ведущихся за рубежом медико-психологических и педагогических исследованиях проблем, связанных с новой генерацией детей на Земле, по определению Lee Carroll and Jan Tober – детей Индиго. Распространённость этого психологического феномена (Nancy Ann Tapp) составляет 90% в среде детей младше 10 лет. Не касаясь причинных факторов, гипотетически, мы не исключаем, что именно они могут составить существенную часть нашего контингента детей, уклоняющихся от школы и семьи, (как объект профессионального внимания психологов).

Согласно предложенного нами [4] алгоритма прохождения учебных дисциплин по специальности «Психология», изучение «Психогигиены» в блоке знаний профилактической направленности целесообразно планировать на VIII учебный семестр, в объеме - минимум 54 аудиторных часов. Параллельное освоение «Валеологии» является существенным взаимно дополняющим фактором.

Некорректность, всё ещё имеющих место, попыток понятийного объединения сущности не только этих дисциплин показана уже в 1990 году И.И.Брехманом, а позднее именно с этих позиций педантично проанализирована Г.А.Апанасенко, В.П.Казначеевым, Б.Н.Чумаковым, В.В.Колбановым и др.

По нашему мнению, основная цель курса – углубленное изучение закономерностей и особенностей формирования, развития и сохранения психического здоровья индивида. Достичь этой цели возможно только в том случае, если рассматривать феномен психического здоровья в возрастном аспекте. Взяв за основу временные периоды онтогенеза и рассматривая детально элементы формирования и развития психики индивида, можно выделить и проанализировать факторы негативно и позитивно влияющие на психику. Уже, исходя из этого, разрабатываются последующие тактика и стратегия восстановления и защиты психики от возмущающих воздействий. Эффективность подобной защиты зависит от многих составляющих: от природы негативного фактора, времени и интенсивности его воздействия, но самое главное – от временного интервала онтогенеза, в котором это воздействие было реализовано.

В последние годы стало очевидным, что формирование здоровья, в том числе психического, в своей физиологической сущности должно начинаться задолго до зачатия человека, а в педагогическом отношении – задолго до его рождения [7].

По данным Рубинштейн С.Я., Вайнер Э.Н. и др. наиболее тяжелые, а порой необратимые изменения процессов психического развития приходится на период внутриутробного развития плода. Этот период, как значимый в последующей «психической жизни» индивида, в научной и учебной литературе до настоящего времени практически не рассматривается и, соответственно, адекватно не оценивается его социальная значимость.

Традиционно психика ребенка изучается с момента рождения.

В психологии считается, что свойства психики, основы интеллекта, духовной сферы, в целом возникают и формируются преимущественно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Между тем, жизнь нового организма начинается уже в процессе оплодотворения и определяется не только качеством генетического материала родителей, но и состоянием их эмоциональных реакций, заряд и интенсивность которых могут существенным образом изменить энергетический потенциал половых клеток.

Установлено, что структура ДНК способна «удерживать»  $10^{15}$  бит информации, а для «построения» объёмной структуры тела плода необходимо  $10^{25}$  бит [6,8]. То есть, не только количественно, но и качество этой существенной «разницы» на протяжении всей беременности является неотъемлемой составляющей в реализации «чертежа-программы», заложенной в ДНК.

Студентам следует понимать причинную сущность, возможных уже на этом и на последующих этапах онтогенеза, искажений психического и физического развития (задержка психического развития, психопатия, пограничные состояния психики, редкие формы неврозов, врождённые аномалии развития сердца, ЦНС, опорно-двигательного аппарата и др.) тем более, что достоверного объяснения причин этих нарушений традиционная наука пока не находит.

Такой вариант теоретического обоснования приобретенных в ВУЗе знаний и навыков может быть успешно реализован в профессиональной деятельности, в частности, с потенциальными родителями при формировании установок: «пренатальное отцовство и материнство», «осознанное родительство» и не только психологической службой на этапах планирования семьи или рождения ребёнка. Так, в условиях пропагандируемой СМИ сексуальной доступности, в качестве «оправдательных» последствия бытуют установки типа: «первая беременность, как правило, случайна» в сочетании с тем, что «обстоятельства сильнее нас». В связи с этим, особенно в среде несовершеннолетних, аборт не ассоциирует с детоубийством, как и то, что в 60-72% случаев таким способом

приобретается вторичное бесплодие, возникновение хронических воспалительных и опухолевых процессов.

Следующий, не менее важный период онтогенеза, осознание которого, пока, к сожалению, доступно только практическому здравоохранению (акушерам) – первые 12 недель жизни плода. Это самый ответственный период онтогенеза, так как именно в это время закладываются и формируются все части и органы плода, в том числе и структуры головного мозга. К концу 12 недели плод представляет собой «человека в миниатюре» (Рубинштейн С.Я; Вайнер Э.Н; Островская И.М. и др.), т.е. слышит, ощущает, запоминает, реагирует. Любое негативное воздействие на организм матери и плода может стать причиной его и гибели, и болезни или предрасположенности к ней.

В это время актуализируется роль психолога, как консультанта для будущих родителей, относительно важности переживаемого семьей периода жизни. Студенты осваивают навыки профессиональной реализации понятия «беременная семья». Именно эту установку равнозначности родителей в жизни будущего ребёнка должен сформировать психолог в сознании будущих отца и матери. Осознанное бережное отношение к процессу формирования организма плода актуализирует значение личной ответственности каждого из родителей перед семьей, помогает естественно, задолго до рождения ребенка, освоить новый социально-психологический статус отца и матери. То есть, создаются психологические предпосылки для реализации понимания социальной значимости семьи, периодически декларируемой разными источниками СМИ, как «ячейка общества».

Активное наблюдение и участие во внутриутробном развитии своего ребенка, позволяет родителям, еще до рождения, узнать его характер и принять участие в его формировании. То есть, ожидая встречи с «егозой» или «флегмой», «музыкантом» или «сказочником», будущим родителям предоставляется возможность смягчить, а, в ряде случаев, исключить из последующей жизни семьи непонимание и конфликты с собственным ребенком.

Следующим, очень важным периодом в жизни индивида является период его рождения. И вновь мы возвращаемся к тому факту, что этот отрезок жизни человека более изучен как этап лечебной среды, на котором находятся мать и плод, а затем уже новорожденный. Причем изучен медицинский аспект периода родов, а вот психологическая сущность процесса рождения, как и психофизиологические взаимоотношения в единой, на данном этапе, биологической системе «мать-плод» практически не освещены.

В данном случае, как и вообще при организации активного освоения студентами учебного материала по теме занятия, мы, на протяжении многих лет, используем метод индивидуального и коллективного решения ситуационных задач, взятых из реальной жизни и адаптированных к конкретному учебному материалу. Последнее, чаще всего, осуществляется непосредственно на занятии, после ознакомления студентов с ситуацией в полном объеме. Нередко, такая “ситуация” становится отправным моментом в лекционной работе (“Что нужно знать и тактика учителя..., психолога при ...”).

При обосновании предупредительной тактики психолога к периоду родов наиболее оправданной из интерактивных методик обучения оказался “мозговой штурм”. Установочная информация предполагает “полноту” реально складывающихся условий к этому периоду. Вариантом такой установки может быть:

- стрессогенность среды (сам факт предстоящих родов, возможность возникновения неблагоприятных ситуаций, о которых роженица знает или свидетелем которых стала за время пребывания в отделении);

- специалистов с базовым психологическим образованием в здравоохранении практически нет и, как следствие,

- психопрофилактику родов осуществляет персонал отделения с деонтологических позиций (медицинский аспект), то есть, психопрофилактическое воздействие направлено на ощущения матери – учитывается только материнский компонент системы “мать – плод”;

- сравнение психофизического состояния матери и плода явно не в пользу плода;

- к моменту рождения ЦНС плода уже доступно моделирование эмоций низшего уровня;

- негативные эмоции плода в процессе родов соответствуют психической травме “покинутый” со следовой реакцией в сознании;

- состояние и роль подсознания в процессе родов с позиции традиционной медицины и психологии объективно оценить не представляется возможным.

Предложенные студентами на первом этапе варианты решения и последующая их аналитическая оценка с привлечением обширной информации из смежных учебных дисциплин позволяет определить логически обоснованную тактику психопрофилактики в рассматриваемом периоде. Сущность этой программы: переориентирование психики роженицы на осознание критичности психофизиологического состояния плода.

В рамках данного сообщения считаем целесообразным оговорить ещё один практически важный аспект. Это позволит исключить казуистический подход к оценке выше изложенного, поскольку нам оппонировали именно таким образом. При этом психофизиологическое насыщение учебного материала по дисциплинам: “Клиническая психология”, “Патопсихология”, “Психогигиена” и др. рассматривалось как излишняя актуализация клинического мышления. Ставилась под сомнение прикладная ценность таких знаний и навыков для студентов уже избравших сферой своей практической деятельности промышленность, экономику и др.

Рассмотренные выше аспекты подготовки специалистов гуманитарного профиля базируются в целом не только на понимании того, что объектом их деятельности является человек (независимо от сферы общественных отношений). Причём, человек с заведомо скомпроментированным здоровьем (физическим, психическим, духовным). Статистика подсказывает: естественный прирост населения в стране давно идёт с внушительным по величине отрицательным знаком [10], здоровыми начинают обучение в школе 1-2 ребёнка из 10; 80% учащихся начальных классов подлежат врачебному наблюдению; в 2000 году только 1% родившихся детей можно признать здоровыми [8] и т.д. Термин “давно перешагнули критическую отметку” применим к оценке большинства показателей состояния здоровья, независимо от возраста. Даже применительно к расхожему, но сомнительному в своей сущности, определению “практически здоров”. То есть, “насыщение”, “актуализация”, и их обоснование информацией из реальной действительности - это всего лишь социально обоснованный методический приём формирования, но не клинического, а профессионального мышления психолога-практика.

В связи с изложенным, уместно задаться вопросом: насколько медико-психологическая подготовка специалиста-педагога позволяет ему учесть при планировании, организации и проведении “педагогического эксперимента” реально сложившуюся к настоящему времени ситуацию со здоровьем учащихся? В доступной педагогической литературе ссылок на это, как и обоснование безопасности внедрения результатов таких экспериментов в практику образования и воспитания, мы, практически не встретили. И в этом, ещё один из актуальных аспектов подготовки и деятельности психолога в школе. Кстати, практически к такому заключению уже два десятилетия назад пришли участники “Всероссийского совещания работников народного образования”.

В контексте изложенного “Психогигиену” в современном ее понимании, как составную часть образовательного процесса, оправдано рассматривать не как принято – как медицину будущего, а как составную часть аварийно-спасательной медицины настоящего. Повторимся, предметом дискуссии могут быть только соответствие объема и уровня адаптации информации профессиональной и возрастной структуре аудитории.

В заключение мы не будем приводить выводы в развёрнутом виде. Они, как очевидны из изложенного, так и представлены в приведенных публикациях; их обобщённым отражением частично является настоящее сообщение. Ограничимся только одним: общество уже просто не в праве перед собой игнорировать классический принцип Ювенала: “Mens sana in corpore sano bonum magnum est. - Здоровый разум в здоровом теле – великое благо”.

С позиции формирования профессионального мировоззрения и компетентности психолога-практика рассмотрены психофизиологическая сущность, социальная и прикладная значимость наименее представленного в научной и учебной литературе периода онтогенеза человека. Дано аналитическое обоснование прикладной структуры психогигиенических знаний для всех специальностей в гуманитарном ВУЗе.

#### *Література:*

1. Алексеева Л.А., Бабак В.В, Петренко Ю.С. Медично-педагогічні проблеми формування валеологічного світогляду в освіті та вихованні. Проблеми освіти: Наук. – метод. зб/ Кол. авт.-К.:Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002 – вип.28, С. 277- 287.
2. Алексеева Л.А, Петренко Ю.С. Валеологическое воспитание как стратегическое направление гуманизации образования. Матеріали Міжнародної науково - практичної конференції “Наука і освіта” ‘2003”. Том 9. Педагогіка. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003, С. 18-21.
3. Алексеева Л.А., Святова И.В. Петренко Ю.С. Гуманизация воспитания дошкольников. Что это – тактика, стратегия...? Развитие творчої особистості в системі дошкільної освіти. Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару. – Слов’янськ: СДПУ, 2003. С.134-137.
4. Алексеева Л.А. Оптимизация процесса психологического образования в гуманитарном ВУЗе. Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики): Матеріали всеукраїнської науково- практичної конференції. “Професіоналізм педагога (Проективна педагогіка: питання теорії та практики)”, 21-23 вересня 2004 р., м. Ялта. – Зб. статей Ч.2 – Ялта: РВВ КДГІ. С. 180-185.
5. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб.:МГП “Петрополис” 1992. – 123 с.



6. Апанасенко Г.Л. О конвергенции науки и религии. “На порозі нової доби: Актуальні модель освіти та здоров’я”: Тези доповідей Другої Міжнародної науково-практичної конференції, 31 травня – 1 червня 2002 р. – Київ. С. 1.
7. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2001. -256 с.
8. Рогожин В.Ю. ЭНИОЛОГИЯ. – Р.:ЭНИО, 2001. – 544с.
9. Синеок С.В. Спираль защиты и здоровья – М.:Глобус, 2002.-272с.
10. ЮНИСЕФ (2001 год), “Десять лет переходного периода”, Региональный мониторинговый доклад, №8, Флоренция: Исследовательский центр ЮНИСЕФ. 200 с.

*Л.О.Гончаренко*

## **РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КУРСАНТІВ**

**Актуальність проблеми.** Одним з основних напрямків поліпшення підготовки фахівців є розвиток творчої активності курсантів у навчанні. Цей напрямок може бути вдало реалізовано шляхом створення та вирішення в ході навчання ситуацій, що викликають пізнавальний інтерес курсантів. Засвоєння знань буде проходити як задоволення цього пізнавального інтересу та приводити в дію мотиви, що спонукають до активності у навчанні.

Аналіз проблеми свідчить на те, що в основі проблемного навчання лежить ідея відомого психолога С.Л.Рубінштейна [1] про спосіб розвитку свідомості людини через вирішення пізнавальних проблем, що містять в собі суперечності. В межах цієї моделі зберігаються всі основні моменти традиційного навчання. Однак враховуються два основних психологічних чинники ефективності навчання: пізнавальна мотивація і розумова активність учнів в умовах вирішення навчальних проблемних ситуацій.

У 1970-ті роки проблемне навчання стало яскравим спалахом у регламентованому житті радянських шкіл, що стало символом творчого підходу вчителя до навчання. Наукова розробка проблемного навчання знайшла своє відображення у наукових працях вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів. Зокрема, розгляд тих чи інших аспектів проблеми знайшов відображення в працях таких вчених як Н.В.Бордовська, І.Я.Лернер, Б.Т.Ліхачов, М.І.Махмутов, І.П.Підласий, М.М.Фіцула, І.Ф.Харламов, А.В.Хуторський та ін. [2-9]. Серед зарубіжних вчених слід зазначити польських педагогів – Ч.Куписевича та В.Оконя [10-11]. Однак проблемне навчання у вищих військових навчальних закладах досі не мало широкого науково-методичного висвітлення [12].

**Метою** даної статті є психолого-педагогічний аналіз проблемного навчання, визначення основних методичних прийомів та умов його впровадження у різні види навчальних занять, а також оцінка його переваг та труднощів.

Проблемне навчання відрізняється від інших видів навчання. Сутність його полягає в організації навчання шляхом самостійного пошуку знань у процесі рішення навчальних проблем, розвитку творчого мислення і пізнавальної активності тих, хто навчається [6, с.513; 8, с.173]. Що полягає у основі цього та інших понять, пов'язаних із проблемним навчанням? При вивченні суперечливих явищ завжди необхідно виходити з ґрунтовних понять та термінів. Вирішимо деякі з них.

Проблема – це задача, складне теоретичне питання, що вимагає вивчення, вирішення.

Проблемний метод навчання містить у собі деякі суперечності, викликає труднощі пошуку відповіді на нього.

Проблемна задача відрізняється від проблемного навчального питання тим, що містить додаткову ввідну інформацію, а тому викликає прагнення до самостійного пошуку способів та шляхів її рішення [13, с.289].

Проблемна ситуація – це така ситуація, коли курсанти відчувають підвищене інтелектуальне напруження у випадку неможливості пояснити нові положення, процеси та реалії за допомогою своїх знань та виконати невідому дію знайомими засобами [4, с.401]. Удадо створена проблемна ситуація є важливою ланкою наступного засвоєння курсантами знань проблемним шляхом, що складається з таких етапів: створення проблемної ситуації; її аналіз і формулювання проблеми; висунення гіпотез; перевірка найважливіших гіпотез [7, с.150].

Найбільш удадо проблемний метод навчання знаходить реалізацію в умовах психологічної розкутості та підготовленості курсантів до занять. Постановка навчальних проблем на занятті має чотири основні варіанти.

1. Викладач сам ставить, формулює та вирішує навчальну проблему. Такий підхід використовується перш за все: а) в умовах упровадження проблемного методу навчання курсантів; б) якщо навчальна група теоретично підготована слабо; в) якщо питання, що розглядаються, представляють значну новизну для курсантів;

2. Викладач сам ставить і формулює проблему, але вирішує її сумісно з курсантами. Такий підхід використовується, якщо курсанти вже знайомі з проблемним навчанням, мають необхідний мінімум знань та навичок.

3. Викладач у ході заняття спонукає курсантів формулювати навчальну проблему, визначити пошук її рішення і спробувати її вирішити. Це можливо лише у добре підготовленій навчальній групі.

4. Викладач ставить проблемні питання й завдання, орієнтує курсантів на їх вирішення в ході самостійної роботи. Такий підхід використовується лише наприкінці заняття, щоб не відвертати їх уваги [7; 9].

Треба враховувати, що впровадження до практики елементів проблемного навчання має деякі умови:

- курсант стає фахівцем лише в ході власної діяльності. Саме ця діяльність є стрижнем навчального процесу, його змістом, а діяльність викладача є лише засобом для створення проблемних форм руху цього змісту;

- зміст навчальної дисципліни повинен вирішуватися не змістом науки, а перш за все змістом майбутньої професійної діяльності курсантів. А саму навчальну дисципліну слід розглядати як цю чи іншу проблемну форму навчальної й професійної діяльності;

- виклад матеріалу окремих навчальних дисциплін без взаємного зв'язку закладає у курсантів безсистемну мозаїку знань, що не пов'язані між собою єдиним стрижнем – майбутньою професійною діяльністю. Цього можна уникнути, якщо вести навчальну діяльність як процес рішення курсантами проблемних ситуацій, які моделюють майбутню професійну діяльність.

Проблемне навчання має суттєві переваги [6, с.514; 7, с.151; 14, с.213]:

- викликає високий інтерес до навчальної діяльності, робить її захоплюючою;

- спонукає до самостійного пошуку знань шляхом особистої активної та творчої діяльності;

- розвиває інтуїцію та продуктивне мислення;

- навчає мистецтву рішення різних наукових та практичних проблем, набуває досвіду творчого рішення теоретичних та практичних завдань;

- має міцні й дійові результати навчання;

- формує творчу особистість.

Але організація та впровадження проблемного навчання має і деякі труднощі: по-перше, вони пов'язані з великими витратами часу щодо постановки та вирішення проблем, створення проблемних ситуацій і надання курсантам можливості самостійного її рішення [13, с.289]; по-друге, проблемне навчання дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний

курсантам; по-третє, проблемне навчання недостатньо ефективно щодо формування практичних умінь і навичок [7, с.151; 14, с.213]; по-четверте, цей вид навчання приховує в собі природний процес розподілу курсантів на самостійних і несамостійних [2, с.93].

**Висновки.** 1. Проблемне навчання має велике значення не тільки для посилення творчої активності тих, хто навчається, а й для проблематизації самої системи вітчизняної освіти й підготовки до її подальшого переходу на новий варіативний рівень.

2. Принцип проблемності не суперечить іншим дидактичним принципам і не підмінює їх. Як відносно самостійний, він відіграє вирішальну роль у формуванні творчих здібностей курсантів, їх управлінської та бойової діяльності, а також виступає важливим резервом і умовою ефективності викладання навчальних дисциплін.

#### *Література:*

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т.: М.: Просвещение. – 1989.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
4. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Подласый М.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.
8. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 4-е изд. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
10. Куписевич Ч. Основы общей дидактики/ Пер. с польск. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения/ Пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
12. Военная психология и педагогика: Учебное пособие. – М.: “Совершенство”, 1998. – 384 с.
13. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
14. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов /Составитель и ответственный редактор А.А. Радугин. – М.: Центр, 1999. – 256 с.
15. Современная психология: Справочное руководство. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 688 с.

Л.А.Дзюба

## АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

*В статті проведено аналіз структури інтегральної індивідуальності студентів як психологічного фактора впровадження сучасних освітніх технологій в вище навчальне заклад. Встановлено кореляційні зв'язки між нейродинамічними і психодинамічними властивостями інтегральної індивідуальності студентів–первокурсників, виявлено зв'язки між складовими структурами інтелекту студентів. Визначено кореляційні зв'язки між властивостями нейродинамічного і особистісного рівнів студентів. Приведено факторне зображення структури інтегральної індивідуальності студентів.*

**Ключові слова:** інтегральна індивідуальність студентів, структура інтелекту, кореляційні зв'язки, психодинамічні і нейродинамічні властивості.

**Постановка проблеми.** Успішність впровадження сучасних освітніх технологій у вищій навчальній заклад зумовлена готовністю студентів до умов активної і продуктивної навчальної діяльності. З метою виявлення специфіки психологічних чинників успішного впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі було поставлено завдання виявити особливості структури інтегральної індивідуальності студентів.

**Методика та організація дослідження.** У процесі вивчення структури інтегральної індивідуальності у студентів 1–го курсу економічного факультету Східноукраїнського національного університету виявлені взаємозв'язки між різними рівнями інтегральної індивідуальності та взаємозв'язки між властивостями нейродинамічного і психодинамічного рівнів інтегральної індивідуальності. Графічно це представлено у табл. 1.

Таблиця 1.

### Кореляційні зв'язки між властивостями нейродинамічного й особистісного рівнів студентів 1–го курсу

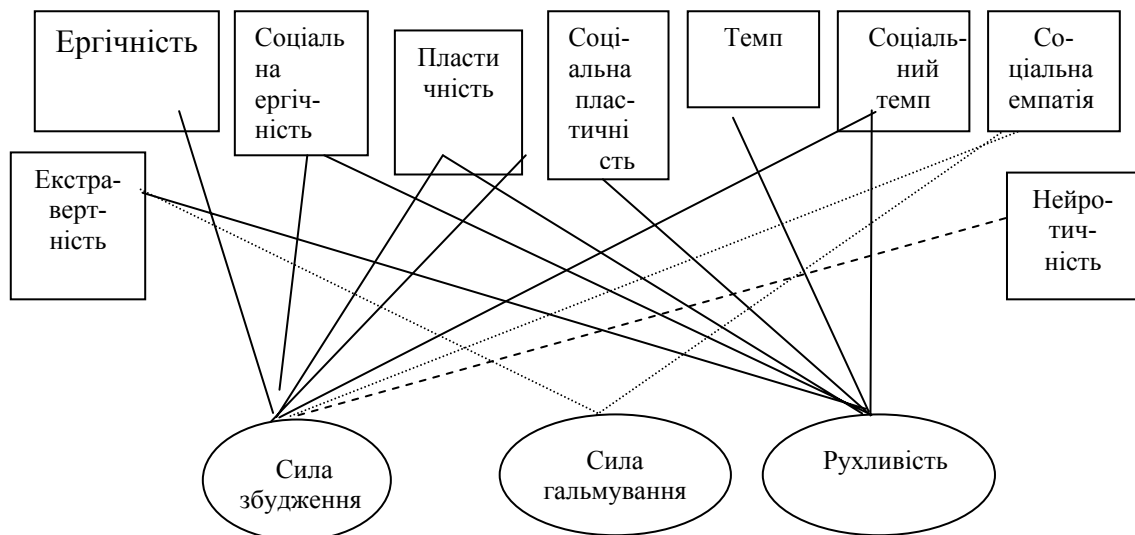
Показники	Сила процесу збудження	Сила процесу гальмування	Рухливість
А	22*		29**
С	37**		50***
Е	21*	-24*	35***
F	30**	26*	52***
Н	50***		61***
L		-26*	
О	-21*		

Q1		-21*	
Q2			-43***
Q3	28**	46***	
Q4	-2.4**	-22*	
Цінність досягнення	22*		
Відношення до пізнання	32***	46***	

\* **Примітка.** У цій і наступній таблицях нулі і коми опущені.

Як бачимо з таблиці 1, властивості психодинамічного рівня інтегральної індивідуальності пов'язані з властивостями особистісного рівня; особистісні дані студентів дозволяють зробити висновок, що більшість показників особистісного рівня (за Кеттеллом) утворюють фактор другого порядку, названий Кеттеллом "Екстраверсія", полюс якого представлений наступними первинними факторами: А + (сердечність), F + (безтурботність), Н + (сміливість), Q2 – (соціабельність). А такі фактори як Е – (покірність), Q2 – (соціабельність), L – (довірливість), М – (практичність), Q1 – (консерватизм) прогнозують фактор другого порядку "Незалежність" негативного полюсу, що характеризується як "Покірність".

Кореляційні взаємозв'язки між показниками нейродинамічного і особистісного рівня інтегральної індивідуальності студентів початкового етапу навчання ми звели в рис. 1.



**Рис. 1.** Схема кореляційних зв'язків між нейродинамічними та психодинамічними якостями інтегральної індивідуальності студентів-першокурсників

Зокрема, виявлено, що найбільше число взаємозв'язків маємо у таких показниках нейродинамічного рівня як сила процесу порушення і рухливість інтегральної індивідуальності та показниками психодинамічного рівня. У представленому матеріалі звертає на себе увагу те, що найбільш вираженими зв'язки з показниками темпераменту, які характеризують комунікативну сферу. Це зв'язано з тим, що перший курс є часом адаптації до нових умов навчання, і така адаптація неможлива без активного включення у соціальні контакти.

Таким чином, можна стверджувати, що показники нейродинамічного рівня мають найбільше виражені зв'язки з факторами особистісного рівня другого порядку "Екстраверсія" і «Покірність». Ці взаємозв'язки також можна пояснити привабливістю спілкування, пов'язаною з новою для першокурсників діяльністю, у якій є можливим реалізувати цю потребу, про що говорять у взаємозв'язку з потребою у пізнанні.

Проте, дана категорія випробуваних ще не має високої критичності і самотності.

Спеціальна увага в дослідженні була приділена вивченню зв'язків інтелектуальних показників першокурсників з різнорівневими властивостями їх інтегральної індивідуальності та навчальною успішністю.

Дослідження інтелектуальних особливостей у системі інтегральної індивідуальності представляються дуже важливими, оскільки вони, з одного боку, недостатньо вивчені, а з іншого боку – питання про них ставилося при вивченні інших рівнів інтегральної індивідуальності, а також індивідуального стилю діяча-росту.

Аналіз взаємозв'язків між показниками інтелекту і властивостями нейродинамічного рівня інтегральної індивідуальності показує, що на 1-му курсі показники інтегрального, вербального і невербального інтелекту пов'язані з високою рухливістю, здатністю швидко переключатися від однієї дії до іншої, до зміни поведінки відповідно до умов, що змінюються. Як бачимо, можливості адаптації прямо залежать як від властивостей нервової системи, так і від рівня загального інтелекту, й останні ним обумовлені.

Аналіз кореляційних зв'язків між компонентами структури інтелекту і психодинамічним рівнем інтегральної індивідуальності студентів першого року навчання виявив, що одним з основних показників темпераменту, пов'язаним з високими інтелектуальними показниками, є темп. Тобто висока швидкість виконання операцій при здійсненні предметної діяльності, виконанні конкретних завдань впливає як на окремі, так і на інтегральні показники інтелекту.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Результати вивчення характеру взаємодії компонентів структури інтелекту з особистісним рівнем інтегральної індивідуальності студентів–першокурсників представлені в табл. 2. Як видно з неї, максимальна кількість кореляцій у структурі інтелекту студентів початкового етапу навчання падає на LS (4 зв'язки), AN (3 зв'язки), RA (3 зв'язки).

Таким чином, базовими складовими інтелекту в студентів економічного факультету є загальна поінформованість, здатність до формулювання суджень (15), встановлення аналогій (AN) і високий рівень практичного обчислювального мислення (RA). На особистісному рівні максимальна кількість кореляцій зі складовими структури інтелекту падає на фактори: В інтелект (3 позитивні зв'язки), Q1 радикалізм мислення (2 позитивні зв'язки) і Q3 контроль бажань (2 негативні зв'язки). Перші два відносяться до інтелектуальної сфери, а третій – до вольового.

Таблиця 2.

**Кореляційні зв'язки між властивостями нейродинамічного й особистісного рівнів студентів 1–го курсу**

Показники	Сила процесу збудження	Сила процесу гальмування	Рухливість
A	22*		29**
C	37**		50***
E	21*	-24*	35***
F	30**	26*	52***
H	50***		61***
L		-26*	
O	-21*		
Q1		-21*	
Q2			-43***
Q3	28**	46***	
Q4	-2.4**	-22*	
Цінність досягнення	22*		
Відношення до пізнання	32***	46***	

Аналіз взаємозв'язків між складовими інтелекту і соціально–психологічних характеристик інтегральної індивідуальності студентів 1–го курсу показав, що інтернальність у невдачах, виробничій сфері, у міжособистісних відносинах утворює зв'язок з вербальними комінентами інтелекту, такими як загальна поінформованість, аналогії, вербальний показник інтелекта. Для більш повного і якісного



розуміння структури інтегральної індивідуальності першокурсників ми застосували факторний аналіз, що виявив три значимих фактори, що увібрали 36,5% загальної дисперсії (табл. 3).

