

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

**Г У М А Н І З А Ц І Я**

**НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково–методичний збірник**

*( Випуск XLVII )*

Слов'янськ – 2009

ISBN 5–7763–4577–4  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г.94

**Гуманізація навчально–виховного процесу:** Збірник наукових праць. – Вип. XLVII  
/За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка.** – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – 205 с.

**Редакційна колегія:**

<b>Сипченко В.І.</b>	– кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
<b>Борисов В.В.</b>	– доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).
<b>Євтух М.Б.</b>	– академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
<b>Гавриш Н.В.</b>	– доктор педагогічних наук професор.
<b>Шевченко Г.П.</b>	– доктор педагогічних наук, професор.
<b>Григоренко В.Г.</b>	– доктор педагогічних наук, професор.
<b>Золотухіна С.Т.</b>	– доктор педагогічних наук, професор.
<b>Плахотнік О.В.</b>	– доктор педагогічних наук, професор.
<b>Яворська С.Т.</b>	– доктор педагогічних наук, професор.
<b>Солодухова О.Г.</b>	– доктор психологічних наук, професор.
<b>Омельченко С.О.</b>	– доктор педагогічних наук, доцент.
<b>Пономарьова Г.Ф.</b>	– кандидат педагогічних наук, професор.
<b>Панасенко Е.А.</b>	– 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 університету та інших вузів України.

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.

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

**Свідоцтво про державну реєстрацію**  
друкованого засобу масової інформації  
**серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов’янського державного педагогічного університету  
(протокол № 10 від 30.06.2009 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

**ВИЩА ШКОЛА****Васютіна Т.М.***Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ)***СПЕЦКУРСИ ЯК СКЛАДОВА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ**

Основною метою сучасної професійної освіти є підготовка висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця із високим рівнем сформованості комплексних кваліфікаційних умінь, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Актуальним для такої підготовки є формування у майбутніх учителів здатності трансформувати набуті компетенції у шкільну практику. З огляду на це, у нашій публікації основна увага зосереджена на особливостях практичної підготовки студентів спеціальності «Початкове навчання», як складової їх професійної компетентності, під час вивчення спецкурсу «Методика викладання теми „Україна в давнину і нині”».

Спецкурси в загальній структурі навчання у ВНЗ – це курси спеціалізованого доповнення, які поглиблюють та розширюють зміст дисциплін інваріантної складової навчальних планів з тих чи інших спеціальностей, посилюють практичну підготовку студентів. Завдяки можливості їх вибору спецкурси стають чи не найважливішим елементом навчання, способом максимальної індивідуалізації інтересів, нахилів, можливостей і здібностей кожного студента. Порівняно з дисциплінами фахового спрямування, гуманітарного та психолого–педагогічного циклів спецкурси мають більшу варіативність змісту, посилюють практичну, проєктивну, дослідно–експериментальну, регіональну складові професійної підготовки студентів. За їх допомогою може бути усунута суперечність між освітніми інтересами молоді та недостатністю їх урахування в навчальних планах із спеціальності.

Спецкурс «Методика викладання теми „Україна в давнину і нині”», що викладається для студентів 4–го курсу Інституту педагогіки та психології виконує декілька основних функцій: 1) розширює знання з гуманітарних, природничих та фахових дисциплін («Історії України», «Методики викладання природознавства», «Методики викладання галузі „Людина і світ”» та ін.) за рахунок додаткових відомостей; 2) забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків з вказаних дисциплін; 3) сприяє удосконаленню навичок пізнавальної, практичної, дослідницької діяльності, зокрема таких, які є базовими для подальших наукових пошуків під час написання магістерських робіт.

Метою вивчення цього спецкурсу є методична підготовка студентів до викладання теми „Україна в давнину і нині” з курсу «Я і Україна» (за програмою В.Ільченко, К.Гуза). Аналіз змісту програми, опитування студентів, які вже мають певний досвід викладання курсу під час педпрактики, засвідчили існування певних протиріч між базовими знаннями з дисциплін соціально–гуманітарного циклу (історії, землезнавства, народознавства тощо) та методики формування суспільствознавчих понять в учнів 4–го класу. Іншими словами у студентів бракує системних знань та відповідних практичних компетенцій для формування в учнів понять про історико–етнографічні регіони України та особливості їх культури, побуту і господарської діяльності; житло українців у різних регіонах і у своєму у минулому і тепер; традиційні заняття українців у минулі часи і нині; види народних промислів у своєму регіоні; особливості одягу українців у різних регіонах у минулі часи; традиційну їжу українців у минулі часи і нині; населення України, українців, древніх предків українців; розселення і заняття давніх слов'ян; український народ у часи Київської Русі, Козаччини, Запорізької Січі; місце

свого населеного пункту на фізичній карті України тощо [1, С.302 – 303]. З огляду на це, програма спецкурсу окреслюється змістом даної теми та методикою її викладання.

Під час розробки програми спецкурсу було виокремлено блоки знань (модулі) і визначено години на них; з'ясовано можливості матеріально–технічного і методичного забезпечення; обрано методи засвоєння його змісту; визначено основні види діяльності, в тому числі практичні й самостійні роботи та освітні продукти, що мають бути створені студентами як результат опанування спецкурсу, а також з'ясовано критерії оцінювання знань, форми звіту та форма організації навчальної діяльності студентів. У нашому випадку пріоритетними методами засвоєння змісту спецкурсу стали рольові ігри «Студент–учитель» і «Студент–викладач» та методи проектно–пошукового і дослідницького характерів, які лягли в основу підготовки проектів. Провідною була обрана групова форма організації навчальної діяльності студентів, де кожна група обирала лідера та спільно готували проект, як форму звітності. Основними складовими проекту стали: лекція з теми, що призначалася для групи (наприклад, традиційний одяг українців) та відповідний конспект уроку. Члени кожної групи повинні були підготувати і провести лекцію з мультимедійною презентацією, змоделювати урок за створеним конспектом, розробити завдання для бліц–контролю знань з досліджуваної теми для своїх однокласників.

За результатами опитування студентів після завершення вивчення спецкурсу, ми відмітили підвищення рівня їх пізнавальної самостійності, систематизацію знань з дисциплін соціально–гуманітарного циклу та посилення практичної підготовки з проведення уроків із суспільствознавчим змістом.

### *Література*

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2007. – 462 с.

### *Лозенко А.П.*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*В статті здійснюється науково–теоретичний аналіз поняття «дидактична підготовка» як процесу, організації та засобу забезпечення здатності виконувати дидактико–методичну функцію майбутнім учителем початкової школи.*

**Ключові слова:** *Професійно–педагогічна підготовка, загально–педагогічна підготовка, дидактична підготовка, дидактична діяльність.*

Швидкі темпи розвитку економіки, виробництва, інформаційних технологій, та трансформаційні суспільні та екологічні процеси, які, так чи інакше, впливають на розвиток та формування дитини, висуваючи перед нею все нові і нові вимоги щодо виховання і навчання. У зв'язку з цим, сьогодні особливо гостро стоїть питання удосконалення та підвищення ефективності дидактичної підготовки вчителя початкової школи. Нові тенденції розвитку освіти, такі як, наприклад, особистісна її орієнтація, компетентнісний підхід, інноваційні технології навчання та інтеграція України в єдиний освітній Європейський простір, вимагають обов'язкового їх втілення у дидактичну підготовку нинішніх студентів – майбутніх педагогів початкової школи.

Слід зауважити, що дослідженням питань професійної та загально–педагогічної підготовки вчителя займалися науковці від педагогіки: О.О. Абдуліна, Ф.Н. Гоноболін, А.М. Алексюк, М.Б. Євтух, Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, Н. А. Шайденко, О.Я. Савченко, А.Й. Капська,

Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, Л.Ф. Спірін, М.Л. Фрумкін, В.А. Крутецький, В.А. Кан–Калик, В.І. Лозова, Г.В. Троцко, Л.О. Хомич, С.О. Сисоєва, В.М. Володько, Г.Д. Панченко, а також, психології: Л.В. Войтко, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, В.А. Семиченко та ін.

Певним аспектам дидактичної підготовки майбутнього вчителя присвячено ґрунтовні докторські і кандидатські дисертаційні дослідження. Зокрема, Бондаря В.І., І.М. Шапошнікової, Н.В. Воскресенської, П.М. Гусака, О.І. Бульвінської, В.М. Чайки, Л.А. Мартіросян, О.Є. Коваленко, Л.В. Герасименко, І.В. Іваніченко, С.І. Тадіян, І.В. Клеснікової та ін.

Спираючись на попередні фундаментальні дослідження з проблем професійно–педагогічної підготовки майбутніх вчителів та, враховуючи входження вищої освіти України до єдиного Європейського простору, виникає потреба розглянути, адаптувати та узгодити теоретичні положення дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів відповідно до сучасних вимог.

Тому основними завданнями нашої статті є: теоретичний аналіз змісту та взаємодії та ієрархії понять «професійно–педагогічна підготовка», «загально–педагогічна підготовка»; дослідження суті поняття «дидактична підготовка» в контексті вимог Державних стандартів вищої освіти освітньо–кваліфікаційного рівня «Бакалавр» та визначення характерних особливостей даного поняття.

Оскільки об'єктом нашого дисертаційного дослідження є процес дидактичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи – вдамося до теоретичного аналізу даного поняття у науково–педагогічній літературі.

Важливо зауважити, що поняття «дидактична підготовка» є органічною складовою більш глобального процесу, яким є професійно–педагогічна підготовка. Цієї думки прямо або опосередковано дотримується переважна більшість науковців Абдуліна О.А. [1, 26–27], Зязюн І.А., Пехота О.М. [9, 36–37], Греков А.А., Бондаревская О.П. [5,84], Хомич Л.О. [15,124–125], Савченко О.Я. [11]; Ничкало Н.Г. [14]; Гусак П.М., Мороз О.Г. [8, 32–36].

Так, наприклад, О.А. Абдуліна вважає, що професійно–педагогічна підготовка учителя в університеті представляє собою систему самостійних, але взаємообумовлених компонентів: спеціально–наукового, психолого–педагогічного та загальнокультурного.

Кожний компонент загальної системи професійно–педагогічної підготовки учителя у педагогічному вищому навчальному закладі виконує специфічні завдання.

Всі компоненти загально–педагогічної підготовки складають інтегровану цілісність, яка має загальну мету (формування всебічно розвиненої особистості учителя), загальними принципами, єдиною внутрішньою організацією, характеризується взаємозв'язком і взаємозалежністю різних структурних елементів і активно взаємодіє із зовнішнім середовищем.

Одним із найважливіших компонентів системи навчання і виховання учителя у вищому педагогічному закладі освіти є загально–педагогічна підготовка [1,25].

Л.О. Хомич зауважує, що «... важливими напрямками підготовки сучасного вчителя є: соціально–психологічний, професійно–педагогічний та індивідуально–психологічний. Усі вони пов'язані із змістом педагогічної освіти, що складається з трьох циклів дисциплін: світоглядно–культурологічного (гуманітарно–культурного), психолого–педагогічного і фахово–методичного» [15,125].

А. І. Піскунов вказує на те, що «...кожний майбутній учитель незалежно від предмета його спеціалізації повинен відповідати певним загально–професійним вимогам, володіти сукупністю загально–людських якостей особистості, педагогічними знаннями і вміннями, необхідними для його успішної професійної діяльності. Таким чином, ядро професійно–педагогічної підготовки повинні складати фундаментальні знання в галузі педагогіки і

психології, основи яких набуваються у процесі вивчення відповідних навчальних дисциплін. Цю частину підготовки слід вважати інваріантною, обов'язковою для майбутнього учителя будь-якої спеціальності. Варіативна частина повинна реалізовуватись з урахуванням особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистісних інтересів і нахилів» [10,26].

Як бачимо, науковці визначають пріоритетну ролі загально-педагогічної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі. Саме загально-педагогічна підготовка в її системному розумінні відіграє визначну роль у професійному становленні майбутнього вчителя.

На сьогодні, питання загально-педагогічної підготовки вчителя є досить актуальними. На підтвердження цьому, висловлюється В.П. Андрущенко, який вважає, що реформа вищої освіти була зумовлена потребами практики, необхідністю поглиблення й розширення наукового супроводу конкретних перетворень, що здійснюються в суспільстві й науково-освітній галузі на рубежі століть [2]. Також, це доводять проведені дослідження провідних науковців – психологів і педагогів, які розглядають різні аспекти підготовки майбутніх вчителів.

Велике значення для розв'язання проблем підготовки майбутнього вчителя мали фундаментальні дослідження Н.В. Кузьміної [6], В.А. Сластьоніна [13,26], А.І. Щербакова [16].

Узагальнюючи науково-педагогічний досвід, можемо констатувати, що поняття «професійно-педагогічна підготовка» об'єднує в собі декілька важливих напрямів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: соціально-культурний, спеціально-науковий (фаховий) і психолого-педагогічний. Останній напрям включає в себе систему загально-педагогічної підготовки, яка є «...ядром професійної підготовки...надає цілісності та специфічної спрямованості всій системі професійної підготовки вчителя» [1,38–39]. Система загально-педагогічної підготовки включає в себе наступні елементи: підготовка з теорії та історії педагогіки, теоретичну та практичну підготовку у процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу, всі види педагогічної практики та позааудиторної роботи; формування системи загально-педагогічних знань і системи загально-педагогічних умінь; підготовку у галузі методології та методів педагогічної науки; **дидактичну підготовку**; підготовку до позакласної виховної роботи та підготовку до суспільно-політичної діяльності [1,26–27].

Структуру та зміст загально-педагогічної підготовки вчителя визначають навчальні плани та навчальні програми, підручники та посібниками з педагогічних дисциплін. Сучасний навчальний план з підготовки майбутніх учителів початкових класів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр», затверджений Міністерством Освіти і науки України у 2006 р. представляє такі основні напрямки підготовки: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл природничої та фундаментальної підготовки та цикл професійно-орієнтованої підготовки. Професійно орієнтований напрям включає в себе систему вивчення педагогічних дисциплін (у тому числі і дидактики), які входять до структури загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Дидактична підготовка, як складова загально-педагогічної, є фундаментальною основою протягом навчання студентів у педагогічному університеті. Фахівці зауважують, що «...існує обмежене коло досліджень з проблем дидактичної підготовки учителя. При чому, у них відсутні однозначні трактування суті цього процесу і його компонентів..., не розглядаються механізми формування і розвитку дидактичної підготовки» [8,33].

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, дозволив виділити наступні тлумачення поняття “дидактична підготовка”. Перш за все, мається на увазі організація і порядок вивчення педагогічних дисциплін, а також функціональне забезпечення дисциплін, тривалість та послідовність їх протікання [3], [8]. Так, наприклад, П.М. Гусак зазначає, що дидактична підготовка майбутнього вчителя проходить чотири фази, які відповідають

певним видам діяльності. 1) Теоретична фаза: засвоєння навчальної інформації з підготовки спеціаліста. 2) Лабораторна фаза: формування професійних умінь і навичок у штучно створених умовах. 3) Практична фаза: формування професійних умінь і навичок в реальних умовах. 4) Трудова фаза: формування власного професійного стилю в умовах самостійної трудової діяльності [8,37].

Перші три фази стосуються вузівського етапу підготовки, четвертий – після вузівського. Стосовно порядку вивчення навчальних дисциплін, то дидактичну підготовку, науковець пропонує здійснювати поетапно. Підготовчий етап: «Вступ до спеціальності», «Педагогічна психологія», «Історія педагогіки»; базовий етап: «Дидактика»; інваріантний: дидактика окремих дисциплін – методики, спецкурси, спецсемінари; прикладний: педагогічні практики, курсова та дипломна роботи [8,37; 41–42].

Не менш важливим є розуміння дидактичної підготовки як процесу, в основу якого покладено діяльність як психологічну категорію. Якщо розглядати дидактичну підготовку як процес з точки зору діяльнісного підходу, то логічно припустити, що структура діяльності та її компоненти, розроблена А.Н Леонтьєвим, є інваріантною і по відношенню до педагогічної діяльності і дидактичної як її складової. А саме: сутність дидактичної діяльності можна розкрити, аналізуючи її структуру, яку психолог представляв як єдність потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [7,156].

Нам також близька позиція В.А.Семиченко, яка, зазначає, що найчастіше представники різних галузей пізнання (філософи, педагоги, психологи) до складу теоретичної моделі структури педагогічної діяльності включають такі структурні одиниці: цілі, мотиви, об'єкти, суб'єкти, взірці, умови, засоби, результати і корекція. [12,294–295].

Отже, так чи інакше, структуру педагогічної діяльності і, дидактичної, як її складової, до яких педагогічний вищий навчальний заклад готує майбутніх учителів початкової школи, складають: мотиваційно–цільовий, процесуально–змістовий і контрольнорегулюючий компоненти.

Таким чином, майбутня педагогічна діяльність сучасних студентів педагогічних ВНЗ включає в себе діяльність дидактичну як базову, оскільки в основу педагогічної професії покладено викладання. Процес дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає процес викладання (діяльність викладача) і учіння (діяльність студентів). Загальна мета дидактичної підготовки полягає у тому, щоб озброїти студентів – майбутніх вчителів – знаннями і сформувані вміння викладацької діяльності [6].

Вагомий внесок у розвиток вітчизняної дидактики і теорію педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів на сучасному етапі належить В. І. Бондарю. Ним визначено шляхи підвищення ефективності дидактичної підготовки кадрів, обгрунтовано системний підхід до аналізу методів навчання, розроблено ефективні технології навчання студентів дидактиці, запроваджено модульно–рейтингову технологію вивчення дидактики як навчальної дисципліни [3].

Дидактично підготовлений студент вищого педагогічного закладу освіти зможе ефективно організувати майбутню педагогічну діяльність. Таким чином, якість педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи багато в чому залежить від оптимального рівня його дидактичної підготовленості. Слід зауважити, що у вищих педагогічних закладах освіти педагогічна діяльність є предметом вивчення майбутніми учителями початкових класів.

Слід зазначити, що процес оволодіння майбутніми вчителями початкової школи системою професійно–педагогічних функцій, триває протягом всього навчання, а також після його закінчення. Зміст державних вимог щодо підготовки вчителя початкової школи за освітньо–кваліфікаційним рівнем «Бакалавр», викладені у Державному стандарті вищої

педагогічної освіти. Освітньо–кваліфікаційна характеристика є моделлю мети і результату підготовки майбутнього педагога у галузі початкової освіти. Даний документ представлений системою виробничих функцій та типових для даної функції задач діяльності. Кожній задачі відповідає низка комплексних кваліфікаційних умінь. Система виробничих функцій включає: функцію хорони життя та здоров'я дітей, освітню функцію, розвивальну функцію, ціннісно–орієнтаційну функцію, дидактико–методичну функцію, соціально–виховну функцію та функцію професійного–самовдосконалення [4].

Вимоги до дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи визначені у змісті дидактико–методичної функції, з назви якої зрозумілими є фундаменталізація дидактичної підготовки і інтеграція її з частковими дидактиками, якими є методики викладання певних навчальних дисциплін у початковій школі. Керуючись Державним стандартом, який виокремлює дидактичний аспект підготовки майбутнього вчителя початкової школи, припускаємо, що він складає важливий компонент в структурі педагогічної діяльності.