У табл. 3 і табл. 4 показані три знаки після коми, нулі і коми опущені. Як бачимо з таблиці 4, у перший фактор із зазначенням числових значень увійшли показники наступних властивостей: рухливості нервових процесів (0,727); пластичності (0,627), соціальної пластичності (0,553), темпу (0,617), екстраверсії (0,644); домінантності (0,570), безтурботності (0,615), сміливості (0,785); активних соціальних контактів (0,591).

Максимальні навантаження першого фактора несуть властивості нейро– і психодинамічного рівнів індивідуальності, які забезпечують швидкісні характеристики нервових процесів, легкість і швидкість включення в соціальні контакти, швидкий перехід до освоєння соціальних і комунікативних форм діяльності. Даний фактор позначений як виявлена активність.

До другого фактора увійшли показники особистісного рівня, причому такі, що зв'язані з термінальними цінностями і сферами їх реалізацій, а також інтегральні показники інтелекту.

Таблиця 3.

**Кореляції показників особистісних властивостей і компонентів структури інтелекту студентів 1-го курсу**

	LS	GE	AN	KL	RA	ZR	FS	WU	ME
A	-24								
B			23*		22*	22*			
E						28*			
F									
G	-23*		-33**						
H						23*			
O							21*		
Q1	23*				22*				
Q2	21*								
Q3			-28**	-24*					
Q4								21*	
Духовне задоволення		-26*							

Таблиця 4.

**Факторне зображення структури інтегральної  
індивідуальності студентів 1-го курсу**

ПОКАЗНИКИ	ФАКТОРИ		
	1	2	3
Рухливість	727		
Пластичність предмету	627		
Пластичність соціальна	553		
Темп	617		
Екстраверсія (за Айзенком)	644		
AN (аналогії)			577
KL (узагальнення)			515
FS (фігури на площині)			590
Інтегральний інтелект		556	729
Вербальний інтелект			692
Невербальний інтелект		523	600
Е (за Кеттелом)	570		
F (за Кеттелом)	615		
Н (за Кеттелом)	785		
Q4(за Кеттелом)			532
Креативність		-573	
Активні соціальні контакти	591	-585	
Розвиток себе		-635	
Досягнення		-539	
Духовне задоволення		-566	
Збереження власної індивідуальності		-504	
Професійна сфера		-535	
Сфера навчання		-598	
<b>Частка з'ясовної дисперсії, у %</b>	<b>14,1</b>	<b>11,6</b>	<b>10,8</b>

У дослідженні були одержані такі значення цих показників:

– інтегральний показник інтелекту (0,556), невербальний інтелект (0,523) креативність (-0,573), активні соціальні контакти (-0,585), розвиток себе (-0,635), досягнення (-0,539), духовне задоволення (-0,566), збереження власної індивідуальності (-0,504), реалізація цінностей у професійній сфері (-0,535) і в сфері навчання (-0,598). Даний фактор названий професійною неготовністю на тлі соціальної незрілості. Таким чином, на стадії професійної освіти багато студентів переживають розчарування в у професії, якої навчаються вони увібрали у себе зі значною перевагою властивості індивідуальності, зв'язані з інтелектом: встановлення аналогій (0,577),

узагальнення (0,515), уміння оперувати зображеннями фігур на площині 1(0,590), інтегральний показник інтелекту (0,729), вербальний інтелект (0,692), невербальний інтелект (0,600), контроль бажань (0,533). Даний фактор названий високим загальним інтелектуальним потенціалом.

**Висновки.** 1. Істотне місце в структурі інтегральної індивідуальності першокурсників займають компоненти темпераменту, які визначають успішність адаптації до нових умов діяльності (енергійність, пластичність, швидкість).

2. Зв'язки властивостей особистості студента–першокурсника з властивостями нервової системи і темпераменту мають багатозначний характер.

3. У структурі інтелекту студентів рівною мірою представлені зв'язки між вербальними і невербальними складовими, а їхній вплив на успішність є рівнозначним. У структурі інтегральної індивідуальності студентів 1–го курсу при високому інтелектуальному потенціалі спостерігається професійна неготовність і соціальна незрілість.

#### *Література:*

1. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта //Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
2. Коротков Э.Н. Технологии проблемно–деятельностного обучения в высшем учебном заведении. – М.: ВПА, 1990. – 170 с.
3. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант //Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – 256 с.

*О.А.Климова*

### **ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Основні шляхи оновлення педагогічної освіти в новому тисячолітті визначені положеннями Закону України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Концепції педагогічної освіти, цільової комплексної програми “Вчитель” і передбачають:

- відтворення інтелектуального потенціалу народу;
- забезпечення можливості до саморозвитку людини;
- підготовку молоді до інтеграції в суспільство;
- професійну адаптацію фахівця в умовах трансформації суспільного влаштування та формування його професійної мобільності та конкурентоспроможності.

У названих документах наголошується, що важливу роль у відродженні й розбудові національної системи освіти відіграють педагогічні кадри, тому головну увагу слід зосереджувати на підготовці нового покоління педагогічних працівників, здатних до впровадження нових, сучасних моделей навчання й виховання.

В умовах перетворення сучасного українського суспільства саме вчитель стає перетворюючим фактором формування нового освітнього простору, нової школи. Метою виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі є особистість майбутнього вчителя, який має цілісний духовний потенціал, розвинені духовні цінності, сформовану професійну позицію.

Процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя представлено у дослідженнях А.Алексюка, О.Глузмана, І.Зязюна, В.Краєвського, А.Маркової, Л.Мітіної, О.Мороза, Н.Никандрова, О.Пехоти, Т.Рабченюк, Є.Рогова, В.Семіченко, С.Сисоевої та ін. Питання загальнопедагогічної підготовки вчителя розкрито у роботах О.Абдулліної, В.Сластьоніна та ін.

Питання взаємозв'язку духовності та сучасної системи освіти розглядали такі автори, як О.Виговська, О.Вишневський, Т.Гордієнко, А.Дорошенко, В.Зінченко, І.Карпенко, О.Киричук, О.Коберник, Б.Кобзар, Н.Крилова, С.Мягченков, Н.Нікандров, О.Олексюк, Л.Попов, В.Слободчиков, М.Тайчинов, А.Фасоля, В.Шадриков, Г.Шевченко, П.Щербань, Н.Щуркова.

Особливого значення набувають роботи присвячені саме формуванню та розвитку саме духовності, духовної культури вчителя та студента – майбутнього педагога. Це роботи Б.Вульфова, В.Дряпіки, І.Зязюна, Н.Корякіної, М.Мукамбаєвої, В.Мурашова, Л.Попова, О.Рувінського, Г.Сагач, М.Тайчинова, С.Хамматової, Л.Фрідмана, Н.Чернухи, Г.Шевченко та ін.

Серед численних проблем, пов'язаних із професійно-педагогічною підготовкою вчителя, належне місце слід відвести загальнопедагогічній підготовці студентів у контексті формування духовності майбутнього педагога.

Мета статті – розкрити сутність духовного потенціалу загальнопедагогічної підготовки як важливої передумови професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя.

Наголошення на бездуховності сучасної молоді, на жаль, перетворилося в певний штамп як у наукових, так й у публіцистичних виданнях, присвячених проблемам молоді. Досить часто такий висновок ґрунтується на узагальненні проявів антиморальної поведінки молоді, занадто категоричних негативних висловлюваннях

представників молодого покоління по відношенню до сучасного соціуму, до життєвих проблем, до своїх професійних та соціальних перспектив, до традиційних форм культури тощо. Зрозуміло, що юнацький максималізм в оцінці тих чи інших проявів життя, свого культурного та соціального статусу в суспільстві не повинен бути основою для наукового узагальнення щодо стану духовності учнівської та студентської молоді. Виважений, науковий аналіз проблем духовності підростаючого покоління, вивчення тенденцій становлення й розвитку ціннісних орієнтацій юнацтва – нагальна потреба часу й вимога сучасної психолого-педагогічної науки.

Масова суспільна свідомість дійсно стурбована проблемами духовної культури суспільства, намагається усвідомити можливі шляхи духовно-морального оздоровлення людської спільноти. Особливої актуальності цей комплекс проблем набуває по відношенню до такої групи студентів, як майбутні учителі, оскільки незаперечним є споконвічне положення про те, що майбутнє будь-якого суспільства залежить від Учителя, його духовності, творчої наснаги, професійних знань і педагогічної майстерності.

Специфіка професійної діяльності вчителя, його потенційна можливість впливати на особистість учнів зумовлює необхідність включення духовності до системоутворюючих елементів педагогічної діяльності. В.Макарова наголошує, що „духовність майбутнього вчителя може бути певною мірою силою, яка протистоїть антидуховності, що проникає в освіту, у середовище учнівської молоді, несприятливим соціальним явищам у цілому. Духовність особистості вчителі є необхідною умовою формування духовності підростаючого покоління” [4, 3].

Світоглядна криза сучасної інтелігенції безпосередньо торкнулася вчительського загалу України. Надмірна політизація, сприйняття вчительської місії у вимірах утилітарного підходу до професії, редукаціонізм щодо теоретико-методологічного підґрунтя професійного вдосконалення приводить до формування спотвореного образу педагога в студентів - майбутніх учителів.

Актуальність теоретико-методологічних досліджень проблем формування духовності майбутнього вчителя зумовлена потребами суспільства в педагогах з високорозвиненим рівнем самосвідомості, духовністю як професійною якістю (К.Артамонова, Б.Вульф, І.Зязюн, Г.Сагач та ін.). Орієнтація на вищі духовні цінності забезпечує прогрес людства, подолання технократичної спрямованості професійної підготовки фахівців різного напрямку, у тому числі й майбутніх педагогів. Ідеалом майбутнього педагога повинен стати

вчитель, який поєднує в собі високу духовну культуру, навички самовдосконалення, професійні знання та вміння,

Духовність майбутнього вчителя розглядається в контексті різних наукових дисциплін: філософії, соціології, психології, педагогіки. В Українському педагогічному словнику духовність визначається як “індивідуальна вираженість у системі мотивів двох фундаментальних потреб: ідеальної споживи пізнання й соціальної споживи жити, «діяти для інших” [3, 106.].

Педагогічний енциклопедичний словник (Москва, 2002) подає наступне визначення духовності: „духовність - поняття, яке узагальнено відображає цінності (сенси) і відповідний їм досвід, протилежні емпіричному („матеріальному”, „природному”) існуванню людини” [5, 81].

В.Пономаренко розглядає духовність суб'єкта як “результат його прилучення до загальнолюдських цінностей, духовної культури” [6, 212].

К.Артамонова відзначала, що “духовна культура вчителя являє собою духовну матрицю реального образу педагога” [2, 3]. Духовна культура педагога, на думку К.Артамонової являє собою внутрішню культуру, яка забезпечує саморегуляцію вчителя.

Розглядаючи духовність як педагогічний феномен, В.Макарова зазначає, що духовність „це особлива якість особистості, яка є результатом освоєння людської культури, вищих загальнолюдських та національних цінностей; вона включає моральні принципи, спрямованість до вищих ідеалів, які здатні піднести над раціональною рефлексією, прагнення до пізнання смислу буття, до самовдосконалення” [4, 20].

Духовність майбутнього вчителя формується в процесі творчого освоєння духовних цінностей цілісної педагогічної спадщини, у процесі практичної діяльності як форми прояву активного, творчого ставлення до дійсності, до самовдосконалення. Завданням вищої педагогічної школи є насичення духовним змістом будь-якого професійного знання. На думку В.Шадрикова, “духовним знання стає тоді, коли воно перетворюється в особистісно значиме” [7, 245].

Педагогічна діяльність має високий духовний потенціал. До основних духовних властивостей педагогічної діяльності можна віднести: гуманізм (люди́нотворчість), інтегративність, культуротворчість, персоналізація (особистісний характер), неперервність, ціннісно-регулятивний характер.

Формування духовності майбутнього педагога відбувається поетапно, у системі взаємозалежних ланок вищої педагогічної освіти –

загальнокультурна, загальнопедагогічна, фахова складові підготовки майбутнього вчителя. Цим забезпечується цілісність професійної підготовки вчителі й формування його духовно-моральної культури.

Гуманізація педагогічної освіти забезпечує розвиток особистості вчителя відповідно до духовних цінностей загальнолюдської культури, отже, важливе місце в підготовці майбутнього вчителя займає засвоєння їм гуманітарної культури. Гуманітаризація освіти ставить своєю метою формування морально й духовно розвиненої людини - майбутнього фахівця, рівень підготовки якого гармонійно сполучає освіченість, професіоналізм, духовність, моральну вихованість.

Поряд з гуманізацією й гуманітаризацією педагогічної освіти значне місце займає її фундаменталізація й інтеграція, які забезпечують глибину загальнофілософських, психолого-педагогічних, загальнокультурних і спеціальних знань. Підхід до відбору змісту педагогічної освіти із цих позицій дозволяє сформувати в майбутніх учителів систему професійних знань, загальнокультурний рівень.

Педагогічним дисциплінам належить провідне місце в актуалізації в студентів – майбутніх педагогів уявлень про духовні цінності.

У науковій літературі загально педагогічна підготовка вчителя визначається як “процес навчання студентів в системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики і результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загально педагогічних знань, умінь і навичок” [1, 4].

У процесі вивчення педагогічних дисциплін відбувається творче опанування, осмислення духовної спадщини педагогічної культури, формування ціннісного ставлення до практичного педагогічної досвіду педагогів минулого та сучасності.

Найбільш важливою складовою педагогічного знання в контексті формування духовності майбутнього вчителя слід визнати аксіологічну складову. Ті чи інші педагогічні теорії, концепції прямо чи опосередковано декларують певні педагогічні цінності.

Педагогічне знання можна розглядати в трьох аспектах: знання „само по собі”, тобто знання як самоцінність; практико орієнтоване знання, яке виконує нормативну функцію по відношенню до тієї чи іншої системи діяльності; смислопороджуюче знання, яке дозволяє визначати смисл окремих вчинків людей, культурних текстів, історичних явищ. Таке знання особливо актуальне в ситуаціях невизначеності, кризи системи діяльності, у тому числі й освіти.

Провідними підходами до включення саме педагогічного знання в систему духовних цінностей майбутнього педагога визначено особистісно орієнтований підхід, який розглядає студента як найвищу цінність культурно-освітнього простору ВНЗ, аксіологічний підхід, що орієнтує на змістовний відбір гуманістично орієнтованих духовних цінностей у педагогічній спадщині; культурологічний підхід пов'язаний із включенням особистості майбутнього вчителя в процес освоєння культурних цінностей.

Зміст і структура навчальних педагогічних дисциплін формують не тільки систему знань майбутнього вчителя: на молодших курсах педагогічні знання виступають як засіб професійної адаптації, усвідомлення студентами сутності й особливостей своєї професії. У процесі вивчення таких розділів курсу педагогіки, як «Загальні основи педагогіки», «Теорія виховання», «Дидактика» й ін., студенти осмислюють моральні основи педагогічної діяльності, соціальну значимість і відповідальність за результати своєї професійної діяльності, духовну місію Учителя у соціумі.

Вивчення курсу «Історія педагогіки» дозволяє простежити шляхи розвитку педагогічної теорії, діяльність видатних мислителів закордонної й вітчизняної педагогіки, систематизувати прогресивні тенденції розвитку педагогічного знання, загальнолюдських духовних цінностей і моральних орієнтирів минулого, побачити еволюцію їхнього розвитку й зрівняти зі станом розвитку сучасної педагогічної теорії й практики.

Важливою складовою загально педагогічної підготовки є курс «Основи педагогічної майстерності» як практико орієнтована дисципліна, що безпосередньо торкається особистості кожного студента, дозволяє перевести теоретичні знання у площину професійної діяльності вчителя. Практичні заняття за курсом «Основи педагогічної майстерності» спрямовані на знайомство з вимогами сучасного суспільства до вчителя, серед яких системоутворюючою є висока моральність, духовність. Розгляд питань з педагогічної етики дозволяє усвідомити власну моральну позицію, визначити свої життєві орієнтири, переконатися в необхідності утвердження гуманістичних стосунків у педагогічній роботі.

Вчити педагогіці – значить допомагати людині зрозуміти специфіку своєї індивідуальної педагогічної культури, риси індивідуального стилю й на основі більше широких історико-педагогічних контекстів показувати людині її особливості, суперечливість та складність становлення педагогічного знання, створювати мотивацію до розширення індивідуальної педагогічної



культури шляхом самоосвіти, саморозвитку на основі рефлексії й самоаналізу.

У процесі загальнопедагогічної підготовки необхідно включати студентів до обговорення та можливого вирішення наступних протиріч:

- «я - неповторний» – «мій ідеал учителя»;
- педагогічна теорія – повсякденна шкільна практика;
- особистий педагогічний і життєвий досвід – узагальнений передовий педагогічний досвід;
- можливості в минулому, у даний момент, моє уявлення про мене в майбутньому;
- ставлення до дитини як до засобу, способу самоствердження вчителі, об'єкту виховання – ставлення до учня як до цінності.

Усвідомлення таких протиріч дозволить зробити педагогічні знання, що отримує майбутній учитель, “живими знаннями” (О.Леонт'єв). Зрозуміло, що недостатньо, щоб студент засвоїв педагогічні знання байдуже, потрібно викликати в нього емоційно-ціннісне ставлення до духовної суті цих знань. Саме тоді ці “живі знання”, одухотворена педагогічна спадщина стануть справжніми керівниками педагогічної діяльності.

Таким чином, духовність учителя постає, з одного боку, як еталон духовного образу педагога (сукупність духовних здібностей і якостей особистості). З другого боку, духовна культура педагога, яка базується, насамперед, на його духовності, виступає як внутрішня культура, що забезпечує саморозвиток, будучи складовою в загальній культурі вчителя, у тому числі й у фаховій. Основний шлях духовного розвитку учителя полягає в системно-змістовній трансформації загальнолюдських цінностей у педагогічну діяльність. Це пов'язане з тим, що духовний розвиток, обумовлений моральними нормами й цінностями особистості, вимагає для свого становлення відповідного змісту. Такий зміст створює загально педагогічна підготовка учителя у вищому педагогічному навчальному закладі.

Подальшого дослідження потребують питання забезпечення мотивації студентської молоді до духовного розвитку та саморозвитку, створення духовно-творчої атмосфери на заняттях з педагогічних дисциплін.

#### *Література:*

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – 2-е из., переаб. и доп. – М.:Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Артамонова Е.И. Развитие духовной культуры учителя: теория и методика. - М., 2000.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К., 1997.
4. Макарова В.А. Формирование и развитие духовности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис... докт. пед. наук. — Калуга, 2001. — 33 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
6. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. — М.: Рос. акад. образования, 1997. — 295 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. — 329 с.

*В.М.Кожевников*

### **ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАСТУПНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМПЛЕКСУ “УНІВЕРСИТЕТ – ЛІЦЕЙ”**

Інноваційна модель формування наступності педагогічної діяльності комплексу “університет – ліцей” повинна відповідати вимогам модернізації загальноосвітньої і вищої освіти, зміні освітньої парадигми, науково-технічному прогресу, рішенню стратегічних завдань розвитку освіти. Вона призначена готувати старшокласника (ліцейста) – майбутнього студента і далі студента університету до інноваційного типу життя.

На цьому шляху реалізація провідних принципів модернізації освіти (неперервності, демократизації, бережливості, гуманізації, якості освіти, інноваційності, особистісне орієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації, єдності, варіативності, національної спрямованості освіти та ін.) у комплексі “Університет – ліцей” спрямована на підвищення якості освіти через належність і відповідність, взаємозв’язок дії цих принципів в організації і управлінні, в навчально-виховній роботі, в навчальній діяльності ліцейств і студентів, у змісті сумісної діяльності ліцею і університету як навчальних закладів.

Система провідних принципів модернізації освіти забезпечує процеси функціонування комплексу “Університет – ліцей” (мова йде про стабільну роботу, режим якої задається вимогами цих принципів, коли досягаються цілі сьогоденної педагогічної парадигми). З точки зору отриманих результатів педагогічної діяльності комплексу, вони повинні бути оптимальними (найвищими в даних умовах при раціональних витратах часу, зусиль, засобів). Але на цьому шляху існують протиріччя:

- ліцей працює в режимі функціонування, а університет – частково (виконуються лише деякі принципи модернізації освіти);

- університет працює в режимі функціонування, а ліцей – частково (теж саме).

Тут необхідно знаходити і реалізувати механізми оптимальної рівноваги (стабільності роботи комплексу), але і у цьому випадку рано чи пізно всі резерви функціонування комплексу будуть використані.

Реалізація системи принципів формування наступності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” спрямована на уточнення, поширення і подальший розвиток вже налагоджених зв’язків з метою поліпшення їх дії, що значно підвищує ефективність педагогічної діяльності комплексу, дозволяє завершити цілеспрямовану підготовку студента, сформувати особистісно-професійну компетентність майбутнього спеціаліста.

Система принципів формування наступності забезпечує процеси розвитку комплексу “Університет-ліцей”. Втім і тут існують протиріччя:

- ліцей працює в режимі розвитку, університет – в режимі функціонування і часткового розвитку (вимоги до реалізації принципів формування наступності не співпадають у відповідних напрямках);

- університет працює в режимі розвитку, ліцей – в режимі функціонування і часткового розвитку (теж саме).

Слід зазначити, що процеси функціонування і розвитку комплексу не відокремлені, вони йдуть поряд і навіть пересичуються, мають поетапний характер: функціонування по деяким напрямкам переходить у розвиток, після розвитку всіх напрямків настає стан функціонування до моменту нового розвитку. Управління переходом процесів функціонування в розвиток на відповідних напрямках діяльності є головним завданням управління роботою комплексу. Цей перехід призвана забезпечити система принципів формування наступності.

У філософському словнику визначається, що наступність є “об’єктивно необхідний зв’язок між новим і вже відомим в процесі розвитку, коли не тільки ліквідується відоме, але зберігається і подальше розвивається те прогресивне, що було досягнуто на попередніх щаблях, без чого неможливе прямування вперед ні у бутті, ні в пізнанні”.

Тому актуальною проблемою є визначення системи принципів формування наступності. Тут вирішимо такі завдання:

1. Визначимо принципи формування наступності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей”;

2. Виділимо вимоги до реалізації цих принципів;

3. Розглянемо методи вивчення ефективності наступності педагогічної діяльності комплексу;

4. Зробимо аналіз ефективності наступності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” у вербальних показниках;

5. Зробимо визначення ефективності наступної педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” математичним методом на основі рейтингу (методу компетентних суддів).

6. Окреслимо перспективи подальших напрямків дослідження проблеми.

Наша науково-дослідницька діяльність, практичний досвід роботи в навчальних закладах різного рівня освіти дозволяє виділити принципи формування наступності, дати аналіз формування наступності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей”, відомого в Україні своїми успіхами (мова йде про ліцей відкритий при Донецькому національному університеті, який працює вже 15 років).

Результати нашого аналізу представлені в таблиці.

Таблиця 1.

Пор. №	Зміст принципу формування наступності	Вимоги до його реалізації	Методи вивчення стану наступності
1.	Принцип формування наступності місій вищого та загальноосвітнього навчальних закладів	Ліцей як структурний підрозділ університету, університет як замовник на підготовку майбутньої студентської молоді Заявка на особистість студента, людини майбутнього, наближення ліцеїста до студентського загалу Ліцей як цікава цілісна педагогічна система розвитку обдарованості старшокласників, що постійно нарощує свій потенціал, готуючи шкільну молодь до науково-практичної діяльності та її продовження в університеті	Бесіда  Анкетування  Інтерв'ю
2.	Принцип формування наступності цілей, завдань, змісту	Модель випускника ліцею – майбутнього студента університету,	Моделювання

	<p>навчальних планів, програм на відповідних профілях навчання студентів і старшокласників</p>	<p>який здатний до наукової діяльності. Комплексні програми підготовки спеціалістів, що розроблені на факультетах університету, починаючи з ліцейської підготовки, орієнтовані на реалізацію моделі творчо обдарованого ліцеїста Навчання випускників ліцею в університеті у спеціально створених для них студентських групах, навчальні програми яких орієнтовані на роботу з обдарованими студентами Формування концепцій підготовки на факультетах університету випускників ліцею як викладачів, вчених нової формації</p>	<p>Консиліум</p> <p>Інтерв'ю</p> <p>Консиліум</p>
<p>3.</p>	<p>Принцип формування наступності стратегій розвитку вищого та загальноосвітнього навчальних закладів</p>	<p>В педагогічній діяльності комплексу вирішується актуальна психолого-педагогічна проблема формування творчої особистості, підготовки її до науково-дослідницької діяльності з ліцейських років. Ліцей у майбутньому – вищий навчальний заклад першого або другого рівня акредитації як професійно спрямований навчальний заклад вищого гатунку. Намагання педагогічного колективу університету і ліцею спрямовані на розробку цілісної освітньої програми і стратегії, що дозволяє розвивати творчий</p>	<p>Бесіда</p> <p>Рейтинг</p> <p>Аналіз</p>

		потенціал кожної особистості	
4.	Принцип формування наступності освітнього процесу і науково-технічного прогресу в умовах консолідації вищого та загальноосвітнього навчальних закладів	Взаємодія університету і ліцею як опора вузу на ліцей, що виступає фактором акумуляції творчих можливостей майбутнього спеціаліста, здатного сприяти перетворенню науки у максимальну продуктивну силу Розробка інноваційної моделі формування наступності професійної і допрофесійної підготовки студентів та ліцеїстів в творчій педагогічній діяльності викладачів	Рейтинг  Моделювання
5.	Принцип формування наступності педагогічної діяльності викладачів-менеджерів вищого та загальноосвітнього навчальних закладів	Педагогічний і науковий потенціал викладачів комплексу: учителі-методисти, учителі-соросовські лауреати, доценти і професори університету Високий професіоналізм викладачів комплексу, здатний розбудити у ліцеїстів (студентів) обдарованість, розвинути її, вивести здібності особистості на високий рівень Обов'язкова участь професорсько-викладацького складу університету, проректора з наукової роботи університету в життєдіяльності ліцею Директор ліцею, провідні викладачі беруть участь в засіданнях Вченої ради університету, засіданнях ректорату і деканів факультетів, викладають студентам на факультеті підвищення кваліфікації	Бесіда  Анкетування  Бесіда  Інтерв'ю

		університету.	
6.	Принцип формування наступності педагогічної підтримки інноваційних підходів в умовах консолідації вищого та профільного загальноосвітнього навчальних закладів	<p>В ліцеї зберегли посади звільнених класних керівників, але розробили посадові обов'язки, професіограму, технологію підготовки вихователя - куратора</p> <p>Для оптимального введення молодих викладачів у педагогічну професію розроблена спеціальна програма розвитку педагогічної творчості для роботи з обдарованими учнями</p> <p>Створення системи пошуку і відбору обдарованих старшокласників в Донецькій області для навчання у комплексі "Університет-ліцей"</p> <p>Відведення провідної ролі обдарованості, творчому продукту, який зробив або в потенціалі може зробити учень</p> <p>Оформлення ліцейської педагогіки на теоретичному і практичному рівнях, предметом якої виступає виховання обдарованої молоді здатної до наукової творчості</p> <p>Педагогічна система ліцею доповнюється науково-дослідною роботою, яка виступає одним із основних компонентів цілісного навчально-виховного процесу у комплексі "Університет-ліцей"</p>	<p>Аналіз</p> <p>Бесіда</p> <p>Аналіз</p> <p>Спостереження</p> <p>Бесіда</p> <p>Аналіз</p>
7.	Принцип формування наступності інноваційної (творчої) педагогічної	Комплекс "Університет-ліцей" виступає школою творчого розвитку і	Бесіда

	діяльності викладачів вищого та профільного загальноосвітнього навчальних закладів	саморозвитку особистості, ідеєю творчості тут наснажене все, це власний педагогічний імідж лицею і університету Комплекс “Університет-лицей” щорічно готує переможців олімпіад і наукових конкурсів найвищого гатунку Лицейською педагогікою опанували викладачі, старші викладачі, кандидати наук, доценти, професори, деяким з них присвоєно високе звання вчителя-методиста Лицейське наукове товариство, яке очолює проректор університету з наукової роботи, а його секції – викладачі факультетів надає широкі можливості науковій творчості ліцеїстів і студентів	Бесіда  Інтерв’ю  Консиліум
8.	Принцип формування наступності освітніх, педагогічних технологій в професійній підготовки студентів і допрофесійній підготовки старшокласників на відповідних профілях навчання	Модель навчання спрямована на розвиток творчої особистості не по окремим аспектам, як це здійснюється в інформаційній, розвивальній або активізуючий моделях, а у комплексі технологій.	Моделювання
9.	Принцип формування наступності стимулювання викладачів університету і лицею, які працюють у комплексі, студентів і ліцеїстів	Викладачам комплексу “Університет-лицей” облдержадміністрацією встановлена надбавка до заробітної плати у розмірі 30 відсотків, педагогічне навантаження становить 15 годин на тиждень і 3 години для заняття науково-дослідницькою роботою. Педагоги	Бесіда



		<p>комплексу мають почесні звання “Заслужений працівник народної освіти”, “Заслужений тренер України”, вчитель-методист та ін. Розробка моделі підготовки студентів та ліцеїстів відповідає своїм змістом вимогам розвитку їхніх особистісних новоутворень, якостей особистості: нарощується творчий потенціал ліцеїстів, вагомим досягненням є вступ колишніх ліцеїстів до аспірантури, щорічно збільшується кількість тих, хто має серйозні творчі успіхи, кількість переможців і призерів олімпіад, конкурсів, турнірів найвищого рангу</p>	<p>Моделювання</p>
10.	<p>Принцип формування наступності навчальної діяльності студентів та старшокласників на відповідних профілях навчання</p>	<p>Практично всі випускники ліцею стають студентами університету і інших вищих навчальних закладів. Програма індивідуального розвитку і саморозвитку творчої особистості позбавляє навчально-виховний процес заорганізованості, дозволяє організувати навчальну діяльність у власному темпі, регулюючи свої інтелектуальні сили, навчаючись в ліцеї і потім в університеті. Ліцей готує молодь до майбутньої студентської наукової діяльності</p>	<p>Спостереження</p> <p>Самооцінка</p> <p>Бесіда</p>
11.	<p>Принцип формування наступності професійної і</p>	<p>Ліцей покликаний навчати і виховувати</p>	<p>Анкетування</p>

	<p>допрофесійної спрямованості студентів та старшокласників</p>	<p>найбільш обдарованих старшокласників, готуючи їх до навчання в університеті, забезпечуючи їм умови для здобуття освіти понад державний освітній мінімум, здійснюючи їхню науково-практичну підготовку.</p> <p>Ліцеїсти ще на студентській лаві стають соросовськими лауреатами, здобувають перемоги на Всеукраїнських та міжнародних конкурсах наукових робіт.</p> <p>Рекомендовано і навчаються в аспірантурі різних міст України, близького зарубіжжя, в Америці, Чехії та ін. країнах багато студентів – випускників ліцею</p> <p>Ліцеїстам викладають курс “Вступ до спеціальності” вчені університету</p> <p>В університеті відзначають, що випускники ліцею мають установку на високий професіоналізм, самостійні у навчанні, добре розуміють зв’язок предметів з майбутньою професією, беруть активну участь у різних видах професійної діяльності</p>	<p>Інтерв’ю</p> <p>Спостереження</p> <p>Бесіда</p> <p>Спостереження</p>
12.	<p>Принцип формування наступності у розвитку психологічних механізмів особистості студентів та</p>	<p>Взаємодія університету з ліцеєм має психологічний контекст: тут прагнуть, щоб у ліцеїстів якомога швидше</p>	<p>Бесіда</p>

	старшокласників	<p>сформувати активне подолання труднощів переходу від однієї системи навчання до іншої</p> <p>Постійна взаємодія ліцеїстів із студентами, викладачами університету створює передумови для значного скорочення терміну адаптації випускників ліцею до вузівського життя</p> <p>Інтенсивно формується студентський колектив при активному включенні колишніх ліцеїстів у реалізацію основних навчально-виховних завдань університету</p> <p>Включення ліцеїстів разом з науковцями у дослідження актуальних наукових проблем значно підвищує інтерес до творчої діяльності, розвиває уяву, інтуїцію, оригінальність мислення</p> <p>Ліцей подолав тотальну уніфікацію і стандартизацію навчально-виховного процесу, консерватизм і стереотипи педагогічного мислення, тут створена атмосфера інтелектуальної творчості</p> <p>Кожна із якостей ліцеїста постійно діагностується, що дає можливість визначити рівень її розвитку і оперативно прийняти відповідні рішення, встановити рівень розвинутості якостей закладених у</p>	<p>Анкетування</p> <p>Соціометрія</p> <p>Діагностичні контрольні роботи</p> <p>Інтерв'ю</p> <p>Психолого-педагогічне діагностування</p>
--	-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		моделі творчо обдарованого ліцеїста	
13.	Принцип формування наступності підвищення працездатності студентів та старшокласників	Організація навчально-виховного процесу спирається на результати вивчення розумової працездатності ліцеїстів (студентів) вченими біологічного факультету університету: аналіз динаміки працездатності дозволяє виявити періоди найбільшого напруження психіки, враховувати їх при розробці розкладу занять, вибору форм навчальної діяльності Підвищенню працездатності сприяє досягнення оптимального узгодження навчальної і позакласної роботи, введення серед тижня бібліотечного дня, озброєння ліцеїстів (студентів) методами самостійної роботи, оптимізації виконання домашніх завдань, збільшення годин для занять фізкультурою Висока працездатність організму – одне із головних завдань фізичного виховання в ліцеї і університеті	Діагностування  Спостереження  Діагностування
14.	Принцип формування наступності управління вищим та загальноосвітнім навчальними закладами в умовах їхньої консолідації	В лінійно-функціональну структуру управління ліцеєм введений штабний орган – науково-методичний центр, який очолює заступник директора, керівництво університету встановлює ліцею план набору учнів, їх розподіл за спеціальностями факультетів.	Системний аналіз



	ліцеїстів: самоконтроль учнів, контроль викладача, контроль куратора-вихователя, адміністративний контроль, контроль замовника на підготовку майбутніх студентів, яким виступає університет На Вчених радах університету окремо відзначаються результати колишніх ліцеїстів, сьогоднішніх студентів	Аналіз
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------

Далі виділимо вимоги до реалізації принципів формування наступності, зробимо їх класифікацію за окремими напрямками.

1. Наступність організаційно-управлінської діяльності:

1. Діяльність ліцею як структурного підрозділу університету, який є замовником на підготовку майбутньої студентської молоді, на формування особистості студента-людини майбутнього.

2. Створення в ліцеї педагогічної системи розвитку обдарованості старшокласників, яка підготовлює їх до науково-практичної діяльності та її продовження в університеті.

3. Реалізація моделі випускника ліцею – майбутнього студента університету здатного до наукової діяльності.

4. Впровадження концепції професійної підготовки на факультетах університету випускників ліцею – майбутніх викладачів, вчених нової формації.

5. Взаємодія університету і ліцею, що виступає фактором акумуляції творчих можливостей майбутнього спеціаліста здатного сприяти перетворенню науки у максимальну продуктивну силу.

6. Участь проректора з наукової роботи університету, директора ліцею, провідних викладачів комплексу у засіданнях ректорату, викладачів у викладацькій діяльності в ліцеї та на факультеті підвищення кваліфікації в університеті.

7. Створення системи пошуку і відбору обдарованих старшокласників в Донецькій області для навчання в ліцеї і далі – університеті.

8. Ліцейське наукове товариство, яке очолює проректор університету з наукової роботи, а його секції викладачі факультетів надає широкі можливості науковій творчості ліцеїстів і студентів.

9. Встановлення викладачам комплексу облдержадміністрацією надбавки до заробітної плати, зменшення педагогічного навантаження для заняття науково-дослідницької роботою.

10. В ліцеї навчають і виховують найбільш обдарованих старшокласників, готуючи їх до навчання в університеті, забезпечуючи умови для здобуття освіти понад державний освітній мінімум, здійснюючи їх науково-практичну підготовку.

#### II. ступінь змістової діяльності:

1. Розробка змісту навчальних завдань творчого розвитку студентів і ліцеїстів.

2. Планування змісту індивідуального розвитку і саморозвитку студентів і ліцеїстів.

3. Удосконалення змісту навчальних дисциплін в університеті і ліцеї на відповідних профілях навчання.

4. Розробка змісту оригінальних навчальних планів в університеті і ліцеї.

5. Розробка змісту інтеграційних курсів і дисциплін за вибором студентів і ліцеїстів.

6. Поєднання базових знань і знань дослідницької діяльності студентів і ліцеїстів.

7. Розробка змісту навчальних програм дострокового закінчення університету і ліцею.

8. Розробка змісту оригінальних робочих програм з профільних дисциплін університету і ліцею.

9. Виявлення резервів підвищення якості змісту освіти в університеті і ліцеї.

10. Розробка змісту наскрізних комплексних програм навчання студентів і ліцеїстів.

#### III. Наступність навчально-виховної діяльності:

1. Реалізація комплексних програм підготовки спеціалістів, розроблених на факультетах університету, починаючи з ліцейської підготовки.

2. Навчання випускників ліцею в університеті у спеціально створених для них студентських групах, навчальні програми яких орієнтовані на роботу з обдарованими студентами.

3. Рішення в навчально-виховному процесі комплексу актуальної психолого-педагогічної проблеми формування творчої особистості, підготовки її до науково-дослідницької діяльності з ліцейських років.

4. Розробка цілісної освітянської стратегії педагогічним колективом університету і ліцею, що дозволяє в навчанні розвивати творчий потенціал кожної особистості.

5. Розробка інноваційної моделі формування наступності професійної і допрофесійної підготовки студентів та ліцеїстів в творчій навчальній діяльності викладачів.

6. Виявлення високого професіоналізму викладачів комплексу здатних в навчанні розбудити у ліцеїстів (студентів) обдарованість, вивести здібності особистості на високий рівень.

7. Організація науково-дослідницької роботи, яка виступає одним із основних компонентів успішного навчально-виховного процесу у комплексі “Університет – ліцей”.

8. Опанування ліцейською педагогікою викладачами, старшими викладачами, кандидатами наук, доцентами, професорами комплексу “Університет – ліцей” в навчально-виховному процесі.

9. Підготовка в навчанні ліцейської молоді до майбутньої студентської наукової діяльності в університеті.

10. Ліцеїсти і вже студенти стають соросовськими лауреатами, переможцями і призерами олімпіад, здобувають перемоги на Всеукраїнських конкурсах наукових робіт.

#### IV. Наступність навчальної діяльності:

1. Впровадження в навчальній діяльності моделі студента (ліцеїста) – компетентного спеціаліста.

2. Спрямованість допомоги студенту (ліцеїсту) на розкриття індивідуальності в самостійній роботі.

3. Самореалізація студентів (ліцеїстів) в індивідуальній творчій навчальній роботі.

4. Вдосконалення системи контролю за навчальною діяльністю студентів (ліцеїстів).

5. Впровадження особистісно-орієнтованого підходу до студентів (ліцеїстів) в навчальній діяльності.

6. Врахування рівня навченості студента (ліцеїста) для організації навчальної діяльності за особистим планом.

7. Організація навчальної діяльності студентів (ліцеїстів) за індивідуальним графіком для задоволення інтересів та схильностей.

8. Запобігання повтору змісту при вивченні навчальних дисциплін в університеті (ліцеї).

9. Формування у студентів (ліцеїстів) національної свідомості, гуманності, гідності.

10. Навчальна діяльність державною мовою, продовження роботи над науковою тематикою вже в ролі студента.

В таблиці 1 наведено зміст принципів формування наступності вищого та загальноосвітнього навчальних закладів, вимоги до їх реалізації розкриті на прикладі наступності педагогічної діяльності



комплексу “Університет-ліцей”. Тому в таблиці наведено примірний план як основа для аналізу ефективності наступної педагогічної діяльності будь-якого комплексу: тут вносяться конкретні корективи у зміст вимог до відповідних принципів формування наступності, уточнюються методи, або їх комплекси для вивчення стану наступності.

Аналіз ефективності у вербальних показниках може виконуватись за вимогами окремих принципів, за окремими вимогами, але він більш точний, якщо аналізується система принципів формування наступності (система вимог до їхньої реалізації).

Система принципів формування наступності остається відкритою і може бути доповнена будь-яким принципом формування наступності. Письмово аналіз таблиці 1 не виконується, тому можна обмежитися узагальнюючою бесідою, до якої необхідно підготуватися.

Математичними методами ефективність наступної педагогічної діяльності комплексу “Університет-ліцей”, або будь-якого іншого, визначається на основі аналізу вимог: повне виконання вимог до наступної педагогічної діяльності викладацького складу комплексу – “2” бали; часткове виконання вимог – “1” бал; невиконання вимог “0” балів. По кожному напрямку існує 10 основних вимог, за повне виконання яких дається 20 балів, що відповідає 100 відсоткам. Тому за виконання всіх вимог наступної педагогічної діяльності дається  $20 \times 4 = 80$  балів.

При інших методиках аналізу число вимог і балів може бути іншим.

Якщо, наприклад, за наступність організаційно-управлінської діяльності отримано 16 балів, наступність змістової діяльності – 18, наступність навчально-виховної діяльності 14 балів, наступність навчальної діяльності – 12 балів, то загальна ефективність наступності педагогічної діяльності комплексу може бути визначеною так:

$$E_n = \frac{16+14+12+18}{80} \times 100\% = 75\%$$

Якщо вимоги до наступності виконуються на 90% і вище, то рівень ефективності педагогічної діяльності викладацького складу комплексу високий, якщо на 70% - 89% - рівень середній, якщо на 45% - 69% - то низький.

Ефективність у разі необхідності може бути визначена і за окремим напрямком діяльності комплексу.

Перспективою подальших напрямків дослідження є визначення загальної ефективності роботи комплексу вищого та загальноосвітнього навчальних закладів, який працює в режимі

функціонування і розвитку, визначення ефективності роботи окремого вищого навчального закладу, або загальноосвітнього навчального закладу.

*С.В.Коношенко*

## **ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКА**

Однією із задач педагогічної роботи в системі освіти є виховання гармонійної і всесторонньо розвинутої особистості дитини, створення умов для оптимального входження та існування вихованця в соціумі. В особливій мірі це стосується такої категорії дітей як соціально дезадаптована підлітки. У зв'язку з цим перед педагогом встає питання розуміння всіх своїх функцій для навчання, виховання і реабілітації даної категорії дітей в умовах навчально-виховного закладу. Проте, як показує практика, далеко не кожний педагог володіє знаннями і навичками роботи з дезадаптованими підлітками.

Що стосується проблеми особливостей підготовки педагога до професійної діяльності з соціально дезадаптованими учнями, то таких праць маємо незначну кількість, хоча низку питань, які стосуються дитячих оздоровчих таборів, соціально-педагогічних служб, у своїх працях розглядали Ф.Думко, А.Іванченко, Г.Лактіонова, Н.Кривоконь, Л.Міщик, І.Зверева, Т.Осипова, Л.Пундик та ін. [1-5]

Дана стаття має за мету розкрити основні недоліки у роботі педагога школи, які посилюють соціальну дезадаптацію підлітків.

Як суб'єкт освітнього процесу педагог у школі піддається впливу тих же факторів дезадаптації, що і підліток. Тому він збільшує ризик підліткової дезадаптації тоді, коли дезадаптований сам.

Як показує практика, нинішні вчителі здебільшого не готові до практичної реалізації афективно-вольової моделі освіти. Це просліджується не тільки в теоретичній, методичній підготовці вчителя, але й у їхньому психологічному стані.

Перебуваючи в стані психологічного неблагополуччя, педагог поводить роздратовано стосовно оточуючих, тим самим викликає негативне ставлення до себе, не здатний до конструктивного спілкування. Невротичні реакції негативно позначаються на стосунках з підлітками, з їхніми батьками, збільшують ризик нервово-психічної дезадаптації вихованців.

Неправильні контакти, конфліктні ситуації, що виникають з вини педагогів, сприяють створенню міцного умовно-рефлекторного зв'язку типу: дія педагога - виникнення неприємних негативних

емоцій - протидія дитини. Чим більше помилок припустили дорослі у своїх спілкуваннях з дітьми, чим менше радості дали вони їм, тим довше і складніше шлях, який необхідно цілком пройти педагогу, щоб здійснити виховання дезадаптованої дитини, тим безпомилковими повинні бути безупинні, інтенсивні і спрямовані реабілітаційно-виховні впливи.

У школі головною причиною конфліктів з дезадаптованими підлітками часто є необ'єктивність учителів-вихователів, недотепне, грубе використання ними свого положення з метою "змусити", "зобов'язати", "підкорити" собі, "покарати". Іноді мають місце конфлікти спеціально чи мимоволі спровоковані неправильними діями педагогів, як наприклад, навмисний виклик учня для відповіді по пропущеному або незасвоєному матеріалу чи раптова пропозиція продовжити відповідь учню, який не уважно слухав, і виставляння йому двійки чи декількох двійок підряд, замість додаткового роз'яснення і т.д.

Найчастіше це робиться не в інтересах виховання, а в ім'я самоствердження педагога, "чесні мундира", суворості, що хибно розуміється.

На жаль, нерідко зустрічаються ще педагоги, що вважають за можливе скривдити учня, замість того щоб на основі глибокого аналізу поведінки підлітка знайти правильний підхід до нього.

Самими небажаними є відносини педагога, побудовані на пасивному, байдужному спогляданні навколишнього і формальному виконанні своїх обов'язків. Такі "горе-вихователі" здатні лише помічати недоліки дітей і акцентувати на них свою увагу, не бажаючи вникнути в причини відхилень чи відзначити достоїнства дитини. Гнітюча обстановка в класі, створювана подібним відношенням, гальмує розвиток дітей, заважає їм позбутися від своїх пороків, небажання учитися і узагалі відвідувати заняття. Такі відносини збільшують невиправлення дезадаптованих дітей.

Спілкування з дітьми вимагає глибокого самоаналізу особистих дій, вчинків, слів педагога. У протилежному випадку вихователь може виявитися або в положенні диктатора, що не терпить заперечень і чужої думки, або в положенні педагога - "угодовця", що потурає невибагливим інтересам і смакам вихованців.

Фактичні взаємодії вчителя-вихователя з дезадаптованими підлітками не обмежуються їх офіційним періодичним спілкуванням. Ефективні такі відносини, що безупинні, різноманітні, видозмінюються протягом тривалого часу на основі співробітництва, причетності і співпереживання, саме вони поступово сприяють виникненню поваги до

педагога, а слідом за цим і появі в дітей бажання позбутися від своїх дурних звичок.

Таким чином, розташування підлітка до вихователя, прояв поваги до нього є, як правило, передумовою для тривалої і складної роботи з виховання і реабілітації соціально дезадаптованих підлітків.

Л.Н.Бережнова виділяє бар'єри в освітньому процесі, що сповільнюють самореалізацію школярів [1]:

1) форма стереотипізованого сприйняття учня вчителем: учителі не мають достатньо чіткої конкретної мети постійного спостереження і вивчення своїх учнів;

2) у педагогічній взаємодії відзначається природне прагнення оцінювати, схвалювати чи не схвалювати, робити заяви про учня. При цьому виникає бажання, щоб учень відповідав набору тих якостей, що в ієрархії цінностей учителі є значущими. У результаті такої оцінної взаємодії виникає модель «ідеального» учня;

3) часто вчитель знаходиться на позиціях зневаги недоліками «поганого» учня і не бажає бачити за типізацією «поганих» індивідуальність і почуття підлітка, це відбивається не тільки на функціонуванні навчально-виховного процесу, але і виявляється в недоброчливості до родини дитини;

4) ріст психічних розладів і труднощів у навчанні в дітей у період одержання шкільного освіти - сумна прикмета часу. «Можна приводити приклади чималої кількості випадків виникнення емоційних розладів унаслідок морально-психологічного збитку, нанесеного педагогом школяреві», відзначають В.В.Колбанов і Г.К.Зайцев [2];

5) «авторитарний стиль спілкування вчителя позбавляє ініціативи і самостійності учня, що може привести до залежності, невпевненості в собі».

Перераховані факти педагогічної дійсності говорять про присутність факторів, що обмежують реалізацію потенційних можливостей дитини і стають причинами глибоких афективних переживань підлітками несприятливих умов для їхнього розвитку.

М.А.Хутірна виділяє рівні прояву дезадаптації педагога [3]:

1) «первинна» учительська дезадаптація як наслідок неусвідомлення своїх професійних особливостей, що несуть певний дезадаптуючий потенціал, своєї педагогічної позиції, власних особистісних проблем. У цьому випадку вчитель безпричинно (на перший погляд) дратується, приходять у розгубленість, у навчальних і міжособистісних ситуаціях спрацьовує неефективно. Причини цьому частіше шукає поза собою. Типові форми захисту вчителя на цій стадії

- відхід, проекція, різноманітні форми агресії, раціоналізація. Педагог у цьому випадку не вважає себе дезадаптованим.

2) «Вторинна» учительська дезадаптація виявляється тоді, коли вже з'являються ознаки «емоційного згоряння». У літературі, присвяченій феномену «емоційного згоряння», указується, що особливі складнощі професії педагога ще й у тому, що «необхідно шляхом спеціальної підготовки розвивати до досконалості психічні і фізіологічні здібності, тому що в протилежному випадку відбувається «насильство над психікою» і як результат - «пригніченість, вимученість, дратівливість». Постійна активна робота свідомості може викликати перевтому і перенапругу.

3) Педагог звичайно стає першим, хто зіштовхується з ознаками шкільної дезадаптації підлітка. І від того, яку педагогічну позицію він займе, залежить процес подальшої дезадаптації дитини.

М.А.Хутірна [3] пропонує виділити три компоненти в аналізі педагогічної позиції вчителя.

1. Когнітивний: образ учня, уявлення про нього, ступінь розуміння його мотивів, уявлень про його мотиви.

2. Емоційний: переважний відтінок емоційного ставлення до дитини «прийняття - відкидання», здатність відчувати його переживання.

3. Поведінковий: способи комунікативної поведінки, ступінь діалогічності спілкування.

Однією з причин, що викликають відносний і абсолютний ріст педагогічної занедбаності серед дітей різних вікових груп, поряд з різким погіршенням економічної і соціально-психологічної обстановки у суспільстві, є низький рівень професійної компетентності вчителів у корекційно-педагогічній роботі з цією категорією школярів.

Сформована сьогодні політична, економічна, соціокультурна ситуація в Україні торкнулася і сфери освіти. Вимоги, що висуваються до вчителя протягом багатьох століть, завжди були високі. Умови, що змінилися, зробили ці вимоги більш твердими і більш високими. Тому зараз перед вітчизняними науковцями і практиками постає завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів для педагогічної роботи з такою нелегкою категорією дітей як соціально дезадаптована підлітки. І завдання це треба негайно вирішувати.

### ***Література:***

1. Калиновская Т.П. Подготовка учителя в системе повышения квалификации к педагогической реабилитационной деятельности: Автореф... канд. пед. наук: 13.00.01.-Омск, 1999.-21с.
2. Кочетов А.И. Перевоспитание подростков. – М.: Педагогика, 1972.- 120с.

3. Куган Б.А. Социально-трудовая адаптация детей группы социального риска.- Курган – Челябинск, 1995.- 80с.
4. Пискунов А.И. Вопросы общепедагогической подготовки будущих учителей. – М., 1977.- 165с.
5. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков: Уч.пособие. –К.: ИСМО,1997.-312с.

*О.Ю.Кузнецова*

### **РЕФОРМУВАННЯ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

Перегляд освітніх пріоритетів, робота з розробки стандартів у початковій, середній загальноосвітній, вищій школі, прагнення до їх взаємоузгодження зумовлюють вивчення розмаїття компонентів навчально-виховного процесу. У комплексі розв'язання навчально-виховних завдань велике значення має з'ясування питань контролю, визначення критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок на кожному етапі освітнього процесу. Однією із провідних і вагомих форм визначення успішності учнів у навчанні є випускні іспити.

З огляду на орієнтацію України на інтеграцію у європейський освітній простір, а також тенденцію на створення нової системи отримання академічних ступенів або освітньо-кваліфікаційних рівнів на європейському континенті доцільним є вивчення системи оцінювання навчальних показників та контролю у навчанні у різних країнах. Адже вивчення досвіду зарубіжних країн пропонує джерело творчого використання, вдосконалення та розвитку в освіті. З такою метою й проведено вивчення реформування екзаменаційної системи Великобританії у другій половині ХХ ст. на матеріалі навчання іноземної мови.

Зацікавленість вітчизняних науковців до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду зростає. Дослідженням актуальних проблем зарубіжної європейської педагогічної думки займаються Н.В.Абашкіна, О.В.Глузман, Ю.В.Кіщенко, Л.П.Пуховська, Г.Л.Алексевич, О.Локшина, О.Першукова, Є.Спіцин, І.Тараненко, Г.Степенко та інші. Утім багато питань ще очікують на ретельне вивчення. До таких відноситься і дослідження екзаменаційних систем, що діють у різних країнах європейського континенту, вивчення їх ефективності.

Вивчення та аналіз британських педагогічних джерел і видань дозволили встановити, що історія становлення освітньої системи Великобританії, спрямованість публічних та граматичних середніх шкіл на наступне навчання випускників в університетах зумовили

істотний суто британський чинник формування змісту освіти в системі середніх навчальних закладів країни, укладання навчальних планів та програм – пристосування змісту освіти до вимог екзаменаційної системи.

Протягом десятиріч учителі у визначенні програми навчання мали спиратись на рекомендації і дотримуватись вимог певної екзаменаційної ради або урядового відділу відповідної предметної асоціації. Взагалі не існувало адекватної політики узгодження навчальної програми між екзаменаційними радами та школами. Історично при кожному окремому вищому навчальному закладі працювала екзаменаційна рада, яка розробляла вимоги до майбутніх студентів закладу та критерії їхнього відбору.

Перше реформування екзаменаційної системи у Великобританії у другій половині ХХ ст. було проведено у 1950 р. Замість “Шкільного свідоцтва” було введено “Загальне свідоцтво про освіту звичайного рівня” (The General Certificate of Education “O” Level – GCE “O”). Свідоцтво мало відображати залікові оцінки з окремих предметів, вимогу наявності залікових оцінок з групи предметів було усунуто. Для вступу до університету учні мали після ще двох років навчання в школі скласти екзамен на “Загальне свідоцтво про освіту підвищеного рівня” (The General Certificate of Education “A” Level – GCE “A”).

Більшість екзаменаційних рад відносились до певних університетів і самі розробляли вимоги до екзаменів щодо перевірки, оцінювання та контролю підготовленості випускників шкіл, переслідуючи дві цілі: 1) визначити найкращих кандидатів для отримання університетської освіти, взагалі; 2) визначити таких кандидатів з кожної конкретної дисципліни, університетська освіта з якої веде до отримання університетського ступеня, зокрема. Тобто, шкільні навчальні курси підвищеного рівня були спрямовані на підготовку до університетських курсів навчання, а навчальні курси звичайного рівня являли собою полегшений варіант курсів підвищеного рівня і готували до них.

У середині 60-х років спостерігалось зростання впливу вчителів на формування структури екзаменів, що проявилось в розробці Свідоцтва про середню освіту (CSE), яке було введене в 1965 р. Нове свідоцтво мало стати альтернативою Загальному свідоцтву про освіту звичайного рівня і мало забезпечити потреби тих учнів, для яких вимоги, висунуті Загальним свідоцтвом про освіту звичайного рівня, були занадто складними. 14 регіональних рад, до складу яких входили вчителі, радники, голови екзаменаційних комісій, займались

розробкою структури цих екзаменів. Вони відповідали також за ухвалення навчальних курсів, розроблених окремими школами та групами шкіл, та за оцінювання навчальних курсів, розрахованих на підготовку до складання екзаменів або написання курсової роботи, замість екзаменів у школах окремого регіону. Спершу екзамен на Свідоцтво про середню освіту був розрахований на тих учнів, які були не в змозі скласти екзамен “звичайного” рівня, включаючи учнів “середніх” здібностей, хоча в країні швидко зросла практика складання учнями “подвійного” екзамену, тобто учні складали екзамени і на отримання Загального свідоцтва про освіту, і на Свідоцтво про середню освіту. Таким чином учні намагались уникнути можливої невдачі при складанні одного з виду іспитів.

Результати вивчення, проведені британськими спеціалістами, показували, що екзамен на Свідоцтво про середню освіту не поступався ступенем складності, як стверджували його опоненти, до того ж його привабливість для школярів пояснювалась використанням позитивної системи оцінювання знань учнів на відміну від традиційного відкидання балів за кожну помилкову відповідь. Так, зростала кількість учнів, які на екзамені з іноземної мови звичайного рівня здобували ступінь “С” і не могли скласти екзамен на перший ступінь Свідоцтва про середню освіту. Характерною рисою екзамену з іноземної мови стала 30% частка усної частини екзамену.

Обидва екзамени – на отримання Загального свідоцтва про освіту звичайного рівня та Свідоцтва про середню освіту – мали за мету запропонувати вдосконалений варіант попередніх моделей екзаменаційної системи, але за характеристикою М.Уайтхед: 1) їм не вдалося задовольнити потреби учнів всіх рівнів здібностей; 2) існування двох типів іспитів ускладнювало екзаменаційну систему, діючи в країні [1,с.202]. Утім з середини 60-х до середини 80-х років ХХ ст. вимоги та структура цих іспитів становили основний орієнтир у формуванні навчальної програми в школах.

Історично склалося, що з метою визначення рівня володіння іноземними мовами при розробці змісту іспиту дотримувались надзвичайно академічного погляду на мову, знання з мови, уміння і навички мовленнєвої діяльності. Так, переважна кількість екзаменаційних балів відображала результати письмової роботи з іноземної мови, в якій найбільша увага приділялась граматичній правильності. Відповідно, коли діти в 14-річному віці вибирали, з яких предметів вони складатимуть публічні екзамени, вивчення іноземних мов продовжували лише академічно найбільш обдаровані



діти, хоча в середині 70-х років ХХ століття приблизно 90% 11-річних дітей розпочинали вивчення якоїсь сучасної мови [2,с.93].

У 70–80-ті роки ХХ ст. однією із спроб поліпшення екзаменаційної системи та удосконалення змісту навчальних курсів з іноземної мови у Великобританії стала діяльність прихильників так званого Руху градування цілей навчання сучасних мов (Graded Objectives in Modern Languages – GOML). Перші дві групи вчителів і викладачів приступили до розробки градуваних цілей навчання іноземних мов у 1975 р. Цей рух швидко привернув увагу спеціалістів галузі і в 1978 р. вже 25 дослідницьких груп працювало в цьому напрямі. На початку 80-х років ХХ ст. 90 груп ентузіастів у різних частинах країни займалися дослідженням нового проекту.

Б.Пейдж, учитель-практик, який свого часу очолював Національний координаційний комітет градування цілей навчання сучасних мов та був першим президентом Асоціації вивчення мов, писав, що здійснення проекту мало за мету пошук альтернативи Загальному свідоцтву про освіту звичайного рівня та Свідоцтву про середню освіту, які відштовхувались від рівня здібностей учнів [3,с.101]. Академічний підхід до навчання, характерний для граматичних шкіл виявився непридатним у навчанні учнів всіх рівнів здібностей, що „приводило у відчай і учнів, і вчителів” [4,с.27]. Прихильники ідей градування цілей у навчанні іноземних мов прагнули визначити окремі рівні володіння іноземною мовою, усунувши спирання на здібності учнів, взявши за основу ідею, що здібності мають прояв лише настільки, наскільки швидко й успішно учні оволодівають певним змістом навчальної програми. Тобто змінилися критерії визначення успішності оволодіння навчальною програмою, володіння іноземною мовою. Якщо за традиційно визнаною схемою критерієм було успішне оволодіння певними лексичними, граматичними, структурними нормами мови, то тепер дослідники відійшли від визначення кращого в оволодінні ними, поставивши в центр уваги те, наскільки успішно учень виконує те чи інше лінгвістичне завдання на певному рівні навчання. Успішність навчання було вирішено визначати не з точки зору граматичної правильності висловлювань та будови речень, а з точки зору успішності налагодження та здійснення спілкування.