Так як педагогічній діяльності притаманна багатофункціональність, майбутнього вчителя початкової школи слід підготувати до того, щоб в кожній події шкільної дійсності він умів знаходити множинний смисл. Студента ж у процесі навчання не вчать вбачати у будь–якій події багатофункціональний склад, різноаспектні можливості. Ці педагогічні функції існують у його свідомості відокремлено [12,52]. Зокрема, ми можемо озброїти майбутнього вчителя початкових класів системою дидактичних знань, умінь, навичок, технологій, які допоможуть реалізувати дидактико–методичну функцію. Але такий спеціаліст навряд чи буде конкурентоспроможним на ринку праці, оскільки його знання і уміння мають формальний характер, і відірвані від реальної педагогічної діяльності. Майбутнього вчителя слід вчити «...діяти водночас у кількох «вимірах»: прогнозуванні подальших дій, поточному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним перебігом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізі» [12,53].

Всі, щойно перелічені аспекти стосуються різних проявів перспективних, ситуативних та ретроспективних рефлексивних умінь, які так необхідні сучасному вчителю початкової школи, і формуванню яких, на жаль, приділяється мало уваги у системі професійно–педагогічної підготовки і дидактичної, зокрема. Ці питання розглядатимуться нами в інших публікаціях.

Отже, на рівні теоретичного узагальнення, можемо констатувати, що поняття «дидактична підготовка» тлумачиться :

- як процес, в основу якого покладено діяльність як психолого–педагогічну категорію;
- як цілеспрямована організація і порядок вивчення системи дисциплін педагогічного циклу, фундаментальну основу якої становить «Дидактика»;
- як засіб забезпечення здатності виконувати дидактико–методичну виробничу функцію майбутньої професійно–педагогічної діяльності і відповідні їх комплексні кваліфікаційні уміння.

### *Література*

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Просвещение, 1990. 140с.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К., 1996. – 67 с.



4. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо–кваліфікаційна характеристика Бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» /за аг ред. Акад.. АПН України В.І.Бондаря – Київ, 2006. –57 с.
5. Греков А.А., Бондаревская Е.П. Совершенствование профессионально–педагогической подготовки студентов // Советская педагогика. – 1982. – № 8. – С. 83–87.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура труда учителя и формирование его личности. Л., 1987. –182 с.;
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В «2–х т. М., 1983. Т.2. С.156
8. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг. ред.. академіка О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посібник / за ред.. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003.– 240.с.
10. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 26
11. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах рівневої структури і змісту початкової освіти. Матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції 23–25 квітня. – Полтава, 2001
12. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. Посіб. – К.: Вища школа
13. Слостенин В.А. и др.. Педагогика: Учеб. пособие для студ высш учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А.Слостенинина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. –576 с.
14. Сучасна вища школа: психолого–педагогічний аспект / За заг. ред. Н.Г. Ничкало. – К., 1999. – 450 с.
15. Хомич Л.О. Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: «Магістр–S», 1998. – 200 с.
16. Щербаков А.И. Психология учителя // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1973.

*Ремезюк І.І.*

*НПУ ім. М.П. Драгоманова*

### **ІНДИВІДУАЛІЗОВАНА САМОСТІЙНА РОБОТА З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

З огляду на сучасні реалії самостійна робота набуває все більш вагомого значення в підготовці фахівця початкової освіти. В навчальному плані скорочується кількість аудиторних годин на практичні заняття, а тому, щоб сформувати необхідні компетенції в галузі «Технології» нам, викладачам, необхідно особливу увагу приділяти організації самостійної роботи студентів.

Під час самостійної роботи студент включається в активну індивідуальну діяльність. В літературі існує багато різних типів класифікацій завдань для самостійної роботи. Ми зупинимось на тій, яка найбільше відповідає методиці трудового навчання, а саме:

1. Навчальні завдання, в яких інформація подається безпосередньо або ж є вказівки на джерело, звідки цю інформацію необхідно одержати. Цей вид завдань спрямований на первинне сприйняття матеріалу. Їх необхідно формулювати так, щоб увага студента сконцентрувалась на головному, суттєвому. Для цього виду самостійної роботи розроблено

завдання, в яких є список необхідної літератури для опрацювання, подано теоретичні питання, на які необхідно дати відповідь після опрацювання літератури, а також практична частина з переліком об'єктів праці для виконання. Причому об'єктів праці пропонується значно більше, ніж повинен виконати студент. Це зроблено для того, щоб кожний студент мав право вільного вибору об'єкту праці у відповідності з своїм бажанням.

Така індивідуалізація завдань сприяє більш ефективному формуванню теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Це дає змогу в рамках однієї теми уникати одноманітності, уніфікації самотійної роботи.

2. Навчальні завдання, які спрямовують роботу студента з навчальним матеріалом. Ці завдання орієнтують на осмислення і систематизацію навчального матеріалу, а також на самоконтроль, настановлюють на порівняння, висновки, узагальнення. Цей вид завдань відрізняється різноманітністю. Це і спостереження, в результаті яких необхідно зробити певні висновки, узагальнення, це практичні і лабораторні роботи, які виконують студенти. В процесі їх виконання необхідно проаналізувати певний матеріал або дії, порівняти, зробити висновки, виробити певні рекомендації. Це стимулює розумову діяльність, підводить студента до виконання творчих завдань.

3. Навчальні завдання, які вимагають від студента творчої діяльності. Ці завдання спрямовують студента до розв'язку проблем, до самотійного підбору матеріалу, до застосування своїх знань у нестандартних умовах. Завдання такого типу можуть виконуватись не тільки індивідуально, але і в творчих групах, що стимулює активність кожного студента, сприяє ефективності пошуку нового. Так, під час вивчення курсу «Інноваційні підходи до викладання освітньої галузі «Технології» студенти ділилися на творчі групи (3–4 особи) за власним бажанням. Група отримувала завдання написати реферат, в якому висвітлити певну інноваційну технологію і у відповідності до неї розробити систему уроків з необхідним унаочненням.

Список літератури, а також питання, на які слід звернути увагу, в аудиторії не обговорювались. Кожна група в процесі діалогу вирішувала це питання самотійно. А на практичному занятті вона презентувала свій проект. Такі заняття проходили цікаво, активно, ефективно. Студенти демонстрували уміння виділяти головне, суттєве в технологіях, робити певні висновки, узагальнення і практично застосовувати ці технології до трудового навчання.

Таким чином, як показала практика, ретельне продумування і організація самотійної роботи студентів сприяє ефективності оволодіння основами методики трудового навчання, інноваційними технологіями, залученню студентів до вирішення творчих завдань, забезпечує формування активної особистості вчителя початкових класів.

**Тимова Т.І.**

*НПУ ім. М.П. Драгоманова*

### **ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРАКТИКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Стаття присвячена проблемі готовності майбутніх вчителів до впровадження диференційованої технології навчання, як інтегративну особистісно–професійну якість, яка включає систему мотивів, знань, умінь, навичок фахівця, що дозволяє успішно організувати диференційоване навчання в початковій школі.*

**Ключові слова:** *Готовність особистості до впровадження педагогічних технологій, диференціація і індивідуалізація навчання, інтегративна професійна якість особистості.*

Майбутній вчитель початкових класів повинен бути готовий до здійснення інтерактивних форм навчання на практиці. У педагогічній науці загально визначено, що готовність не є природженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, який базується на формуванні позитивного відношення до професійної діяльності, усвідомлення мотивів і потреб у ній, об'єктивізації її предмету і способів взаємодії з ним. Готовність до впровадження диференційованої технології ми визначаємо як інтегративну особистісно–професійну якість, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь, навичок фахівця, певного досвіду, що дозволяють успішно організовувати диференційоване навчання на практиці.

Готовність як стан і якість особистості фахівця є важливою передумовою здійснення будь–якої діяльності, тому готовність до здійснення інтерактивних форм навчання є запорукою компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

В педагогічному плані найбільший інтерес і значення має тривала готовність, яка формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих заходах, у тому числі і педагогічних. Вона діє і проявляється постійно, являючи собою найважливішу психологічну передумову успішної діяльності. Тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: позитивне відношення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні вимогам цієї діяльності, мотивації, здібності, риси характеру, стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги мислення, емоційних і вольових процесів, система необхідних для цієї діяльності знань, умінь, навичок.

Проаналізувавши різні підходи до визначення структури готовності майбутнього вчителя до впровадження диференційованої технології навчання в початковій школі ми виокремили такі компоненти: змістовий, процесуальний, мотиваційний. Загальні компоненти готовності майбутніх вчителів початкової школи до впровадження диференційованої технології представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

### Структура готовності майбутнього вчителя до здійснення диференційованого навчання

Компонент готовності	Характеристика
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• позитивне ставлення до диференціації, прагнення реалізувати цей вид навчання на практиці;</li> <li>• активність в оволодінні психолого–педагогічними знаннями, вміннями та навичками роботи за диференційованим навчанням;</li> </ul>
Змістовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поінформованість про сутність та особливості диференційованого навчання;</li> <li>• знання про групи диференціації, специфіку їх організації;</li> <li>• знання про структуру диференційованого уроку, умови його успішного організації;</li> </ul>
Процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• професійне володіння процесуальними вміннями і навичками організації диференційованого навчання (проектувальні, конструктивні, прогностичні комунікативні);</li> <li>• володіння навичками вступати в ролі організатора, консультанта, фасилітатора тощо.</li> </ul>

Мотиваційний компонент готовності студентів посідає одне з центральних місць. Таке твердження пов'язане з тим, що мотиви детермінують будь–яку діяльність, виступаючи ведучим фактором регуляції активності особистості, її поведінки. Завдяки сформованості мотиваційного компоненту студент розуміє значення застосування

диференціації молодших школярів, виникає потреба реалізовувати цей вид навчання, бажання поглиблювати знання.

Змістовий компонент готовності передбачає глибоке вивчення теоретичного матеріалу з даної проблематики. Студенти повинні добре розуміти сутність та особливості диференційованого навчання, специфіку його організації; знати групи, структуру уроку, умови успішного та ефективного його проведення; досвід впровадження диференціації в практику.

На основі означених компонентів було виділено три рівні готовності студентів до впровадження технологій інтерактивного навчання в практику. Представимо їх у таблиці 2.

Таблиця 2.

**Рівні готовності студентів до впровадження диференційованого навчання**

низький	студент не володіє понятійним апаратом, майже не розуміє сутність диференційованого навчання, не має жодних практичних навичок організації цього впровадження.
середній	студент володіє теоретичними знаннями, добре розуміє сутність диференційованого навчання, вміє використовувати технологію на репродуктивному рівні, в організації диференційованого навчання потребує допомоги досвідченого педагога, методиста; виявляє інтерес та активність щодо впровадження у педагогічну практику.
високий	студент має глибокі теоретичні знання, прагне до їх розширення, поглиблення, володіє вміннями організувати навчальний процес за технологією диференційованого навчання, творчо підходить до їх розробки та використання, усвідомлює потребу і необхідність організації навчання за диференціацією.

З метою визначення стану впровадження диференційованого навчання в практику сучасної школи та з метою з'ясування рівня знань та навичок студентами змісту понять „диференціація та індивідуалізація навчання”, а також сутності цих процесів, було проведено анкетування серед студентів IV курсу.

Анкетування студентів було проведено у відкритій формі і студенти мали можливість викласти свої думки, а не обирати запропоновані варіанти, часто керуючись не знаннями, а інтуїцією. Опрацювавши анкети, отримали наступні результати.

На перше питання анкети (Що таке диференційоване навчання?) 37% опитуваних відповіли, що це навчання за певними індивідуальними програмами, а класи сформовані за певними ознаками; 37% зазначили, що це навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; 12% вважають, що це навчання, яке вимагає від вчителя індивідуального підходу до кожного учня; 14% правильної відповіді не дали.

Майже всі студенти дали відповідь на друге питання (Дайте визначення поняттю „індивідуальне навчання”). 46% вважають, що це навчання за індивідуальними планами, використання індивідуальних методів, прийомів, засобів та завдань; 18% визначають його, як навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; 20% ототожнюють індивідуальне навчання з індивідуальним підходом до дітей; 12% чіткої відповіді не дали, а також 4% опитуваних зовсім не дали відповіді на поставлене питання.

4% опитуваних зазначили по одній функції диференційованого навчання; 24% – по дві функції; 46% знають три і більше функцій, які виконує диференційоване навчання; 7% плутають функції та результати такого навчання; 19% відповіді не дали.

Такі технології диференційованого навчання як сутєстивна технологія, метод М. Монтесорі; метод проектів, розвивальне навчання, Дальтон–план відомі 53% опитуваним;

39% не знають жодної технології та 8% замість технології зазначають індивідуальні та додаткові завдання.

Під час педагогічної практики 70% опитуваних впроваджували диференційоване навчання (інтегрування уроків, різні рівні складності завдань, диференціація домашнього завдання, індивідуальні картки тощо); 4% дали відповідь „так“, але як саме, не вказали та 26% диференціацію навчання не впроваджували.

54 % вважають, що індивідуалізація та диференціація навчання впливають на рівень засвоєння матеріалу та успішність учнів, забезпечуючи оптимальне засвоєння матеріалу, роблячи навчання більш ефективним, підвищуючи ерудицію дітей. 10% переконані, що таке навчання підвищує мотивацію учнів, перетворюють її з зовнішньої на внутрішню. 33% зазначають, що індивідуалізація та диференціація навчання впливають на інтенсивний всебічний розвиток дитини з урахуванням їх індивідуальних особливостей, а також 3% опитуваних відповіді не дали.

Проаналізувавши анкети, можна зробити висновки, що майже половина студентів (високий рівень) знає, що таке індивідуалізація та диференціація навчання. Більша половина (середній рівень) розуміють саму суть такого навчання, активно запроваджували елементи диференціації на практиці, обізнані з технологіями, функціями диференційованого навчання та знають педагогів, які використовують (використовували) дане навчання, а отже мають змогу використовувати їх досвід. Решта третина студентів (низький рівень), які взяли участь в опитуванні, не володіють великою кількістю інформації про індивідуалізацію та диференціацію навчання, що можна пояснити недостатньою кількістю приділеної уваги цьому питанню або небажанням деяких студентів оволодівати навчальною інформацією.

Отже, готовність студентів до здійснення диференційованого навчання в початковій школі є запорукою професійної компетентності в майбутньому.

### *Література*

1. Андронатий В.В. Структура дифференцированного подхода при формировании понятий. – //Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. – Челябинск, 1995.
2. Братанич О.Г. Дифференциация на уроці як головний засіб покращення шкільного навчання. – //Соціалізація особистості: Збірник наук.праць: Вип.3 .– К., 2000.– с.212–230.
3. Волкова Н.П. Дифференційоване навчання в школі. – Педагогіка.: Посібник. – К., 2001.– с.359–362.
4. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно–категоріальний аналіз. – //Педагогіка і психологія . –1997. –№4.–с.9–17.
5. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання. – //Рідна школа. – 2001. – №9. – с.44–46.

*Янковська І.М.*

*НПУ імені М.П. Драгоманова*

УДК– 372.874

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ КРЕДИТНО– МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

*У статті розглядається проблема образотворчої підготовки майбутнього вчителя до забезпечення педагогічної освіти в умовах кредитно–модульної системи.*

**Ключові слова:** кредитно–модульна системи, образотворча підготовка майбутнього вчителя, педагогічна умілість.

*В статье рассматривается проблема изобразительной подготовки будущего учителя к обеспечению педагогического образования в условиях кредитно–модульной системы.*

**Ключевые слова:** кредитно–модульная система, изобразительная подготовка будущего учителя, педагогическая умелость.

*In the article the problem of graphic preparation of future teacher is examined to providing of pedagogical education in the conditions of the credit–module system.*

**Keywords:** credit–module systems, graphic preparation of future teacher, pedagogical ableness.

**Особистість може  
виховувати лише  
особистість**

*К. Ушинський*

В нашій державі, як і в інших розвинутих країнах світу, освіта є однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти визначено Конституцією України, законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Національною доктриною розвитку освіти”, указами президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Державна політика в галузі освіти створює умови для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. Оновлення змісту освіти і організації навчально–виховного процесу здійснюється відповідно до соціально–культурних, демократичних цінностей, та сучасних науково–технічних досліджень.

Міністерством освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснено масштабні заходи щодо створення нової нормативно–правової бази національної вищої освіти України. Прийнятий в Україні комплекс нормативно–правових документів пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначає ідеологію реформування всієї освітньої галузі.

Необхідність реформування системи освіти в Україні, її удосконалення, підвищення якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації, вимогами до сучасного європейського освітнього рівня, потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку творчого потенціалу людини, її самореалізації, соціалізації та інтеграції у міжнародний освітній простір.

В рамках реалізації Болонського процесу в Україні впроваджується багаторівнева ступенева освіта і кредитно–модульна система організації навчального процесу. Ці заходи запроваджені з метою: досягнення освітнього рівня громадян у відповідності з стандартами європейської системи освіти; впровадження модульно–рейтингових технологій; визначення змісту, об’єму знань, навичок, умінь; затребування на європейському ринку праці українських кваліфікованих спеціалістів в галузі освіти; затвердження загальноприйнятої системи освітньо–кваліфікаційних ступенів; забезпечення „прозорості” системи вищої освіти і професійного визнання кваліфікацій дипломів (ступенів, посвідчень та ін.) та стандартизованого додатку до диплома, зміст якого розкриває поточні і кінцеві результати навчання студента (модель запропонована Європейською Комісією, Радою Європи та UNESCO/CEPES); забезпечення сприятливих психолого–педагогічних умов для навчання

(забезпечення матеріальною і сучасною технічною базою, з використанням найновіших педагогічних технологій).

Головною функцією вищих навчальних закладів є передача майбутнім спеціалістам основних професійних здобутків у тій чи іншій галузі. В умовах побудови демократичної держави така підготовка майбутніх учителів не може задовольнити потребу суспільства у формуванні висококваліфікованих професіоналів, які вільно зможуть реалізовувати свої надбання у європейському соціокультурному просторі XXI століття. Одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти взагалі є перехід до творчих методів навчання і виховання, де головною дійовою особою виступає особистість професіонала та максимальне розкриття його творчого потенціалу. Але, як відомо, творчість ґрунтується на знаннях, тому в сучасних умовах необхідно поєднати такі функції освіти: гуманістичну і культурознавчу, інформаційну і творчу. [4]

У Концепції педагогічної освіти (1998р.) зазначено, що її основне завдання – „професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства”[3]. Тому гуманістична і гуманітарна природа вчительської праці потребує від студента педагогічного вузу сформувати в собі не тільки високоосвіченого вчителя–предметника, а і особистість високої культури.

Найважливішими цінностями освіти О. Савченко називає дитину і педагога, який здатний до розвитку своїх задатків, таланту, збереження індивідуальності і всього того, чим наділила його природа. Вузівське навчання й виховання студентів, зазначає автор, своїм змістом і методикою, стилем спілкування має закладати, базові основи культури особистості (моральної, розумової, фізичної, екологічної, естетичної та правової).

Запровадження кредитно–модульна система організації навчального процесу у вузах педагогічного напрямку сприяє розвитку потенційних можливостей осіб, що в ньому навчаються й одночасно мають можливість розвивати здатність до систематичного підвищення самоосвіти і самореалізації. Диференційована оцінка успішності студентів стимулює їх навчальну діяльність, оскільки контроль за рівнем опанування навчального матеріалу здійснюється обов’язковими і виборчими елементами, останні з яких істотно стимулюють самостійну роботу студента і дають їм можливість обирати шлях одержання позитивних оцінок.