Прихильники ідеї визначили необхідність розробки розподіленої на етапи програми навчання мови, оволодіння якою отримало б визнання в суспільстві, забезпечило б можливість отримання учнями певного сертифікату, заохочувало б учнів до вивчення іноземної мови;

сприяло б усвідомленню учнями можливості досягнення успіху у процесі навчання [3,с.103].

Дослідницькі групи визначили мету навчання іноземної мови як навчання спілкуватись, використовувати іноземну мову в реальному світі в реальних обставинах. На той час визнання пріоритетності комунікативних аспектів мови мало революційний характер, адже на практиці навчання сучасної іноземної мови все ще мало за мету, перш за все, навчити правильної граматики мови. З часом нові ідеї отримали подальшу розробку з урахуванням вікових потреб і розвитку учнів. Ідеї градування цілей в програмі навчання сучасних мов здобули широке міжнародне визнання і були взяті за орієнтир Радою Європи у дослідженнях і проектах з навчання іноземних мов.

Дані спостережень з часом показали, що в тих регіонах країни, де підтримувались ідеї градування цілей у будові навчальної програми з сучасних мов (експериментальна робота проводилася в усіх чотирьох частинах країни) кількість дітей, що відмовлялись від подальшого вивчення іноземної мови після досягнення ними 14 років, зменшилась. Більше того, позитивне ставлення в суспільстві до нового підходу у визначенні мети та принципів навчання іноземних мов сприяло вдосконаленню змісту навчання з дисципліни та структури іспиту з іноземної мови.

Практика впровадження навчальної програми з іноземної мови згідно з проектом градування цілей навчання сучасних мов позначилася з часом на прийнятті рішення про введення Загального свідоцтва про середню освіту (GCSE), введенні єдиного національного навчального плану та визначенні національних стандартів володіння іноземними мовами.

Успішність ідей градування цілей у формуванні навчальної програми і у навчанні сучасних мов в цілому пояснювалась тим, що вони відповідали специфічним освітнім потребам часу. Вони радикально змінили підхід до навчання іноземної мови, визначивши, що: 1) мова не являє лише сукупність знань, а є системою, яка використовується з певною метою; 2) посилення мотивації учнів до вивчення іноземної мови має бути пов'язане з визначенням їх потреб та неодмінним схваленням результатів їх навчальної діяльності (під впливом ідей і практичної діяльності прихильників руху багато учнів „відкрили” для себе, що вивчення мови може бути успішним) [3,с.103-104].

Помітні перебудови в галузі навчання мов сталися у 80-ті роки ХХ ст. Британські педагоги пов'язували зміни ситуації із зростаючим розумінням у суспільстві важливості володіння іноземними мовами, із створенням і розширенням спільного Європейського ринку, впливом і

авторитетом Ради Європи та міжнародних інтеграційних процесів. У 1980 р. в Англії, Уельсі та Північній Ірландії було прийнято рішення про формування єдиного екзамену, розрахованого на учнів всіх рівнів здібностей після досягнення ними 16 років, замість екзаменів на Загальне свідоцтво про освіту звичайного рівня та Свідоцтва про середню освіту та розробку відповідної навчальної програми.

Педагоги-дослідники і вчителі-практики докладали надзвичайних зусиль у пропагуванні важливості володіння іноземними мовами, у розробці сучасних навчальних мовних програм, цікавих та стимулюючих у межах вимог екзаменаційної системи. Державна політика, експериментальна діяльність британських вчителів привели в 1988 р. до введення Загального свідоцтва про середню освіту (GCSE) і, відповідно, нової екзаменаційної системи. Екзамен з іноземної мови тепер мав спиратись на визначені на національному рівні критерії володіння сучасними мовами, а в його основі лежало визначення збалансованого володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності. М.Уайтхед відзначав, що “таким чином було покладено край “зверхній” екзаменаційній системі... не дивлячись на недоліки, екзамен на отримання Загального свідоцтва про середню освіту з іноземних мов став найважливішою подією в галузі навчання і вивчення іноземної мови за 30 років другої половини ХХ ст.” [1,с.203]. Вперше в країні на національному рівні офіційно було визначено введення практичних цілей навчання мови учнів всіх рівнів здібностей і соціального походження в шкільному навчальному процесі. Документи про екзамен з сучасних мов на ЗССО вперше містили чіткий розподіл щодо: 1) визначення, для кого екзамен призначений: тих, хто закінчує школу у 16 років; тих, хто планує продовжити навчання не спеціалізуючись з сучасних іноземних мов; тих, хто обирає спеціалізацію з сучасних іноземних мов; дорослих будь-якого віку; 2) цілей навчання, всього 7 (ці ж цілі, до яких було додано ще одну були визначені і в національному навчальному плані з сучасних мов); 3) оцінювання успішності учнів з орієнтацією на чотири мовленнєві уміння та детально визначені завдання двох рівнів складності – базового та підвищеного; 4) змісту екзамену: список завдань, тематичні сфери, структури, поняття, функції, лексичний обсяг.

У кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. відповідно до вимог, висунутих з введенням Загального свідоцтва про середню освіту, були введені нові тематично-базовані мовні курси підвищеного рівня складності, які суттєво видозмінили навчальну програму курсів з іноземної мови в шостому класі середньої школи і стали більш привабливими для вивчення. Іншим кроком стало введення в 1987 р.

мовних курсів, спрямованих на складання екзамену “підвищеного рівня додаткового” (Advanced Supplementary – AS), складання іспитів за якими розпочалось у 1988 р. Це було дуже важливе нововведення, оскільки воно давало змогу учням, що не спеціалізувались з іноземної мови вивчати її з точки зору своїх професійних інтересів і “відновлювало стан у мовній освіті, що мав місце з 1918 р. до відміни “додаткового” (subsidiary) екзамену на отримання Сертифікату старшої школи (Higher School Certificate – HSC)” у 1950 р. [1,с.204]. Таке нововведення було зумовлено розробкою в країні стандартів “Загальних національних професійних кваліфікацій” (GNVQ), які висунули вимогу викладання професійних мовних курсів.

Тож, проведене вивчення дозволяє встановити, що:

1. Національний характер становлення освітньої системи Великобританії зумовив пристосування змісту шкільного навчання до вимог екзаменаційних рад, які діяли при вищих навчальних закладах і визначали зміст та структуру екзаменів з окремих предметних дисциплін і таким чином здійснювали безпосередній вплив на освітні орієнтири і зміст шкільної освіти.

2. У другій половині ХХ ст. в країні було здійснено кілька реформ екзаменаційної системи, що діяла в країні: 1) 1950 р. – введення Загального свідоцтва про освіту звичайного рівня; 2) 1965 р. – введення Свідоцтва про середню освіту; 3) 1988 р. – введення Загального свідоцтва про середню освіту, кожна з яких прагнула знайти відповіді на актуальні питання забезпечення якості освіти та запровадження найбільш ефективною системи визначення навчальних показників учнів.

3. У навчанні іноземних мов ці реформи ставали поштовхом до дослідницької та практичної роботи екзаменаційних рад, вчителів, науковців з реформування структури іспиту з іноземної мови, змін у визначенні пріоритетності формування мовленнєвих умінь і видів мовленнєвої діяльності на основі перегляду визначення мети навчання іноземної мови.

4. Відстоюючи важливість чіткої структури екзаменів і кваліфікацій, британські науковці підкреслювали необхідність розробки національних стандартів з дисциплін, що входили до навчального плану середніх шкіл, що запровадило б більшу узгодженість та вірогідність у досягненні якості освіти на даному освітньому рівні.

#### *Література:*

1. Whitehead M. From “O” Level to GCSE – The Impact of Examinations / Ed. by Hawkins E. 30 Years of Language Teaching. – London: CILT, 1997. – P.198–209.

2. Moys A. The Challenges of Secondary Education /Ed. by Hawkins E. 30 Years of Language Teaching. – London: CILT, 1997. – P.83–93.
3. Page B. Graded Objectives in Modern Languages /Ed. by Hawkins E. 30 Years of Language Teaching. – London: CILT, 1997. – P.99–105.
4. Page B. Modern Language Teaching/Learning in Secondary Schools in England and Wales /Curriculum Development in Modern Languages for European Understanding and Cooperation (Secondary Education 10-15/16) /Ed. By Ge Stocks, Eike Thurmman. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1994. – P.26-34.

*Г.Ю.Салюкова*

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ СТУПЕНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

*У статті розглядаються сучасні технології у навчальному середовищі, які підтверджують, що комп'ютер, електронно-навчальний матеріал, сучасні методи навчання, підключення до Internet призводить до модернізації навчального процесу.*

Стрімкий технічний прогрес, вдосконалення системи інформаційного забезпечення освіти призводить до перетворення соціальних відносин у найближчому майбутньому. Сутність цих відносин складає ініціативна освітня діяльність суб'єкта вивчення в глобальній інформаційній системі. Викладач, як джерело інформації, який раніше лідирував на інформаційному полі системи освіти поступово лишає свої позиції. Нові тенденції у розвитку інформаційної культури преобразують функції викладача, додаються функції організатора, який навчає взаємодії студентів з різними джерелами інформації ті формуванню в них навичок самостійної роботи.

Сучасний урок (лекція) потребує впровадження інтерактивних технологій навчання. Роль нових технологій спрямована на процес інтелектуального, творчого, морального розвитку студента. Базуючись на традиційній, логічній системі уроку (лекції), надавати йому більш виразного, яскравого і наочного вигляду. Ілюстрації є дуже важливим засобом сприйняття. Слайди, демонстраційні ті маніпулятивні динамічні моделі об'єктів, аудіоінформація, відеосюжети, впровадження нових інформаційних технологій у навчальну дисципліну потребує іншого підходу до створення робочих програм, учбових посібників, до методики підготовки і проведення уроку (лекції).

Нові практичні аспекти мети навчання природним шляхом впливають на зміст навчання, на вибір технологій, спрямованих на розвиток у студентів здатності до міжкультурної взаємодії, до придбання індивідуального досвіду. Створюючи стратегії для пізнавальної діяльності, підвищуючи рівень інтелектуальної

активності, впроваджуючи проблемні ситуації, вирішуючи які студенти отримують нові знання і досвід.

Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, протягом якого здійснюється взаємодія студента і викладача. Це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має конкретні та прогнозовані цілі. Одна з цих цілей – створення комфортних умов навчання, в яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним весь процес навчання.

Розвиток сучасних технологій у навчальному середовищі підтверджує той факт, що комп'ютери, електронні навчальні матеріали, сучасні методики навчання, підключення до Інтернету призводять до модернізації навчального процесу. Величезну роль відіграє використання мережі Інтернет. Пошук потрібної інформації приводить студентів до віртуальних бібліотек, баз даних, віртуальних театрів і музеїв, на різноманітні інформаційні сервери. Використовуються можливості електронної пошти, телекомунікацій, чат-технологій. Підготовка різноманітних завдань потребує звернення до текстових і файлових редакторів, використання мережевих програм, графіки, анімації, мультимедійних засобів. Впровадження інтерактивних технологій дає можливість викладачам виявляти творчість, індивідуальність, відійти від формального підходу ведення уроку (лекції). Нові технології забезпечують викладачам наступні можливості:

1. інформаційна підтримка;
2. використання різноманітних завдань;
3. ілюстрація матеріалу;
4. розширення освітнього простору.

Завдяки цьому у студентів спостерігається:

1. концентрація уваги;
2. включення всіх видів пам'яті: зорової, слухової, моторної, асоціативної;
3. швидке і якісне сприйняття матеріалу;
4. підвищення інтереса до вивчаємого предмету;
5. зростання мотивації до навчання.

Інформатизація коледжу – це зміна змісту, методів і організаційних форм підготовки студентів на етапі переходу до освіти в умовах розширеного доступу до інформації.

Успіх інформатизації коледжу багато в чому залежить від кадрової перепідготовки педагогічного складу. Підвищення кваліфікації викладачів:

1. основи комп'ютерної грамоти, навички на рівні користувача, засвоєння програм;
2. базові програми по засвоєнню Інтернет-технологій;
3. поглиблене вивчення однієї з сучасних технологій;
4. методика використання інформаційних технологій в освіті.

Розвиток інтерактивних технологій передбачає значну технічну базу:

1. комп'ютерні класи;
2. медіа-лекторії;
3. аудіо-, відео-монтажний комплекс;
4. медіа-кабінет;
5. лабораторія;
6. видавничий комплекс.

Нижче наведено приклад студентської розробки з використанням інтерактивних технологій.

Практичну роботу з предмета “Методика організації гурткової роботи в початковій школі” виконала студентка групи 312 ш Ковль Ганна під керівництвом викладача Рикової Л.Л.

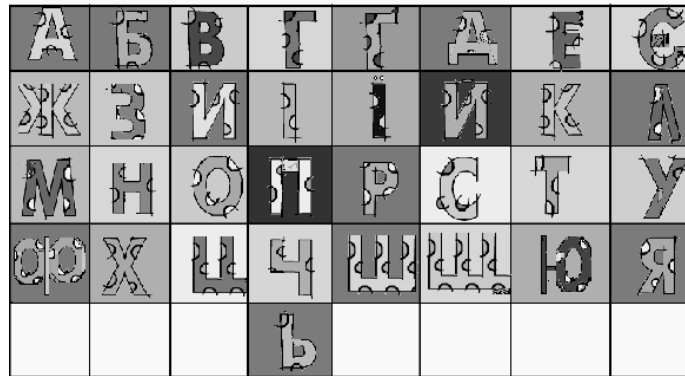
**Мета роботи:** “Закріплення знань з предмету “Українська мова” з розділу “Навчальна грамота”.

**Сценарій програми** (як користуватись програмою)

*Після завантаження на екрані з'являється заставка. На цьому листі бачимо кнопку “Старт”.*



*Натиснувши на цю кнопку, потрапляємо в головне меню програми, яке має вигляд:*



Для того, щоб обрати потрібний пункт меню, треба клацнути на відповідній букві. Після цього відкривається лист з обраним видом роботи. На кожному листі є кнопка, яка дозволяє повернутись в головне меню програми.

Лист\_1. Завдання\_на букву “О”

Учням пропонується завдання скласти звукові схеми для таких слів: оса, горох, корова, сорока.

Для того, щоб почати виконувати це завдання, необхідно клацнути правою кнопкою миші на кнопку “Завдання”. На листі одночасно з’явиться слово і відповідний малюнок. Учень повинен скласти звукові схеми, використовуючи стандартні позначки для позначення голосних, приголосних та наголошених звуків, які розташовані на листі. Мишкою їх потрібно перетягнути у визначене місце. Клацнувши на кнопку “Перевірка”, учень перевіряє чи правильно складена схема. Казкова “поїдалка” закреслить ті позначки, які використані невірно. За допомогою кнопки “Переробити” учень може перероблювати схему поки не складе її вірно. Кнопка “Правильна схема” надає змогу побачити правильну схему (тільки після виконання завдання).



Лист\_2. Завдання\_на букву У.

Це завдання виконується аналогічно завданню на букву О. Перелік слів підібраний відповідно до букви У: цибуля, зозуля, курча, муха.

Лист\_3. Завдання на букву С



На екрані з'являється лист з завданням на букву С. Для того що почати виконувати завдання необхідно клацнути на кнопку “нове завдання”. На будиночку з'явиться слово, учень повинен клацнути на відповідний малюнок, якщо він зробив вірно, то тваринка сховається в будиночок, якщо ні, то вона залишиться на своєму місці.



Лист\_4. Завдання\_на букву Х

Учням пропонується таке завдання: ”Прочитай склади. Покажи, на яку ялинку сяде зірочка, щоб можна було прочитати слово.” Натиснувши на кнопку “Гра”, в зірочці з'являється склад, учень повинен клацнути на ялинку так, щоб з складів, розташованих в зірочці та ялинці, склалося слово, яке автоматично впишеться в поле під ялинкою.



Лист\_5. Завдання\_на букву М.

На цьому листі потрібно знайти предмети, які починаються з букви М. При натисканні на них мишкою вони “оживають”.



Програма є відкритою, тобто її можна поширювати, додаючи нові завдання.

Вихід із програми здійснюється стандартним способом закриття вікна програми в Windows.

### **Особливості програмної реалізації.**

Програма розроблена на мові ЛОГО в середовищі «Лого-Миры-2» ; складається з одного файлу.

При складанні програми були використані такі можливості середовища «Лого-Миры-2»:

1. застосування і програмування об'єктів цього середовища: черепашок, текстових вікон, кнопок, кольорів;
2. програмування лінійних, циклічних, розгалужених, вибіркового алгоритмічних структур;
3. використання редактора форм і розробка анімаційних ефектів;
4. вбудований графічний редактор;
5. імпорт об'єктів (малюнків, звукових фрагментів).

При створенні програми використовувалися графічні файли з «Великої енциклопедії Кирила та Мефодія», бібліотек комп'ютерних малюнків.

З 2004 року в Харківському педагогічному коледжі ведеться робота над створенням і підтримкою сайта для локальної мережі в кабінеті інформатики.

В зв'язку з цим я вважаю, що створений сайт допомагає при вирішенні наступних задач:

1. формування і використання інформаційно-комунікативної компетентності студентів у навчальному процесі;
2. формування нових моделей навчальної діяльності, які використовують інформаційні та комунікаційні технології; організація навчання на ФОНЕ розвитку ігрової ситуації;
3. формування системи інформаційних ресурсів; систематизація навчального та дидактичного матеріалу по предмету;
4. відпрацювання технічних навичок у використанні найбільш розповсюдженого браузера Internet Explorer;
5. використання комунікації як середовища, в якому відбувається вивчення нового навчального матеріалу.

Основні сторінки сайту включають наступну інформацію:

1. Інформаційні технології.
2. Персональний комп'ютер – це...
3. Матеріал до уроку.
4. Кращі роботи студентів за тиждень.
5. Телеконференції.
6. Психологічні та предметні тести.
7. Успішність по предмету.
8. Гостьова книга.
9. Дошка оголошень. Реклама.
10. Новини.

Студенти на уроках (лекціях) інформатики мають змогу знайти необхідну довідкову інформацію по темі на сайті і використати її за призначенням.

Рівень учасних засобів інформаційних технологій розкриває нові перспективи виховання молоді в дусі національної свідомості, культури, патріотизму. На сьогоднішній день розроблено багато різноманітних програм, які дають можливість ознайомитися з традиціями українського народу, творчістю видатних класиків, поетів, художників, композиторів. Ці програми можна використовувати як під час уроків, так і в позакласний час при проведенні різноманітних виховних заходів. Адже саме в закладах освіти зароджуються повага до свого народу, любов до рідного краю, до Батьківщини.

#### **Література:**

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995ю – 155 с.
2. Комченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий, СПб: КАРО, 2002. – 368 с.
3. Пехота О.М. Освітні технології. – К.: АСК, - 2002. – 255 с.
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании., М.: Школа-пресс, 1999. – 186 с.

*А.А.Слободянюк, Л.В.Шевцов, О.А.Сухініна*

### **ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ КВАЛІМЕТРІЇ СТУДЕНТІВ**

*В статті розглядається питання підвищення якості підготовки фахівців з використанням модульно-рейтингової системи та методів психодіагностики особистості. Пропонується нова модель навчального процесу з використанням кваліметрії студентів. Надаються конкретні рекомендації щодо покращення навчального процесу.*

Особливості сучасної ситуації, яка склалася в системі народної освіти України, полягають в тому, що випускники навчальних закладів вищої освіти виявились не зовсім підготовленими до задоволення

потреб виробництва з ринковими відносинами. Причину такої невідповідності слід шукати в технології навчання та підготовці інженерних кадрів. До недавнього часу вузівська підготовка орієнтувалась на опанування системою готових знань, методів розрахунку та виробничих технологій. При цьому використовувалась класична модель набуття інженерної освіти, у якій викладач виступав в якості майже головного джерела знань, а лекція виконувала провідну роль як форма навчання. Окрім цього, система контролю та оцінки знань студентів не дозволяла організувати навчальний процес так, щоб студент без примушення, самостійно оволодівав знаннями. Традиційні елементи цієї системи: колоквіуми, заліки, екзамени – дозволяють більшості студентів “відпочивати” на протязі семестру і працювати в повну силу тільки під час сесії. Загальну організацію такого навчального процесу можна представити у такому вигляді (рис. 1).



Рис. 1 Загальна схема освітнянської системи.

В нині діючій системі найбільших дорікань викликає методика оцінювання знань з чотирибальною шкалою та форма підсумкового контролю успішності навчання у вигляді екзамену, де значну роль відіграє його величність випадок. Така система спрямована не стільки на підвищення якості випускників, скільки на їх зрівнювання [1,2].

Останні роки широко проводиться дискусія з питань, які вказані раніше, але кардинальних змін не спостерігається. Пошуки треба проводити більш динамічно і сміливо з урахуванням набутого досвіду вузами України та вузами інших держав. Перш за все, заслуговує на увагу досвід Києво-Могилянської Академії, Донбаського державного технічного університету, Волгоградського технічного університету та багатьох інших, де застосовано модульний принцип організації навчального процесу та використання рейтингової системи оцінювання знань студентів з широкою шкалою оцінок.

Нині виникла нагально необхідність переорієнтації вищої освіти на виявлення творчих обдарувань людини, її нахилів та уподобань, що в свою чергу потребує перебудови всього навчально-виховного процесу, модернізації форм і методів контролю. Серед таких змін слід вважати перехід на індивідуалізацію навчання, підвищення ефективності самостійної роботи, ролі самонавчання. Самостійне опанування науками має стати вирішальним чинником у справі підготовки кваліфікованих фахівців. До цього привертається увага в рішенні Колегії Міністерства освіти і науки України від 28.11.02, №11/4–18.

Якість підготовки спеціаліста – процес складний, багатогранний і залежить від багатьох факторів, вони різні за своєю природою та значимістю. Більшість з них впливає на якість опосередковано через проміжні ланцюжки, інші виражені як більше діючі, пов'язані з основними компонентами навчання: викладачами, дисциплінами, студентами.

Деякі показники можна формалізувати, використавши для цього кількісні методи вимірювання. Перш за все, слід зауважити, що якість спеціаліста залежить не тільки від кваліфікованої роботи професорсько-викладацького колективу, а й від особистості студента, його здібностей, творчих нахилів. Для оцінки такої якості треба провести діагностику особистості, наприклад, визначити коефіцієнт інтелекту студента. Роботи в цьому напрямку проводяться в Донбаському державному технічному університеті на протязі останніх десяти років [3].

Таким чином, навчальний процес з врахуванням використання модульно-рейтингової системи та методів діагностики можна представити у вигляді комплексної системи управління якістю підготовки спеціаліста. Функціональна схема систем такої підготовки приведена на рис. 2.

Об'єктом управління стає студент, який характеризується сукупністю якостей, які формуються у нього в процесі навчання. Порівнюючи ці дві моделі (рис. 1 та рис. 2) можна визначити їх суттєву відміну.



**Рис. 2 Структурно-логічна схема моделі навчального процесу з використанням кваліметрії студента.**

По-перше, нова запропонована модель на початковому етапі знайомства з абітурієнтом (або студентом-першокурсником) припускає за допомогою тестування визначити рівень його інтелекту IQ. Використані нами тести дають можливість отримати не тільки кількісну його оцінку IQ, але й структуру, визначити професійну спрямованість.

Метою тестування є визначення рангового місця в колективі, з'ясування кількісних та якісних індивідуальних психологічних відмінностей студентів.

Інформація з психодіагностики необхідна для прогнозування успіхів студентів у навчанні, розробки рекомендацій для індивідуального підходу в навчанні та вихованні, виявлення творчих здібностей.

По-друге, для активізації діяльності студентів та індивідуалізації процесу навчання вводиться рейтингова система оцінювання знань студентів за стобальною шкалою. Сама рейтингова оцінка відповідає індивідуальним здібностям і можливостям кожного учня. Рейтингова система дозволяє ранжувати студентів за результатами навчання, що вносить елементи змагання в навчальний процес.

Багаторічними нашими дослідженнями було встановлено кореляцію між коефіцієнтом інтелекту IQ та навчальним рейтингом R студента.

Числові значення IQ і R являють собою систему великої кількості випадкових чисел і для їх обробки можна використати математичний апарат.

У зв'язку з цим була виконана спроба спрогнозувати успішність у навчанні студента-першокурсника на основі знань його коефіцієнта інтелекту.

Для отримання теоретичного виду функціонального зв'язку між IQ та R використані дійсні результати успішності першої сесії студентів усереднені за декілька років, а також відповідні дані інтелекту. Обробка велась з використанням методу найменших квадратів, широко відомого в математиці.

Підібрані нами параметри апроксимуючої функції дозволили отримати теоретичну функцію прогнозу у вигляді:

$$R = 0,22 \text{ IQ} + 55,29$$

В ході подальших перевірок встановлено, що фактичні результати сесії студентів досить добре співпадають з прогнозом. Крім того, знання рейтингу R і рівня інтелекту IQ дозволяють повніше оцінити діяльність як студента, так і викладача. Важливо знати не тільки початкові відомості про ці показники, але й простежити за динамікою їх змін на протязі всього процесу навчання студента в

інституті. Підвищення як рейтингу так і інтелекту свідчить про те, що студент від семестру до семестру поповнює свій творчий потенціал, тобто розвивається. Маючи такі дані про кожного студента, деканати та випускаючі кафедри отримують повну характеристику особистості студента, яка дозволить їм зробити об'єктивний вибір при переводі студента з одного ступеня на другий, чи при зарахуванні до аспірантури.

Знаючи здібності студента та його потенційні можливості, випускаючі кафедри враховують це при складанні індивідуальних планів підготовки спеціалістів.

Таким чином, для визначення комплексного показника  $K_{\Pi}$ , який характеризує досягнення результатів діяльності студента за роки навчання у вузі, можна визнати як суму величин:

$$K_{\Pi} = IQ + R.$$

**Висновки.** Використання кваліметрії студента дозволяє виробити слідуєчі рекомендації деканатам:

— під час проведення агітаційної роботи та під час вступних екзаменів проводити тестування школярів по визначенню рівня інтелекту та професійної орієнтації;

— при відрахуванні студентів з інституту брати до уваги дані рівня інтелекту;

— використовувати результати рейтингу студентів з дисциплін для оцінки роботи кафедри;

випускаючим кафедрам:

— використовувати структуру інтелекту при визначенні нахилів студента до практичної чи теоретичної діяльності;

— проводити роботу зі студентами, які мають високий рівень інтелекту, за індивідуальною програмою, готувати їх для навчання в магістратурі та аспірантурі;

— для участі в олімпіадах різних рівнів виявляти студентів з високим інтелектом та залучати їх до рішення творчих завдань наукового спрямування;

— для контролю якості підготовки випускників розробляти тести за фахом.

#### *Література:*

1. Козаков В.А. Про деякі проблеми перебудови вищої освіти суверенної України //Нові технології навчання: наук.- метод. зб., вип. 3, – Київ: НМК ВО, 1992.
2. Туренко А.М. та ін. Рейтинг-система у навчальному процесі вузу //Нові технології навчання: наук.- метод. зб., вип. 13, – Київ: ІСДО, 1995.
3. Дорофеев В.Н. и др. Использование кваліметрии для оценивания деятельности студентов в техническом вузе: Учеб.- метод. пособие



/В.Н.Дорофеев, С.Н.Петрушов, Л.В.Шевцов, О.А.Сухинина.– Алчевск: ДГМИ, 2002.

*Г.П.Сукачова*

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Реалізація Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України передбачає підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя; пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією і професійною досконалістю, з іншого. Забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентноспроможності фахівців визначає необхідність підготовки студентів, які мають глибокі знання зі спеціальності, досконало володіють державною мовою, здатні спілкуватися на засадах гуманізму і демократії.

Комунікація мовою професії підвищує ефективність праці й допомагає краще орієнтуватися в ситуації на виробництві та в безпосередніх ділових контактах. Труднощі, що виникають під час донесення або сприймання інформації, часто є наслідком вікових, статевих, соціальних та інших розбіжностей, подолати які дає змогу мовленнєвий етикет, реалізований через мовну етикетну поведінку. Володіючи мовленнєвим етикетом, студенти оволодівають особливостями підготовки і ведення співбесіди, дискусії, публічного виступу, телефонної розмови тощо, виробляючи індивідуальний стиль мови професійного спілкування. Культура мовлення, так само, як і культура ділового мовлення, передбачає правильне використання етикетних виразів, а володіння навичками мовленнєвого етикету є складовою частиною мовної компетенції.

Мовленнєвий етикет є актуальною науковою проблемою. Так, дослідженню питань, пов'язаних з етикетом мовного спілкування: визначенню дефініції мовленнєвого етикету, його функцій, ситуацій використання етикетних формул, ситуативно-тематичних груп етикетних виразів, форм і моделей мовленнєвого етикету, – приділяють увагу в своїх роботах Введенська Л.О., Павлова Л.Г., Смелкова З.С., Шеломенцев В.М., Десяєва Н.Д., Лебедева Т.О., Ассуірова Л.В., Тищенко О., Миронюк О.М., Литовченко В.М., Акішина А.О., Формановська Н.І., Гольдін В.Є., Єрмоленко С.Я., Шевчук С.В., проте розроблена методика формування навичок мовленнєвого етикету не наводиться.

Метою роботи є визначення умов ефективності формування мовленнєвого етикету в студентів вищих навчальних закладів.

На сьогодні існують дослідження Коломієць В.С., Тоцької Л.Н., Пасинок В.Г., Берегової Г.Г., Костриці Н.М., Головатої Л.М., Рукас Т.П., Полатай Е.Г., в яких розглядаються різноманітні умови формування мовленнєвих умінь, комунікативних умінь, мовної компетенції, культури мовлення, культури ділового мовлення, а саме: забезпечення особистісного інтересу до феномену мови і мовної культури, координація процесів навчання студентів у практичній та ігровій діяльності; паралельне відпрацювання мовної майстерності й мовної правильності; добір пропонованого для опрацювання матеріалу з урахуванням майбутньої спеціальності; використання різноманітних вправ, завдань, зокрема, навчального діалогу.

Так, Пасинок В.Г. [4,4] зазначає, що система формування мовленнєвих умінь студентів нефілологічних спеціальностей детермінована пізнавально-діяльнісним підходом. У розробленій нею моделі навчання студентів феномен мовленнєвої діяльності реалізується на теоретичному та практичному рівнях. Повнота і багатогранність мовленнєвої підготовки обумовлюється науково обґрунтованими особливостями цього процесу та вимогами до його змісту, організаційними формами, методами навчання на основі використання педагогічних теорій, методик, що сформульовані у досліджуваній період.

Успіх цього процесу забезпечується формуванням особистісного інтересу до феномену мови і мовленнєвої культури; спрямованістю навчальної діяльності на усвідомлення суті й особливостей розвитку педагогічного мовлення; систематизацією необхідних знань; формуванням уміння застосовувати живе слово як інструмент педагогічного впливу; координацією процесів навчання студентів у практичній та ігровій діяльності; моделюванням ситуації для появи мовленнєвих умінь та самореалізації особистісних професійних якостей з одночасним оволодінням навичками їх застосування при зміні ситуацій; усвідомленням і критичним застосуванням теорії та методики мовленнєвої діяльності у педагогічній практиці.

Необхідність позитивної мотивації підкреслює Яковліва О.П. [7,6] стверджуючи, що важливим фактором у процесі формування комунікативних умінь є створення педагогічних умов переходу усвідомленого інтересу майбутніх учителів до розвитку власних комунікативних умінь.

Рукас Т.П. [5,3] робить припущення, що рівень сформованості у майбутніх фахівців промислової галузі культури ділового мовлення підвищиться за таких умов:

- добору пропонованого для опрацювання матеріалу з урахуванням частотності використання його в діловому мовленні інженерів;

- засвоєння студентами цього профілю якомога ширшого набору стандартизованих композиційних структур ділової мови, оволодіння мовними нормами на матеріалі текстів ОДС та в ситуаціях, наближених до реальних професійно-ділових, які створюються завдяки системі комунікативних вправ, завдань, соціально-рольових ігор.

У роботі Дроздової І.П. [3,2] зазначається, що формування в російськомовних студентів вищих технічних закладів східного регіону України мовної і мовленнєвої компетенції відбуватиметься ефективніше за умови підпорядкування змісту мовних знань формуванню (корекції) й удосконаленню вмінь усного і писемного мовлення. При цьому теоретичний матеріал має презентуватися блоками ( з урахуванням спільного і відмінного в російській та українській мовах), а практичні вправи повинні відповідати усім видам мовленнєвої діяльності та задовольняти професійні потреби студентів.

Розглядаючи систему діалогічних умінь, Бурман Л.В. [2,16] зазначає, що вони формуються як синтез умінь мотивації, організації, реалізації діалогічного навчання, а динаміка їх рівня може бути змінена в позитивний бік у процесі навчання. Ступінь сформованості діалогічних умінь залежить від того, наскільки дидактична система забезпечує позитивну мотивацію до діалогічної діяльності й спілкування, стійкість установки студентів на використання діалогу у навчанні, залучення їх до активної діалогічної діяльності; наскільки оптимально використовуються можливості навчальних дисциплін щодо формування діалогічних умінь через упровадження технології діалогічного навчання у практику вищого закладу освіти; наскільки викладачі вищої педагогічної школи готові до практичної роботи для відпрацювання й закріплення умінь діалогічного навчання у майбутніх педагогів. Основні напрями роботи у дослідних умовах – закріплення у студентів позитивної мотивації до діяльності, підґрунтя якої складає навчальний діалог; приведення змісту матеріалу, що вивчається, у відповідність з інтересами, потребами й можливостями майбутніх педагогів; упровадження діалогічних форм і методів навчальної роботи, які стимулюють вироблення й закріплення діалогічних умінь у випускників вищої школи.

Отже, як бачимо, дослідники підкреслюють провідну роль позитивної мотивації при оволодінні мовними навичками, яка досягається за рахунок добору відповідного дидактичного матеріалу, усвідомлення тими, хто навчається, суті процесу мовлення, готовності до практичної роботи з відпрацювання й закріплення набутих умінь.

Цікаві у науковому плані умови визначено Рукас Т.П. [5, 15-16], яка стверджує, що високої високої мовної культури можна досягти, забезпечивши ґрунтовне засвоєння індивідом мовних норм та вироблення в нього практичних умінь і навичок найточнішого формулювання думки; при цьому формування в майбутніх інженерів культури ділового мовлення має відбуватися поетапно, з поступовим ускладненням завдань і змісту навчального матеріалу, що використовується. Умовами ефективного формування в майбутніх фахівців виробничої сфери культури ділового мовлення є виконання комунікативних вправ і завдань, паралельне відпрацювання мовної майстерності і мовної правильності, використання діалогу, як основного методу вивчення навчальної інформації, застосування соціально-рольових ігор, орієнтація виучуваного матеріалу на майбутню професійну діяльність.

Так, Акішина А.А. та Формановська Н.І. [1] пропонують використовувати для вироблення навичок етикетного спілкування в студентів-іноземців вправи такого типу (перелік неповний, наведено українські відповідники етикетних виразів):

- доберіть до наступних виразів синонімічні та складіть з цими виразами діалоги: будемо знайомі, дозвольте відрекомендуватися, Як Вас звати?;

- поясніть, коли під час знайомства називають ім'я, коли ім'я та по батькові, коли тільки прізвище, коли прізвище, ім'я та по батькові;

- складіть діалоги до ситуацій: студенти знайомляться; дипломник телефонує консультанту, з яким він ще особисто не знайомий;

- дайте відповіді на запитання: як справи? Як Ваше здоров'я? Радий вітати Вас!

- доберіть з дужок необхідні звертання для наступних діалогів та прикладів:

диктор на радіо звертається до радіослухачів: “(Шановні радіослухачі, панове радіослухачі) починаємо концерт а вашими замовленнями” та ін.

Шевчук С.В. [6] для закріплення навичок етикетного спілкування пропонує використовувати такі вправи:

- змоделюйте стандартну ситуацію звернення до незнайомої особи (виконують два учні). Розташуйте у правильній послідовності потрібні фрази у розмові;

- Ви на вулиці зустрілися зі своїм викладачем. Якими словесними формулами ви скористаетесь під час вітання? Запишіть ці формули;

- Вам треба порадити своєму товаришеві почати готуватися до виступу з науковою доповіддю. Як це Ви зробите?;

- учитель пропонує Вам написати реферат “Українська мова серед інших мов світу”. Висловіть свою а) згоду, б) відмову;

- запишіть стереотипні висловлювання, що використовуються для розради людини, її заспокоєння, втішання;

- змоделюйте ситуацію: Ви незадоволені вчинком свого товариша, зробіть йому зауваження, а він Вам повинен дати відповідь.

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що до умов ефективного формування навичок мовленнєвого етикету належать наявність позитивної мотивації діяльності; забезпечення особистісного інтересу до мови й мовної культури; паралельне відпрацювання мовної майстерності та мовної правильності; систематизація набутих знань; використання різноманітних вправ, що моделюють ситуації спілкування на різних рівнях (студентська група, керівник – підлеглий, старший за віком – молодший, спілкування на виробництві та ін.); відповідність характеру дидактичного матеріалу, пропонованого для опрацювання, спеціальності, яку набувають студенти; створення ситуацій, наближених до реальних, за допомогою добору мовного матеріалу, що використовується в мовленні спеціалістів відповідного профілю, системи комунікативних вправ, завдань, рольових ігор, навчального діалогу.

### *Література:*

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет / Пособие для студентов-иностранцев.- М.: Русский язык, 1982. – 181 с.
2. Бурман Л.В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: Автореферат к. пед. н./ Криворізький державний педагогічний університет. - Кривий Ріг, 2000 – 21с.
3. Дроздова І.П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей ВНЗ Східної України (На матеріалі курсу Ділової української мови: Автореферат к.пед.н./Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001 – 20с.
4. Пасинок В.Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: Автореферат д.пед.н./НПУ ім. Драгоманова.- К., 2002 .40с.
5. Рукас Т.П. Формування культури ділового мовлення у майбутніх інженерів: Автореферат к. пед. н./НПУ ім. Драгоманова.- К, 1999 – 19 с.

6. Шевчук С.В. Ділове мовлення: Модульний курс: Підручник.- К.: Літера ЛТД, 2003.- 448 с.
7. Яковліва О.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах: Автореферат к.пед. н./ Інститут проблем виховання АПН України.-К., 2002, - 20с.

**Ю.Г.Тимко**

## **ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ЕВРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ**

*У роботі визначено поняття „готовності майбутнього вчителя математики до організації та управління евристичною діяльністю учнів”, його зміст та введено критерії оцінювання стану готовності.*

Нинішній стан українського суспільства зумовлює підготовку творчих, освічених, ініціативних, мобільних та практичних людей. Освіта є основною ланкою розвитку особистості, її інтелектуального потенціалу. Провідна роль у системі освіти належить насамперед вчителю.

У зв'язку з реформами, які відбуваються на цей час в Україні, компетентність вчителя уточнюється та доповнюється новими вимогами. Педагог будь-якого профілю, в тому числі вчитель математики, повинен бути мобільним, тобто швидко реагувати на ці зміни, та пристосовуватися до них.

Однією із актуальних течій щодо розвитку учнів, залучення їх до творчої діяльності у процесі навчання математики є використання методичної системи евристичного навчання математики [1]. Успішність її впровадження буде залежати насамперед від вчителя, який має формувати евристичну діяльність учнів. Наше дослідження стосується готовності вчителя до організації та управління евристичною діяльністю учнів на уроках математики.

Проблеми професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності розглядаються у роботах Н.В.Кузьміної, В.О.Моляка, А.Ф.Линенко, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова та інших. В.В.Борисов розглядає готовність вчителя до дослідницької педагогічної діяльності [3], Т.М.Демиденко - до інноваційної педагогічної діяльності вчителів трудового навчання [4], Г.О. Шишкін - до організації дослідницької роботи з учнями [5], М.В.Овчининникова розглядає готовність майбутніх учителів навчальних класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики [6].

Що стосується питання готовності студентів педагогічних спеціальностей до організації та управління евристичною діяльністю, то воно розглянуто недостатньо ті потребує додаткових уточнень.

Отже, цілю роботи визначити поняття „готовності майбутніх вчителів математики до організації та управління евристичною діяльністю учнів”, його зміст та ввести критерії оцінювання стану готовності.

В основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її виконання. У психологічних дослідженнях виокремлюють ситуативну (короткочасну) і тривалу готовність. Ситуативна полягає у внутрішній налаштованості на виконання дій, тривала - характеризується засвоєними знаннями, уміннями, навичками, якостями та мотивами діяльності. На базі психологічних уявлень в педагогіці розвиваються два підходи до поняття готовності: функціональний та особистісний. Перший визначає його як становище психічних функцій (К.К.Платонов, В.Н.Пушкін та ін.), другий як інтегративне утворення особистості, яке об'єднує в собі мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти, а також знання, навички та уміння, які задовольняють вимогам діяльності (М.І.Дяченко, А.Г.Мороз, Г.С.Костюк, В.О.Сластьонін та ін.). Ми підтримуємо останній підхід та розглядаємо готовність до організації та управління евристичною діяльністю учнів як інтегральну якість вчителя, яка складається з кількох компонентів.

В психолого-педагогічних працях в якості компонентів готовності до професійної діяльності дослідники виділяють:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);
- орієнтаційний чи когнітивний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості);
- операційний чи виконавчий (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками);
- вольовий (самоконтроль, вміння керувати собою під час виконання трудових дій);
- оціночний чи рефлексивний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідності її оптимальним професійним зразкам).

Готовність до організації та управління евристичною діяльністю учнів розглядається нами як підструктура готовності до професійної діяльності вчителя математики взагалі. Ми визначаємо це поняття як інтегральну якість особистості вчителя, яка формується при об'єднанні мотивів, професійних знань, навичок, вмінь та педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напрямку професійно-педагогічної діяльності. Суть інтегральної якості становлять три компоненти: мотиваційний, когнітивний та операційний.

Мотиваційний компонент (мотиваційно-ціннісний) готовності вчителя математики до організації та управління евристичної діяльності учнів передбачає по-перше - активну участь вчителя у соціально-економічному, культурному розвитку держави, по-друге - глибоку свідомість необхідності використання на практиці методичної системи евристичного навчання математики. Мотиви можуть носити соціальний та особистісний характер. Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна вважають що для педагогічної діяльності, пріоритетними є особистісні мотиви, які характеризуються відношенням, інтересом до діяльності (позитивне чи байдуже ставлення).

Когнітивний компонент (змістово-процесуальний) включає знання про евристичну діяльність, її організацію та управління. Доцільно виділити:

- знання евристичних прийомів розумової діяльності;
- знання сутності та особливостей евристичної діяльності;
- знання евристично орієнтованих форм, методів, прийомів та засобів навчання;
- знання психолого-педагогічних основ формування евристичної діяльності учнів [1].

Педагогічні знання реалізуються в практичній діяльності.

Операційний компонент (виконавчий) охоплює систему прийомів, навичок та умінь організації та управління евристичною діяльністю учнів. Цей компонент складається з двох блоків: системи евристичних прийомів розумової діяльності необхідних для організації власної евристичної діяльності вчителя математики, та системи педагогічних умінь, необхідних для евристичного навчання математики [2].

Всі три компонента утворюють цілісну систему, в якій мотиваційний складає основу для реалізації інших компонентів, та в свою чергу, залежить від них.

Для того щоб оцінити рівень готовності до організації та управління евристичною діяльністю учнів необхідно виділити ті критерії, на основі яких визначається сутність нашого дослідження.

Дослідники з різних позицій підходять до поняття “критерій” та визначають його як “рівень”, “показник”, “параметр”, “мірило”, “ознака”, та інше. Під критерієм у загальному розумінні приймається “ознака” на основі якої робиться оцінка чи класифікація.

Зважаючи на те, що готовність нами розуміється через сукупність трьох компонентів, для кожного з них існує свій критерій вимірювання. Кожний критерій будемо розглядати на трьох рівнях: елементарному, середньому та високому.



Для мотиваційного компоненту цим критерієм є відношення майбутнього вчителя до організації евристичної діяльності учнів. Ніхто, окрім учителя не може відповісти на питання, “чому він це робить, що його спонукає на таку діяльність”. Показниками цього критерію може бути: а) байдуже відношення (елементарний рівень);

б) пасивне-активне відношення (середній рівень);

в) активне-діяльнісне відношення (високий рівень).

Для когнітивного компоненту необхідно обрати критерій виміру знань. Оцінка знань “відповідь дана” чи “відповідь не дана” не може використовуватися в якості критерію, тому що не містить в собі деякі випадки відповіді. Наприклад, відповідь прозвучала але була неповною і т.д. Когнітивний компонент ми пропонуємо оцінювати за рівнями психолого-педагогічних знань про методичну систему евристичного навчання математики. Відповідно показниками цього критерію є:

а) знання деяких евристичних прийомів розумової діяльності (елементарний рівень);

б) методологічні знання організації та управління евристичною діяльністю учнів (середній рівень);

в) знання психолого-педагогічних основ формування евристичної діяльності учнів (високий рівень).

Операційний компонент розглядається через систему евристичних прийомів розумової діяльності та систему педагогічних умінь. Критерій сформованості прийомів евристичної діяльності має кілька ознак: ознаку правильності, яка характеризує правильне, частково правильне, неправильне використання прийому; ознаку зв'язку - використання тільки одного прийому, в деякому зв'язку з іншими прийомами, в системі з іншими прийомами; ознаку переносу - використання прийому в добре відомій ситуації, в частково відомій, в новій ситуації.

Якщо прийом використовується частково-правильно або правильно без зв'язку з іншими прийомами у відомій ситуації, будемо говорити про елементарний рівень прояву вище зазначеного критерію. Для середнього рівня необхідно використовувати прийом частково-правильно, правильно у деякому зв'язку з іншими прийомами у частково зміненій ситуації. Високий рівень прояву критерію характеризується правильним використанням прийому в системі з іншими прийомами в новій ситуації.

Визначати рівень сформованості педагогічних вмінь вчителя математики ми пропонуємо за ознакою: організація та управління евристичною діяльністю учнів. На елементарному рівні вчитель частково правильно організовує евристичну діяльність учнів, тобто задає ціль та відбирає відповідно їй зміст, форми, методи та засоби навчання.

Для середнього рівня вчителю необхідно вміти правильно організувати евристичну діяльність, та вміти проводити уроки з використанням евристичного змісту, форм, методів та засобів навчання. На високому рівні сформованості педагогічних умінь вчитель правильно організовує та управляє формуванням евристичної діяльності учнів. Високій рівень сформованості можуть мати тільки вчителі з педагогічним досвідом. Одним із показників цього рівня є досягнення учнів вчителя (як суб'єктивні - зростання інтересу до вивчення математики, покращення оцінки з математики..., так і об'єктивні - формування евристичних прийомів розумової діяльності, розробка учнями творчого проекту...).

Запропоновані рівні та критерії кожного компонента дозволяють визначити оцінку готовності майбутнього вчителя математики до організації та управління евристичною діяльністю учнів.

Для простоти позначимо кожний рівень відповідною цифрою (1 - елементарний, 2 - середній, 3 - високий). Для трьох компонентів нами відокремлено 4 критерії: відношення вчителя до організації евристичного навчання математики, психолого-педагогічні знання про методичну систему евристичного навчання математики, наявність певного рівня сформованих евристичних прийомів та педагогічних умінь. Умовимось кожний показник критерію ставити у відповідне місце послідовності з чотирьох членів. Наприклад послідовність (1,1,3,1) означає, що всі критерії, окрім рівня сформованості евристичних прийомів (високий рівень), елементарного рівня.

Елементарний рівень буде складати послідовності, сума яких менша шести (тобто послідовності, які складаються з одиниць та двійок і містять менш двох двійок), середній - від шести до десяти, високий - від десяти до дванадцяти.

Така багатокритеріальна оцінка дозволяє з одного боку точно визначити рівень готовності, з другого – враховує усі варіанти щодо готовності кожного компоненту.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя математики до організації та управління евристичною діяльністю є необхідною складовою готовності вчителя математики до педагогічної праці взагалі, що відповідає вимогам сьогодення.

#### ***Література:***

1. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
2. Тымко Ю.Г. Система педагогических умений учителя в эвристическом обучении математики // Дидактика математики: проблемы и исследования: Междунар. сборник науч. работ.-Донецк: Фирма ТЕАН, 2004.- Вып. №22.- С. 78.

3. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічних вузів.: Дис...канд.пед.наук.- Слов'янськ, 1996.-164с.
4. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності.: Дис...канд.пед.наук.- Черкаси, 204.-210 с.
5. Шишкин Г.А. Формирование у студентов-физиков педагогических институтов профессиональной готовности к организации исследовательской работы с учащимися: Дис...канд.пед.наук.- Запорожье, 1999.-237с.
6. Овчинникова М.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики Дис...канд.пед.наук.- Ялта, 2003.-215с.

**О.А.Халабузар**

### **КОМПОНЕНТИ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*У статті акцентується увага на компонентах логічної культури майбутніх вчителів під час професійно-педагогічної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.*

Питання значення логіки та логічної культури у навчально-виховному процесі досліджували Я.Коменський, Є.Іванов, І.Нікольська, В.Паламарчук, В.Осинська, В.Брюшинкін, та ін. Так, А.Арно та П.Ніколь зазначали, що “логіка є мистецтвом вірно спрямовувати розум до пізнання речей, до якого прибігають як для того, щоб навчатись їй самому, так і для того, щоб навчати інших” [1, 23].

Психолого-педагогічна література свідчить про недостатню на цей час розробку проблеми формування логічної культури спеціаліста, яка для нас є складним особистісним новоутворенням, що вміщує в собі здатність майбутнього педагога глибоко усвідомлювати логіку засвоюваного матеріалу, причинно-наслідкові зв'язки вивчених явищ, операції критичного мислення, логічні прийоми і методи наукового мислення, вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки, високу розумову активність. У ході нашого дослідження нами було визначено наступні компоненти логічної культури:

- компетентнісний (знання, вміння та навички);
- мотиваційний;
- аналітико-рефлексивний (самоконтроль та самооцінка).

Компетентнісний компонент включатиме в собі систему знань (знання основ логіки, знання про способи діяльності), умінь та навичок. Спираючись на вимоги до майбутнього спеціаліста, можна сказати, що необхідними для педагога знаннями є: теоретичні знання, що необхідні для здійснення діяльності; знання-засоби, що сприяють

формуванню умінь, виконанню певних операцій; знання-цінності, що визначають ставлення педагога до оточуючої дійсності.

Для нас теоретичні знання полягають у обізнаності з логічними знаннями в об'ємі, необхідному для навчально-виховного процесу. Знання-засоби полягають у загальних питаннях організації та плануванні навчальної діяльності, умов її забезпечення. Знання-цінності, що є знаннями професійної етики, принципів, правил поведінки та етикету, знання можливостей формування культури майбутніх педагогів.

Тому під час реалізації компетентнісного компоненту необхідно пов'язувати між собою всі ці види знань. Безперечно, до компетентнісного компоненту входять знання законів логіки, які є необхідними, істотними, стійкими зв'язками між думками. Ці закони відіграють важливу роль, є найбільш загальними, лежать в основі логічних операцій з поняттями. [2,46] Закон тотожності, який вимагає від кожної думки (в ході одного й того ж міркування) чіткості, ясності та незмінності; він означає, що неможливо протягом судження підмінювати одну думку іншою, а одне поняття – іншим. Порухення закону тотожності під час навчальної діяльності проявляється, коли педагог довільно змінює предмет обговорення іншим, використовує терміни та поняття у іншому змісті, не попереджаючи про це, використовує слова, що мають декілька значень. Наприклад: студенти прослухали текст (неуважно слухали текст, або завершили прослуховування?)

Закон несуперечності, згідно якому два судження, в одному з яких щось стверджується, а в другому те ж саме, в той же час і в тому ж відношенні заперечується, не можуть бути однаково істинними. Наявність суперечностей під час усного або письмового мовлення у ході навчальної діяльності вимагає вирішення, що є рушійною силою пізнання. Також цей закон використовується під час проведення диспутів, коли два суперечних судження висуваються учнями і під час обговорення демонструється хибність одного з них.

Закон виключеного третього, за яким із двох суперечних суджень одне неодмінно є істинним, друге – хибним, а третього і бути не може. Під час навчальної діяльності він вимагає обґрунтованого вибору проміж двома взаємо-суперечливими альтернативами. Закон достатнього обґрунтування, згідно якого кожна думка має бути достатньо обґрунтованою. В процесі навчання цей закон знаходить важливе місце в таких аспектах: вимога обґрунтованості виступу вчителя та учнів, добирання оптимальної інформації. Закони логіки є

відображенням у свідомості людини певних відношень між предметами об'єктивного світу [2,93].

Формуючи систему знань, необхідно паралельно формувати і систему умінь, насамперед до цієї системи мають входити інтелектуальні, тобто логічні уміння. Проблема формування логічних умінь займались Л.Виготський, П.Гальперин, Г.Костюк, Н.Менчинська, Н. Тализіна та інші. І. Лернер визначає логічні уміння як узагальнені розумові дії [3,56], І.Якиманська називає їх психічними новоутвореннями. На основі вивченого матеріалу ми визначаємо інтелектуальні уміння як спроможність відповідно здійснювати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація).

Формування логічних умінь відбувається в процесі навчальної діяльності майбутнього педагога, що є підвалиною формування логічної культури спеціаліста. Матеріал кожної дисципліни втілює в собі різноманітні можливості: гуманітарні – для аналізу, порівняння та узагальнення; математичні – для доведення, абстрагування; природничі – для виділення головного, порівняння, узагальнення. [4] Необхідними для вчителя логічними вміннями, що входять до складу компетентнісного компоненту, є: критичне мислення та оцінювання, класифікація, аналіз, синтез, вміння ставити запитання, вміння аргументувати, виділяти головне, порівнювати.

Згідно Векслера С.І. “Критичне мислення - це процес рішення проблеми, що обіймає обговорення процесу та результатів праці, їх оцінки” [5,17]

В.І.Євдокимов, Т.А. Олейник визначають критичне мислення як таке, що передбачає використання таких навичок та стратегій, що збільшують вірогідність бажаного результату. Критичне мислення на їхню думку, характеризується логічністю, цілеспрямованістю [6].

Розвиток критичного мислення забезпечує: прийняття оптимальних рішень у будь-якій професійній діяльності; продуктивний обмін думками; пошук аргументованих вирішень проблем; можливість висловлювати розумні судження [7,6]

Класифікація, за Ю.В.Івлєвим, є певним чином системою послідовного розподілу, який проводиться з точки зору характеристик, якостей, що є істотними для вирішення певної практичної задачі. Під час проведення класифікації під час викладання курсу логіки вчений рекомендує пояснювати студентам мету класифікації, тобто рішення яких завдань сприяє певна класифікація. Найкращим засобом відтворення класифікації на нашу думку є схеми та таблиці.

Аргументація, у сфері педагогіки у наші часи набуває актуальності - адже професійний вчитель має оперувати прийомами аргументації, риторики тощо як у повсякденному житті, виступаючи прикладом для оточуючих, так і, звичайно під час навчально-виховного процесу. Логічну аргументацію вивчали Поппер К., Перельман Х., Олбрехт-Титека, М. Коул, І.С. Скрібнер, Войшвілло, Астаф'єв, Кедров В.М., Остін Дж. Л., Тарусина Є.І.

Горський Д.П. та Таванець П.В. у своїх працях роблять акцент на надзвичайній важливості викладання аргументації у вищих педагогічних закладах, адже доведення своєї думки, з їхньої точки зору, "не другорядний елемент, а життєвий нерв... мислення" [8]. Ю.В.Івлєв відзначає, що специфікою гуманітарних наук є широке використання поруч з доведеннями та запереченнями "бездоказової аргументації". Він радить студентам оволодіти засобами аргументації та критики, адже "оволодіння логічними та методологічними основами теорії аргументації та критики дозволить успішніше вести викладацьку, наукову та ін. види діяльності", підвищить ефективність суспільно-політичної діяльності [7,190]

Заперечення, критика тощо є протилежною аргументації діяльністю. Якщо мета аргументації полягає у розробці впевненості у істинності, або, хоча б, часткової обґрунтованості певного положення, то кінцева мета критики - змусити людей засумніватись у обґрунтованості певного положення та запевнити їх у помилковості цього положення. Заперечення - це встановлення хибності певного положення за допомогою використання логічних засобів та доведених положень.

Виділення головного включає в себе аналіз, абстрагування, порівняння, узагальнення. Отже, вчити виділяти головне, тобто вчити всіх вищенаведених вмінь.

Сутність порівняння полягає у встановленні спільного та відмінного між об'єктами, узагальненні та диференціації.

Узагальнення розглядається нами як процедура переходу на більш високий рівень абстракції, вияв спільних ознак явища. Узагальнення – складний прийом розумової діяльності, що передбачає вміння аналізувати явище, бачити головне, абстрагувати, порівнювати. Тому слід спочатку під час навчання відпрацьовувати вміння виділяти головне, порівнювати, оцінювати [9]

Мотиваційний компонент логічної культури включає в себе заохочення студентів до логічного осмислення поданого матеріалу. Тобто під час занять необхідно розкривати значення вивчення логіки для подальшої педагогічної діяльності. Формуванню логічної культури особливо сприятиме сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів

діяльності. Мотиви обумовлюють цілі та визначають результат майбутнього вчителя.

Якщо студент не матиме чітко сформованої мотивації щодо навчальної діяльності, тоді вона стане для нього повинністю, не принеситимуть задоволення нові отримані знання. Соціальні та пізнавальні мотиви мають бути позитивними, тоді вони сприятимуть ефективному навчально-виховному процесу, що спрямований на формування логічної культури. Мотиви мають існувати поруч, адже без соціальних мотивів навчання втратить свою принадність. В такому випадку мотиви можна поділити на чисто особистісні, що на чільне місце висувають потреби певної особистості щодо свого майбутнього життя, та на мотиви, спрямовані на досягнення, що матимуть значення для держави. Але цей поділ дуже умовний, бо неможливо виокремити одні від інших. Зважаючи на це, викладач має розвивати мотивацію щодо навчання, виходячи з чинників, що мають надзвичайне значення для молоді, починаючи від закликів до їхнього боргу перед державою та завершуючи розкриттям необхідності навчальної діяльності з огляду на подальший пошук професії, матеріальне та соціальне становлення, створення позитивної атмосфери.

Розкриваючи сутність аналітико-рефлексивного компоненту, необхідно розкрити поняття рефлексії. Рефлексія – принцип людського мислення, який спрямовує на осмислення і усвідомлення власних форм і передумов предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання, діяльність самопізнання, котра розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини [10, 9]

Рефлексія пов'язана з прагненням майбутнього вчителя до аналізу узагальнення, осмислення досвіду своєї роботи, оцінки її з позиції соціальної значущості. Такий аналітичний підхід, тобто установка (готовність, настрій) учителя на постійний зворотній зв'язок, на вміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позицій студента, на оцінку результативності та доцільності застосованих ним педагогічних впливів, способів розв'язання педагогічних задач і вирішення соціально-психологічних ситуацій є найважливішою умовою розвитку як професіоналізму педагога, ... його компетентності.