Відвідування студентами лекцій і практичних занять з дисципліни “Образотворче мистецтво з методикою викладання”, а також виконання контрольних письмових робіт, тестування є обов’язковими вимогами організації кредитно–модульної системи навчання. Зниження кількості аудиторних годин у викладача даного напрямку, що пов’язано з лекціями, практичними завданнями, семінарами, лабораторними роботами дає можливість збільшення індивідуальної роботи зі студентами у формі консультацій та ін. При забезпеченні якістю опанування образотворчою діяльністю майбутніх вчителів початкових класів необхідне навчально–методичне забезпечення, а саме: розробка методичних рекомендацій для самостійного вивчення тем, виконання тестів, завдань, вибору тематики рефератів; стимуляція написання науково–дослідницьких робіт при чіткому виділенні актуальності дослідження, теоретичної і практичної новизни, мети, завдань, за допомогою яких має бути реалізована мета дослідження, участь у НСО. А також має бути розроблена методичний посібник до робочих програм, в яких конкретизується зміст певних тем, де пояснюється, що і як саме студент має зрозуміти, знати, здійснювати, конструювати, проектувати; якою системою знань, умінь, навичок має оволодіти.

Впровадження кредитно–модульної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього

індивідуального спілкування в процесі навчання. Для студента – майбутнього фахівця важливо не лише осмислити й засвоїти навчальну інформацію з образотворчого мистецтва, а й оволодіти способами її практичного педагогічного застосування.

Головним завданням діяльності вищої педагогічної школи є підготовка спеціаліста – вчителя, який перебуває в постійному творчому пошуку ефективних і раціональних методів навчання й виховання, надійно підготовленого в науковому і методичному відношенні.

Психолого–педагогічна підготовка студента складається як з розвитку здібностей до педагогічної творчості та виховання, так і саморозвитку, і самовдосконалення. У своєму професійному становленні вчитель має пройти такі рівні: педагогічна умілість; педагогічна майстерність; педагогічна творчість; педагогічне новаторства [6].

Зокрема в процесі навчання образотворчої діяльності в педагогічному закладі студент піднімається на перший рівень професійного становлення – опановуючи педагогічну умілість, що є основою професіоналізму вчителя, без якої неможливо працювати в школі. Вона базується на достатній теоретичній і практичній підготовці з різних фахових предметів із образотворчого предмету зокрема та практично має вдосконалюватися в школі.

Практична підготовка студента є складовою частиною навчально–виховного процесу у педагогічному закладі і відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста. Педагогічна практика на уроках образотворчого мистецтва в школі має великий вплив на підвищення практичної підготовки студента з даної дисципліни. Вона здійснюється за умови виконання таких навчальних завдань: 1) розвитку індивідуальних художньо–творчих здібностей майбутніх учителів з образотворчого мистецтва; 2) закріплення психолого–педагогічних знань про вікові особливості образотворчої діяльності молодших школярів, опанування методиками діагностування рівнів розвитку дітей та забезпечення їх використання на практиці; 3) удосконалення образотворчих умінь і навичок; 4) формування вироблення дослідницького підходу до педагогічної діяльності; 5) ознайомлення з сучасними технологіями викладання образотворчого мистецтва в початковій школі.

Образотворче мистецтво відіграє важливу роль у творчому розвитку особистості студента – майбутнього вчителя, у формуванні його загальної і художньої культури. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практичного–духовного освоєння світу, воно має велике значення для суспільного виховання цілісної особистості, її емоційного, естетичного й інтелектуального розвитку. Його використання в процесі навчання студентів створює можливості для реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Дисципліни мистецького циклу і в першу чергу “Образотворче мистецтво”, мають естетично–художню спрямованість і сприяють прилученню до світових художньо–естетичних цінностей (образотворчих, музичних, хореографічних) дітей та збагаченню їх духовного світу.

В працях таких вчених: О. Абдуліної, Ю. Алферової, В. Бондаря, Я.Бурлаки, І. Зязюна, О. Мороза, В. Сластьоніна, Н. Хмель, М. Ярмаченка та інших розкрито значення духовної культури майбутнього вчителя як передумови його високого професіоналізму та педагогічної майстерності. Автори: З. Третьякова, С. Анікін, В. Кременцова, С. Ростова, Г. Фешина вважають, що основними показниками естетичної вихованості вчителя є володіння методикою викладання предметів естетичного циклу й глибокі знання з мистецтва; творче мислення, вміння подавати матеріал [8].

Курс “Образотворчого мистецтва з методикою викладання” сприяє художньо–освітньому вихованню і самовихованню студентів. Профілюючими завданнями курсу методики є – розкриття специфіки і закономірностей методики викладання образотворчого



мистецтва в загальноосвітній школі та допомога випускникам педагогічних навчальних закладів у оволодінні мистецтвом викладання та управління образотворчою діяльністю учнів. Саме єдність та взаємозв'язок методичної, художньо–творчої і практичної діяльності студентів забезпечує педагогічну умілість в управлінні образотворчою діяльністю школярів.

Багато видатних діячів науки і культури вказують на позитивний вплив образотворчого мистецтва на розвиток різноманітних якостей людини. Відомий психолог, дослідник образотворчої діяльності дітей Е. Ігнат'єв писав, що у процесі зображення певних об'єктів бере участь не будь–яка окрема функція: зорове сприймання, пам'ять, увага, мислення та ін., а і особистий досвід людини в цілому [2].

Учитель образотворчого мистецтва повинен досконало володіти основами образотворчої грамоти, знати методику викладання образотворчого мистецтва в початковій школі, постійно вдосконалювати знання і вміння з образотворчого мистецтва, вивчати досвід кращих учителів, цікавитись відповідною літературою, дбати про належне обладнання уроків і високий науково–методичний рівень класних занять та позакласної роботи.

В умовах кредитно–модульної системи під час навчальних занять майбутній вчитель має можливість більш досконало оволодівати особливостями педагогічної умілості, виконуючи різноманітні творчі завдання: 1) моделювання уроків; розробка конспектів уроків з виділенням композиційного завдання як домінуючого в різних видах та техніках художньої образотворчої діяльності; уроків по різних видах художньої діяльності; використання екскурсій, позакласних культурних заходів, організацію художніх виставок для приближення студентів до умов роботи в школі; 2) проведення студентом фрагменту уроку на певну тему і для конкретного класу та аналізу спостережених уроків, а також самоаналізу проведеного уроку під керівництвом викладача, методиста; 3) вивчення і засвоєння на практичних та лабораторних заняттях прийомів роботи з різними художніми техніками; розвиток вміння малювати на шкільній дошці; 4) виготовлення альбому малюнків, які допомагають студентам оволодіти техніками малювання; 5) виконання творчих завдань з образотворчого мистецтва.

Практика образотворчої підготовки майбутнього вчителя забезпечується також певною системою умов і засобів: комплексна організація діяльності студентів; безперервність і систематичність вивчення педагогічної теорії і шкільної практики протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі; взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, змісту, форм і методів навчання; творче спілкування зі студентами; організація диференційованої самостійної роботи .

Пошук шляхів розвитку активності студентів, вироблення в них здатності до самостійної творчої діяльності стає важливою проблемою удосконалення навчального процесу у вищому навчальному закладі в умовах кредитно–модульної системи. Головне в навчанні полягає в тому, щоб дати студентам професійні знання і сформувати вміння самостійно творчо застосовувати їх на практиці.

### *Література*

1. Абдулшина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Игнатъев Е.И. *Психология изобразительной деятельности детей:* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1961. – 64 с.
3. Концепція педагогічної освіти – К., 1998
4. Лутай В.С. *Філософія сучасної освіти: Навч. посібник* – К.: Центр „Магістр – S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с. – ( с.147)
5. Степко М.Ф. та ін. «Модернізація вищої освіти України і Болонський процес» /«Освіта» 21. 08. – 01.09. 2004.

6. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика – 1992 № 7, 8. – С. 11–15.
7. Хомич Л.О. Професійно–педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – Київ: «Магістр–S», 1998.
8. Фешина Г.Я. Эстетическое образование и воспитание будущего учителя в педагогическом вузе (на материалах факультетов общественных профессий) Автореф. ...дис. канд. пед. наукю. – Казань 1975, 27 с.

*Золотухіна С.Т., Корнюш Г.В.*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

### ВИМОГИ ДО СУБ'ЄКТІВ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Актуальність проблеми.** Надзвичайна велика роль науки в розвитку суспільства, прогресу. Усвідомлення феномену “наука і суспільство”, “наука і особистість” робить актуальною проблему організації науково–дослідної роботи у ВНЗ.

Так, сутність, завдання, напрями здійснення науково–дослідної роботи у ВНЗ України всебічно розкрито у нормативних документах (Закон України “Про основи державної політики у сфері науки і науково–технічної діяльності”, 1991р., Закон України “Про наукову та науково–технічну експертизу”, 1995 р., Постанова Верховної Ради України від 16.11.1992 р. “Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки” та ін.), у контексті діяльності конкретних вузів (Е.Багацька, М.Дубрускін, А.Мурашко, Е.Петров, Е.Путянін та ін.), історико–педагогічний аспект розвитку науки в Україні організації науково–дослідної роботи у ВНЗах представлено в працях М.Алексюка, В.Курила, О.Микитюка, О.Мартиненко, О.Глузмана, Н.Пузирьової та ін.

Аналіз результатів наукових пошуків свідчить про чітке визначення ролі і місця викладача і студента в науково–дослідній роботі ВНЗ. Однак, на сьогодні відсутнє узагальнення вимог до суб'єктів науково–дослідної роботи, що й зумовило мету даної статті.

**Основний виклад матеріалу.** Як свідчить проведене дослідження, наука є найвищим щаблем розумового розвитку людини, вершинним і найспецифічним досягненням людської культури.

У різні часи науку називали “ліхтарем, що осяє шлях життя” (В.Михайлівський), засобом, що в порядок розум приводить (Бекон), що розкриває, показує, засвідчує розміри нашої невченості, обмеженості (Г.Ламане); поезію, яка розквітом, розмахом своїх відкриттів робить потужною діяльність людини (Є.Золя).

Вищим розвитком організованого знання називав науку Спенсер, а видатний історик В.Ключевський додавав, що наука – це ще й свідомість, т.б. вміння користуватися знанням.

Як продуктивну, прогресивну, дієву силу суспільства визначали науку у різні віки вчені Г.Лейбніц і М.Пірогов. Мета науки, зазначали вони, у благоденстві людства, досягненні всього, що корисне для нього, головна ж функція науки – перетворююча. Вона перетворює суспільство не тільки у науково–технічному, а й моральному плані, підкреслював М.Пірогов.

З моменту виникнення вищих навчальних закладів, як відомо, серед пріоритетних завдань завжди називалось і завдання організації, здійснення науково–дослідної роботи.

Так, ще Я.Коменський вважав, що навчальний заклад це не тільки “здравниця”, “палестра”, “ораторська школа”, “майстерня”, “кузнеця доброчесності”, “коліска громадянського життя”, “маленька церква”, а й “розсадник освіти, де розум освітлюють сяйвом науки”.

Пізніше вищі навчальні заклади, зокрема університети, по праву вважалися “вогниками і лабораторіями науки”, осередками наукових досліджень (С.Гессен). Спостерігалась тенденція:

чим вище поставлена наукова діяльність в університеті, тим вища наукова діяльність кожного викладача. Крім того, завдання викладача полягало в такій організації науково–дослідної роботи, яка б забезпечувала навчання, розвиток й виховання особистості.

Отже, наука є сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про дійсність, одна з форм суспільної свідомості.

Як діяльність наука є процедурою узагальнення реальності, як система знань – сума суджень, що узагальнюють серйозні, вагомі завдання науки, покликані вирішувати і викладачі ВНЗ.

Особистість викладача і студента є тим фактором, умовою, чинником, що забезпечує ефективність діяльності вищого навчального закладу в цілому.

Як відомо, викладач має і реалізує в процесі професійно–педагогічної діяльності чіткі, різноманітні функції, а саме: навчаючу, розвивальну, виховну, організаційну, методичну, управлінську, а також науково–дослідну, необхідну і достатню для реалізації себе як лектора, викладача–майстра.

Викладач–дослідник, організуючи і здійснюючи наукові пошуки (студентів і власні), реалізує принаймні дві функції: систематизації знань, накопичених людством, і пізнання нового невідомого, що поповнює і збагачує науку.

Ці функції залишаються завжди, змінюється лише їх зміст з часом, вивчаємі проблеми, методи роботи. Для реалізації цих функцій досліднику необхідно володіти певними професійно важливими якостями.

Студент вищого навчального закладу у процесі учіння також реалізує науково–дослідницьку функцію.

В історії науки було чимало спроб перерахувати найбільш важливі професійні якості дослідника. Так, К.Цюлковський вважав, що дослідник повинен мати гарну пам'ять, вміння зосередитися, мати наукову фантазію, інтелектуальну незалежність, самостійність мислення, бути закоханим в науку і надзвичайно наполегливим.

Деякі вчені (В.Обручев) виділяли такі якості, що забезпечують ефективну наукову діяльність: планомірність, акуратність і потяг до творчості.

М.Павлов вважав, що дослідника відрізняють наукова послідовність, ґрунтовність пізнання науки і прагнення йти до вершин науки, стриманість, терпіння, готовність і уміння роботи чорною роботою, терпляче накопичувати факти, наукова скромність, готовність віддати науці все життя. К.Скрябін відзначав особливу значимість в науковій творчості – любов до науки.

Сьогодні багато хто з вчених наполягає на пред'явленні досліднику такої вимоги як громадянська відповідальність, патріотизм, громадська позиція у виборі та рішенні пріоритетних для України наукових проблем.

Наприклад, науково–дослідна робота викладачів і студентів університетів у ХІХ ст. базувалась на сформованості у них високих громадянських почуттів. Найбільш яскраво виявили себе в цьому процесі видатні представники української інтелігенції: В.Антонович, Д.Багалій, М.Драгоманов, М.Костомаров, М.Максимович, О.Потебні, М.Сумцов.

Як важливу якість суб'єктів дослідницької діяльності називають їх психолого–педагогічну спрямованість, що виявляється і у постійному прагненні до досягнення мети, але не за будь яку ціну, а наполегливою працею.

Отже, якщо узагальнити вимоги, що висувуються до дослідника, то найбільш доцільними, важливими є наявність, сформованість

\* інтелектуальних здібностей, що проявляються у вміннях аналізувати, систематизувати, узагальнювати, ставити і формулювати проблему, знаходити шляхи її вирішення;

\* морально–етичних якостей, наукова етика, порядність, чесність, принциповість. (На жаль, сьогодні зустрічаються праці без посилань на авторів виразів, положень, концепцій, ідей, подаються неперевірені факти тощо).

- комунікативних, що дозволяють вірні взаємовідносини з учасниками процесу дослідження;

- конструктивних, що дають можливість передбачити хід, розвиток і результати дослідження;

- емоційно–вольових, які дозволяють управляти своїм внутрішнім станом, почуттями, поведінкою, навіть під час написання, захисту, експерименту;

- дидактико–методичних, що виявляються в умінні викладати матеріал, тлумачити дослідницькі завдання доступно, цікаво, чітко, ясно, аргументовано. Ч. Дарвін підкреслював, що в науці слава інколи достається тому, хто переконав світ, а не тому, хто першим винайшов ідею;

- організаційні, що дозволяють організувати власну дослідницьку діяльність (самоорганізацію), працездатність;

- творчі (креативні), що дозволяють вирішувати дослідницькі завдання: оригінальність, ініціативність.

Отже, як викладача–дослідника, так і студента–дослідника повинно характеризувати:

- спрямованість на пошук нових рішень складних методичних, технологічних, наукових проблем;

- потреба в безперервному якісному оновленню навчально–виховного процесу;

- інтерес до нових ідей і підходів до передового педагогічного досвіду і прагнення максимально реалізувати їх в своїй праці;

- цілеспрямованість у рішенні перспективної проблеми (наприклад, розвиток творчого потенціалу студента, здібностей);

- наявність чітких перспектив свого професійного зростання;

- усвідомлення себе як творця педагогічної праці, власної творчої індивідуальності, що дає можливість досягнути єдності педагогічному прийому та особистісних якостей педагога, зробити освоєну теорію та досвід інших дієвим надбанням власної особистості. Це дає можливість викладачу–досліднику не просто акумулювати досвід колег, адаптувати існуючі методичні розробки та рекомендації до свого педагогічного вміння, а пропускаючи через магічний кристал своєї творчості, робити для себе цей досвід ніби заново набути, частиною власних педагогічних ідей;

- висока загальна культура, яка дозволяє орієнтуватися в житті, в проблемі, ерудиція, які дають змогу вільно мислити, створювати і вирішувати різні ситуації.

Зазначимо, що на практиці зустрічаються дослідники різні за мотивацією, рівнем виконання роботи тощо. Так, одні дослідники вбачають необхідність займатися науковою роботою в специфіці вищого навчального закладу; для інших – науково–дослідна робота – це сенс життя. Одні дослідники поверхово здійснюють науковий пошук, інші – занурюються в науку, поринають у процес пізнання.

Отже, науково–дослідна робота – виключно напружена, творча праця, яка вимагає повної самовіддачі, наполегливості, терпіння, творчого мислення, почуття нового, прагнення пізнати невідоме.

Наука вимагає працелюбства, працездатності, уміння довгий час працювати з великим розумовим напруженням. Ці якості суттєво впливають як на проведення теоретичної, експериментальної частини дослідження, так і на процес узагальнення його результатів, впровадження наукових рекомендацій в педагогічну практику.

У контексті зазначеного важливим є звернення дослідників до історико–педагогічних проблем. В умовах, коли різко змінилися соціально–економічна і політична ситуація як у світі, так і в Україні, коли народи світу прагнуть краще пізнати один одного, обмінятися результатами своєї діяльності, знаннями, прагнуть подолати відчуженість, висвітлити накопичені віками здобутки знання історії країн, набувають нових якісних характеристик, наповнюються новим змістом.

Термін «історія» у різних ситуаціях, як правило, означає минуле, вивчення минулого, суспільне вивчення минулого у відповідності з загальноприйнятими правилами.

Перше визначення передбачає, що існує об'єктивний набір фактів, з яких і складається історія. Друге і третє визначення говорить про те, що історія займається відновленням минулого.

Отже, історія – це пам'ять, збереження і постійне переосмислення того, що нам заповідав час. Американський історик А.Невинс зазначає: «Коли ми використовуємо слово «історія», ми інстинктивно думаємо про минуле. Але це помилка. Справа в тому, що історія у дійсності – це міст, що з'єднує минуле з сучасним і вказує дорогу у майбутнє. Історія дозволяє людям... зрозуміти, що відбувається в суспільстві з'ясувати взаємовідносини із своїм минулим і допомогти їм намітити в загальних рисах найближчі кроки у майбутнє».

Звернення до історії, історичні знання, історичні розвідки, як свідчить проведене дослідження:

- сприяють вихованню молодих поколінь в дусі дружби і взаємоповаги до інших національностей, до їх культури, традицій; формуванню почуття інтернаціоналізму;
- дозволяють усвідомити прояв об'єктивних тенденцій взаємопроникнення і взаємозбагачення національних культур;
- стимулюють пізнання і використання кращого з спадщини минулого з тим, щоб допомогти своїм учням краще розвиватися і не попадати під суб'єктивну інтерпретацію педагога. Крім того, історично документована інформація про процеси змін в культурі, педагогічній шкільній практиці, представлені в ясній формі, вільній від помилок енциклопедичної поверховності, дозволяє запобігти порока – виработці механізму освітньої функції; точна, глибока і історично обґрунтована інформація необхідна для вірного розуміння історичного розвитку суспільства і тієї ролі, яку грали в ньому педагоги; дає змогу зберегти спадкоємність між минулим і майбутнім, зберегти пам'ять щодо свого культурного і педагогічного спадщини; константувати, що знання взаємодії образа життя людей їхньої освіченості і одночасно вплив освіти на їх образ мислення у різні періоди історії дозволить пошукувачу поглибити свої знання про причини, які діяли у галузі освіти в минулому, так і в сучасні дні, а також дає унікальні можливості показати приклад змін, які відбувалися у сфері освіти і до чого ці зміни приводили, і прослідкувати історичну перспективу причинності у галузі досліджуємої проблеми, яким чином причинно–наслідкові відносини впливали на життя людей у минулому.

Отже, без знання багатішої спадщини накопиченої людством у галузі виховання й освіти молоді не може бути не тільки вчителя, вихователя, викладача, а й культурної особистості.

Історико–педагогічні дослідження, безумовно, мають свою специфіку як у плані процесу виконання, так і представлення результатів.

По–перше, в основі історико–педагогічних праць повинні бути покладені головні методологічні принципи:

\* принцип об'єктивності. Історико–педагогічне джерело є об'єктивною реальністю, яка у принципі є носієм достовірних історичних фактів (за умов правильного використання прийомів наукової критики). З одного боку, дослідники, як правило, зацікавлені в отриманні достовірної історико–педагогічної інформації, з іншого – внаслідок суб'єктивності, притаманній будь–якому виду творчості, безумовно не може досягти повної об'єктивності. Але вчений повинен прагнути досягти максимальної вираженості в оцінках кожного джерела та історичних фактів, яке воно містить, незалежно від своїх поглядів, особистісних уподобань;

\* принцип системності та всебічності, тобто цілісності вивчення джерела та групи джерел. Цей принцип вимагає від вченого використовувати всі доступні джерела з досліджуваної проблеми, в тому числі ті, що не відповідають авторській концепції;

\* принцип історизму, який передбачає врахування науковцем соціально–історичних умов виникнення того чи іншого явища.

По–друге, специфічною є праця дослідника з історико–педагогічною літературою, архівними матеріалами, документами. Так, аналіз такого роду джерел дозволяє викладачу–досліднику:

- зрозуміти зв'язок між педагогічними явищами минулого і сучасною політикою у сфері освіти, педагогічною думкою і дослідженнями в цій сфері сьогодні;
- сформувати незалежні судження і людські цінності особливо у часи, коли все більше і більше знань, культурного досвіду, інформації і цінностей приходить від джерел за межами офіційної освітньої системи;
- оволодіти уміннями, здібністю відбирати інформацію, критично її засвоювати і постійно переоцінювати знання і уміння у світі вимог, що змінюється.

Джерельну базу історико–педагогічного дослідження складають як архівні документи («Постанови», «Рішення», «Циркуляри», «Статути», «Протоколи засідань», «Програми», «Навчальні плани», «Подання», «Мемуари», автобіографії, щоденники, приватне листування, спогади, документальні фото, кіно та аудіозаписи), «Рукописи», так і дисертації, монографії, а також авторські твори, статті тощо.

У науковій літературі, згідно даних О.М.Богданіної подано різновиди класифікації джерел. Так, за способом подання та відтворення інформації, джерела бувають речові, словесні, зображальні, звукові, поведінкові, конвенціональні; за змістом – політичні, культурологічні, соціальні, педагогічні, релігійні, тощо; за походженням – особові, колективні, фондоутворювальні; за хронологією і географічною ознакою – історичні епохи, періоди, регіони, країни; за формою – будівлі, літописи, картини, кінофільми; за виданням – державні, партійні, приватні; за політичними ознаками – демократичні, ліберальні, консервативні; за призначенням – жіноча, чоловіча, наукова, популярна, сімейна, міська, сільська.

Ретельне вивчення зазначених джерел забезпечує розкриття змісту предмета, що досліджується, визначення етапів розвитку явища, ідеї, що має розглядатися, встановлення адекватних ним тенденцій.

Опрацювання даних історико–педагогічних джерел вимагає чіткого усвідомлення того, що існує

- зв'язок змісту історико–педагогічної інформації джерела зі змістом його соціального призначення;
- відображення джерелом громадянської позиції автора і її вплив на зміст джерела. Позиція автора залежить від суспільно–політичних, релігійних, національних та інших

уподобань автора, навіть від посади, яку він займає. Наприклад, відомі різні точки зору на роль Я.А.Коменського в розвитку дидактики;

- урахування впливу спонукальних мотивів створення джерела на його зміст та форму;
- відповідність достовірності та повноти відомостей про події об'єктивним і суб'єктивним можливостям автора. Досить часто автори не мають доступу до всієї інформації. Крім того, у залежності від рівня виховання, їх суспільно–політичних, релігійних поглядів, освіти, характеру з різною повнотою та вірогідністю може описати події, свідком яких він був особисто.

Збирання та виклад історико – педагогічного матеріалу залежить і від зовнішніх причин, які впливали на використання історичних джерел незалежно від волі науковця (доступ до різних джерел, повнота джерельної бази конкретної наукової проблеми, вплив панівної ідеології на використання джерел).

Історико–педагогічні дослідження можна поділити:

за напрямками –

- становлення і розвиток явища, ідеї, проблеми в конкретний історичний період і в зазначеному регіоні;
  - формування певної якості у різних категоріях молоді в різні періоди і окремих регіонах;
  - становлення і розвиток освіти (дошкільної, вищої, професійної);
- за проблемами – дослідження, присвячені дидактичним питанням, загально–педагогічним, суто виховним, управлінським тощо;
- за професійною спрямованістю – медичні, педагогічні, інженерні, юридичні, дисертаційні праці тощо;
- за ступенем розвитку – дослідження, присвячені дошкільній, шкільній, вузівській тематиці.

Окремий напрям складають праці, присвячені розкриттю внеску персоналії в розробку теорії, практики як конкретної проблеми, так і взагалі в педагогічну науку або дидактику, виховання.

Схвальною, на наш погляд, як свідчить проведене дослідження, для сьогодення є тенденція дослідження, по–перше, персоналії відомої в педагогічній науці (відкриття нових аспектів його творчої спадщини, узагальнення її педагогічних ідей, напрямів педагогічної, громадсько–просвітницької діяльності), по–друге, повернення до наукового обігу імен, що залишилися забутими педагогічною громадськістю, або невідомих для сучасників.

Дослідження персоналії допомагає: усвідомити більш глибоко культуру і багатство національної спадщини; персоналія допомагає подолати поверхове ставлення до історичних подій, явищ минулого, повертає до емоційного сприйняття життя; персоналія дає можливість розкрити приклади моральних і духовних уроків.

Дослідження персоналії має свою специфіку: воно вимагає від науковця вивчати не тільки як хронологію власного життя з певною інтерпретацією, а й як частину інтелектуальної історії, що пов'язує його педагогічно–просвітницьку діяльність з подіями і особистим життям. Персоналія повинна виходити живою: протирічною, думаючою, яку беруть теж сумніви. При цьому слід показувати життєвий шлях, історичні умови, в яких жив; фактори впливу на особистість; сутність поглядів, ідей; їх відмінність, схожість з тими поглядами вчених, практиків, хто був раніш і поруч.

На наш погляд, реалізація зазначених правил дасть право досліднику говорити про внесок тієї чи іншої персоналії в розвиток освітньо–виховних процесів.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що серед вимог до викладача вищої школи вимога умінь вести науково–дослідну роботу займає чільне місце.

Науково–дослідна робота викладача залежить від багатьох факторів, серед яких і наявність певних якостей, таких як любов до науки, перспективне бачення, творчість, громадянська позиція, тощо.

Організація і здійснення наукових досліджень вимагає від викладача вищої школи також і врахування специфіки, характеру наукових пошуків, особливо історико–педагогічного спрямування.

Ефективному функціонуванню науки сьогодні, як відомо, будуть сприяти:

- організація науково–дослідної роботи на засадах самоврядування, університетської автономії;
- свобода творчості викладачів і студентів–дослідників;
- створення атмосфери взаємного співробітництва (наприклад, професори XIX ст. категорично виступали проти інтриг, взаємних сварок, доносів, конфліктів, переслідування особистих інтересів, заздрощів);
- моральне і матеріальне стимулювання праці дослідника – необхідна умова його творчої активності;
- поживлена, здорова конкуренція у науці.

#### *Література*

1. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково–дослідницької діяльності: Підручник. – К.: Знання, 2004. – 307 с.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. – М.: «Академия», 2003. – 304 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи.: Навчальний посібник. /За ред.В.І.Лозової. – Харків: «ОВС», 2006. – 496с.
4. Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д. Професійно–педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико–педагогічний аспект). – Харків: ХНПУ, 2007. – 185с.

*Зеленська Л.Д.*

*(м. Харків)*

#### **ПОВНОВАЖЕННЯ РЕКТОРА ЯК ГОЛОВИ ВЧЕНОЇ РАДИ (ІСТОРИКО– ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)**

Реформування системи освіти України, впровадження нових технологій, поява навчальних закладів різних типів, постійна зміна вимог ринку праці зумовлюють суттєві зміни в структурі системи державного управління освітою.

Стратегічною вимогою реформування вищої освіти став пошук нової моделі управління – відкритої, демократичної, яка б могла вирішити важливу проблему – забезпечити розвиток особистості шляхом запровадження особистісно орієнтованої парадигми. Тому реалізація нових підходів до організації навчально–виховного процесу у вищій школі, визначення в ньому місця особистості має починатися зі зміни характеру управлінської моделі закладу освіти, наповнення її новим змістом.

У цьому контексті інтерес викликає ретроспективний аналіз управлінської діяльності ректорського складу вітчизняних вищих навчальних закладів, зокрема встановлення співвідношення прав і обов'язків ректора щодо організації роботи учених колегій в університетах другої половини XIX століття.



Як відомо, згідно статуту 1863 р. загальне керівництво університетом покладалось на ректора. Він обирався радою університету строком на чотири роки з числа ординарних професорів і затверджувався в цьому званні царським указом. На ректора покладалось виконання таких функціональних обов'язків:

- нагляд за дотриманням правил університетського викладання;
- розгляд питань щодо прийому студентів та посторонніх слухачів до університету, переходу із одного факультету до іншого, звільнення з університету;
- надання щорічних відпусток викладачам та службовцям строком до 29 днів;
- входження в зносини з попечителем навчального округу і представниками влади від імені університету;
- представлення до нагород або винесення доган службовцям, а також студентам і стороннім слухачам університету;
- подання на розгляд університетської ради або факультетського зібрання позовів щодо порушення університетських правил чи норм викладання окремими викладачами;
- призначення засідань університетської ради, правління та головування в них.

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне наголосити, що згідно п.31, 44 означеного статуту на ректора університету покладалась обов'язки голови вченої ради. Зокрема, зазначалось, що ректор «відкриває й закриває засідання, здійснює нагляд за дотриманням порядку, після обговорення справ ініціює зібрання голосів, починаючи з наймолодших членів ради». Однак детальна регламентація діяльності ректора в якості голови професорської корпорації в положеннях статуту відображення не знайшла.

Як свідчать результати проведеного дослідження, це питання викликало жваву дискусію серед учених колегій вітчизняних університетів. Напрацювання з даної проблеми були внесені на розгляд Міністерства народної освіти, яке 20 вересня 1868 р. ухвалило «Правила про права й обов'язки ректора університету, як голови ради».

Аналіз положень означеного документу дає підстави стверджувати, що вперше було визначено обов'язки ректора щодо організації й проведення засідань професорських колегій, чіткої регламентації набув порядок розгляду заяв, що надходили від членів ради або самого ректора. Останні розподілялись на дві категорії: а) ті, що стосувались уже розглянутих питань або внесених безпосередньо під час обговорення; б) ті, що ініціювали розгляд нових справ. Варто зауважити, що в першому випадку вони іменувались «окремими думками», в другому – пропозиціями. До уваги брався й той факт, в якій формі подавались заяви: усній чи письмові та від кого вони надходили: членів ради чи ректора. Так, у справах, ухвалених більшістю голосів членів ради, меншість або окремі члени, які під час обговорення усно висловлювали власну думку, мали право подати до ради письмовий виклад, за виключенням справ, що вирішувались балотуванням або закритою подачею голосів. Надані до ради окремі думки заслуховувались на наступному засіданні під час оголошення тексту протоколу попереднього зібрання до моменту його підписання. Якщо після заслуховування представлених думок рада не змінювала рішення, ці окремі думки долучалися до протоколу.

Підкреслимо, що під час усного викладу одним із членів ради власної думки щодо справи, яка розглядалась, ректор мав право зупинити того доповідача, котрий ухилявся від предмета обговорення або дозволяв собі принизливі висловлювання. Якщо після дворазового попередження ректора член ради продовжував свою промову в тому ж спрямуванні й тоні, – ректор мав право позбавити його права голосу з даного питання. Наразі виникнення сутичок, він був зобов'язаний сповістити про інцидент попечителя навчального округу.

В аспекті досліджуваної проблеми інтерес викликає й процедура подання тих пропозицій з боку членів вченої ради, що не входили до ухваленої ректором повістки денної. Правилами

визначався триденний строк представлення таких заяв на ім'я ректора в письмовій формі. Внесення до розгляду під час засідання нових питань в усній формі не допускалось.

Наразі надходження письмових заяв, ректор мав дотримуватися наступної процедури:

- по-перше, якщо така заява визнавалась ректором як завчасна або недоречна для обговорення в цьому засіданні, він мав сповістити про неї членів ради, не вдаючись до прочитання тексту заяви, і усно пояснити незручності. Після цього поставити питання на голосування і в залежності від рішення ради здійснювати подальше керівництво справою;

- по-друге, якщо заява, на думку ректора, суперечила закону або не підлягала компетенції вченої ради, він мав сповістити про це члена ради, що подав пропозицію. У разі відмови останнього забрати заяву, ректор набував права залишити справу без належного руху, а члену ради надати аргументовану відповідь з посиланнями на статті закону.

Підкреслимо, що члену ради в такому випадку делегувалось право подання апеляції попечителю навчального округу, який або ж мав схвалити рішення ректора, або пропонувати вчленій раді розглянути означену пропозицію.

У ході наукового пошуку встановлено, що не дивлячись на широкий спектр прав ректора, як голови вченої ради університету, його зносили з попечителем навчального округу підлягали жорсткому контролю з боку професорської корпорації. Так, ректор університету у справах, що підлягали затвердженню вищих інстанцій але перебували в компетенції вченої ради, не мав права без рішення останньої звертатися до попечителя ні з письмовими позовами, ні з пропозиціями. Лише після обговорення справи на засіданні ради і усних заяв ректора, останньому, як і будь-кому із членів ради, на загальних засадах, пропонувалося викласти означене питання в письмовій формі й долучити його до протоколу для представлення попечителю. Виключення становив вакаційний період, коли в досить короткий термін було неможливо скликати достатню кількість членів ради, а справа вимагала термінового вирішення. У такому разі ректор, оминувши рішення ради, надавав попечителю свої письмові заяви. Однак на першому ж засіданні вченої ради він звітував перед її членами про свої дії.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що введення в дію положень статуту 1863 р. зумовило утвердження демократичних принципів управління вищою школою, які базувалися на спільній взаємодії керівництва установи в особі ректора й членів професорської корпорації, відкритості й прозорості прийняття рішень, подоланні бюрократичних бар'єрів, що дозволяло університетам розвиватися як автономним організаціям.

**Одарченко В.Г.**

(м. Харків)

## МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГІДНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

**Актуальність і ступінь розробки проблеми.** Аналіз наукової літератури, офіційно-нормативних документів щодо особливостей державотворення свідчить, що в життєдіяльності суспільства розбудові держави значну роль відіграють і національні цінності: демократія, гуманізм, свобода, добробут, соціальний захист, національні інтереси, які сповідує конкретна нація. Здебільшого вони мають загальнолюдський характер, хоча й багато в чому специфічні, бо залежать від світосприйняття, світорозуміння та інших особливостей нації.

Національна гідність – це узагальнений вираз актуальних потреб певної національної спільноти. Національна гідність формується на основі інтересів громадян і соціальних груп, але не зводяться до них чи наїть до їх суми – у процесі взаємодії громадян і соціальних груп відбувається формування інтересів національної спільноти в цілому.

Як ефективні шляхи реалізації національного виховання, зокрема національна гідність у сучасній педагогічній літературі [Г.Ващенко, В.Кириченко, В.Кононенко, В.Костів, О.Красовська, О.Кузьменко, Х.Мазепа, В.Оржехівський, В.Струманський, П.Черниш, Я.Яців] пропонуються: деідеологізація національного виховання, а саме усунення монопольного панування однієї ідеологічної доктрини над усіма іншими формами свідомості; героїко-патріотичне виховання, що забезпечить формування глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовність захищати Батьківщину; формування духовної особистості, її світогляду як узагальненої системи поглядів на світ, на своє місце в ньому, розуміння сенсу, форм і методів людського буття; створення умов для формування у молодого покоління моральної, фізичної, екологічної культури, трудової активності, тобто для виховання всебічної і гармонійної особистості; розвиток індивідуальних здібностей, забезпечення умов їх реалізації у молоді; вивчення української мови, традицій, звичаїв, побуту, мистецтва українського народу як основ національної гідності, підвищення рівня загальної та мовної культури молоді, її моралі.

**Мета статті.** Обґрунтувати і розкрити модель виховання національної гідності у студентської молоді.

**Основний виклад матеріалу.** Розробка і обґрунтування моделі вимагала, перш за все, термінологічної визначеності. Аналіз науково-довідкової літератури свідчить, що модель – від лат. *modulus* – означає міра, зразок, тобто одиниця, або стандарт вимірювання. Модель – матеріальний або уявний об'єкт або явище, що заміняє оригінальний об'єкт або явище, зберігаючи тільки окремі важливі його якості, наприклад, у процесі пізнання (спостереження, аналіз і синтез) або конструювання. Модель в науці – будь-який образ, аналог (уявний, умовний: зображення, опис, схема, малюк, карта) якого-небудь об'єкта, процесу або явища (оригінала даної моделі).

Згодом семантика слова розширилася: воно стало означати розмір, ліміт, шлях, метод, план (Н.Лавриченко).

Протягом минулого століття слово «модель» набуло статусу наукового поняття і стало вживатися в різних науках (математиці, фізиці, астрономії, інформатиці, психології, архітектурі, а також педагогіці).

Сучасне розуміння поняття «модель» можна узагальнити принаймні за двома підходами: модель чого-небудь (копія-репродукція); модель для чого-небудь (зразок-екземпляр).

Крім того, моделі бувають матеріальні (іграшки, глобус, макет будинку); абстрактні (описи, формули, зображення, схеми, креслення, графіки); зразкові моделі – це абстрактні, які можна подати за допомогою набору знаків (символів); вербальні моделі – модель, що отримана внаслідок висновків.

Як відомо, у сучасній педагогічній науці, поняття «модель» є досить ужитковим. Так, наразі «модель» може вживатися як синонім поняття «теорія», або замість нього; категорія, провідна ідея, зразок, екземпляр, зменшена копія, концепція, або парадигма, проба. У прикладній педагогіці (методиці) модель може означати копію чого-небудь, об'єкт для імітації, прототип для тиражування, план реалізації чого-небудь або оригінал як зразок.