Рефлексивна позиція влітається у всі аспекти навчально-виховного процесу і є завжди необхідною і актуальною. Рефлексія проявляється у процесі взаємодії в способах і характері дій та вчинків. Рефлексія впливає на внутрішні стимули розвитку потреби учителя до самоосвіти і тісно пов'язана з високим рівнем творчості в професійній

сфері, з усвідомленням себе в цій позиції та оцінкою ефективності своєї діяльності. Практичний (аналітико-рефлексивний) компонент має навчити студентів сприймати результати своєї діяльності. Оцінювати її та застосовувати отримані знання, вміння та навички на практиці, у педагогічній діяльності та у повсякденному житті.

З огляду на те, що ми визначили компоненти логічної культури, наступним кроком нашого дослідження має стати визначення рівня та критеріїв логічної культури.

#### *Література:*

1. Арно А. та Николь П. Логика или умение правильно мыслить, М.Изд-во “наука”, 1991, с.7
2. Гетманова А.Д. Ученик по логике. 3-е ищд., - М.: ЧеРо, 2000 – 304с.
3. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976
4. Івін А.А. Логіка, - М., 2002 С.345
5. Векслер Самуил Израилевич Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения. Дис.канд.н. 13.00.01 Теория и история педагогики. К. 1973, 148с. )
6. Евдокимом В.И., Олейник Т.А., Горьковат С.А., Микитюк М.В. Практикум по развитию критического мышления. – Харьков: Торнадо, 2002. – 144с
7. Ивлев Ю.В. Логика: Ученик для вузов. 2-е изд., перераб. И доп. – М.: Логос, 2001. – 272с.: ил.
8. Горський Д.П., Таванець П.В. Логика, М., Госполитиздат, 1956, с. 228].
9. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник/ Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. I доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 400с.
10. Фатьянова Н.М. Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии. – Белгород. – с. 579



## ВИХОВАННЯ

*В.В.Борисов*

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

*Розглядаючи питання структури національної самосвідомості необхідно уникати методологічних помилок. Подано визначення змісту поняття „національна самосвідомість” та структура національної самосвідомості відповідно до методологічних засад.*

**Ключові слова:** методологія, системний підхід, система, національна самосвідомість, структура національної самосвідомості.

У 1980-і роки ХХ століття в міждисциплінарному вивченні націоналізму - nationalism studies, чи "націоналізмознавство" - відбувся методологічний поворот. Це поворот від уявлення про нації як субстанціальні утворення до уявлення про них як соціально-історичні конструкти, що склалися в результаті тривалих зусиль держав по перепплавлянню різнорідного населення певної території у відносно однорідне соціально-культурне співтовариство. Сучасні нації мають дуже непряме відношення до етнічних спільнот, що історично передують сучасним націям і які мають ті ж імена. Що стосується націоналізму, то він не є природним продуктом розвитку національних почуттів, а являє собою специфічну доктрину і специфічну ідеологію, яка певним чином використовує ці почуття.

Спираючись на теоретичні основи концепції національної самосвідомості в філософії та узагальнюючи сказане вище, приведемо класичне визначення методології педагогіки. На думку одного з провідних спеціалістів у цій галузі В. В. Краєвського: "методологія педагогіки є система знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи добування знань, що відбувають педагогічну дійсність, а також система діяльності по одержанню таких знань і обґрунтуванню програм, логіки, методів і оцінці якості дослідницької роботи".

До основних особливостей методології загальної педагогіки можна віднести наступні:

- наявність специфічного об'єкта, що є тимчасово і суб'єктом педагогічної діяльності;
- зв'язок педагогічних явищ із усіма формами культури, з методологіями інших наук;
- тісний зв'язок з філософією, зі світоглядними, смисло-жизненними цінностями людини, з ідеологією.

Розглядаючи питання структури національної самосвідомості необхідно уникати методологічних помилок. Позиція модерналізму небезпечна тому, що вона веде до абсолютизації антагонізму між соціальним та етнічним, що в свою чергу приводить до зникнення одного з цих елементів. Так педагоги, які дотримуються цієї позиції намагаються замінити національне виховання громадянським і не враховують того моменту, що держава не завжди уособлює та захищає інтереси нації. Традиціоналістський підхід розглядає людину як матеріал, який використовується у відповідності з цілями та потребами держави. Віра в те, що безсмертя нації гарантовано – „наївна ілюзія” (Х. Ортега-і-Гассет), від якої треба звільнитися. Наднаціональне, національне, етнічне не заперечують один одного, а співіснують разом, розвиваючись коволюційно. Як істота свідомо, особистість може вільно обирати собі той чи інший спосіб життя: примиритися зі своїм принизливим становищем або боротися проти несправедливості, віддавати свої сили національним інтересам чи жити переважно своїми вузькими особистими потребами. Це залежить не тільки від соціального становища людини, а й від рівня усвідомленості національної ідеї та своїх прямих обов'язків перед нацією. Між національним розвитком і розвитком особистості існує безпосередній зв'язок і взаємна залежність.

На думку В.С.Мухіної (1988), структура самосвідомості будується в тимчасовому і соціальному просторі [1, 2]. Первинно закладаються ті утворення самосвідомості, що забезпечують емоційно позитивне ставлення індивіда до самомо себе (воно формується людьми, особливо близькими, на ранніх етапах онтогенезу). Це споконвічні ланки структури самосвідомості, які можна визначити як домагання на: 1) визнання свого «Я» як свого імені, своїх зовнішніх фізичних даних і своєї внутрішньої психічної сутності; 2) соціальне визнання; 3) визнання своєї сутності як представника статі, тобто статева ідентифікація. Це сфера споконвічних основ самосвідомості. Пізніше, в онтогенезі особистості, формуються ще дві ланки структури самосвідомості: 4) тимчасові утворення самосвідомості – минуле, сьогодення і майбутнє особистості; 5) нарешті, у структурі самосвідомості особистості розвивається сфера її соціального простору, що визначає шлях розвитку морального боргу людини в психологічному часі (мова йде про формування боргу перед людьми і самим собою, а також формуванні права особистості на все те, на що вона має право в сучасному світі, у тому числі на борг і самоповагу). Структура самосвідомості при наявності тих самих ланок має різне їхнє наповнення в залежності від культури, традицій, ціннісних орієнтацій.

Як видно, автори близькі в тлумаченні національної самосвідомості, але сутність явища розглядають з різних позицій. Основною причиною цього є відсутність надійної вітчизняної теорії і методології, що має високий пояснювальний потенціал [3, 4].

З урахуванням теоретичних і методологічних основ психології національної самосвідомості нами пропонується наступне її визначення:

Національна самосвідомість є відносно стійкою системою усвідомлених увлень і оцінок реально існуючих націодиференціюючих і націоінтегруючих компонентів життєдіяльності нації. У підсумку формування даної системи людина усвідомлює себе як представника нації.

В сучасній ситуації глобальних геополітичних, економічних, екологічних змін найбільш значущими і провідними, щодо світоустрою виступають проблеми самої людини. Нації разом з національними культурами у своїх несхожостях і складають світову цивілізацію. При цьому всі нації (а їх в сучасному світі понад 3 тис.) є рівноцінними носіями загальнолюдських цінностей, які не проявляються у „чистому” вигляді, але створювалися і створюються первісно в самотніх формах. Більш того, кожна нація здатна розкрити ті сторони світової цивілізації, які можуть залишитися невиявленими в інших культурах. Унікальність, оригінальність нації є її перевагами і в той же час „неповноцінністю” бо передбачають, що вона не має специфічних рис, що притаманні іншим. Таким чином, світова культура не буде повнокровоною, якщо в ній відсутнє „звучання” культури кожної з націй. Невипадково обговорювався принцип доповнення культур: „...разные человеческие культуры дополнительны друг другу” [5].

В культурогенезисі націй має місце взаємовплив, взаємодія, і взаємобачення унікальних національних культур. Не існує національної культури, яка б була повністю неповторною, абсолютною і самотньою достатньою, але при цьому „...каждая национальная культура представляет собой гармоническое равновесие традиционных условностей, при помощи которых скрытые потенциальные возможности человеческой жизни могут раскрываться так, что обнаружат новые стороны ее безграничного богатства и многообразия” [5].

Узагальнюючи наведені вище точки зору, національну самосвідомість можна визначити як систему - сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках між собою, утворюючи тим самим певну єдність. Іншими словами, категорія „національна

самосвідомість” визначається нами через філософську категорію „системи”, яка характеризує об’єкт з точки зору його цілісності, причому цілісності специфічно розчленованої. Наприклад, В.Садовський стверджує, „...що будь-яка система, що досліджується, мінімально потребує трьох рівнів її опису: 1) з точки зору притаманних їй зовнішніх цілісних властивостей; 2) з точки зору її внутрішньої будови і „внеску” її компонентів у формування цілісних властивостей системи; 3) з точки зору розуміння даної системи як підсистеми більш широкої системи. Проте в науковій і технічній практиці кількість рівнів опису ситеми звичайно більша” [ 6, с.105 ].

Зіставляючи пари категорій „ціле- частина” і „система- елемент” стосовно „національної самосвідомості”, ми змушені відзначити уявну нерозрізняємість між ними, хоча у філософській літературі переважає точка зору, яка стверджує специфічність цих категорій. Спробуємо обґрунтувати цю позицію.

Сутність системного підходу, як його розуміють у багатьох роботах, і основна мета системних досліджень, можуть бути сформульовані як пошук засобів, за допомогою яких можна висловити цілісність досліджуваного об’єкта, тобто охарактеризувати ті специфічні риси, властивості, що роблять об’єкт цілим. Як бачимо, ціле і система близькі між собою, доповнюють, але не перетинаються одне одним.

Ціле – це єдність частин і цілісності, під якою розуміється вся сукупність сумативних і несумативних його властивостей і функцій. Але, оскільки цілісність, як якість, наводиться відношеннями частин, поняття цілісності в широкому розумінні поширюється і на ці відношення.

Система в її найвищому прояві – це також цілісний об’єкт. Але вона характеризується одним або декількома окремими проявами цілісності даного цілого й об’єднує тільки ті його складові, що беруть участь у забезпеченні даного прояву цілісності. Так, В.Садовський виділяє таку закономірність у логічному зв’язку між поняттями „система” і „ціле”: „між елементами множини, що утворює систему, встановлюються певні відношення і зв’язки. Завдяки їм набір елементів перетворюється у зв’язане ціле, де кожний елемент у кінцевому підсумку виявляється пов’язаним з усіма іншими елементами і його властивості не можуть бути зрозумілими без врахування цього зв’язку” [6, с. 83 ].

До кожної системи, що забезпечує здійснення того чи іншого прояву цілісності, залучаються ті сторони частин, що безпосередньо беруть участь у розгортанні даного прояву цілісності. Сторони частин

об'єктивно стають елементами даної системи. Система виділяє в цілому ті боки частин (елементи) і відношень між ними, які беруть участь у забезпеченні того прояву цілісності, що її характеризує. Ціле, отже, є упорядкованою множиною не тільки частин, структурних рівнів, але і систем. Зіставляючи ці поняття, можна відзначити, що ціле- це щось предметне, тілесне, стійке. Система ж – відмежована множина взаємодіючих елементів.

Розглянуті категорії дають нам можливість уникнути помилки, якої припускаються деякі дослідники при розгляді цілісних систем. Так польська дослідниця Т.Хінчевська-Геннель пропонує таке визначення: „ Національна самосвідомість - це соціально-психологічний феномен, характерний для особистостей чи груп людей. Це прояв існування нації на певному етапі її розвитку й водночас- необхідна умова її існування. Національна свідомість формується під впливом таких чинників, як належність до мовної спільноти, історичні традиції (у тому числі правові і звичаєві), релігія; потреба у створенні народного героя (моральної ідеї); територіальна спільність; прагнення незалежної державності. Жоден із цих чинників не є абсолютно необхідним, водночас наявність одного чи двох із них не є достатньою. Всі вони можуть змінюватися з часом” [7]. Зауважимо, що згадані „чинники”, або складники, національної свідомості частково збігаються з тими, про які згадує Е.Сміт, подаючи своє визначення національної свідомості [8]. Однак польська дослідниця не бере до уваги той факт, що вони водночас можуть бути (і є) складниками етнічної свідомості, не пояснює, як і чому вони стають національними відносно самосвідомості, тобто порушується закономірність у логічному зв'язку між поняттями „система” і „ціле”. Або наприклад М.Перен водночас використовує поняття „державно-патріотичне самоусвідомлення” і „державно-патріотичний рівень становлення національної самосвідомості” не розмежовуючи їх, що приводить до неузгодженості, щодо структури національної самосвідомості [9]. Порушення принципів методології, щодо визначення національної самосвідомості, приводить до подальшої неузгодженості при побудові систем різного рівня складності. Так наприклад О.Вишневський чітко не розмежовує поняття „національна свідомість” і „національна самосвідомість”, що в свою чергу приводить при визначенні системи моральних цінностей до помилки, коли таке поняття, як „патріотизм” включається до групи національних цінностей, а не до групи громадянських [10].

З іншого боку, оскільки ми займаємось емпіричним дослідженням, поняття, для того щоб воно приносило користь, по-

перше, повинно відноситись до явищ, які є принаймі потенційно спостерігаємими. по-друге, повинно бути точним., по-третє, повинно бути теоретично значущим. Розглянемо з цих позицій визначення яке подає російський дослідник етнолінгвістичних понять і термінів Ісаєв М.І.: ” Национальное самосознание - неотъемлемый духовный (идеологический) атрибут национальной жизни и его наиболее характерное выражение. Н.С., как составная часть психологического комплекса нации, означает осознание этой общности ее сочленами в качестве особенного, отличного от других образования, равно как и отнесение их самих к данному национальному коллективу.

На уровне массового, обыденного сознания в Н.с. преобладают эмоциональные, чувственные проявления. Но это не означает, что Н.с. не может подняться на теоретический уровень, на котором происходит осознанное отношение к истории, настоящему и будущему развития национальной жизни. В его структуре содержатся элементы, не только отражающие наследие прошлого, исторические ценности, но и представления об интересах и потребностях национального прогресса, нерешенных проблемах, исторических судьбах своей нации” [11, с.100]. Це визначення враховує першу та третю вимоги, тобто потенційно можливо розробити певні процедури для збору інформації і це поняття пов'язано з достатньою кількістю інших понять. Стосовно другої вимоги ми змушені констатувати, що вона невиконана, бо ознаки, що використовуються для опису не відносяться до однієї і тільки однієї множини. А отже, чи враховується міра залучення цінностей минулого чи вони замінені, коли національна самосвідомість характеризується як буденна чи теоретична. або ж рівень національної самосвідомості визначається іншими факторами? Точність дуже важлива, бо вона вказує на те, за чим треба спостерігати, щоб побачити, як проявляється поняття в кожному конкретному випадку. Тільки в цьому випадку, якщо ми це побачимо, ми зможемо використовувати поняття в поясненнях, які мають емпіричне підґрунття. А отже ми повинні вдосконалити поняття, яке використовується., зробити його більш точним, так щоб в нашому дослідженні можна було використовувати ознаки однієї множини.

”Особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом своєї доби і тих суспільно-економічних стосунків, сучасницею та учасницею яких вона є... У структурі особистості розрізняють типове та індивідуальне. Типове- це те найбільш загальне, що властиве кожній людині і характеризує особистість загалом: її свідомість, активність, розумові та емоційно-вольові вияви тощо, тобто те, чим одна людина подібна до інших людей. Індивідуальне це те, що характеризує окрему людину: її фізичні та психологічні особливості,

спрямованість, здібності, риси характеру тощо, тобто те, що вирізняє певну людину з-поміж інших людей. Психологічна структура особистості дуже складна і багатогранна.” [12, с. 32 ].

Все вище згадане дає нам можливість дати наступне визначення поняттю „національна самосвідомість особистості”. Національна самосвідомість особистості – це сукупність таких елементів: усвідомлення особливостей національної культури своєї нації; усвідомлення психологічних особливостей своєї нації; усвідомлення тотожності зі своєю нацією; усвідомлення власних психологічних особливостей; усвідомлення себе суб’єктом своєї національної спільноти; соціально-моральна самооцінка національного, що знаходяться у відношеннях і зв’язках всіх вищезгаданих елементів між собою, які утворюють тим самим певну єдність, яка спрямовує всі аспекти внутрішнього життя та керує виявами його в діяльності та стосунках з оточенням.

Запропонована нами структура національної самосвідомості ґрунтується на методологічних принципах системного підходу до проблеми психології самосвідомості [13, с.103-106]. Вона представлена наступними компонентами [14, с. 41 ]:

1. Усвідомлення особливостей національної культури своєї нації;
2. Усвідомлення психологічних особливостей своєї нації;
3. Усвідомлення тотожності зі своєю нацією;
4. Усвідомлення власних психологічних особливостей;
5. Усвідомлення себе суб’єктом своєї національної спільноти;
6. Соціально-моральна самооцінка національного.

#### ***Література:***

1. Мухина В.С. Психология межнациональных отношений и воздействие на нее средствами массовой информации //Роль средств массовой информации в совершенствовании межнациональных отношений. - М., 1989.- Ч.1.- С. 170-189.
2. Мухина В.С. Современное самосознание народностей севера //Психол. журн.- 1998.- Т.9.- №4.- С. 44-53.
3. Дробижева Л.М. Национальное самосознание: база формирования и социально-культурные стимулы развития //Советская этнография.- 1985.- №5.-С.3-16.
4. Дробижева Л.М., Кузнецов И.М., Кцоева Г.У. Некоторые проблемы этнопсихологических исследований //Психол. журн.- 1988.- Т.9.- №3.- С.26-34.
5. Баринов В.А. Русское национальное самосознание: Монография.- Омск.- 2001.- 217с.
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ.- М.: Наука, 1974.- 279 с.

7. Chynczewska- Hennel Teresa. Swiadomosc narodowa szlachty ukrainskiej i kozaczyny od shytku 16 do polowy 17 w.- Warszawa, 1985.
8. Сміт Е. Національна ідентичність.- Київ, 1994.- С.23.
9. Перен М. Національна ідея- стрижнева основа етнонаціональної політики на сучасному етапі в Україні.// Етнонаціональний розвиток в Україні та стан української етнічності в діаспорі: сутність, реалії конфліктності, проблеми та прогнози на 21 століття. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.- Ч.1./ За ред. проф. М.І.Перен.- Київ-Чернівці: Київський військовий гуманітарний інститут, 1997р.-С.1-7.
10. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Пед. нариси.- Львів, 1996.- 238с.
11. История ментальностей, историческая антропология /Ред.–сост. М.Мухина. - М.: ИВИ РАН, 1996.-255с.
12. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. - К., 1998. - 218с.
13. Поршнев Б.Ф. „Мы и они” как конститутивный принцип психологической общности //Материалы 3 Всесоюзного съезда Общества психологов.- М., 1988. - Т.2. - Вып.1. - С.58-64.
14. Борисов В.В. Понятійно-термінологічний сенс національної самосвідомості //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова /Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. - К.: НПУ, 2001. - С. 40-48.

*О.С.Гончаренко*

## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ**

*Постановка проблеми.* В останній час намітилась негативна тенденція серед юнаків, щодо проходження служби в Збройних Сил України. Більшість з них не підготовлена до армії ні фізично, ні морально. Багато з них мають слабке уявлення, що військова служба потребує великого напруження сил і енергії. З одного боку, армія не в змозі вирішити питання фізичної підготовки призваних новобранців без опори на школу, а з іншого – школа ще не пристосована достатнім чином до виконання зростаючих вимог армії з фізичної підготовки допризовників ні в науково-методичному, ні в практичному відношенні.

*Аналіз літературних джерел та публікацій.* Але, як переконливо свідчать дослідження останніх років, існуюча система допризовної підготовки юнаків та військово-патріотичного виховання в напрямі формування готовності старшокласників до військової служби у навчальних закладах піддається обґрунтованій критиці за низьку ефективність, формалізм, заорганізованість, орієнтацію на кон'юнктуру. У вирішенні цієї проблеми на сучасному етапі мають місце низьке інформаційно-методичне забезпечення, застаріла, а



часом відсутня матеріально-технічна база, недостатнє використання наукових досліджень та історичних джерел. Низький рівень фінансування освіти призвів до відтоку кваліфікованих кадрів зі шкіл, особливо чоловіків, що не найкращім чином позначилось на якості підготовки старшокласників до служби в Збройних Силах України.

Проблемі військово-патріотичного виховання в науково-педагогічних дослідженнях завжди приділялась значна увага в усі часи. Вагоме теоретичне і практичне значення для наукового розв'язання проблеми військово-патріотичного виховання учнів мають роботи на всіх етапах життя Н.Аксьонової [1], В.Артеменка [2], В.Безродного [3], А.Куцмана [8], В.Новосельського [9], Р. Овчинникова [10], Ю.Руденко [11], В.Третьякова [12], Х.Фаталієва [13], В.Чудного [14], Т. Шашла [15] та інших. Вони свідчать не лише про увагу педагогічної науки до питань військово-патріотичного виховання, але й про широке залучення до досліду цієї проблеми значної кількості навчальних закладів нашої держави.

У зазначених наукових дослідженнях детально вивчені питання сутності, ролі, місця та значення військово-патріотичного виховання у формуванні позитивного ставлення до служби в армії майбутніх захисників Вітчизни. Автори розкривають зміст, форми і методи військово-патріотичного виховання молоді на різних етапах розвитку держави. Важливе місце в цих роботах належить обґрунтуванню положення про вирішальне значення процесу військово-патріотичного виховання учнів, визначення місця уроку фізичного виховання як найважливішої ланки системи військово-патріотичного виховання допризовної молоді.

Період навчання в старших класах є важливим етапом становлення і поглиблення почуттів, поглядів, переконань та ідеалів українського патріота. Вивчення основ наук, культури є одним із найважливіших джерел збагачення учнів знаннями про Батьківщину, українство. Школа повинна допомагати старшокласникам формувати систему політичних знань, наукові відомості про політичну думку, державницьку діяльність кращих представників українського суспільства на всіх етапах його розвитку, про шляхи підвищення добробуту рідного народу. Старшокласники цілеспрямовано пізнають національний менталітет, характер і світогляд українського народу. Велике значення для учнів старших класів, має усвідомлення того, що філософія та ідеологія патріотизму культивують багатомовність світу, розмаїтість національних культур, відданість інтересам рідного народу і пошану до інших народів, готовність відстоювати рівноправність представників різних національностей [11].

*Мета дослідження.* Сучасна система підготовки допризовників до служби в Збройних силах України вимагає формування нового змісту допризовної підготовки відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов розбудови української держави, сучасних науково-технічних досягнень.

Одним з провідних аспектів військово-патріотичного виховання є формування позитивного ставлення школярів допризовного віку до служби в Збройних силах. Без допомоги школи армія не в змозі вирішувати свою основну функцію – захист держави, а з іншого боку за сучасних умов школа, на жаль, ще не пристосована ні в науково-методичному, ні в практичному відношенні до належної підготовки учнів для служби у Збройних силах. Така ситуація вимагає проведення спеціального дослідження, яке дозволить визначити педагогічні умови фізичної підготовки школярів-допризовників в умовах сучасної загальноосвітньої школи [5].

*Результати дослідження.* Вивчення стану проблеми позитивного ставлення до служби в Збройних силах у допризовному віці в наукових дослідженнях та педагогічній літературі показало, що допризовна підготовка юнаків, військово-патріотичне виховання молоді на сучасному етапу розвитку нашої держави визначається дослідниками як така, що має малу ефективність. Підготовка учнів до захисту держави розглядалося більшістю дослідників на превеликий жаль не як цілісний процес, а лише як складова формування особистості. Про це свідчать спеціальні дослідження окремих аспектів цієї проблеми: морально-політичний, військово-технічний, фізичний, допризовний, психологічний, формування у громадян почуття військового обов'язку тощо.

Проводячи дослідження процесу становлення у юнаків-старшокласників відповідального становлення до майбутньої військової служби В.Ковальський [7] розробив і науково обґрунтував взаємозв'язок заохочення самовиховання і самопідготовки з формування мотивації відповідального ставлення і збагаченням досвідом військово-патріотичної діяльності, організованої школою та позашкільними закладами. Важливе значення про те, що необхідного кінцевого результату можна досягти лише за умови здійснення їх за певною системою, де кожен з них виконуватиме свою особливу виховну функцію, залишаючись складовою частиною єдиного виховного процесу. Чим чіткіше структурована система педагогічних впливів, точніше визначені її мета і функції, тим ефективнішим буде процес виховання особистості майбутнього воїна. Наявність такої системи дозволить вилучити протиріччя впливів на старшокласників,

уникнути дублювання, створити специфічні умови для організації комплексних впливів, які доповнюючи один одного, даватимуть найкращій педагогічний ефект. Центральним елементом структури відповідального ставлення старшокласника до служби в Збройних Силах, який забезпечує його цілісність і єдність є те, що він складається з мотиваційної та інтелектуальної сфер особистості старшокласників, активізацію їх настановлень на повну конкретну поведінку під час військово-патріотичної діяльності, орієнтація на досягнення життєво важливої мети – успішне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які необхідні майбутньому воїну [6].

Кабінет Міністрів України затвердив цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації», Міністерство освіти і науки України – програму «Допризовна підготовка юнаків», узгоджену з Міністерством оборони України, Закон України «Про загальний військовий обов'язок і військову службу», постанова уряду країни «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» визначили завдання створення національної системи військово-патріотичного виховання з метою цілеспрямованого формування у молоді високих патріотичних, морально-психологічних і фізичних якостей, необхідних для несіння військової служби у лавах Збройних Сил України, військах МВС, Прикордонних військах України, Службі безпеки України. У цих документах також підкреслюється можливість подальшого удосконалення навчально-виховної роботи з юнаками-старшокласниками допризовного віку, тобто школа повинна стати організатором масової фізичної підготовки молоді до служби у Збройних Силах України.

Особливу роль відіграють методичні розробки, які дають змогу зробити процес прикладної фізичної підготовки (ПФП) значно глибшим і своєчасним. Потрібні наукові дослідження, спрямовані на підбір спеціальних способів, набути практичних знань, умінь і навичок майбутнім воїнам на початковому етапі військової служби.

*Висновки.* Отже, на сучасному етапі реформування всієї системи освіти і виховання в Україні постала нагальна потреба наукової розробки та впровадження комплексної системи в шкільну програму з національного військово-патріотичного виховання учнівської молоді.

#### *Література:*

1. Аксёнова Н.П. Организационно- педагогические основы военно-патриотического воспитания старшекласников: Дис. ... канд.. пед. наук. – М.,1970.-245с.

2. Артёменко В.В. Основы процесса военно-патриотического воспитания учащихся старших классов общеобразовательной школы на традициях советского народа: Дисерт. ... канд. пед. наук. –Минск, 1973.-235с.
3. Безродный В.А. Военно-патриотическое воспитание молодёжи призывного и допризывного возраста по опыту Ленинграда и Ленинградской области: Дис. ...канд. пед. наук.-ЛГУ, 1970.-286с.
4. Вырщиков А.Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. –М.: Педагогика, 1990.-156с.
5. Глушко Г. Організація та методика розвитку рухових якостей учнів допризовного віку. //Фізичне виховання в школі.-2000-№3.-с.21-24.
6. Иванов В. Фізпідготовка – процес тривалий і нелегкий. // Народна армія.-2000.-№184.-7 жовтня.
7. Ковальский В.В. Воспитание у старшеклассников ответственного отношения к будущей воинской службе. Дис. ... канд. пед. наук. –К.. 1989.-169с.
8. Куцман А.А. Воспитание у старшеклассников в процессе внеклассной работы потребности и готовности выполнения воинского долга: Дис. ...канд. пед. наук. –Новосибирск, 1972.-237с.
9. Новосельский В.Ф. Военно-патриотическое воспитание школьников допризывного возраста в процессе занятий физической культурой: Дис. ...канд. пед. наук. –К., 1977.-173с.
10. Овчинников Р.Н. Военно-патриотическое воспитание как фактор формирования нравственного опыта старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. –М., 1973.-23с.
11. Руденко Ю. Патріотичне виховання учнівської молоді. //Освіта. 2001р. 22-29 серпня.
12. Третьяков В.В. Воспитание учащихся в процессе начального военного обучения. – К.: Рад. школа,1983.-152с.
13. Фаталиев Х.Г. Теория и практика военно-патриотического воспитания в средней общеобразовательной школе. –Баку, 1986.-42с.
14. Чудный В.С. Военно-патриотическое воспитание учащихся старших классов во внеклассной и внешкольной работе: Дис. ... канд. пед. наук.-М.,1968.-342с.
15. Шашло Т.М. Військово-патріотичне виховання шкільної молоді.-К.: Радянська школа, 1969.-240с.

*Н.В.Орлова*

## **ЄДНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОГО ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКОГО У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Обговорюючи світові глобалізаційні процеси, не варто обмежувати їх вплив лише сферою економіки. Як символ принципів змін у суспільному устрої, глобалізація характеризує новий етап розвитку різних систем відносин, зокрема в освіті, що веде до її універсалізації. Освітні процеси значною мірою стандартизуються та набувають мультикультурних характеристик.

Процеси проникнення різних національних освітніх просторів до загальносвітових стандартів викликають не лише позитивні, але й негативні відгуки освітян. Виступаючи за ідеї національної освіти, окремі науковці вважають ці процеси нищівними для патріотизму українських громадян та такими, що можуть призвести до нейтралізування та навіть уникання національної освіти (Г.Ващенко, С. Сірополко) [1, 2]. Ці автори не враховували принципу оживання та піднесення всього національного як протистояння уніфікації людських цінностей. Проте, як засвідчує досвід, кожна нація має можливість використовувати свої форми поєднання націоналізму та глобалізму в усіх сферах діяльності, в тому числі, в освітницьких процесах. Як зазначав В.І. Шинкарук, у своєму житті людина осмислює існування згідно з нормами свого народу [3]. Вищеназвані процеси, що є впливом суспільства на формування особистості, є тією загальнолюдською проблемою, яка може бути реалізована шляхом базування на загальних морально-духовних цінностях та утворення і розбудови своєї національної системи освіти. Адже існування загальнолюдських цінностей неможливе без підґрунтя на рівні етнічних, національних культур. Чим яскравішим та багатшим є своє, національне, тим багатограннішим та повним буде його внесок у загальнолюдське. „Людина, вважаючи себе представником покоління, не завжди до кінця усвідомлює, до якого покоління вона належить. Парадоксальність цієї ситуації полягає в тому, що аби вирішити це питання, потрібно перш за все визначити те покоління, чії переконання, цінності, вірування є панівними в суспільстві, виступають як вимоги і яке покоління наступне за ним і готується прийти йому на зміну” [4, 562].

Людство, що з давніх часів і до сьогодення складалося з етнічних, національних спільнот, має не тільки те, що різнить їх одне від одного, надаючи неповторного характеру, але й багато спільного, що формувалось протягом тривалої спільної історично зумовленої життєдіяльності людей. Це загальнолюдське знаходить своє вираження у національному сприйнятті, що у свою чергу тісно пов'язано з реалізацією загальнолюдських проблем. Одними з таких і є проблеми освіти. Ми й хочемо розглянути, якими є процеси національної громадянської освіти (виховання, розвиток, навчання) у світлі глобалізаційних, уніфікаційних тенденцій.

По-перше, в усі часи та епохи, в усіх цивілізованих країнах громадянське виховання реалізувалося за своїми національними принципами і постулатами. К.Д.Ушинський наголошував, що „виховання, коли воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним” [6].

По-друге, лише завдяки існуючим раніше ідеям стало можливим сучасне розуміння національно-громадського виховання. Нам імпонує визначення цього поняття Омеляном Вишневським [5, 234-235].

По-третє, в Україні ця проблема розвитку школи стала актуальною з появою і становленням незалежної держави. Тому, займаючись національно-патріотичним вихованням, українські освітяни повинні використовувати як європейський та світовий досвід, так і власну спадщину не лише суспільно-педагогічної думки, але й джерела народної педагогіки. Ще К.Д.Ушинський неодноразово наголошував: „Що б не говорили утопісти, але народність є досі єдиним джерелом життя народу в історії” [6].

Кожна нація завжди мала й має тепер свої засоби, методи та прийоми для реалізації своєї національної системи освіти. Носієм цього неповторного, національного є народна творчість, до якої належать прислів'я, приказки, звичаї, обряди тощо. Відображенням результатів життєпізнання з народних традицій та національних особливостей є сконцентровані вислови-афоризми та їх форми: сентенції, гноми та інші. При порівнянні цих скарбничок мудрості різних народів та епох можна побачити не тільки особливості, притаманні лише одній нації, але й усвідомити ті морально-духовні поняття, які відносяться до вічних загальнолюдських. Ми розглянемо окремі приклади порівняння прислів'їв та афоризмів на заняттях з іноземної мови в університеті. Так, розглядаючи питання про освіту, студенти отримують завдання визначити специфічне й спільне, порівнюючи часто вживані прислів'я, приказки, афоризми, які прийшли до нас із часів Римської імперії, часів Вольтера та Шекспіра, козацтва й Пушкіна, із сучасних українських, російських та англійських фольклорних джерел.

Визначаючи роль освіти, всі народи приділяли увагу розвитку та формуванню особистості. Ось як ці проблеми відображені в народній творчості: *Vir bonus semper tiro. Satius est sero te quam nunquam discere. Nulla aetas ad discendum sera. No man is born wise or learned. Live and learn. It is never too late to learn. Вік живи, вік учись. Мудрим ніхто не вродився, а розуму навчився. Майстром не можна родитися, майстерності потрібно вчитися. Учитесь никогда не поздно.*

*Qualis pater, talis filius. Non procul a proprio stipitae poma cadunt. Like father, like son. No good building, without good foundation. Яке коріння таке й насіння. Недалеко від дерева яблуко падає тощо.*

З великим інтересом студенти університету ставляться до оволодіння іноземною мовою, коли їм дається завдання, наприклад, перекласти, знайти рівнозначні вислови в українській мові, народних

висловлюваннях, прислів'ях тощо. Сам навчальний процес, зокрема, його особливості відображені в народній мудрості з урахуванням складності і багатогранності, практично ідентичний в усіх народів. *Scientia difficilis, sed fructuosa. Nemo sapiens, nisi patiens. Literarum radices amarae, fructus dulces sunt. Doctrina est fructus dulcis, radicis amarae. (Cato). A tree must be bent while young. There is no gains without rains. Корінь учіння гіркий, але плід його солодкий. Гни дерево, поки молоде, учи дітей, поки малі. Доки не намучишся, доти не научишся. Без труда нет добра. Гни дерево, пока молодое, учи ребенка, пока мал* – так передається з покоління в покоління у латинян, українців, росіян, англійців досвід виховання підростаючої молоді.

Методи та засоби навчання й виховання також розвиваються з точки зору народної педагогіки. Порівняймо, як звучать основні методи освіти в різних народів, що дійшли до нашого часу збереженими не одним поколінням. *Repetitia est mater studiorum. Repetition is mother of learning. Повторення – мати навчання. Повторение – мать учения. Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla. Seneca. Experientia est optima rerum magistra. Exemplis discimus. Example is better than precept. Краще раз побачити, ніж сто раз почути. Один добрий приклад кращий сотні слів. Долог путь поучением, краток и успешен на примерах. Не учи борючись, а учи побораючи. Опыт – лучший учитель. На примерах учимся.*

Зміст освіти як системи не тільки наукових знань про суспільство, природу і людське мислення, але й практичних умінь, досвіду діяльності та відповідної поведінки також знайшов своє відображення у народній творчості практично всіх народів. *Vitae, non scholae discimus. Quod discis, tibi discis. Schola est via scientiarum. Vita sine litteris mors est. Nam sine doctrina vita est quasi mortis imago. Scientia potentia est. Litterae thesaurus sunt.*

*Knowledge is no burden. To know everything is to know nothing. Little knowledge is a dangerous thing. Учіння без уміння не користь, а біда. Школа є шляхом знань. Найвища школа – саме життя. Знання – це сила. Від науки кмітлива голова не втомиться. Думка нікому зла не наробить. Знание на плечи не давит. Всему учен, только не изловчен. Худая грамота – только пагуба. Учимся для жизни, не для школы. Знание – сила. Наука – сокровище. Что учишь – себе учишь. Жизнь без науки – смерть. Без науки жизнь как бы подобие смерти.*

Аналіз практики освіти підростаючого покоління різних країн світу засвідчує, що найбільший успіх може бути досягнений, коли вся система базується на національній основі, коли громадянській освіті надається провідна роль у житті людей на всіх вікових етапах. Формуючи

особистість громадянина з почуттям власної гідності, дисциплінованості, любові до Батьківщини, потреби праці на благо суспільства, ми турбуємося про кожного студента й Батьківщину в цілому. *Patriam amatus non magna est, sed quia nostra. Pro publica bono. Amici mores noveris, non oderis. Salus populi suprema lex est. (Cicero.) Concordia civium murus urbius. Pro patria more. Si fueris Romae, Romano vivito more, si fueris alibi, vivito sicut ibi! When in Rome do as the Romans do. Якщо будеш у Римі, живи за римським звичаєм; якщо будеш деінде, живи так, як там живуть. Межи людьми будь людьми. Батьківщину любимо не тому, що вона велика, а тому, що своя. Для загального добра. Пізнавай звички друга, але не зневажай його. Благо народу – найвищий закон. Згода громадян є муром міста. Жити – Родину любить. В каком народе живешь, того обычая и держись.*

Цілком зрозуміло, що українська школа має виховувати особистість, ґрунтуючись на національних традиціях, але й використовувати світовий досвід для досягнення найоптимальніших результатів. Щоб увійти в світове європейське співтовариство через національну неповторність держави, необхідно виховувати громадян, здатних жити та діяти в умовах свободи та відповідальності, чітко усвідомлюючи свою належність до рідної країни – до України.

#### *Література:*

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994.
2. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001.
3. Шинкарук В. Проблемы смысла человеческого бытия // Жизнь как творчество. – К., 1985.
4. Губернський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура, ідеологія, особистість. – К.: Знання України, 2002.
5. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003.
6. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. – К., 1983. – Т.1. – С. 100, 147.

**П.В. Плотніков**

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ НОВАТОРСТВО У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

У Національній доктрині розвитку освіти підкреслено: "Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти" [1;11].

Проблеми підготовки вчителя в сучасних умовах обґрунтовано висувуються на передній план суспільної уваги в Україні. Педагоги, учні, батьки, відповідно до вимог Національної доктрини всі разом



повинні шукати шлях до істини, правди, справедливості, чесного аналізу і чесного пошуку шляхів відновлення і реформування сучасної української школи.

У сучасних умовах повинна затверджуватися нова атмосфера в сфері освіти – атмосфера гласності, вільного обговорення наболілих питань, вимогливості, неприйняття всілякої показухи і психологічної роздвоєності. Зростає усвідомлення відповідальності кожного за справи, що відбуваються в державі, навчальному закладі, колективі піднімуть тонус у трудовому і політичному житті сучасної школи.

Реформи в освітньому просторі промислового регіону України повинні мати величезні за своєю значимістю соціальні наслідки. Школа повинна виховати людину, здатну відповідати за долю своєї держави, розвиток своєї особистості.

У сучасній школі українського промислового регіону, раніше позбавленої свого національного колориту, звільненої нині від диктаторського центра, нині розв'язуються кілька різних задач, але усі вони групуються навколо двох основних.

Перша полягає в підготовці такого вчителя, щоб усі його учні опанували основи наук, придбали визначену суму знань, умінь і навичок, розвивали свої фізичні і трудові уміння. Друга задача – сформувати вчителя, здатного виховати в кожного учня високу моральність, розвинути особистість, з демократичним світоглядом, творчо активну і соціально-зрілу. Робота сучасної школи України умовно як би поділяється на дві взаємозалежні і взаємообумовлені частини – навчання і виховання нового демократичного мислення.

Нове мислення вчителя сучасної української школи повинне виступати одночасно проти догматизму і стихії в рішенні навчально-виховних задач. Воно вимагає конкретного підходу до кожної ситуації, глибокого аналізу діяльності і вибору найбільш раціональних варіантів навчання і виховання.

Свобода творчості, вибору форм і методів роботи, моделей виховання і навчання, надана вчителю, школі сама собою не з'явиться в стінах навчального закладу. За реалізацію цих задач необхідно постійно боротися кожному на своєму місці.

Створення нової концепції сучасної школи відповідно до вимог Національної доктрини розвитку освіти, нових навчальних планів, методик – це колосальна робота, що не тільки вчителю, але і цілому відомству не під силу. До цього потрібно підключатися усьому творчому педагогічному потенціалу України, адже нам необхідно зробити стрибок у духовному розвитку нації. Зростає покоління незалежної України через професійного вчителя має отримати широке

освіту і мати планетарне мислення. Для здійснення цього стрибка потрібна духовна база, потрібний новий учитель, освічений, нестандартний.

«Вирішуючи теоретичні і практичні задачі підготовки педагогічних кадрів, для нас дуже важливо спиратися на високі зразки педагогічного минулого і сьогодення. У цьому для нас являють приклад видатні педагоги А.В.Луначарський, Н.К.Крупська, С.Т.Шацький, П.П.Блонський, А.П.Пинкевич, М.М.Пистрак, В.Н.Сорока–Росинський, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинський і ряд інших» [2; 12]. У їхній педагогічній спадщині ми зустрічаємося з видатними закордонними педагогами – А.Я.Коменським, Д.Локком, І.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, нашими вітчизняними класиками педагогічної думки – К.Д.Ушинським, Л.Н.Толстим, Н.И.Пироговим, Д.И.Писаревим, а також С.Яворським, С.Калиновським, Г.Сковородою, Т.Шевченко, Н.Корфом, П.Грабовським, Л.Українкою, М.Коцюбинським, І.Франком [3; 621–624] і багатьма іншими.

Аналіз нинішнього рівня спеціальної і загальнокультурної підготовки студентів і випускників педагогічних вузів Донецького промислового регіону показав, що він багато в чому не відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти.

Звернемо свій критичний погляд на особистість учителя. Стати вчителем сьогодні це значить вибрати одну з найважчих сфер – сферу формування особистості. На вчителі особлива відповідальність. Кожен урок, кожний шкільний день може стати кроком до змін нашого життя, а може і не стати. Це залежить від того, наскільки чіткою буде політична лінія вчителя, наскільки ця лінія буде прийнята учнем і батьками. Хто він? Розумний, тонкий наставник, інтелігент у вищому сенсі цього слова чи простій урокодатель, передавач знань? Адже ще можна зустріти вчителя історії України, що без душі розкриває історичні образи, не знає і не цікавиться сучасною політикою, не може вести переконливу суперечку зі своїми ж учнями. Це стосується й інших учителів – математики, фізики, географії, біології, літератури. Нормальним явищем для школи став учитель музики, що не вміє грати на жодному з музичних інструментів, і вчитель образотворчого мистецтва, що ніколи не тримав у руках палітри і кисті, узагалі так низка загальна культура інших наших педагогів, що вони не виділяються нічим від своїх старшокласників. Адже саме звідси бере свій початок здатність дорослого скривдити, принизити дитину, поставити незадовільну оцінку за те, що той вертівся на уроці, що забув змінне взуття, звідси і така впевненість у власній непогрішності, одноособовому праві на істину.

Неповноцінність педагогічної освіти деяких учителів, брак їхньої культури дуже відчутно гальмують сьогодні сучасне шкільне життя. Прийшов час поставити вчителя в залежність від кінцевого результату. Нехай тільки успіхи учнів, реальні, а не мнимі, стануть критерієм оцінки праці вчителя, основою для висування його на посаду, приводом до заохочень і нагород.

Гарний засіб змусити працівника струснуватися, критично оцінити свою діяльність – добре продумана, об'єктивна вимогливість і строга атестація.

Довгий час ми ще ніяк не пов'язуємо перекошені і потьмянілі будинки, обман і обважування в магазинах, лиха на транспорті, у промисловості, економіці і соціальній сфері з педагогічною кризою, хоча начебто вже всім ясно: "Буде гарний вчитель і вихователь – буде і гарна людина" (П.В.).

Нагальна потреба якісно виховувати мільйони молодих людей нового демократичного вигляду, що несуть риси високого професіоналізму і політичної культури, інтелектуальної моці і цивільного достоїнства, патріотичній пристрасності і національній гордості вимагає на місце "словесного виховання" поставити виховання справою.

Шляхи вирішення цих проблем – у зміні ставлення до освіти, в її бажаності і привабливості, у підвищенні авторитету вчителя в суспільстві.

У реальному житті доросла людина не може реалізувати свої здібності, якщо їх не розвила школа. Нам потрібні талановиті, всебічно розвинуті діти. Виховати таких дітей можуть обдаровані, шукаючі, допитливі вчителі.

Сьогодні наше слово звернене до армії творців нового – соціальних педагогів–новаторів, вихователів, учителів, людей, що день у день ведуть творчий пошук: удосконалюють технологію і прийоми педагогічної праці, прискорюючи тим самим процес навчання і виховання сучасної людини незалежної України. «Великий внесок у розвиток теорії і практики проблем формування педагогічної майстерності внесли вчені–педагоги І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, С.У.Гончаренко, В.Ф.Шаталов, Б.И.Дегтярьов, С.Н.Лисенкова та інші [2; 21]. У них інша технологія, є мета, смисл, спрямованість навчання і виховання підростаючого покоління.

Сьогодні необхідно піднімати велику силу суспільного контролю за тим, що відбувається сьогодні в нашій школі, за тим, як готуються педагогічні кадри, за механізмом придушення, заглушення, приниження людей з ідеями, тоді управлінської бюрократії буде

важко вирватися з такого полону, хоча вона і нагромадила величезну силу опору.

Реформи все більше вивільняють людську активність і творчість учителів, адже все, що робиться в її ході, відкриває простір для творчої діяльності людини, більш повного виявлення його дарувань і талантів, для розвитку заповзятливості й ініціативи.

Професійні якості соціальних педагогів, чий досвід вважається передовим, характеризуються наступними поняттями: професійна майстерність, новаторство, дослідницький підхід.

Учитель–професіонал вільно володіє технологією роботи, творчим підходом до справи і досягає високих результатів у навчанні і вихованні.

Учитель–дослідник – це професіонал і новатор, його праця насичена елементами цілеспрямованої соціально–педагогічної і науково–дослідної діяльності, відрізняється новою побудовою навчально–виховного процесу.

Таким чином, новаторство – це прогресивні нововведення, що вдосконалюють навчально–виховну практику. Учитель–новатор спирається на відомі йому творчі положення, бере на озброєння те, що допомагає йому в роботі, вносить зміни, корективи, доповнення.

За цінністю і значимістю вчительське і наукове соціально–педагогічне новаторство є невідрізними, нероздільними. Наука не може розвиватися без учительського новаторства, учительське новаторство – без наукового. Різниця лише в тім, що кожен учений зобов'язаний бути новатором, тобто породжувати і передавати науці і практиці нові, цінні ідеї. Коли ж шкільний учитель

знаходить загальнозначущі ідеї, суспільство відносить до цього з підвищеною увагою і схваленням. Новаторство – у перекладі з латинського – оновлення, зміна – риса особистості, пов'язана з високорозвиненим почуттям нового, прагненням до передового, прогресивного, непримиренність до консерватизму мислення. Проявляється новаторство в різних сферах діяльності.

Новаторство є конкретним вираженням почуття передового. У нашому суспільстві йде процес безупинного народження нового, прогресивного, боротьба зі старим, відживаючим.

Поняття "нововведення", "новаторство", "ініціатива", "творчість" близькі за змістом. У їхній основі – процес і результат роботи зі створення чого–небудь нового, невідомого колись, наслідок здійснення задуму, ідей, принципів, прийомів в якій–небудь галузі.

Педагоги–новатори вважають, що сучасна українська школа повинна бути школою виховання і розвитку. Цілям виховання і

розвитку більш відповідають укрупнені, інтегровані курси (типу природознавства), що дають цілісний погляд на ту чи іншу область дійсності, на відміну від традиційних шкільних предметів /хімії, фізики, що мають тенденцію до фрагментації дійсності.

У наші дні успішно вирішити складні задачі навчально–виховної роботи може педагог, що вміє науково прогнозувати, всебічно вивчати особистість школяра, визначати оптимальні засоби педагогічного впливу на учня, глибоко аналізувати результати своєї діяльності. Ефективність навчально–виховного процесу в сучасній школі залежить насамперед від теоретичної підготовки, педагогічної майстерності, життєвого і політичного досвіду вчителя. Досліджуючи проблеми соціально–педагогічного новаторства, ми прийшли до висновку про те, що сучасний даний рух засновано на наступних принципах:

**ДЕМОКРАТИЗМ.** Наше суспільство вступило в смугу об'єктивно необхідної нам демократизації. Українська школа є державно–суспільним інститутом. Саме в такому розумінні закладені гарантії її демократизації. Школа повинна виховувати людей демократичних, тобто відповідальних і самостійних. Це і є соціальне замовлення школі.

Демократія – це здоров'я суспільства, демократизація школи – єдиний шлях до її оздоровлення.

На користь демократизації служить практика залучення учнів до планування роботи школи, аналізу і підведенню підсумків організації і проведенню вільного часу, канікул, до вдосконалювання навчального процесу.

Демократизація школи – це і повне відмовлення від формалізму в будь–яких його проявах, насаджуваних, на жаль, і тепер.

Демократизація школи полягає також у духовному і матеріальному звільненні особистості, створенні системи по її розкріпаченню.

**СПІВРОБІТНИЦТВО.** Ідея демократизації педагогічних відносин у широкому смислі цього слова як специфічного виду суспільних відносин, що реалізуються в сфері виховання й освіти, складає ядро педагогіки співробітництва. З усіх глибинних шкільних проблем на перше місце сьогодні висувається проблема педагогічних відносин між вчителем і учнями. Цю проблему найважливішою вважали і видатні наші педагоги і психологи К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський, Я.С. Виготський і ін.

Співробітництво з дітьми – перша умова успіху, без нього неможливо вирішити ніякі інші задачі виховання, навчання і розвитку.

Але в більшості сучасних посібників для вчителів поняття "співробітництво" лише згадується, йому не надається необхідного значення. Це дезорієнтує вчителів і керівників системи освіти.

Варто виділити два поняття педагогіки співробітництва – у вузькому і широкому значенні.

Вузьке значення педагогіки співробітництва – це педагогічна технологія, сукупність прийомів і методів навчання і виховання.

У широкому змісті педагогіка співробітництва – це ідеологія, методологія нової педагогіки, джерелами якої виступають філософія, навчання про людину реальне, життєве застосування основних положень цієї філософії в теорії і практиці навчання і виховання, гуманістична традиція української і російської педагогічної думки.

Творці педагогіки співробітництва в справжньому її розумінні це педагоги–новатори, наші сучасники: Ш.А.Амонашвілі, В.Ф.Шаталов, Л.П.Іванов, М.П.Щетинін, С.Н.Лисенкова, Е.Н.Ільїн, І.П.Волков, Н.Н.Палтишев, Б.И.Дегтярьов та ін.

Педагогіка співробітництва вимагає переосмислення не тільки відносин, але і структури пізнавальних операцій, логіки колективного добування знань і самостійної роботи поодиноці.

**ГУМАННІСТЬ.** Школа існує для дітей, а не діти для школи. Якщо дитині в школі погано – значить школа погана. Протягом ряду років, цілих десятиліть падає інтерес дітей до школи. Навчання стає важким тягарем навіть для дітей початкових класів, що так чекали ще зовсім недавно своє перше вересня. І з кожним наступним роком ці діти ставали все більш байдужими до занять, що пропонувала їм школа.

Україні необхідна зараз гуманізація школи. Суспільству потрібні інтелігентні, одухотворені, творчі особистості. Усі відносини в школі повинні бути засновані насамперед на найглибшій повазі педагога до особистості дитини. Учитель, що може скривдити, образити дитину, не має права на роботу в школі.

Гуманізація всього шкільного життя й у першу чергу гуманізація відносин у ланцюжку: учитель–учень–батько – теж шлях до відродження інтелігентності, людяності, культури відносин.

Принцип діючого, активного гуманізму покладений в основу знаменитої формули А.С.Макаренка "Якнайбільше вимоги до людини, але разом з тим і якнайбільше поваги до неї" [4 ; 212].

Гуманізація виховання здійсненна тільки в тому випадку, якщо весь наш лад життя буде відповідати природним властивостям людини.

Гуманізація школи виступає необхідним елементом педагогіки співробітництва. Навчання і виховання повинні виходити з розуміння людини як основної цінності нашого суспільства, а не як його головної продуктивної сили.

**ОЛЮДНЕННЯ ЗНАНЬ.** Організація навчально–виховного процесу вимагає, щоб включення в нього учня сприяло найбільшою мірою всебічному розвитку його особистості, тобто повинні бути усунуті джерела, що породжують асоціальні прояви в дітей, і створені умови, що забезпечують прийняття, добровільний вибір, і дотримання моральних норм поведінки.

Зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, засвоювати все істинно людське, пізнавати себе як людину, виховувати почуття власної гідності, самоповаги.

У педагогічному процесі повинний бути даний простір творчості, кмітливості, самостійності, пізнавальної і суспільної активності дітей. Дитину повинні постійно супроводжувати почуття вільного вибору, радість життя.

**ГЛАСНІСТЬ.** В умовах реформ, демократизації всього громадського життя нашого суспільства гласність приймає вирішальне значення. Особливо і вкрай необхідною є вона і для школи. Багато років гласність слабо стосувалася школи, її внутрішніх проблем і особливо якості знань і виховання учнів.

Гласність – це не тільки право кожного з нас висловлювати свою думку. Це ще і бажання, уміння користатися цим правом. Гласність у діяльності школи, вчителя, учнів – це і право на інформацію, що їм необхідна для активної участі в суспільно–політичному житті держави, а також інформацію, що стосується їхніх прав, обов'язків і законних інтересів; це відкритість діяльності посадових осіб, поінформованість про зміст суспільної думки і реакцію на нього; доступність усіх рішень, відкритість оцінок.

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ.** Ключ до виховання особистості лежить в організації і зміні таких видів діяльності, у яких здійснюється її саморозвиток. Треба забезпечити включення особистості в значиму для неї діяльність. Роль учня сьогодні в школі – це роль пасивного споживача інформації. З першого класу, ретельно постачаючи учня інформацією і трохи не піклуючись, чи потрібна вона йому самому, чи вибере він її чи ні, технологія навчання фабрикує особливий тип особистості – інтелектуального споживача. У результаті і відбувається зубожіння душі при збагаченні інформацією.

Однієї з найважливіших якостей високоморальної і соціально зрілої особистості є її відповідальність. В основі відповідальності

особистості – морально–політична й ідейна єдність, спільність цілей, дух товариства і колективізму, схильність дотримуватися норм, традицій, виконувати обов'язки, готовність давати звіт своїм вчинкам і діям.

**ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ.** Педагогічне спілкування – процес складний, багатошаровий. Воно являє собою процес форм спілкування, що безупинно розвиваються і змінюються, що утворюють динамічну комунікативну систему. Процес спілкування педагога з дітьми – це завжди пізнання тих, хто виховується.

Спілкування має ряд етапів: моделювання, організацію безпосереднього спілкування, керування спілкуванням.

Система вправ, спрямованих на оволодіння основами спілкування, включає два цикли:

1. Оволодіння елементами педагогічного спілкування.
2. Оволодіння всією системою спілкування в заданій педагогічній ситуації.

Ціль спілкування як педагогічного принципу не тільки в тому, щоб налагодити людські, дружні, істинно робочі відносини між вчителем і учнями. Не менш важлива турбота – на гуманістичній основі вирішувати найгостріші проблеми часу. Виховувати в людині "душевні якості", такі, як дисципліну, ідейну і політичну свідомість, соціальну і моральну активність, відповідальність.

Спілкування з підлітком – це перевірка вашої мудрості і людської зрілості.

**КОЛЕКТИВІЗМ.** Повсякденне життя людини протікає в умовах більшого чи меншого об'єднання людей. У навчальному закладі – це навчальна група, клас, бригада і т.п. У переважній більшості випадків цілі, дії і вчинки окремої

людини мають потребу в узгодженні з іншими людьми чи просто не можуть бути здійснені без їхньої участі і допомоги. Однак далеко не кожний має вміння і здатність жити і трудитися в колективі. Навчально–виховна робота повинна бути використана кожним викладачем як засіб формування і зміцнення почуття колективізму, розвитку здатності до колективних дій.

**ВИПЕРЕДЖАЛЬНЕ НАВЧАННЯ.** Усяке навчання має сенс, якщо воно дає людині знання і навички, необхідні в його майбутній діяльності. Задача навчання – формувати готовність до раціональної поведінки в ситуації невизначеності майбутніх подій. У цьому смислі визначення випереджального навчання – це створення резерву надійності людини в умовах прийдешніх –очевидних і можливих – ситуацій.



У досвіді соціальних педагогів–новаторів суть випереджального навчання полягає в тому, що уроки, теми і розділи не обмежуються чіткими рамками навчального матеріалу, порядком розташування його в підручнику і навіть по роках навчання. Учителі–новатори виходять за рамки цього, переносячи матеріал окремих тем, розділів уперед, створюючи в такий спосіб і резерв часу, і можливість його наступного повторення з метою кращого засвоєння, особливо це стосується більш складних тем і розділів.

Такі на наш погляд деякі принципи соціально–педагогічного новаторства в сучасній українській школі.

***Література:***

1. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти". – Київ, 2002. –14с.
2. Бондарев Л.Я, Носач В.Е., Плотников П.В. "Опыт и мастерство педагогов–новаторов" – Донецк, 1990. – 233 с.
3. Антология педагогической мысли Украинской ССР /научное издание/ Составитель Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8–ми т. Т. 1 /Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

## ПСИХОЛОГІЯ

*О.Б.Єгорова, С.В.Маковєєва*

### ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ІНВАЛІДІВ (НА МАТЕРІАЛІ СПИНАЛЬНИХ ХВОРИХ)

*У роботі розглядається проблема психологічної реабілітації хворих, які отримали травму хребта з ушкодженням спинного мозку.*

**Ключові слова:** реабілітація, система реабілітації, реабілітаційний потенціал, соматогени, ятрогенія.

*Актуальність дослідження.* Спинальна травма є серйозною та надзвичайно складною соціально-медичною проблемою, що потребує розробки та вирішення. Людина, якій не вдалося відновити свої духовні сили й здібності після перенесення фізичної чи психічної хвороби, навіть при незначному відхиленні від норми важко повертається до нормального самопочуття. При неможливості проведення реабілітації можуть виникнути додаткові розлади, не пов'язані із самими відхиленнями від норми. Може розвинутися стан постійної тривожності та пригніченості, страхові реакції, почуття неповноцінності, що у свою чергу знижує працездатність людини та нерідко призводить до більш серйозних розладів психіки.

*Теоретичним підґрунтям* дослідження є роботи В.Боголюбова, Ю.Вастьянова, А.Гройсмана, К.Кіскера, В.Ніколаєвої, А.Осадчих, А.Порнякова, М.Перре, П.Сидорова, А.Філатова, Г.Фрайбергера, Г.Юмашева та інших.

*Наукова новизна* дослідження полягає в тому, що в роботі розглядається зв'язок між поразкою певного відділу спинного мозку і порушеннями психічного стану хворих.

*Практичне значення* роботи полягає у створенні психокорекційної програми й розробці практичних рекомендацій для хворих з ушкодженнями певного відділу спинного мозку.

*Метою дослідження* є визначення психічного стану хворих після травми хребта й спинного мозку, а також вплив психологічної реабілітації на загальний психічний стан хворого.