При розробці моделі важливо врахувати, по-перше, спосіб побудови моделі, яка може бути побудована у: а) результаті прямого спостереження і вивчення окремих явищ діагностики (феноменологічний спосіб); б) виокремлення з більш загальної моделі (дедуктивний спосіб); в) узагальнення більш часткових моделей (індуктивний спосіб).

По-друге, повноту моделі. Модель повинна містити достатньо детальний опис об'єктів, їх взаємозв'язків, факторів, які впливають на показники, що досліджуються, умови,

за яких ця модель діє. Однією з проблем освіти є проблема побудови моделі спеціаліста як нормативи запланованих якостей спеціаліста.

Існує, як відомо, декілька підходів до цієї проблеми. В основі одного з них лежить модель діяльності спеціаліста, що проектується на процес професійної підготовки. Вона стає образом і аналогом його діяльності, представленої через характеристики умов функціонування і існування сукупності відповідних спеціалістів.

Згідно іншого підходу, модель діяльності спеціаліста повинна визначати систему завдань, які встають перед ним після закінчення терміну навчання. В організаційно-педагогічній практиці ці два підходи важко розрізнити, так як при розробці кваліфікаційних характеристик та іншої документації, педагог, що керує навчальним процесом, в тій чи іншій мірі враховує як майбутні професійні завдання, так і умови діяльності.

Аналіз наукової літератури дає право констатувати, що правомірно говорити окремо про модель навчального процесу, що забезпечує підготовку спеціаліста, про модель технологічного середовища викладання, модель робочого місця, спеціальності, спеціаліста.

У контексті нашої роботи визначене в якості дослідження моделі промеса формування національної гідності, на наш погляд, є вдалим. Саме процес формування пов'язує різні ступені впливу певних умов, факторів, технологічних процесів, завдань і вимог до фахівця.

По-третє, під час побудови моделі враховувалися засади, на яких будуються освітні моделі: моделі, що ґрунтуються на демографічній проекції – пристосування шкільництва до майбутніх демографічних явищ; моделі, що ґрунтуються на тенденції відповідності пропозиції і попит на робочу силу; моделі, згідно яких встановлюється зв'язок між видатками на освіту й знаками, що їх люди можуть отримати від здобутої освітньої чи професійної кваліфікації в майбутньому.

У нашому випадку модель будувалась як суспільне замовлення. Модель планувалась для використання її, зважаючи на наявні або передбачувані суспільні потреби не лише у професійній, а й в соціальній сфері.

При цьому ми виходили з того, що розробка моделі формування національної гідності у студентів, не можлива без осмислення актуальних напрямів розвитку суспільства, провідних тенденцій сучасного суспільного розвитку в їх взаємозв'язку, яких зазнає вища освіта. До таких тенденцій, згідно дослідження Н.Лавриченко, слід віднести: перехід від індустріального суспільства до постіндустріального, постінформаційного; глобалізація як сучасна світова тенденція; поступальна індивідуалізація культури.

Крім того, розробка моделі вимагала врахування як особливості професії, спеціальності майбутнього фахівця; так і освітньо-виховні можливості навчального закладу, його відповідність сучасним вимогам.

Змістовна ж наповненість моделі тісно пов'язувалась саме з вихованням національної гідності студентів. Виховання молодого покоління в сучасних умовах вимагає враховувати його національну складову, яка забезпечує передачу молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду. Засвоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури, мистецтва), відчуття своєї причетності до народу, патріотизм, що сприяє утвердженню власної гордості за свою землю, стає основою для формування національної гідності.

Дієвим засобом відродження нації, як зазначають провідні вчені-педагоги, є також відмова від почуття національної меншовартості, висвітлення правдивої історії та освіти нашого народу, повернення до культурних надбань, відкриття закритих сторінок нашої спадщини, повернення імен видатних українських учених, політиків, митців. У цьому аспекті були здійснені пошуки О. Бенци, С. Золотухіної, О. Рацула, М. Чепіль, Я. Яціва та інш.

У вужчому і конкретному значенні національна ідея – це відображення нацією місця на планеті та перспектив свого подальшого розвитку. Для світового українства такою ідеєю є розбудова самостійної, соборної, незалежної Української держави, що й проголошено в Декларації про державний суверенітет України від 16 липня 1990 р. та в Акті проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 р. Ця ідея досить міцна, бо народилася вже декілька століть тому й дозрівала увесь цей час. На думку зарубіжних дослідників, боротьба за національну ідею є рушійною силою історії.

Протягом тривалого історичного періоду українці мали змогу пересвідчитися, як негативно впливає на їх буття відсутність незалежної Української держави. Ця обставина призводила до асиміляції й денаціоналізації українців. Гіркий досвід зробив їх національну ідею цілком істинною та масовою.

Національна ідея підказує етносу, як слід жити, чому треба жити саме так, а не інакше, що і як слід робити з урахуванням близької та віддаленої перспективи, тобто вона виконує орієнтаційну, організаційну та мотиваційну функції в життєдіяльності етносу.

Оскільки в національній ідеї не лише фіксується реальне державне буття нації, але й обґрунтовується, яким воно має стати в майбутньому, це пов'язує її з національним ідеалом. Національний ідеал – це образ досконалого державного буття. Саме в національному ідеалі абстрактна й узагальнена національна ідея набуває конкретної форми й змісту.

Модель являє собою єдність організаційного, освітнього й виховного блоків з визначенням цілей, принципів, функцій, змісту, технологій, результатів діяльності та ін. Такий підхід дозволяє реалізувати в єдності всі компоненти (критерії) процесу становлення національної гідності в студентів – майбутніх учителів: когнітивний, потребово-емоційний, комантивний.

Організаційний блок моделі відбиває проектувальну діяльність педагогічного колективу: розробку цілей навчання, виховання й розвитку національної гідності; принципів функціонування системи, змісту тощо.

Освітній блок націлений на розвиток ціннісного ставлення до національної культури і складається зі змісту й форм процесу виховання національної гідності.

В основу освітнього блоку покладено такі принципи: принцип *історизму* вимагає опір на конкретний історичний досвід виховання; *орієнтації на національні цінності* здійснюється на основі змін змісту середньої та вищої освіти з метою більш глибокого вивчення національної культури, історії, літератури, народних традицій; *суб'єктності* – усвідомлення власного "Я" через приналежність до певної національності; *співтворчості* – організована взаємодія суб'єктів освітнього процесу; *взаємоповаги й духовного збагачення* суб'єктів освітнього процесу через поважне ставлення студентів до особистості викладача й визнання цінності й індивідуальності кожного студента.

Результативність функціонування моделі забезпечується насамперед принципами організації педагогічної системи, які були виділені в ході проведеного теоретичного аналізу наукової літератури: *пріоритетності цінності особистості; гармонійності розвитку особистості; культуродоцільності; науковості; реальності; актуальності; колегіальності й інтегрування; гнучкості й варіативності; ефективності.*

### *Література*

1. Борисов В.В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2006. – 40с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.

3. Вишневський О. Орієнтири національного виховання // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 42–46.

4. Деякі аспекти формування національної культури студентської молоді: Зб. наук. статей / Інститут змісту і методів навчання / К.М. Левківський (ред.), В.О. Долгих (упоряд.). – К., 1997. – 120с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 159 с.

Яців Я. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час на західноукраїнських землях (1919–1939 рр.): Монографія. – Дрогобич: Коло, 2004. – 276с.

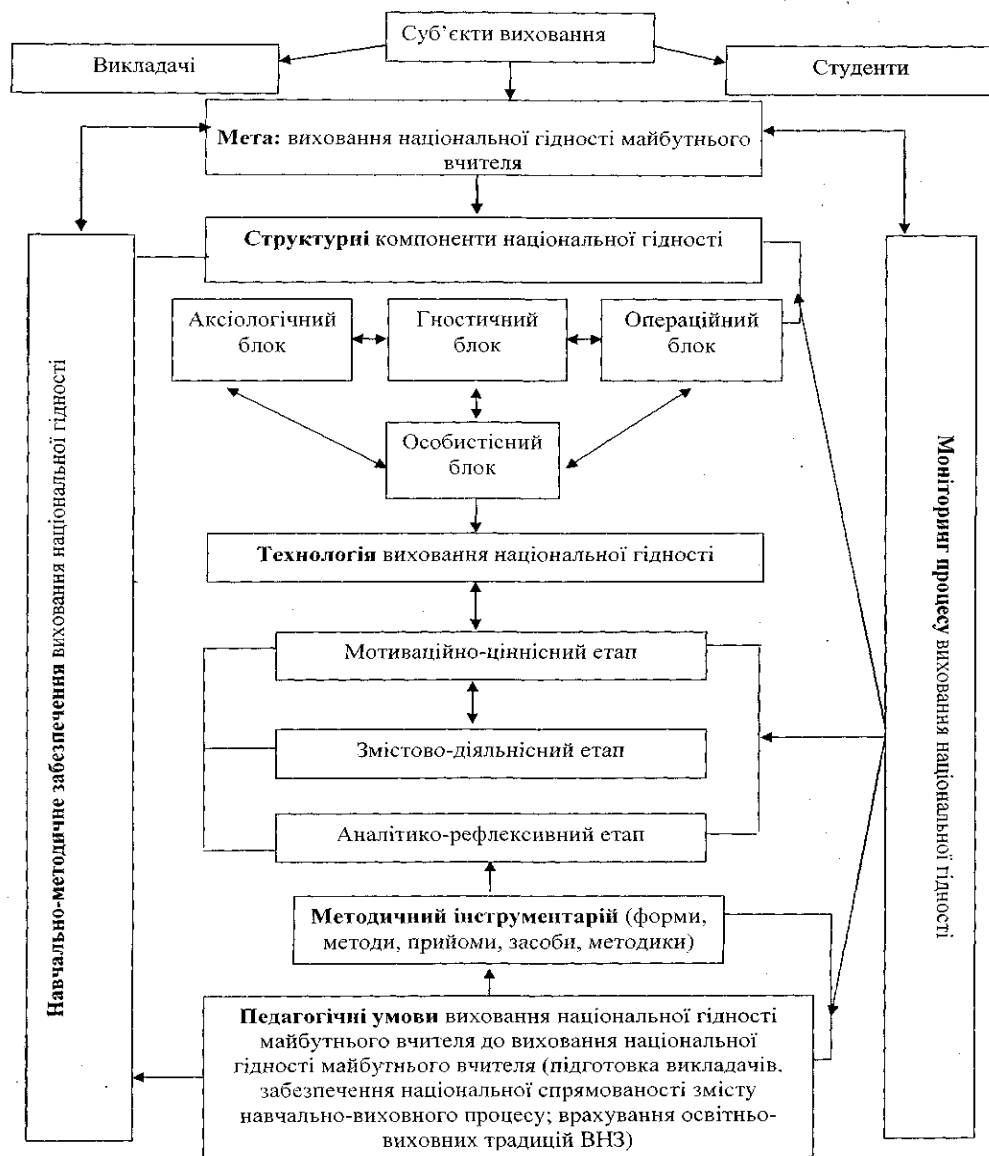


Рис.1. Модель забезпечення виховання національної гідності майбутнього вчителя

Осова О.О.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

## РОЛЬОВА ГРА ЯК МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність рольової гри як методу навчання, представлено її дидактичні можливості та функції в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови.

**Ключові слова:** викладач, рольова гра, активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, іноземна мова.

Відповідно до сучасної освітньої концепції вищої школи мета навчання іноземної мови студентів полягає у формуванні і розвитку особистості, здатної брати участь у міжкультурній комунікації, і навчати їй. Це означає, що випускник мовного спрямування повинен вільно володіти іноземною мовою як засобом спілкування в різних ситуаціях, тобто такою мірою, яка необхідна для активної професійної діяльності і для самостійної роботи над підвищенням свого професійного та культурного рівня. Такі високі потреби соціального замовлення вимагають нових підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема використання методів навчання, які значно активізують мислення й діяльність студентів, прищеплюють інтерес до іноземної мови, розвивають комунікативні навички і таким чином значно підвищують результати навчальної діяльності студентів. Одним із таких методів є рольова гра.

У ході наукового пошуку виявлено, проблемі навчально-рольової гри як методу навчання приділяється певна увага у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Так, у своїх працях зазначений метод навчання описують такі відомі вчені, як Ю. Бабанський, О. Вишневський, Д. Ельконін, Д. Іщенко, І. Китайгородська, В. Лозниця, Є. Пассов, Г. Рогова, М. Стронін, О. Тарнопольський, А. Фурман. Особлива увага ігровому методу під час вивчення іноземної мови приділяється британськими та німецькими лінгвістами і методистами: В. Авз, Д. Берне, А. Малей, Д. Хандфільд та інші. Разом з тим, питання використання рольової гри з метою стимулювання та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови вивчено недостатньо.

**Мета дослідження:** виявити дидактичні можливості рольової гри в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і досягненні цілей навчання в процесі вивчення іноземної мови.

З'ясовано, що єдиного визначення поняття «рольова гра» у науково-педагогічній літературі поки що не існує. Одні автори (Ю. Бабанський, Д. Ельконін, Д. Іщенко, І. Китайгородська, В. Лозниця, Г. Рогова) визначають її як активний метод навчання, інші (Д. Берне, Й. Ревел, Т. Шепеленко) – як методичний прийом.

Аналіз дидактичної сутності навчально-рольової гри як активного методу навчання свідчить, що вона полягає в спільній творчій проблемно-пошуковій діяльності суб'єктів навчального процесу, в ситуаціях, що моделюють майбутню професійну діяльність [1].

Згідно із Г.А. Китайгородською, В.А. Бухбіндером [2] та І.Л. Бімом [3] ролі класифікуються на:

- статусні ролі, що не мають особистісних характеристик і діють в стандартних ситуаціях повсякденного життя;
- позиційні ролі: звичайно кодовані правилами, що визначають деяку позицію в суспільстві, зокрема, сімейний стан, стать, вік, особисті якості;

• ситуативні ролі, для програвання яких досить бути короткочасним учасником ситуації спілкування: роль гостя, туриста, пішохода та інші [2, с. 43].

Рольова гра може зображувати елементарний комунікативний акт (покупка, поздоровлення, знайомство) і складний комунікативний акт, що складається із серії елементарних актів (вибір маршруту подорожі у бюро подорожей, у залізничній касі і т. п.).

Серед найбільш розповсюджених форм рольових ігор виявлено такі: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб по інтересах [3,4,5].

Вивчення науково-методичної літератури [5–7], дозволяє виділити такі функції рольової гри у навчальному процесі: навчальна, мотиваційна, спонукальна, виховна, комунікативна, психотерапевтична.

Саме в грі в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється дійсність, відбувається імітація реальних дій, яка сприяє значущості навчального матеріалу для студента, що впливає на характер його мотивації, формування творчого мислення.

У контексті досліджуваної проблеми відзначимо, що ідея використання рольової гри на занятті суголосна з теорією ролей, яка була розроблена соціологами і соціопсихологами. Соціальне середовище, у якому людина живе, виступає стосовно неї як первинна соціалізація, у ній вона поступово засвоює соціальний досвід, зафіксований у мові. Відповідно, при оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування необхідно відтворити умови, подібні до умов, що існують при оволодінні рідною мовою. У цьому зв'язку соціологи говорять про вторинну соціалізацію, що імітує першу. Соціальні ролі в рамках вторинної соціалізації носять неминуче штучний, умовний характер. Міра умовності може бути різною: перевтілення в реальних людей, у літературних персонажів, у героїв казок і т.д. Елемент умовності і перевтілення присутній в усіх різновидах рольової гри [4, с. 201].

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення особистості. Крім того, розвиток уяви є дуже важливим сам по собі, адже без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність [5, с. 10].

Аналіз навчально-методичної літератури з теми дослідження [2–4, 6,7] дозволяє стверджувати, що рольова гра володіє великими навчально-виховними можливостями. По-перше, рольову гру можна розцінювати як найточнішу модель спілкування. Вона наслідує дійсність в її найістотніших рисах. У рольовій грі, як і в житті, мовна і немовна поведінка партнерів переплітається найтісніше. Крім того, рольова гра має великі можливості спонукального плану. Спілкування, як відомо, немислимо без мотиву. Однак у навчальних умовах непросто визвати мотив до висловлення. Труднощі полягають у тому, що викладач повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера, що викликає у студентів внутрішню потребу у вираженні думок. Але в умовах іншомовного спілкування важливо, щоб вони змогли виразити те, що їм хочеться сказати. Наприклад, розігрується сцена на вулиці. Турист намагається з'ясувати у перехожого, як йому дістатися до станції метро. Сама ситуація диктує лінію мовленнєвої поведінки.

Додамо, що рольова гра придатна для кожного виду роботи з мовою: у ході рольової гри використовуються різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу. Велика роль приділяється непідготовленій мові студентів. У цьому плані рольова гра може перевершити можливості будь-якої іншої парної і групової діяльності. Зазначений метод тренує студентів говорити в будь-якій ситуації на будь-яку тему. Рольова гра припускає посилення особистісної причетності до усього, що відбувається. Студент входить у ситуацію, хоча і не через своє "Я", але через "Я" відповідної ролі. Коли студенти приймають роль, вони грають її у визначеній ситуації. Рольова гра сприяє розширенню асоціативної бази



при засвоєнні мовного матеріалу, що надзвичайно важливо під час вивчення іноземної мови. З'ясовано, що рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва і партнерства, адже виконання етюду припускає охоплення групи студентів (рольова гра будується не тільки на основі діалогу, але і полілогу), що повинні злагоджено взаємодіяти. Розподіляючи ролі, викладач повинен враховувати як мовні, так і "акторські" можливості студентів, доручаючи одним більш вербальні, іншим – пантомімні ролі, третіх же призначаючи на ролі "суфлерів", даючи їм право підказувати на основі тексту. Практично весь навчальний час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому не тільки той, хто говорить, але і слухаючий максимально активний, тому що йому треба зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, співвіднести її з ситуацією, визначити, наскільки вона релевантна ситуації і задачі спілкування, і правильно відреагувати на репліку.[7, с. 18] Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів студентів, сприяють усвідомленому освоєнню іноземної мови. Студенти активно працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх співбесідників; викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Підкреслимо, що істотною перевагою рольової гри перед іншими методами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є стовідсоткова зайнятість тих, хто навчається, а також концентрація уваги учасників протягом усієї гри, що позитивно впливає на результати навчання.

У ході наукового пошуку виявлено, що ефективність рольової гри як методу організації навчально-пізнавальної діяльності студентів визначається сукупністю умов:

- послідовне проведення різних типів ігор з урахуванням рівня комунікативної підготовки студентів, фаз їхньої навчально-пізнавальної діяльності;
- імітаційне й ігрове моделювання предметно-соціального контексту професійної діяльності;
- налагодження партнерської взаємодії і співробітництва учасників гри на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;
- орієнтація викладача на діалогічну форму спілкування з студентами, яка забезпечує сприятливий психологічний мікроклімат, атмосферу творчості і спонтанності під час занять, емоційний контакт зі студентами;
- оптимальне співвідношення ігрової і навчальної діяльності;
- забезпечення проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності.