Було визначено такі *завдання*: виявити хворих із ушкодженням різних відділів хребта та спинного мозку; дослідити самооцінку психічного стану хворих; дослідити показники образу „Я” в інвалідів; дослідити емоційний стан хворих; дослідити тип відношення до хвороби, який переважає; порівняти отримані результати між чотирма групами хворих із травмою хребта та спинного мозку; провести

математичну статистику отриманих результатів; розробити корекційну програму.

З цією метою було використано *методи й методики дослідження*:

1. Аналіз медичних карток спинальних хворих.
2. Бесіда зі спинальними хворими з метою усвідомлення ними змісту експерименту та отримання їх згоди на участь у ньому.
3. Методика діагностики самооцінки психічних станів по Г.Айзенку.
4. Особистісний опитувальник Бехтерівського інституту (ООБІ), розроблений із метою діагностики типів відношення до хвороби та інших, пов'язаних з нею особистісних відношень у хворих із соматичними захворюваннями.
5. Методика „4 персонажі”.
6. Восьмиколірний тест М.Люшера, за допомогою якого виявляється емоційно-характерологічний базис особистості й тонких нюансів її актуального стану.
7. Методи математичної статистики (підрахування середніх показників, підрахування відсоткових показників, підрахування t-критерія Стьюдента).

Хворі з травмами хребта та спинного мозку, на думку більшості авторів, складають від 1 до 4% від загальної кількості хворих із різними видами травм. Значно частіше спинальної травми зазнають чоловіки переважно у віці 20-45 років. При цьому виді травми залишається значною кількістю інвалідів та летальних випадків.

Більшість ушкоджень хребта та спинного мозку зумовлена дорожньо-транспортним, побутовим, виробничим травматизмом, менша частина є наслідком спортивного та інших видів травматизму.

Частота ушкоджень різних відділів хребта розподіляється у такому співвідношенні: поперековий – 43,2%, грудний – 41,4%, шийний – 10,2%. Таким чином, найбільш вразливими при травмі є поперековий та грудний відділи хребта [9].

Травматичне ушкодження спинного мозку є не тільки місцевим, але й загальним захворюванням, яке охоплює найрізноманітніші органи й системи організму. Усе це зумовлює необхідність проведення патогенетичного лікування хворих із ушкодженням спинного мозку з перших хвилин з моменту травми. Так, необхідно проводити медичні заходи, до яких входять лікувальна фізкультура, лікування за методом Кенні, мінеральні ванни, водолікування, питні мінеральні води, пелоїдотерапія [8].

Всесвітня організація охорони здоров'я дає таке визначення здоров'я, що це – стан повного фізичного, психологічного та

соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб. Уже з цього визначення зрозуміло, яку важливу роль у системі медичної реабілітації відіграють заходи з відновлення психологічного статусу хворого та його психологічної реабілітації [2].

Мета реабілітації – відновлення людини як особистості, яка включає в себе фізіологічні, фізичні, психологічні та соціальні функції. Досягти її можна тільки за умов тісної інтеграції та координації діяльності спеціалістів різного профілю, які беруть участь у процесі реабілітації, з урахуванням специфіки перенесеної травми чи хвороби.

Таким чином, основні задачі реабілітації полягають у тому, щоб зробити хворого чи інваліда здатним до життя в суспільстві [1].

Тільки одне лікування, нехай навіть дуже успішне, у багатьох випадках не може повернути людині здатність працювати, бути економічно незалежним, активним членом суспільства, – але ж це кінцева мета реабілітації [3].

Необхідність у реабілітації хворого виникає не після захворювання, а виявляється в процесі захворювання, і відповідні заходи повинні бути розпочаті завчасно. При цьому помилково було б вважати, що роль медиків тут мінімальна. Це важливо як для хворих в цілому, так і для хворих із травмою хребта та спинного мозку.

Трудова діяльність у будь-яких формах є необхідною умовою для остаточної реабілітації особистості хворого після важкого захворювання, операції або травми. Повернення до праці дозволяє хворому знову зайняти гідне місце в суспільстві та родині, забезпечити особисту незалежність; сприяє успішному завершенню процесу психологічної реабілітації.

Дуже важливий психологічний вплив на хворого здійснюють його родина та близькі. Догляд, заспокоєння, підтримка віри в одужання, у найшвидше „повернення до лав” допомагають пацієнту психологічно подолати хворобу.

Необхідним елементом системи реабілітації при будь-яких важких захворюваннях повинна стати така методика групового психологічного впливу, як „Школа для хворих та їх родичів”, спрямована на підвищення їх мотивації й вироблення відповідних навичок, необхідних для активної участі в програмі реабілітації.

У більшості захворювань програма ”Школи” повинна містити заняття на такі теми: 1) сутність захворювання, методи й можливості лікування; 2) проблеми, викликані захворюванням та його наслідками, роль можливостей хворого та його близьких у їх розв’язанні; 3) система реабілітації, реабілітаційний потенціал; 4) методи фізичної реабілітації;

- 5) психологічна реабілітація; 6) соціально-трудова реабілітація;
- 7) питання вторинної профілактики.

Таким чином, система поетапної психологічної реабілітації дозволяє запобігти розвитку психопатологічних змін, сприяє досягненню кінцевої мети реабілітації – відновленню особистісного й соціального статусу хворих [6].

Значення психологічного впливу медичного персоналу, що має безпосередній контакт із хворим, без перебільшення, величезне. Ятрогенія не завжди є результатом явної помилки в поведінці лікаря. Іноді в цьому винна відсутність відповідної уваги до особистості хворого, до його переживань, психологічної реакції на те, що відбувається. У багатьох випадках хворий повинен знати правду про свій стан, якою б гіркою вона не була [4, 45].

Як справедливо зазначав Р.А.Лурія (1944 р.), лікар та інші медичні працівники, завжди здійснюють великий психологічний вплив на хворого. Чи буде він психотерапевтичним або ятрогенним, багато в чому визначається культурою поведінки персоналу медичних закладів [7].

Після стабілізації й покращання базисних функцій організму, зменшення інтоксикації психологічний стан хворих покращується, у цей період хворим властива деяка переоцінка сил, підвищений настрій. Настає другий етап: формується психологічна реакція на хворобу. Хворі більшою мірою починають усвідомлювати всю глибину нещастя, що їх спіткало. Поряд із тривожними побоюваннями щодо здоров'я, посиленням зосередження уваги до свого стану з'являються важкі думки про майбутнє, страх перед можливою інвалідністю, тривога про добробут сім'ї.

Процес формування психологічної реакції на хворобу завершується на 2-3-му місяці хвороби. Виділяються два основних типи психологічної реакції: адекватний та невротичний. Якістю критерію, що відрізняє один тип від іншого, слугує сукупність поведінкових ознак. Якщо хворий дотримується режиму, порад лікаря, здатний контролювати власні емоції, якщо його уявлення про хворобу та її наслідки відповідають інформації, отриманої від лікаря, реакцію хворого на хворобу слід визнати адекватною. Якщо ж виявляються специфічні психопатологічні синдроми, міцно пов'язані з переживаннями та уявленнями про захворювання, то йдеться про невротичну реакцію на хворобу.

Звичайно, до 4-6 міс. від початку хвороби реакції на неї нівелюються. У динаміці психологічного стану настає третій етап. Однак, іноді психічні зміни поглиблюються, закріплюються; формуються більш стійкі, ніж на початковому етапі хвороби, психічні розлади – неврози та патологічні відхилення особистості – які великою

мірою перешкоджають реабілітації. На будь-якому етапі розвитку захворювання динаміка психологічного стану хворого залежить від ситуаційних змін [5, 39].

На динаміку психологічного стану хворих здійснюють вплив три групи факторів: а) особистості, б) соматогенів, в) оточуючого середовища.

Хоча при багатьох захворюваннях в гострому періоді переважає вплив соматогенних факторів, у наступні тижні – особистісних, а потім (звичайно після виписки з лікувального закладу та повернення додому) – факторів оточуючого соціального мікро середовища, усі ці групи факторів діють на всіх етапах процесу психологічної реабілітації.

Динаміка психологічного стану за інших рівнозначних умов залежить від термінів стаціонарного лікування, зокрема від тривалості суворого постільного режиму. У результаті цього формуються іпохондричні та фобічні порушення, що значно ускладнюють реабілітацію. Поступове розширення режиму, лікувальна фізкультура зміцнюють упевненість у видужанні, усувають острах перед фізичним напруженням навіть при ускладненому проходженні хвороби.

Серед 50 хворих: 26 чоловіків та 24 жінки віком від 20 до 42 років з різним ступенем рухової депривації в результаті травми хребта нами було проведено дослідження та визначено психічний стан хворих, який розподілили на чотири групи: до I групи належали хворі із загальними захворюваннями хребта; до II – з ушкодженням грудного відділу; до III – з ушкодженням відділу хребта; до IV групи належали хворі з ушкодженням шийного відділу.

Результати дослідження показали, що у хворих із загальним захворюванням хребта переважають агресивність, ригідність, фрустрація. У хворих з травмою грудного відділу хребта переважає ригідність високого рівня, з травмою поперекового відділу – тривожність, фрустрація. У IV групи хворих з травмою шийного відділу хребта високий рівень спостерігається за всіма шкалами: тривожності, фрустрації, ригідності, агресивності. У I, II, IV груп високі показники за шкалою „відношення до процесу свого розвитку” (здатність використовувати життєві ресурси), у всіх чотирьох груп високий показник за шкалою „переживання стабільності і визначеності в собі” (стабільність), у I, III, IV груп високий показник за шкалою „прийняття себе” (прийняття своєї статі), у II, III, IV груп – прийняття свого віку, в усіх груп – прийняття своєї епохи. Низькі показники за шкалами: відношення до життєвої енергії (відмова від аналізу проблем своєї вітальності) спостерігається у I, II, IV груп; за цією ж шкалою (символ сили та влади) – у I, II, III, IV груп; (тенденція „приручити” життєву

енергію) – у III групи; (наявність негативного в собі) – у I, II, III, IV груп. За шкалою „ставлення до процесу свого розвитку” (немає необхідності зміни ситуації) низький бал у всіх груп. У хворих I, III, IV груп переважає емоційна невдоволеність, у I, II, III, IV – стан стресу, у II, IV груп – підвищена чутливість, у I, IV груп – імпульсивність. Низькі показники в усіх чотирьох групах за шкалою емоційного благополуччя. У групи I виражений неврастенічний тип відношення до хвороби, у групи II – анозогнозичний, у групи III – неврастенічний, обесивно-фобічний, сенситивний; у групи IV – тривожний, неврастенічний, ейфоричний, паранойяльний. Має місце залежність між станом емоційного комфорту та травмою хребта й спинного мозку. Дискомфорт викликає хвороба, що переходить у наступну стадію, закріплює тривожність, фрустрацію та інші негативні емоційні стани в організмі хворого з ураженням хребта. Щоб назавжди звільнитися від недуги, хворий спочатку повинен позбутися її психологічної причини. Для цього існують специфічні методи корекційної роботи: бесіди, тренінги, вправи тощо, що сприяють зниженню рівня тривожності, фрустрації та інших негативних емоційних станів.

Отже, існує зв'язок між поразкою певного відділу спинного мозку і порушеннями психічного стану хворих. Так, у хворих із загальним захворюванням хребта переважають агресивність, ригідність, фрустрація; у хворих з травмою грудного відділу хребта переважає ригідність високого рівня, з травмою поперекового відділу – тривожність, фрустрація. Встановлено, що хворі з ушкодженням хребта мають свої психологічні особливості і тому потребують реабілітації для інтеграції в соціумі; своєчасна психологічна реабілітація сприяє запобіганню суїцидів серед хворих.

*Висновки.* Проблема реабілітації хворих з ушкодженням хребта є актуальною і недостатньо розробленою в практичному аспекті; існують різні види реабілітації; хворі з ушкодженням хребта мають свої психологічні особливості і тому потребують реабілітації для інтеграції в соціумі; своєчасна психологічна реабілітація сприяє запобіганню суїцидів серед хворих.

### *Література:*

1. Боголюбов В.М. Лечебная физическая культура – основа профилактики и физической реабилитации //Лечебная физическая культура в комплексном санаторно-курортном лечении. – Нальчик, 1987. – С.5-6.
2. Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков. – К.: Вища школа, 1990. – 189 с.
3. Вальчук Э.А. Основы организации медицинской реабилитации. //Здравоохранение Белоруссии, 1989 – №2– С.46-50.

4. Волков М.В. Пути развития реабилитации в травматологии и ортопедии. Ортопедия, травматология и протезирование, 1968 – Ч.1.
5. Николаева В.В. Влияние хронических болезней на психику. – М.: МГУ, 1987. – 168 с.
6. Психологические аспекты реабилитации //Клиническая психология /Под ред. М.Перре, У.Баумана. – СПб.: Питер, 2002. – С.611-633.
7. Психологические основы психотерапии и реабилитации //Современная психология: Справочник-руководство. – М.: ИНФРА, 1999. – С.615-616.
8. Совместимость и последовательность применения лечебных физических факторов: Методические рекомендации /Мин. здравоохранения УССР. Сост. А.А. Шатров. – Ялта, 1986 – 21с.
9. Юмашев Г.С., Ренкер К. Основы реабилитации – М.:Медицина, 1973 – 110с.

*О.В.Кузьміна*

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З УЧНЯМИ РІЗНОГО ВІКУ**

*Розглядається проблема ефективності роботи шкільного психолога, особливості його роботи з дітьми різного віку.*

**Ключові слова:** школа, психолог, учні, методи.

**Актуальність:** Нам відомо, що школа знаходиться в загальному вихрі тенденцій нашого бурхливого століття: збільшення обсягу інформації, розвиток форм масової культури, ріст темпів життя, обсягу людських контактів, кризові явища в суспільстві, природі, у родині – ці і багато інших факторів підвищують «температуру» суспільства. Педагоги і підростаюче покоління є самою чутливою частиною соціуму, які більше інших потребують підтримки психолога.

Діяльність психолога, яка полягає в психопрофілактиці, психодіагностиці, психокорекції, психологічному консультуванні і психотерапії, дозволяє більш ґрунтовно вникнути в шкільне життя, максимально сприяти розвитку підростаючої особистості. Також психолог приносить у школу нові знання і відносини: наукова діагностика, серйозні дослідження і гуманні форми допомоги учню допомагають педагогам вирішувати проблеми індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу школи.

Метою цієї публікації є розкрити різноманітність методів і форм роботи шкільного психолога з дітьми різного віку.

Основним завданням є характеристика, аналіз роботи шкільного психолога з дітьми різної вікової категорії.

Таким чином, ми бачимо, що ефективні форми і методи роботи психолога дозволяють вирішувати багато проблем школи. Розглянемо які методи психолог застосовує до учнів конкретного віку. Працюючи



з молодшими школярами для психолога головним є визначення готовності дитини до школи.

Надходження в школу і початковий період навчання викликають перебудову всього способу життя і діяльності дитини. Цей період однаково важкий для дітей, що надходять у школу і з 6, і з 7 років. Спостереження фізіологів, психологів і педагогів показують, що серед першокласників є діти, що у силу індивідуальних психофізіологічних особливостей важко адаптуються до нових для них умов, лише частково справляються (чи не справляються зовсім) з режимом роботи і навчальною програмою. При традиційній системі навчання з цих дітей, як правило, формуються відстаючі і другорічники. Традиційна система освіти не здатна забезпечити відповідний рівень розвитку і для дітей, що володіють психофізіологічними й інтелектуальними можливостями для навчання і розвитку на більш високому рівні складності.

Дитина, що надходить у школу, повинна бути зрілою у фізіологічному і соціальному відношенні, вона повинна досягти визначеного рівня розумового й емоційно-вольового розвитку. Навчальна діяльність вимагає визначеного запасу знань про навколишній світ, сформованість елементарних понять. Дитина повинна володіти розумовими операціями, вміти узагальнювати і диференціювати предмети і явища навколишнього світу, уміти планувати свою діяльність і здійснювати самоконтроль. Важливе позитивне відношення до навчання, здатність до саморегуляції поведінки і прояв вольових зусиль для виконання поставлених задач. Не менш важливі і навички мовного спілкування, розвита дрібна моторика руки і зорово-рухова координація. Тому поняття «готовність дитини до школи» - комплексне, багатогранне й охоплює всі сфери життя дитини .

Існує ряд методик за допомогою яких визначається готовність до шкільного навчання. Якщо дитина не готова до навчання, то психолог дає рекомендації батькам, що не обхідно почати для того, щоб дитина нормально розвивалася. Працюючи з молодшими школярами психолог проводить діагностичну роботу за допомогою методик по виявленню рівня уваги, пам'яті, мислення, уяви й інших психологічних процесів. При роботі з молодшими школярами широко використовуються проєктивні методи, до них відносяться рисункові тести. Серед діагностичних засобів, які використовуються у світовій психологічній практиці, рисункові методи стоять на першому місці. Застосування рисункових тестів для виявлення особистісних особливостей людини засновано на принципі проєкції, тобто на винесенні зовні своїх переживань, представлень, прагнень і т.д.

Малюнок – це завжди якесь повідомлення, зашифроване в образах. Завдання психолога полягає в тому, щоб розшифрувати його, зрозуміти, що говорить йому обстежуваний.

Для молодших школярів цей метод є ефективним тому, що рисункові тести дуже інформативні, тобто дозволяють виявити безліч психологічних особливостей людини, при цьому вони прості в проведенні, займають небагато часу і не вимагають ніяких спеціальних матеріалів, крім олівця і папера.

Якщо психолог виявляє яке-небудь відхилення, то застосовує до дитини необхідну корекційну програму, а також дає необхідні консультації батькам.

Також психологом використовується метод спостереження.

Для одержання даних по деяких аспектах особистості можна використовувати відомі методики спостереження за поведінковими реакціями в процесі спілкуванні з учнем.

Шляхом спостереження можна оцінювати деякі індивідуально-психологічні особливості учнів. На підставі поведінкових реакцій, що найбільше часто зустрічаються в навчальній діяльності й у повсякденному спілкуванні, можна зробити висновок про силу, урівноваженість, рухливість процесів.

Загальна процедура спостереження складається з наступних процесів:

1. Визначення задачі і ситуації;
2. Вибір об'єкта, предмета і ситуації;
3. Вибір способу спостереження, найменш впливаючого на досліджуваний об'єкт і найбільш забезпечуючого збір інформації;
4. Вибір способів реєстрації спостерігаємого;
5. Обробка й інтерпретація отриманої інформації .

Працюючи з цим віком психолог в основному впливає на учнів опосередковано, через вчителя . Тому дуже важливим є знаходження загальної мови з вчителем. Психолог і педагог повинні обмінюватися інформацією про учнів, обговорювати правомірність застосування тих чи інших методів навчання і виховання.

І от діти закінчують третій клас, встає питання про готовність до навчання в середній школі.

Виділяють наступні складові поняття «готовності до навчання в середній школі».

1. Сформованість основних компонентів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу;
2. Новотвори молодшого шкільного віку – довільність, рефлексія, мислення в поняттях (у відповідних віку формах);

3. Якісний, більш «дорослий» тип взаємин з вчителями й однокласниками.

Готовність учнів до наступного вікового та освітнього етапу виявляється не тільки в ступені успішності їхнього навчання, але й у тих переживаннях, що відбивають те, як саме ця успішність оцінюється самими школярами.

Тому ефективність роботи шкільного психолога буде залежить від того, наскільки враховане їм сполучення загального й індивідуального, як конкретизовані загальні закономірності стосовно до реальної ситуації.

І так, середня ланка школи. Це підлітки. Цей вік характеризується переходом від дитинства до дорослості. Усі сторони розвитку піддаються якісній перебудові, виникають і формуються нові психологічні утворення .

Підлітковий вік традиційно вважається самим важким у виховному відношенні .

Сама яскрава риса цього часу – особистісна нестабільність, що ускладнює життя і самим підлітками, і навколишнім дорослим. Саме цьому віку психолог повинен приділяти більше уваги .

Психологу необхідно поряд із проведенням діагностики, спрямованої на виявлення знань, умінь і навичок, розвивати в дітей мотивацію до навчальної діяльності, якщо загублений інтерес до навчання, то для психолога є дуже складною задачею відновлення адекватної мотивації , також задача психолога – сприяти адаптації дітей у суспільстві, у цей період у дітей порушується спілкування з дорослими, що приводить до конфліктів різного роду; також психолог проводить консультації для батьків і вчителів. Дуже значимим в цей період є спілкування з однолітками. Для підлітків типові три шляхи реалізації потреби в спілкуванні: дружба, групування і закоханість .

Незадоволеність займаним положенням у спілкуванні приведе до недисциплінованості і навіть до правопорушень . Задачею психолога є запобігти порушенням поведження, зробити все можливе для того, щоб спілкування з однолітками несло позитивний характер. Для того, щоб визначити які взаємини існують у тому чи іншому класі психолог використовує метод соціометрії, за допомогою якого він виявить лідерів, прийнятих і знедолених, також виявить, які угруповання існують у класі. Знаючи це психолог зможе вплинути на поведження учнів.

Також, слід зазначити, що в цьому віці дітям хочеться все довідатися і спробувати, тому широко застосовується психопрофілактична робота, що спрямована на попередження наркоманії, алкоголізму, паління.

Дуже важним напрямком роботи шкільного психолога є консультаційна діяльність. Консультації проводяться для вчителів, учнів, батьків; вони можуть бути індивідуальними і груповими.

Якщо психопрофілактичну роботу ми починаємо тоді, коли психологічна проблема ще не виникла і ми попереджаємо її як можливу, то консультаційну – тоді, коли до нас приходять із уже дозрілою проблемою.

Задача психолога – допомогти людині, що звернулася до нього, вирішити її проблему. Саме важке при цьому визначити щирі проблеми й установити причини, що породили її.

В учнів виникають різні проблеми, з якими вони звертаються безпосередньо до психолога. Це взаємини в групі однолітків, конфліктні ситуації, взаємини з однолітками протилежної статі, взаємини з батьками, вчителями; прохання знайти вихід у якій-небудь скрутній ситуації; питання усвідомлення власної особистості; труднощі в навчанні.

Психологічний зміст консультації полягає в тому, щоб допомогти людині самій вирішити виниклу проблему. Тільки в такий спосіб вона зможе накопичувати досвід рішення подібних проблем і в майбутньому.

Важливе місце в роботі психолога з підлітками грає корекційна робота. Вона може бути як індивідуальною так і груповою. Тренінг є груповою корекційною роботою. Це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого засновано на активних методах групової роботи.

У ході тренінгу значно ефективніше зважуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички. Тренінг дозволяє учасникам свідомо переглянути сформовані раніше стереотипи і вирішувати свої особисті проблеми. У ході тренінгу учасники поповнюють свої психологічні знання, у них з'являється визначений досвід продуктивного відношення до себе, до навколишніх людей і до світу в цілому. Слід зазначити, що групова форма роботи в підлітковому віці є більш ефективною, це зв'язано з особливою роллю, яку має спілкування з однолітками в цьому віці. Але варто враховувати й індивідуальний підхід до кожного підлітка в процесі групової роботи.

У чому ж полягає робота психолога зі старшокласниками. У принципі, працюючи зі старшими класами, практичний психолог вправі розраховувати на те, щоб учень сам прийняв рішення звернутися по психологічну допомогу, відчувши необхідність у

цьому. Але в практиці можливі випадки, коли психолог діє, не чекаючи добровільного звертання до нього учня.

Працюючи з цим віком психолог також проводить і діагностичну роботу і корекційну. Але ведучими видами діяльності психолога є профорієнтація і профконсультування.

Старший шкільний вік відрізняє спрямованість у майбутнє. Учень повинен створити життєвий план –вирішити питання, ким бути (професійне самовизначення) і яким бути (особистісне самовизначення). Старшокласник повинен не просто уявляти собі своє майбутнє загалом, а усвідомлювати способи досягнення конкретних життєвих цілей .

Завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти старшокласникам визначитися у виборі професії, яка б відповідала їх інтересам і здібностям.

Для грамотної побудови профконсультаційної роботи психолог повинен розбиратися в особливостях і тенденціях світу сучасних професій, мати знання про закономірності формування здібностей і схильностей, володіти методиками психодіагностики, чітко уявляти собі роль природного і придбаного в професійному самовизначенні, володіти методиками корекційної роботи.

Для учнів, що мають виражені професійні інтереси і досить стійкий професійний план досить дві-три бесіди і коротке діагностичне обстеження, щоб прийняти рішення про вибір професії.

Робота з менш успішними, у цьому плані учнями вимагає заглибленого обстеження і багаторазові консультації.

Всі етапи консультації служать для однієї мети – активізувати учня, сформувати в нього прагнення до самостійного вибору професії з урахуванням отриманих знань про свої здібності і перспективи їхнього розвитку .

Таким чином ми бачимо, що робота психолога в школі є дуже важкої й об'ємною, тому психологу приходится наголошувати на визначеному виді діяльності, у залежності від віку: працюючи з молодшою ланкою психолог наголошує на нормальний розвиток пам'яті, мислення, уваги, уваги, працюючи з підлітками психолог звертає увагу на взаємини підлітків із соціумом, на адекватну навчальну мотивацію, сприяє особистісному росту, а що стосується старшокласників – це орієнтація на майбутнє, знаходження професії, що відповідає інтересам і здібностям.

#### *Література:*

1. Арямов И. А. Основы педологии. – М., 1928..
2. Гроховский В. В. Пути профилактики психопатии и психопатопадобных

- расстройств у детей и подростков // Профилактика психоневрологических расстройств у школьников и учащихся подростков. – Харьков, 1980.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1993.
  4. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М., 1995.
  5. Кулагина И.Ю., Калюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. – М.: «Сфера», 2001 – 464 с.
  6. Кулагина И. Ю. Личность Школьника. – М., 1999..
  7. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М., 2001.
  8. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. – М. 2000.
  9. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психодиагностику: теоретико-методологическое основание и психодиагностические возможности. – М., 1983.
  10. КлимовЕ. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М., 1995.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Е.Л.Ананьян</i>	3
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА СХОДІ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
<i>О.А.Білецький</i>	9
ПОЗИТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ХХІ СТОЛІТТІ	
<i>А.О.Ворох</i>	17
МАТЕРІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ (20 – 30-ТІ РР. ХХ СТ.)	
<i>Л.І.Донченко</i>	22
ВНЕСОК О.І.ПОПОВА В РОЗРОБКУ ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ	
<i>А.Р.Завальнюк</i>	28
ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ДО ПРОДУКТИВНИХ РОБІТ НА ПІДПРИЄМСТВАХ “СИРИТСЬКОГО ДОМУ” АВГУСТА ФРАНКЕ	
<i>І.М.Медведєва</i>	34
СТВОРЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ МУЗЕЇВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНИКНЕННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
<i>О.А.Мкртічян</i>	43
ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)	
<i>О.М.Сипченко</i>	49
СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	

### ВИЩА ШКОЛА

<i>Л.А.Алексеева</i>	55
ГУМАНИЗАЦІЯ И ОПТИМИЗАЦІЯ ПРЕПОДАВАННЯ “ПСИХОГИГИЕНЫ” В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ	

ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕННЯ І КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГУМАНІТАРНОМ ВУЗЕ	
<i>Л.О.Гончаренко</i>	65
РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КУРСАНТІВ	
<i>Л.А.Дзюба</i>	69
АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	
<i>О.А.Климова</i>	75
ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<i>В.М.Кожевников</i>	82
ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАСТУПНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМПЛЕКСУ “УНІВЕРСИТЕТ – ЛІЦЕЙ”	
<i>С.В.Коношенко</i>	98
ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКА	
<i>О.Ю.Кузнецова</i>	102
РЕФОРМУВАННЯ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	
<i>Г.Ю.Салюкова</i>	109
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ СТУПЕНІВ АКРЕДИТАЦІЇ	
<i>А.А. Слободянюк, Л.В.Шевцов, О.А.Сухініна</i>	115
ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ КВАЛІМЕТРІЇ СТУДЕНТІВ	
<i>Г.П.Сукачова</i>	121
УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
<i>Ю.Г.Тимко</i>	126
ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ЕВРИСТИЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ	
<i>О.А.Халабузар</i>	131
КОМПОНЕНТИ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	



## ВИХОВАННЯ

- В.В.Борисов*** 137  
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ  
СТРУКТУРИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
- О.С.Гончаренко*** 144  
ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З  
ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО  
СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ
- Н.В.Орлова*** 148  
ЄДНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОГО ТА  
ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКОГО У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ  
ОСОБИСТОСТІ
- П.В.Плотніков*** 152  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ НОВАТОРСТВО У  
РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

## ПСИХОЛОГІЯ

- О.Б.Єгорова, С.В.Маковєєва*** 162  
ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ІНВАЛІДІВ (НА  
МАТЕРІАЛІ СПИНАЛЬНИХ ХВОРИХ)
- О.В.Кузьміна*** 168  
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З  
УЧНЯМИ РІЗНОГО ВІКУ

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково-методичний збірник*

(Випуск XXV)

**Відповідальний за випуск:**

**Глущенко В.А., доктор філологічних наук, професор,**

**проректор з наукової роботи СДПУ**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 31.03.05. Ум. др. арк. 11,0.

Видавничий центр СДПУ,

84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м.Слов'янськ, вул.Генерала Батюка, 19. Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: **(06262) 3-98-16**

Електронна адреса: [наука2004@rambler.ru](mailto:наука2004@rambler.ru); [sypchenko@slav.dn.ua](mailto:sypchenko@slav.dn.ua)

## **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ**

Згідно з Постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З обов'язковим списком використаних джерел.

Редакція розгляне й візьме до друку цікаві з наукової та практичної точок зору статті максимальним обсягом до 10 сторінок українською, російською або англійською мовами.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в одному екземплярі з додатком дискети. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), шрифт 14 TNR на папері формату А; береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, верхній і нижній колонтитули – 1, 25 см.

На окремому папері подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, адреса, телефони.

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

### ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

*Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.*

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).