У контексті досліджуваної проблеми відзначимо, що з метою ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, сучасні педагоги радять використовувати рольові ігри як на заключному етапі роботи над темою, так і на початковій стадії, щоб студенти звикали до цього виду роботи поступово, тому що у протилежному випадку від ігор не вдається домогтися бажаних результатів через бар'єр, що виникає при незвичній формі спілкування, характерної для рольової гри.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що використання методу рольової гри на заняттях з іноземної мови сприяє розвитку комунікативних навичок студентів, активізує мислення, уяву, викликає позитивні емоції, що значно підвищує ефективність організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Крім того, використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості студента, що впливає на характер її мотивації, формування творчого мислення. Разом з тим застосування рольових ігор у процесі організації занять з іноземної мови має певні недоліки, одним із яких є «примітивізація» мовлення студентів, збільшення кількості помилок. Але їх можна уникнути за умов правильної організації рольової гри, високого рівня підготовки

студентів до її проведення, регулярності застосування даного методу, а також високої педагогічної майстерності викладача.

### **Література**

1. Якубовська Л.П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 " Військова педагогіка та психологія" / Л.П. Якубовська. – Хмельницький, 2002. – 20 с.
2. Китайгородская Г. А., Бухбиндер В. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. Китайгородская, В. Бухбиндер. – К.: Освіта, 1988. – 279 с.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам / И.Л. Бим. – М.: Высшая школа, 1991. – 319 с.
4. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учеб. пособие / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии.– 1966. – № 6. – С. 5–16.
6. Дианова Э.М., Костина Л.Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Э.М. Дианова, Л.Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988.– №3. – С. 12–16.
7. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 38–42.

### **Калашиник М.П.**

#### **ЖАНР ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОНЦЕРТУ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА МУЗИЧНОГО ТЕЗАУРУСУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Згідно традиції, що склалася в музичній педагогіці, основна увага у курсах музичної літератури в ДМШ, музики у загальноосвітніх школах приділяється – в сфері високого академічного мистецтва – опері, симфонії, фортепіанній сонаті, різноманітним п'єсам танцювального або програмного характеру, сюїті. Названі предпочтєня сповна виправдані, якщо виходить з уявлєнь о пріоритетності цих жанрів в панорамі композиторської творчості відєньського класицизму, романтизму, формуючихся національних шкіл. Між тим, при такому підході поза полєм зору педагогів, а також й учнів залишається обширна область музичного мистецтва, охоплююча декілька століть.

Відмітимо, що під словом «концерт» розуміються різнорівневі явища, пов'язані з найбільш загальними класифікаціями, вироблєними музикальною наукою і що відображають різні способи битовання музики, Під «концертною», інакше – «підносимою», мається на увазі область композиторської професійної творчості європейської традиції, предполагаючая суто естетичну спрямованість сприйняття, на противагу «прикладній», де естетичне невіддільно від прагматичного. Під рубрику «концертності», таким чином, потрапляють всі жанри академічного мистецтва поза їх диференціацією, включаючи симфонію, сонату, сюїту або п'єсу. Неважко побачити, що твори названих жанрів предназначені для виконання в концерті, і це друге значення слова «концерт». Як засіб битовання музики концерт склався у якості одного з найбільш ефективних, а на протязі довгого часу і єдиним засобом її преподнесення з метою здобуття естетичної насолоди. Більш того, поряд з оперним спектаклем, хоча і виникнувши у сучасному публічному варіанті пізніше нього, концерт став суто світським собранієм, Не випадково у статтях і

рецензіях, присвячених подіям такого роду, склався стереотипний вислів «атмосфера залу»<sup>1</sup>. «Соборність» концерту, що створює особливу емоційно заряджену ауру сприяє залученню у процес звучання–переживання музичного твору кожного відвідувача концерту, залучивши його до заключеного в компо–зиторському опусі змісту, допомагаючи установити діалог з його автором, знайти шлях розуміння специфічної мови спілкування та таящихся за цим глибин думки і відчуття. Інакше кажучи, особливе середовище, що виникає в концертному залі, служить провідником енергетичних струмів проміж слухацької аудиторією, композитором і виконавцем, з одного боку, окремо взятою особистістю та «собором», з іншого. Тим самим, концерн – це завжди ситуація комунікацій, свого роду гра із спочатку розподіленими ролевими функціями, учасниками, що добровільно приймаються, що створює сприятливі передумови для формування слухацького тезаурусу – не як суми вражень, определенной художньої інформації, а як частини духовно–естетичного досвіду особи.

В світлі сказаного жанр інструментального концерту – і це третє значення даного слова, сприймається узагальненням самодостатності музичного вислову, що не потребує ритуального або повсякденного сценарію, не передбачає якого–небудь іншого інтересу, окрім психологічно і інтелектуально насиченого звукосозерцання. Одночасно він виявляється еквівалентним, самому акту публічного виконання музики та епіцентром культурного життя, стаючи каналом зв'язку між творцями мистецтва та його споживачами – слухачами.

Існує й ще один аспект концерту, що викликає необхідність більш серйознішого до нього відношення. У епоху бароко, тобто в період свого виникнення – задовго, відмітимо, до симфонії, концерт, виконуваний колективом музикантів та отримавший назву «великого» склався в якості вищого вираження специфічно музичного, інструментального засобу естетичного віддзеркалення та осмислення дійсності, сконцентрувавши в собі систему властивостей, що характеризують людське пізнання як такове. Показово, що не дивлячись на з'явлення симфонії, яка звично асоціюється з універсальною формою музичного втілення картини світу у вигляді абстрагованих від життєвої конкретики уявлень, концерт продовжує активне існування у сольному / попри всього, в XIX ст./ та «суспільному»/ на сам перед у XX– початку XXI ст./ варіантах. Причому навіть в епоху романтизму, поступаючись в кількісному відношенні сольного різновиду, оркестровий концерт проникає в симфонію як одна з найважливіших граней її жанрової системи. Приведемо для прикладу симфонії Г. Берліоза і Ф. Мендельсона, художня цінність яких не в останню чергу заключається в блиску оркестрового листа, діалогічному сполученні інструментальних тембрів, віртуозному трактуванню партій – оркестрових груп і солістів. Сказане спонукає придивитися до родових властивостей концерту, вивченню яких присвячена обширна спеціальна література.

Мало не всі дослідники, які обрали предметом вивчення жанр інструментального концерту, так чи інакше вказують на його релятивну природу. З особливою наполегливістю ця думка звучить у роботах, присвячених музичному мистецтву XX століття. При цьому одні автори пов'язують розквіт концерту в минулому столітті з його мобільними властивостями [2, с.52], інші, навпаки, саму мобільність вбачають у дифузності нової жанрової системи [3, с.111]; при цьому вказується, що даний жанр в умовах культурно–історичної парадигми XX ст. «втратив цілісність, зробився в принципі варіантно–множинним» [3, с. 12].

Однак незалежно від ракурсу висвітлення проблеми концертного жанру очевидно, і це підтверджує композиторська практика минулого й сьогодення, що, на противагу іншим великим

<sup>1</sup> Показово, що не дивлячись на велику кількість сучасних технічних засобів відтворення музики, можливість послухати у якісному запису виконання улюблених творів видатними музикантами або вигадувати, що ще не знайшли широкої популярності, концерт як інститут культури не втратив свого значення і понині, залучаючи багаточисельну аудиторію.

інструментальним композиціям – сонаті, симфонії, – концерт не має інваріантних структурно-змістових властивостей, що виступають у ролі художнього канону або моделі. Фактично кожна історична епоха представляє власний зразок концерту, спонукаючи дослідників узагальнювати свої спостереження за ним стосовно конкретного періоду його буття [1; 4].

У такій ситуації постає питання про основи поетики цього жанру та способи її існування, інакше кажучи, про його семантичну функцію та способи її формалізації. Недостатня розробка названого питання залишає його багато в чому відкритим та спонукає до подальшої його розробки.

Дана публікація не претендує на постановку проблеми поетики жанру концерту у її теоретико-методологічному обґрунтуванні, а лише намічує можливі шляхи до її вивчення. Більше того, висловлювані в ній окремі, досить гіпотетичні, міркування слугують лише ключем до аналізу певного музичного матеріалу – інструментальних концертів молодого композитора Антона Лубченка, одного з багатонадійних представників нового покоління Санкт-Петербурзької композиторської школи.

Право на увагу до своїх творів з боку академічної наукової думки цей композитор заслужив не лише унікальною продуктивністю, але й самобутністю композиторського обдарування і тим визнанням, яке він отримав у музикантських та слухацьких колах Харкова і Петербурга. Зауважимо, що композиторський фундамент молодого автора було закладено в класі заслуженого діяча мистецтв України, члена Харківського відділення Спілки композиторів України, композитора Л.Ф. Шукайло в період навчання у Харківській спеціальній середній музичній школі.

Найбільш престижні прем'єри творів Антона відбулися нинішнього року. Так, шість частин його Літургії св. Іоанна Златоуста було включено до програми концерту, що відкривав Дванадцятий Великодній фестиваль у Петербурзі, а Другий фортепіанний концерт прозвучав на відкритті П'ятого Міжнародного фестивалю «С.В. Рахманінов і українська культура» у Харкові. Успіх Літургії призвів до її повторного виконання, вже цілком, у Великодню ніч у Микола-Богоявленському соборі Санкт-Петербурга, а кілька місяців потому (26 вересня 2003 року) її виконав студентський хор Санкт-Петербурзької консерваторії на фестивалі «Міжнародний тиждень консерваторій» (у фрагментах). Нашу увагу привернули інструментальні концерти молодого композитора, що обумовлене трьома причинами: зразки цього жанру складають приблизно четверту частину всього, що написано ним за останні два роки; шляхом аналізу концертів можна простежити процес становлення творчої особистості автора, що, на наш погляд, безпосередньо пов'язане з особливостями поетики даного жанру; прем'єри Першого і Другого фортепіанних, Першого альтового концертів переконують у потрібності цієї музики слухацькою та виконавською аудиторією, її високих комунікативних властивостях, значній технічній оснащеності автора, чітко вираженій естетичній позиції та особистісній основі.

Мета нашої публікації полягає в тому, щоб вказати на деякі основоположні властивості поетики жанру інструментального концерту й простежити шляхи їх перетворення на зразках творчості сучасного композитора.

Найбільш очевидна властивість концерту – його діалогічність. За думкою М. Лобанової, концерт не лише діалогічний у своїй основі, він провокує на діалог, більше того, в ньому закладено «генетичний код діалогу» [3, с 111]. Дослідниця звертає увагу на можливість двоякого тлумачення самого жанрового «імені» концерту: змагання та співучасті, спільної гри та змагання. Звідси музикознавець природно приходиться до двох родів концертної композиції у ХІХ столітті: віртуозної та симфонізованої (там же). Разом з тим, і концерт-змагання, і концерт-співучасть, на наш погляд, відповідають двом основним

властивостям гри: залучення людини до людини та розмежування її з іншими. Як пише М.Епштейн, «існує істотна різниця між олімпійськими змаганнями та діонісійськими святами в античності або між лицарськими турнірами та вуличним карнавалом у середньовіччі. В одному випадку людина протиставляється людині, в іншому – поєднується з нею» [9, с.282]. Виходячи з цього, саму концертну діалогічність доцільно представити одним із суттєвих проявів ігрової рефлексії, котра, на наш погляд, і складає «сильний елемент» жанру концерту. Не випадково, досліджуючи життєві прототипи Concerti grossi Генделя, В. Широкова знаходить їх у механічній іграшці епохи бароко, що дає змогу «прочитати» абсолютну музику цих творів з позиції її позамузичних, умовно, програмних прообразів, причому, як переконує проведений нею аналіз концертів, «іграшковості» їхнього предмету відображення відповідає виникаюча в них аура гри як пізнавально–онтологічної моделі [7].

Отже, ми пропонуємо погляд на семантичну функцію жанру концерту як ігрову за своєю природою. У поезії жанру дана семантична функція виявляється у таких його властивостях:

1. актуалізації категорії майстерності як носія естетичної якості:

а. віртуозності виконавця (виконавців, якщо мова йде про оркестрово–ансамблевий концерт або сольний, але з вираженими тенденціями до ансамблевої диференціації оркестрових груп або окремих інструментів);

б. віртуозності композитора (винахідливість у плані володіння та ініціації технічних прийомів як відносно самоцінне завдання). Тут ігрова поетика змикається з самим поняттям мистецтва, тобто штучно створеного «людиною культурною» комплексу оперативних дій, спрямованих на виявлення творчої активності особи, здатності до естетичного освоєння та осмислення дійсності;

2. встановленні правил гри, за яких її учасники виступатимуть як сторони, що змагаються або спільно будують твір. Оскільки й те й інше однаково можливе в концерті, саме жанрове найменування «концерт» викликає двояке слухацьке чекання, тим самим втягуючи аудиторію в ігрову ситуацію. У певному розумінні тут можна говорити про закладене у самому жанрі розузгодження імені та музичного тексту, виявлене І.Туковою в жанровій системі ХХ століття [5, с.76];

3. розподілі ролей між учасниками концертного діалогу: драматична (конфліктна) або театральна (концертна) за своєю природою. Зазначимо, що альтернативи між двома названими типами діалогу може й не бути в реальному концертному творі або в межах концертного жанру, об'єднаного індивідуальним композиторським стилем. Наведемо в цьому зв'язку таке спостереження Є.Чигарьової за Concerto grosso №1 А.Шнітке: «Стихія концертності, близька до музичного мислення Шнітке з його конфліктною діалогічністю, яскраво втілилася в цьому жанрі – притому, що дух змагання виникає не лише між соліруючими інструментами та оркестром, але й між оркестровими групами – тембровими масивами, котрі вступають у «суперечку» та беруть участь у створенні гостродраматичної колізії твору» [6, с.122];

4. привнесенні в атмосферу гри безпосередньої атрибутики театральності шляхом тембрової диференціації та персоніфікації, які нерідко призводять до ефекту масочності, карнавальності, характеричності. В цілому – особливому ставленні до тембру та артикуляційних прийомів не лише як акустично–звукового феномена, але й зорово–пластичного, тобто такого, що має властивість «тілесності»: об'єм, щільність, просторовість, колористичність, – які виступають як метафоричні замітники реальних візуальних вражень. Перефразуючи цікаве зауваження М. Епштейна, можна сказати, що гра інструментів у концерті «є просто реалізована метафора», «дійовий троп» [9, с.286–287];

5. розкритті ігрового генезису лірики під знаком спів-буття, співучасті. «Лірика, – пише М. Епштейн, – народжується екстатичним відчуттям повноти буття, любов'ю до іншої людини та до світобудови в цілому, в ній виражається захоплення від злиття із життям, тому найбільш ранні та чисті форми лірики – гімн, дифіраμβ, хвала Богові та коханій». Літературознавець характеризує лірику як «екстатичну гру у сфері слова» [9, с.286–287]. Лірика може виражатися в сольності висловлювання – як ведучим виконавцем, так і учасниками оркестру-ансамблю, але може розкриватися в загальному емоційному устрої твору «колективними» засобами. Нерідко на цій основі в сольному концерті виникають усілякі тембри-супутники та тембри-двійники, завдяки чому «народжується амбівалентне смислове поле, у якому задана персональність розшаровується у діалог двійників» [2, с.55];

6. заломленні драматичної основи крізь призму двох модусів буття музичного тематизму, коли заявлена в одному тембрі (або їв партії оркестру) тема, закріплена за ним як за персонажем оперного твору, передається іншим тембрам (або партії соліста), створюючи ситуацію суперечки (оспорювання та привласнення). У власному тембрі тема існує нібито «в-собі», втрачаючи темброву персональність, вона починає існувати «для-інших», що й породжує внутрішнє драматичне напруження. Зазначимо, що передача тематизму різним інструментам може сприйматися і в контексті театральності: як зміна масок або примноження єдиної сутності, її упредметнювання у різних формах. Така подвійність драматичного діалогу породжена двозначністю самого поняття «театру», що містить у собі як момент дійовості, процесу, цілеспрямованого руху, так і показ, видовищність, чисте лицедійство;

7. монтажності як одному з основних композиційно-драматургічних принципів, що проявляється на різних рівнях: тематичному I (структурному та лексичному), формоутворюючому (просторово-часовому) – в межах окремих частин та усього циклу. Монтажність проявляється і в одночастинних концертах, прикладом чого можуть бути побудовані за поемним принципом твори Ф. Ліста й Фортепіанний концерт А. Шнітке (так званого «моноциклу» [4]).

Такі, на наш погляд, властивості, що визначають жанр концерту, які отримують у кожному історичну епоху та в окремих композиторських стилях своєрідне тлумачення. При цьому образно-емоційне наповнення концерту здійснюється в широкій амплітуді уявлень, незмінно зберігаючи свою ігрову природу, щоразу нагадуючи відому думку, що «гра – справа серйозна». Відсутність заданих композиційно-драматургічних параметрів та формоутворюючих засобів роблять концерт здатним до вражаючої мімікрії, в результаті чого він припускає мало не будь-які композиторські вирішення, що не призводять до виходу за його жанрові межі.

Отже, концерт вбирає в себе безліч властивостей, притаманних наймузичнішому мистецтву. Звідси, він може служити «школою» пізнання цього вигляду художньої творчості, його суть я його історії. Тому вивчення жанру концерту та його багаточисельних, належаних різним історичним епохам, композиторським напрямом, стилям., авторам варіантів, повинно набути систематичного характеру, стати стрижньовим у формуванні музичного тезаурусу майбутніх викладачів музики і музичної літератури. Мистецтво бароко взагалі неможливо осягнути поза знайомством з *concerti grossi* Кореллі та Генделя, Брандербурських концертів Баха, «Пір року» Вівальді. Подвійна – лірична та ігрова, природа генія Моцарта з найбільшою послідовністю розкривається у його багаточисельних фортепіанних концертах, де витончена шаловлівість, жіноча граціозність і нерідко спародірована парадна урочистість раптово змінюються «баченнями гробовими» /Пушкін/. Героїка духу Бетховена в неменшій, ніж в симфоніях, мірі заявляє про себе в П'ятому фортепіанному концерті, написаному, доречі, в тій же тональності, що й знаменита

«Героїчна», драматургічних зсувах сонатного allegro Скрипкового, напруженому діалозі соліста та оркестру в другій частині Четвертого фортепіанного. Шуманівська карнавальність та інтимна лірика концентруються у Фортепіанному концерті, пісенність – у Віолончельному, схилення до барочних алюзій – в Скрипковому. А чи можливо уявити собі Рахманінова без майже культового Другого Фортепіанного концерту, візитної картки композитора для мільйонів шанувальників музики і навіть аудиторії, далекої від захоплення академічним мистецтвом! Будь-який з названих зразків жанру поєднує серйозність вмісту із захопливістю сценарію, що обумовлює невичерпні комунікативні можливості жанру.

Особливе місце концерту належить у панорамі жанрів ХХ ст. У ситуації зниження значущості симфонії у його перші десятиліття концерт повертає собі звання вищої форми інструментального вислову. Показова творчість І. Стравінського, для якої названий жанр та притаманні йому властивості стали «іменним» вираженням стильових якостей і самого музикального мислення композитора. Навіть у кількісному відношенні концерт у спадщині загально визнаного лідера західної музики минулого сторіччя, принаймні, його першої половини, явно випереджає симфонію. Нагадаємо, що з урахуванням, по суті, учнівською симфонії Es–dur, метр став автором п'яти зразків цього жанру,<sup>2</sup> тоді як концерт залучав його увагу вісім разів, не враховуючи концертного дуету для скрипки та фортепіано.

В творчості другого великого майстра Б. Бартока, жанрове найменування «симфонія» взагалі відсутнє, за виключенням ранньої «Кошут–симфонії», композиційно близькій поемі, отже до творів концертного плану відносяться одинадцять зразків, не враховуючи Музику для струнних, ударних та челести, яку також можна зарахувати до концертних опусів. Навіть Прокоф'єв, автор сімох симфоній, віддав щиру дань концерту, не говорячи вже про А. Шнітке, Е. Денісова, В. Бібіка та представника сучасної композиторської плеяди Антоні Лубченко.

Концертність проникає у симфонію ХХ ст. Причому, якщо в романтичну епоху вона «приживлялася» до жанру за допомогою віртуозно-яскравих, демонстраційних засобів, то у наступному столітті відбувається їх зрощення, при якому два генетично різних типа музичного мислення – симфонічне, підпорядковане принципу драматургії мети, та концертне, вважаюче ігровий метод композиції, утворюють складний художній сплав. Наприклад, Симфонія псалмів Стравінського вбирає в себе жанрові риси як симфонії, так і вокально-хорового концерту, Віолончельний концерт Прокоф'єва має ще одне «ім'я» – симфонія, а Друга симфонія Габічвадзе наділена додатковою назвою Концерт для нонета. Концертність спостерігається в симфоніях Хиндемита та Онегера, заявляє про себе в Першій і П'ятнадцятій симфоніях Шостаковича і ін.

Не менш істотним чинником «життя» концерту в ХХ ст. стає віддзеркалення через його посередство нео-тенденцій, перш за все, нео-бароко та неоромантизму. У першому випадку концерт позначає відхід від примату сольного різновиду жанру як носія драматичної поетики і новоєвропейського психологізму, розширення звукообразу музичного мистецтва; у другому – темброву персоніфікацію сольного /монологічного/ початку, створення нових форм діалогу-взаємодії соліста та оркестру. Нарешті, концерт відгукнувся на технологічні та мовні новації зокрема, додекафонію та алеаторику /наприклад, у фортепіанних концертах Шенберга і Лютославського/.

Як бачимо, концерт акумулював ведучі художні ідеї різноманітних історичних епох минулого століття, що дозволяє в за допомогою знайомства з його багато численними проявленнями та зразками проникнути в особливий світ музичного давнього та недавнього

<sup>2</sup> Симфонія духових не має на увазі відповідний жанр, що склався в класико-романтичну епоху, а Симфонія псалмів є фактично жанровим мікстом.

минулого. Це особливо важливо в світлі широких існуючих у молодіжній аудиторії уявлень про сучасність виключно естрадно-розважальних жанрів, а твори академічного мистецтва, яке, до речі сказати, давно позбавились горезвісного академізму, часто сприймається нею як не відповідаюче умонастрою нашого часу. Концерт здатний стати посередником між складними симфонічними партитурами та публікою, провідником в мовну середу, далекую від повсякденної, кінець кінцем, залучення до світу високої музики, що дарує ні з чим не порівнянну радість спілкування з людським генієм.

### Література

1. Зейфас Н. Concerto grosso в творчестве Генделя. – М.: Музыка, 1980. – 80 с.
2. Іванова І.Л., Мізітова А.А. Інструментальний концерт 80-х років: деякі тенденції розвитку жанру (на прикладі творів композиторів харківської школи). // Музична Харківщина: Зб. Наук. праць Харківського інституту мистецтв. – Харків, 1992. – с. 50–61.
3. Лобанова М. Концертные принципы Д. Шостаковича в свете проблемы современной диалогистики // Проблемы музыкальной науки: Зб. ст. – Вып. 6. – М.: Советский композитор, 1985. – с. 110–129.
4. Торган Я. Фортепианные концерты Брамса в свете эволюции данного жанра в первой половине XIX века. – Авт. дисс. канд. иск. – К., 1978. – 34 с.
5. Тукова И. Роль жанрового обозначения в понимании музыкального произведения // Семантичні аспекти слова в музичному творі: Науковий вісник. НМАУ. – Вип. 28. – К., 2003. – с. 74–81.
6. Холопова В., Чигарева Е. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества. – М.: Советский композитор, 1990. – 350 с.
7. Широкова В. О прототипах метроритмической организации тематизма concerto grosso в музыке Барокко // Ритм и форма: Сб. ст. – СПб.: Союз художников. – 2000. – с. 58–96.
8. Шнитке А. На пути воплощения новой идеи // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М.: Советский композитор, 1982. – с. 104–107.
9. Эпштейн М. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков. – М.: Советский писатель, 1988. – 415 с.

*Коханко О.Г.*

### ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМПЛЕКСНИХ УМІНЬ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ НА ЗАСАДАХ МАТРИЧНО-МОДУЛЬНОГО ПІДХОДУ

*Стаття присвячена проблемі формування у студентів комплексних вмінь проектування уроку. У ній розглянуто специфіку реалізації на практиці розробленої автором моделі поетапного формування комплексних вмінь матрично-модульного проектування уроку у студентів ВПНЗ спеціальності «Початкова освіта».*

**Ключові слова:** *модель поетапного формування комплексних вмінь проектування уроку, матрично-модульна технологія, проектування уроку.*

*This article is dedicated to the problem of forming common complex knowledge and skills of projecting a lesson on the base of matrix-module approach in the students of pedagogical institutions.*

**Key words:** *model of phased development of complex skills of lesson projecting; matrix-module technology of lesson projecting.*

Сьогодні, в умовах впровадження Галузевих стандартів, є необхідність дослідження питання оволодіння студентами не просто сумою знань і вмінь, а комплексом інтегрованих



вмінь як основи професійної компетенції майбутнього вчителя. Займаючись вивченням і розв'язанням проблеми формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів (далі – ВПНЗ) комплексних умінь проектування уроку, нами розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель поетапного оволодіння відповідними вміннями. Сутність її розглядалася у попередніх публікаціях. Мета даної статті – висвітлити особливості реалізації моделі у практиці навчання студентів ВПНЗ спеціальності „Початкова освіта”.

Формувальний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу ВПНЗ. У студентів експериментальних груп формування комплексних умінь проектування уроку здійснювалось цілеспрямовано, систематично, на засадах матрично-модульного підходу. Первинні знання (уявлення) про проєктивну діяльність вчителя студенти отримували під час вивчення вступу до спеціальності та загальних основ педагогіки. Формування даних умінь здійснювалось під час вивчення дидактики, методик початкового навчання, проходження тренінгових занять та різних видів педагогічної практики. Для інтеграції та систематизації дидактичних і методичних знань і умінь проектування уроку в експериментальних групах були проведені тренінгові заняття в обсязі 12 аудиторних годин. У процесі вивчення названих дисциплін відбулося формування у студентів експериментальних груп уявлень про специфіку проєктивної діяльності вчителя початкових класів, мотивації щодо формування у себе умінь проєктувати урок, дидактико-методичних знань і умінь проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу, умінь реалізовувати та вдосконалювати створений проєкт уроку і, у результаті, забезпечено формування комплексних умінь проектування уроку.

Спираючись на дані, одержані у ході аналізу сучасних підходів до розробки педагогічних завдань і задач та враховуючи мету дослідження, нами було розроблено експериментальну систему завдань з оволодіння студентами вміннями проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу, що спрямована на формування даних умінь у комплексі. Дана експериментальна система педагогічних завдань реалізовувалась на заняттях з дидактики, методик початкового навчання та під час тренінгових консультацій перед педагогічною практикою студентів у школі.

На першому формувальному етапі (загальнодидактичне проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу) – **дидактичному (базовому)** – під час вивчення дидактики студентам пропонувалися завдання з дидактичного проектування уроку на основі матрично-модульної технології. Результати такої діяльності аналізувались з метою з'ясування рівня оволодіння студентами дидактичними знаннями і вміннями проектування уроку у початковій школі. У середньому на кожному практичному занятті з дидактики для студентів задавалися для аудиторного виконання 1–2 завдання з проектування уроку та його компонентів і 2–3 завдання – для індивідуальної самостійної роботи. Результатом виконання таких завдань була самостійна індивідуальна робота студентів над розробкою дидактичного проєкту уроку з використанням, розробленого нами, загального алгоритму матрично-модульного проектування уроку та знань-правил щодо ефективного здійснення даного процесу.

Наприклад, для формування умінь формулювати дидактично правильну мету уроку та прогнозувати його кінцевий результат студентам пропонувалися завдання такого змісту: *«До завданої теми уроку сформулюйте мету та кінцевий результат. При формулюванні мети врахуйте те, що дана тема вивчалась учнями вже декілька уроків, а на цьому уроці узагальнюється та систематизується вивчене (Урок читання. 3 клас. Тема уроку: Прийди, весно, з радістю. (Твори різних жанрів про красу природи весни)».*

Для формування умінь структурувати зміст навчального матеріалу, визначати сутнісні його характеристики (теоретичні, емпіричні, практичні) для подальшого цілепокладання

уроку використовувались завдання типу: *«Що включає поняття „теоретичний компонент змісту навчального матеріалу“? Користуючись підручниками для початкової школи, наведіть приклади теоретичного змісту з будь-якого навчального предмета початкової школи. Сформулюйте до них цільові завдання та проміжні результати»*.

Значна увага була приділена формуванню вміння визначати тип уроку за його основною дидактичною метою та структурувати на етапи засвоєння знань, умінь, навичок. Завдяки наступному завданню студенти відпрацьовували вміння планувати макроструктуру уроку кожного типу за основною дидактичною метою: *«Користуючись програмою та підручником для початкової школи, за завданою темою уроку (задає викладач) визначте тип даного уроку. Сформулюйте його мету, визначте структурні етапи уроку. На кожному етапі побудуйте цільові завдання та з'ясуйте їх проміжні результати. Визначте очікуваний кінцевий результат уроку»*.

Під час вивчення теми „Методи навчання” після засвоєння знань про сутність методу навчання, його багатогранність студенти виконували ряд завдань, пов'язаних з конструюванням методів навчання за тримірною характеристикою (за зовнішньою формою – джерелом передачі інформації і за внутрішньою сутністю – за рівнем самостійності учнів та за логікою розгортання змісту) та з вибором методів навчання з урахуванням завданих умов (змісту, цілі та рівня навчальних можливостей учнів). Наприклад: *«Завдану змістову одиницю опишіть через різні методи навчання: пояснювальну–ілюстративну індуктивну бесіду, репродуктивну дедуктивну бесіду, пояснювальну–ілюстративну традиційну розповідь»* і т.д.

Після вивчення теми „Форми організації навчальної діяльності” студенти оволодіння вмінням обирати оптимальні форми організації навчальної діяльності учнів під конкретні навчальні ситуації уроку, згідно з метою, змістом та методом навчання. Наприклад: *«Під завданий зміст навчального матеріалу сформулюйте цільове завдання та проміжний результат. Подайте відповідний зміст через обраний вами метод навчання (за тримірною характеристикою) та форму організації навчальної діяльності учнів»*.

Формування вміння планувати на уроці поточний контроль і корекцію знань, умінь, навичок учнів відбувалося завдяки виконанню завдань на зразок: *«До заданого змістового мінімодуля сформулюйте цільове завдання, визначте проміжний результат та розробіть спосіб контролю за засвоєнням учнями відповідних знань чи умінь»*.

Значна увага приділялася формуванню у студентів вміння конструювати мікродіяльність вчителя і учнів на уроці (навчальний мінімодуль) цілісно. Оскільки попередні завдання були спрямовані на проектування окремих компонентів процесу навчання та уроку, то вкрай необхідними були і завдання, які б систематизували отримані знання і вміння. Наприклад, завдання на конструювання цілісної навчальної мікродіяльності вчителя і учнів у структурі дидактичної матриці. Виконуючи такі завдання, студенти вчилися обирати всі компоненти процесу навчання у залежності один від одного.

У кінці вивчення дидактики студентам пропонувалось здійснити цілісне моделювання проекту уроку на базі дидактичної матриці за самостійно обраною темою. Це завдання носило узагальнюючий характер для студентів з формування дидактичних знань і вміння проектування уроку як системи і діагностичний – для викладача педагогіки. Тому що саме після аналізу готових студентських проектів уроку ми мали можливість виявити рівень сформованості у них відповідних вміння.

Як підтверджують результати експерименту, цінність використання відповідних дидактичних завдань з проектування у процесі формування дидактичних вміння проектування уроку у студентів 2-го курсу полягає у тому, що: 1) дидактичні завдання з проектування стали проміжною ланкою між теорією навчання і безпосередньо практичною діяльністю

студентів з організації навчального процесу у школі; 2) включення у зміст практичних та лабораторних занять прикладів із шкільного життя, аналіз конкретних ситуацій з проектування уроку спонукало студентів до активного оволодіння знаннями і вміннями проектування уроку на засадах матрично–модульного підходу; 3) процес розв'язання завдань з проектування уроку проходив під безпосереднім контролем викладача, який, за необхідності, здійснював своєчасну корекцію і оцінювання діяльності студентів.

Другий етап – **методичний** – розпочався з переходом до вивчення студентами методик початкового навчання та характеризувався засвоєнням методичних знань про проектування уроку з різних навчальних предметів початкової школи та оволодіння вміннями проектування уроку на методичному рівні. На цьому етапі ми не нав'язували викладачам–методистам обов'язкові педагогічні завдання з формування даних вмінь засобами матрично–модульної технології, а лише пропонували їм узагальнені варіанти завдань з використанням матриці як основного засобу навчання студентів проектуванню уроку, загального алгоритму проектування уроку та знань–правил щодо його реалізації.

Наприклад, зі структурування змісту навчального матеріалу використовувались завдання на зразок: *«Користуючись навчальною програмою та підручником для початкової школи, сформулюйте цільове завдання до обраного вами змістового мінімодуля одного уроку та розробіть систему диференційованих навчальних завдань для учнів чотирьох рівнів навчальних можливостей (високого, достатнього, середнього і низького)»; «За завданням теми уроку та змістом підручника виділіть основні поняття та опишіть алгоритм формування кожного поняття в учнів з різними пізнавальними можливостями».*

Багато різноманітних завдань пропонувались студентам на вибір методів, методичних прийомів і засобів навчання. Наприклад: *«Складіть репродуктивну дедуктивну бесіду на етапі актуалізації опорних знань для вивчення заданої теми у 2 (чи іншому) класі. Які засоби мотивації пізнавальної діяльності учнів Ви використаєте на цьому етапі уроку? Яку наочність підготуєте до цієї теми?»; «Підберіть ігрові прийоми для підсилення дії словесних методів навчання до обраної теми уроку».*

На конкретному змісті навчального предмета відпрацьовувалися вміння здійснювати попереднє, поточне та підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів. Наприклад: *«До завданого змістового модуля дисципліни (розділу) розробіть систему тестових завдань (або завдання для контрольної роботи) для учнів відповідного класу».*

Особливо значущими для формування методичних вмінь проектування уроку були завдання на конструювання фрагментів уроків (у вигляді одного навчального мінімодуля або цілого етапу уроку) та моделювання розгорнутих планів–конспектів уроків у структурі дидактичної матриці, з подальшим їх детальним аналізом, обговоренням та програванням на практичних заняттях з методик початкового навчання. Наприклад, студенти виконували такі завдання: *«Розробіть фрагмент уроку (навчальний мінімодуль) у технологічній матриці та підготуйте наочний матеріал з заданої теми уроку, враховуючи основні дидактичні принципи й пізнавальні можливості учнів 4 класу»; «Спроектуйте урок з обраної теми у технологічній матриці. При складанні плану–конспекту уроку врахуйте міжпредметні зв'язки з декількома іншими навчальними предметами початкової школи»; «Спроектуйте урок з обраної теми у технологічній матриці. При складанні плану–конспекту уроку врахуйте психолого–педагогічну характеристику класу (задає викладач)».* Ці проекти уроків відрізнялись від дидактичних тим, що були насичені та деталізовані методичним змістом з кожної дисципліни початкової школи.

Перелік можливих видів завдань викладачі методик початкового навчання могли використовувати, доповнюючи, уточнюючи з урахуванням специфіки кожної методики. У

межах даного етапу студентам на заняттях з різних методиках початкового навчання пропонувались завдання з проектування уроку на засадах матрично–модульного підходу складніші, ніж на першому.

Третій етап – **інтеграційний** – передбачав інтеграцію знань і вмінь студентів з проектування уроку, що були сформовані у процесі вивчення дидактики і методик початкового навчання, у комплекси. З цією метою нами було розроблено зміст і організовано консультативний тренінг „Проектування уроку на засадах матрично–модульної технології” для студентів експериментальних груп IV–го курсу перед початком педагогічної практики у школі. Тренінг було спрямовано на розв’язання таких завдань: актуалізувати знання про матрично–модульний спосіб проектування уроку; систематизувати, узагальнити та інтегрувати загальнодидактичні та методичні знання про проектування уроку на засадах матрично–модульного підходу; сформулювати у студентів знання про сутність та структуру комплексних вмінь проектування уроку; інтегрувати дидактичні та методичні вміння проектування уроку на засадах матрично–модульного підходу у комплекси; стимулювати інтерес студентів до проєктивної діяльності вчителя у школі і, зокрема, проектування уроку.

При виборі тем для тренінгових занять, щоб не допустити дублювання і повторення навчального матеріалу, нами було проаналізовано типові програми з дидактики та усіх методик початкового навчання, що формують знання і вміння проектування уроку. Таким чином тематика тренінгових занять була такою:

1. Сутність і структура комплексних вмінь проектування уроку на засадах матрично–модульного підходу.
2. Проектування уроку на засадах матрично–модульного підходу: дидактичний аспект.
3. Проектування уроків природничих дисциплін у початковій школі на засадах матрично–модульного підходу.
4. Проектування уроків математики у початковій школі на засадах матрично–модульного підходу.
5. Проектування уроків письма, рідної мови та читання у початковій школі на засадах матрично–модульного підходу.
6. Проектування уроків трудового навчання та образотворчого мистецтва у початковій школі на засадах матрично–модульного підходу.

Для забезпечення активної взаємодії між студентами та викладачем у ході тренінгових занять використовувались такі форми та методи організації навчання: дидактичні та рольові ігри, метод моделювання педагогічної діяльності, метод „Мозкового штурму”, індивідуальні та групові презентації, міні–лекції та ін. Названі методи і форми застосовувались не ізольовано, а у системі з урахуванням теми тренінгу, його мети, структури та процесу формування у студентів комплексних вмінь проектування уроків з різних навчальних дисциплін початкової школи. Ретельно продуманий, аргументований, чіткий виклад теоретичного матеріалу у вигляді міні–лекцій і система методичного забезпечення, що включала запитання і завдання різного характеру (репродуктивного, частково–пошукового і дослідницького) для учасників тренінгу спонукали їх до роздумів, порівнянь, аналізу та активного включення у процес проектування.

Перше заняття було ввідним. Його основна мета – ознайомити студентів із поняттям „комплексні вміння проектування уроку”, їх структурою та процесом формування; активізувати позицію кожного учасника з формування інтегрованих вмінь проектування уроку. На даному занятті було використано поєднання таких методів як міні–лекція, бесіда та дискусія. Всі інші тренінгові заняття починалися з „мозкового штурму”, мета якого – виявити основні проблеми та

утруднення студентів у проектуванні різних уроків початкової школи для подальшого їх опрацювання. Вирішувались актуальні проблеми проектування через дидактичні та рольові ігри, метод моделювання педагогічної діяльності, метод індивідуальні та групові презентації проектів уроків чи їх фрагментів. Для активного включення студентів на заняттях використовувались проблемні ситуації та задачі з проектування уроку, вирішення яких характеризувалося високою зацікавленістю у виконуваний діяльності, спрямованістю на пошук істини і мислительною активністю. Робота супроводжувалась різноманітними зразками–варіантами проектів уроків, зразками конструювання дидактичних клітинок уроків, вибором окремих методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності учнів початкової школи. Кожне заняття підкріплювалось системою методичного забезпечення у вигляді інструктивних матеріалів, а саме: навчальних програм для початкової школи, підручників для початкових класів, методичних посібників для вчителя, інструкцій щодо виконання завдань, набору технологічних карт з проектування уроку, зразків готових проектів уроків з різних навчальних дисциплін, завдань для самостійної індивідуальної та групової роботи студентів з проектування уроку, критеріїв оцінювання якості виконаних завдань.

У процесі тренінгових занять панувала атмосфера здорової конкуренції на кращий проект уроку. Для забезпечення на заняттях атмосфери творчості, виникнення у студентів позитивних переживань, які активізують пізнавальний інтерес, ми використовували прийоми емоційного впливу, які були спрямовані на створення психологічного комфорту (звернення до студентів по іменах, похвала, підбадьорення тощо). У ході занять студенти залучалися до різних видів роботи: а) спостереження за діяльністю учасників навчального процесу; б) самостійне та групове проектування уроків; в) програвання спроектованих фрагментів уроків та їх аналіз; г) обговорення актуальних проблем дидактико–методичного проектування уроків у початковій школі; д) вирішення проблемних ситуацій та задач з проектування уроку.

У ході тренінгових занять студентам пропонувались завдання найвищого ступеня складності та творчо–пошукового характеру (аналіз та корекція готових фрагментів та проектів уроків, розробка дидактико–методичних варіантів проектів уроків у матриці за заданими параметрами, наприклад, психолого–педагогічною характеристикою класу і ін.) та завдання на самостійне проектування навчальних ситуацій з різних навчальних дисциплін початкової школи і цілісних уроків з урахуванням дидактичних та методичних аспектів побудови навчального процесу на уроці у початковій школі. Студентам пропонувались завдання на зразок:

1. Проаналізуйте готовий проект уроку та внесіть відповідні корективи (робота проводилась у парах, у кінці подавались письмові висновки організатору тренінгу).

2. Сконструуйте фрагмент уроку та презентуйте його перед колегами з подальшим обговоренням (робота проводиться у мікрогрупах по 4 – 5 осіб).

3. Змодельуйте цілісний проект уроку на засадах матрично–модульної технології та обговоріть його з колегами (робота проводиться у мікрогрупах по 4 – 5 осіб.).

4. Розв'яжіть запропоновані проблемні ситуації та задачі з проектування уроків у початковій школі, дайте відповідь на запитання.

Обов'язковими були завдання на програвання спроектованих фрагментів уроків у формі рольової гри „Вчитель – учні”. Так, під час реалізації певного спроектованого етапу уроку студентам необхідно було продемонструвати всі вміння проектування уроку. Перед проведенням рольової гри студенти отримували перелік тем уроків (на кожному тренінговому занятті розглядалися теми з певної дисципліни початкової школи) і конкретні завдання із проектування. Одні – розробляли, наприклад, етап засвоєння нових знань, інші –

етап узагальнення і систематизації знань і т.д. Майбутні вчителі всіх груп самостійно планували макроструктуру уроку (формулювали його мету, визначали тип, структурні етапи та кінцевий результат), а також конструювали мікроструктуру того чи іншого етапу уроку, що включав декілька дидактичних клітинок (навчальних мінімодулів) уроку.

Отже, у процесі формувального експерименту відбувалося поступове ускладнення навчальної діяльності студентів з оволодіння комплексними вміннями проектування уроку на засадах матрично-модульного підходу, що дозволило засвоїти системно і цілісно знання про проектування уроку у початковій школі на дидактико-методичному рівні, а також досягнути студентам достатнього і високого рівнів сформованості відповідних умінь.

У середині та кінці формувального експерименту нами було здійснено два проміжні (після вивчення дидактики та після вивчення методик початкового навчання) і один підсумковий (після педагогічної практики) діагностичні зрізи, у процесі яких виявлено досягнуті рівні сформованості у студентів експериментальних та контрольних груп комплексних умінь проектування уроку. У результаті формувального експерименту перевірено доцільність використання моделі поетапного формування комплексних умінь проектування уроку на матрично-модульній основі на різних етапах підготовки студентів: дидактичному, методичному та інтеграційному. Ефективність експериментальної моделі буде висвітлено нами у подальших публікаціях.

#### *Література*

1. Бондар В.І. Дидактика. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
2. Бондар В.І., Коханко О.Г. Проектування уроку як оптимальної системи (Матрично-модульний підхід). Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта». – К.: «Фоліант», 2008. – 54с.
3. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку: Дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 149с.

*Матвієнко О.В.*

УДК 371.134:316.454.5

### **ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті проаналізовані деякі завдання вищої педагогічної освіти в умовах сучасного суспільства.*

**Ключові слова:** *особистісно зорієнтована технологія навчання, професійна спрямованість, педагогічно позиція.*

*В статье проанализированы некоторые задачи высшего педагогического образования в условия современного общества.*

**Ключевые слова:** *лично ориентированная технология обучения, профессиональная направленность, педагогическая позиция.*

*In the articles analysed some tasks of higher pedagogical education are in the conditions of modern society.*

**Keywords:** *personality oriented technology of teaching, professional orientation, pedagogical position.*

**Постановка проблеми.** Центральне місце в системі професійної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії у навчально–виховному середовищі школи першого ступеня займає проблема формування педагогічної позиції майбутнього вчителя.

**Аналіз дослідження.** Ґрунтовний аналіз особливостей змісту, структури, форм організації навчально–пізнавальної діяльності, науково–дослідної роботи виробничих і педагогічних практик студентів педагогічних факультетів у вищій педагогічній школі, дозволили виявити основні суперечності в організації психолого–педагогічної підготовки майбутніх вчителів, які спонукають до пошуку нових освітніх технологій навчання.

Протиріччя між вимогами, особливостями і умовами навчальної діяльності студента і його майбутньою професійною діяльністю. Виглядають наступним чином.

- 1) між абстрактним предметом навчально–пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми дії) і реальним предметом освоєваної професійної діяльності;
- 2) між цілісністю змісту професійної діяльності і оволодінням нею студентами через множини предметних галузей;
- 3) між способами існування професійної діяльності як процесу і її представленістю у навчанні у вигляді систематичних систем готових знань і алгоритмів діяльності, що підлягає запам'ятовуванню та засвоєнню;
- 4) між суспільною формою існування професійної діяльності, колективним характером праці й індивідуальною формою її присвоєння студентами;
- 5) між «відповідною» позицією студента й ініціативною позицією спеціаліста;
- 6) між зорієнтованістю змісту навчальної діяльності до минулого досвіду і орієнтації студента на майбутній зміст професійної діяльності.

У відповідності з "Державним стандартом початкової загальної освіти" має відбуватися перегляд системи підготовки майбутнього вчителя, у контексті його готовності до виконання основних виробничих функцій. Стратегією сучасної педагогічної освіти є саморозвиток особистості вчителя, здатного не тільки обслуговувати педагогічні і соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності здійснювати інноваційний підхід у власну і дитячу життєтворчість. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту й форм учбового процесу вищої школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти. Між тим, у нас в Україні, як і в усьому світі, відбувається відчуження вчителя від ціннісних властивостей педагогічної діяльності як особливого виду духовного виховання найвищої з існуючих цінностей – людини. На жаль, система педагогічної освіти, яка склалась, зберігає багато в чому невиразний характер, здійснюючи розповсюдження в шкільній практиці авторитарності, інструментально–нормативну спрямованість, стереотипи, які позбавляють працю вчителя духовних, творчих, моральних основ.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою нашого дослідження є розкриття особливостей психолого–педагогічних умов, які забезпечують процес розробки і впровадження особистісно орієнтованої технології в систему педагогічної освіти.

**Основна частина.** На нашу думку, однією із основ розробки особистісно орієнтованого навчання повинен виступати діалогічний підхід, який визначив би суб'єктну взаємодію і збільшення міри свободи учасників педагогічного процесу, само актуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя. Діяльність цього типу передбачає перетворення суперпозиції вчителя і субординізованої позиції студента на особистісно рівноправні позиції. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального і професійного розвитку, створює умови для його самостійного руху. Ступінь використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій істотно залежить від того, наскільки повно представлена в них

людина, як враховані її психологічні особливості, які перспективи її розвитку. Звідси визначимо пріоритет суб'єктивно–смыслового навчання – спрямованість на формування у студента великої кількості суб'єктних картин світу на відміну від однозначних "програмних" уявлень. Дана позиція може бути реалізована шляхом діагностики рівня особистісного розвитку студента, пошуковим діалогом, включенням у навчальний процес учбових завдань у контексті розв'язання життєвих проблем.

Особистісно орієнтована діяльність означає персоналізацію педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного включення у процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). Деперсоналізована педагогічна взаємодія жорстко детермінується рольовими приписами, що суперечить діалогічному підходу.

Персоналізація і діалогізація освітнього процесу – це повернення до "парної педагогіки", оскільки вони спираються на застосування цілої системи форм співробітництва.

У той же час саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу. Дана закономірність, на нашу думку, складає основу індивідуально–творчого підходу. Він передбачає безпосередню мотивацію учбової та інших видів діяльності, організації саморуку до кінцевого результату. Основне призначення індивідуально–творчого підходу ми вбачаємо в створенні умов, які "запускають" механізм саморозвитку і самореалізації особистості.

Забезпечення суб'єктивної позиції майбутнього вчителя вимагає ставлення до студента як до унікальної особистості, персоналізації фахової підготовки. Майбутній учитель повинен сприймати себе особистістю і бачити її в кожному з навколишніх людей. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає адекватного включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків) у взаємодії викладачів і студентів, тобто діалогічного підходу.

Діалогічний підхід у фаховій підготовці вчителя забезпечує пріоритет суб'єкт–суб'єктних відносин. Він пов'язаний із перетворенням керівної позиції викладача і підпорядкованої позиції студента в рівноправні відносини людей, що співробітничать. При цьому особливе значення мають професійно–ціннісні орієнтації і якості особистості самого викладача, пов'язані з його ставленням до студентів, науки, що викладається, педагогічної діяльності.

Діалогічний підхід приписує визначену динаміку і послідовність: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні фахових задач до повної саморегуляції у фаховій підготовці і появи відношень партнерства між ними. Такий підхід забезпечує послідовне ставлення професійно–особистісних якостей до рівня рефлексивних. Мета спільної діяльності викладача і студента – розвиток в останнього здатності до самоврядування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) у професійно–навчально–фаховій діяльності. Викладач не просто ставить перед собою визначені педагогічні задачі, але і прагне до того, щоб вони були внутрішньо прийняті студентами.

Підготовка до практичної діяльності учителя і вихователя традиційно починається з вивчення теорії, у якій відображено досвід багатьох поколінь у справі виховання і навчання підростаючого покоління.

Складність в тому, що теорія не може замінити собою досвід і майстерність учителя, які приходять з роками. Сутність теорії – не у відкритті універсальних форм і методів навчання і виховання. Відкриття потрібно очікувати з боку досвіду, там, де вчитель знаходиться у безпосередньому спілкуванні з особистістю вихованця. Задача ж науки – дослідити процес розвитку, виховання, освіти і навчання, описувати і обґрунтовувати доцільність форм, методів і прийомів впливів і взаємодій. А тому в результаті у студентів, які вивчають курс педагогіки, має з'явитися:



- знання про процеси розвитку, виховання, освіти і навчання;
- педагогічна позиція;
- педагогічна спрямованість мислення;
- саморефлексія як уміння оцінювати свої якості у відповідності до тих вимог, які ставить педагогічна діяльність.

На наш погляд, основна задача викладача – допомогти студентам, які готуються стати вчителями, побачити себе у світлі вимог освітньо–виховного процесу і зрозуміти, яким потрібно бути, щоб стати справжнім професіоналом; виробити індивідуальний стиль своєї педагогічної діяльності, орієнтуючись на ті умови, в яких ця індивідуальність буде виявлятися.

Студенти, які вивчають курс педагогіки, не можуть самостійно ставити перед собою такі професійні задачі. На практиці можна спостерігати ситуації, коли вони зачували педагогічні категорії лише для того, щоб потім відтворити їх на навчальному занятті, заліку або іспиті. Специфіка ж процесу засвоєння необхідного знання у педагогічних ВНЗ складається з того, що для успішної практичної діяльності студенту потрібно вирішити для себе ряд задач, що витікають із самої специфіки науково обґрунтованої педагогічної діяльності, у процесі вивчення психолого–педагогічних дисциплін теоретичні знання повинні як би «розчинитися в особистості вчителя» (К.Ушинський), обумовити розвиток свідомості і самосвідомості, де повинні знайти відображення вимоги майбутньої професії, що проявляється у педагогічній позиції. У протилежному випадку в процесі вивчення цих дисциплін у студентів виникають протиріччя наступного складу:

- між власним життєвим досвідом, в якому знаходять відображення найбільш очевидні (різноманітні, але завжди гуманні) для них форми і методи професійної діяльності, і необхідними, професійно значущими діями педагога, які представлені у теорії. Тут відбувається складний внутрішній конфлікт. Студенти на практиці не завжди бачать найкращі зразки роботи учителя, але ж оцінюють вони їх реальну (в їх сприйнятті, як типову), єдино можливу ситуацію. У даному випадку теорія як раз і сприймається як дещо «ідеальне», «вигадане», «нереальне», «даремне» для повсякденного життя і, як наслідок, викликає у студентів внутрішній опір (скептицизм, негативізм, недовіру) і розуміння її необхідності для майбутньої роботи с дітьми;

- між принципами, нормами і правилами, обумовленими сутнісними характеристиками освітньо–виховного процесу, і особистісними характеристиками студентів, які не дозволяють реалізувати вимоги обраної професії, відображені в теорії. Так, наприклад, студентам пропонується осмислити педагогічну реальність з позиції гуманістичної педагогіки, але деяких характерні риси авторитарності – прагнення домінувати, жорстка вимогливість, небажання зрозуміти внутрішній світ дитини тощо. І це ще одна проблема, яка вимагає свого вирішення у стінах ВУЗу. Невміння усвідомити дане протиріччя (для того, щоб змінитися самому) приводить до того, що при осягненні принципів гуманної педагогіки відбувається лише їх спонтанне відтворення у той чи іншій ситуації;

- між раціональним пізнанням сутності характеристик майбутньої діяльності на заняттях з педагогіки і психології й емоційно–чуттєвим сприйняттям педагогічної реальності на педагогічній практиці. Так, на теоретичних заняттях студенти, наприклад, вивчають вікові характеристики у розвитку підлітків й виявляють особливості їх дорослішання, ілюструють прикладами з педагогічної практики, і нерідко трапляється, що проблеми підлітків сприймаються ними лише с гумором, без усвідомлення складності і крихкості дитячого світу. Але коли студенти–практиканти опиняються у ситуації безпосереднього спілкування на уроці або при проведенні позаурочної роботи, в їхній поведінці проявляється

роздратованість, образливість, нетерпимість по відношенню до реальних форм виявлення підліткових вікових особливостей;

— у ситуації спілкування з дитиною (урок, позаурочні форми) проявляється прагнення вибудувати свою педагогічну діяльність «за наукою» (тобто постійно звіряючи свої дії з нормативами педагогічної діяльності, зафіксованими у педагогічній теорії), тоді як своєрідність кожної педагогічної ситуації, в якій опиняється майбутній педагог, потребує від нього гнучкості, поведінки, уміння перш за все знаходити адекватні розв'язання, тобто у кожний момент своєї педагогічної діяльності.

Виділені нами протиріччя, характерні для сприйняття сучасними студентами теорії, потребують пошуку нових підходів до викладання психолого–педагогічних дисциплін. Ми вважаємо, що особливе значення у даному контексті здобувають методологічні знання про процес пізнання педагогічної реальності, про сутнісні характеристики процесів розвитку, виховання і навчання особистості, про специфіку самого педагогічного знання і особливості сприйняття та його зв'язків з практикою. Такі знання повинні бути використані у процесі становлення пізнавальної діяльності студентів – майбутніх педагогів і знайти своє відображення у змісті психолого–педагогічних дисциплін.

Основна задача, яку повинен вирішити викладач фахових дисциплін, на нашу думку, складається у формуванні педагогічної позиції майбутнього вчителя – системи ціннісних орієнтацій, що обумовлюють характер його діяльності, прийняття рішення у конкретній педагогічній ситуації, проявлення стилю педагогічної діяльності. Особиста позиція студента, який вивчає педагогіку, обумовлює сприйняття і оцінку кожного фрагменту отриманого знання, можливість його включення в особистий досвід. Це дає нам підстави бачити сенс у вивченні педагогіки як можливості формування професійної позиції студента, яка робить майбутнього учителя вільним від випадкових дій, дозволяє обґрунтовано і доцільно вирішувати задачі розвитку особистості, тобто здійснювати ті дії, які ми називаємо вихованням і навчанням.

Педагогічна позиція обумовлює виявлення певних орієнтирів в організації процесу навчання і виховання й проявляє себе у мотиваційній сфері професійної поведінки педагога. Ця позиція може розглядатися і як проявлення здібності осмислювати і оцінювати практичний досвід з точки зору сутнісних основ процесів розвитку, виховання, освіти та навчання; як здібність привести у струнку систему відповідні окремі емпіричні прийоми. Ця позиція студента проявляється й у прагненні до пошуку і впровадженню в свою практику нових форм і прийомів навчально–виховної роботи. Тут відображаються погляди педагога на процес розвитку особистості дитини, її рушійні сили, можливості саморозвитку, проявляється розуміння ролі дорослого у процесі розвитку особистості дитини. Педагогічна позиція – це ті норми і принципи, які реалізуються у спілкуванні з дитиною, в організації виховно–освітнього процесу, тому її сформованість виступає як певна готовність до здійснення професійної діяльності. Рівень сформованості такої позиції обумовлює рівень професіоналізму учителя.

Таким чином, формування педагогічної позиції, у якій знаходять відображення наукові знання і життєвий досвід студента, його ціннісні і професійні орієнтації стає найважливішою задачею викладача педагогіки. Теоретичне знання допомагає осмислити багатогранний досвід практичної діяльності, обґрунтовує необхідність формування професійно значущих якостей.

Для того щоб педагогічні знання стали фактором особистісного і професійного розвитку майбутнього педагога, необхідно вибудувати теоретичний курс у відповідності з поставленими задачами. У нашій теоретичній й експериментальній роботі ми спробували

виявити специфіку педагогічного знання і особливості його засвоєння студентами, що дозволяє шукати нові технології викладання педагогічних дисциплін.

Особливістю педагогічної науки виступає той фактор, що вона представляє собою сукупність різних теорій і поглядів на вирішення конкретних практичних запитань. Нерідко у цих теоретичних вишукуваннях по різному пояснюють педагогічні явища і процеси. Але чи не ця особливість педагогічної науки створює складності у сприйнятті теоретичного знання? Студенти стикаються з неоднозначністю формулювань і рекомендацій, які пропонуються для осмислення на лекціях і семінарах. Але педагогіка – не рецептурна наука, вона передбачає творче ставлення до дійсності.

У процесі сприйняття систематизованого знання нерідко виявляється ще одне протиріччя, – коли погляди авторів того чи іншого підручника (навчального посібника) не співпадають з досвідом (поглядами) студента, і останній постає перед необхідністю засвоювати і відтворювати чужий досвід, навіть якщо він не збігається з особистими переконаннями студента. У цьому випадку теорія знову ж таки сприймається студентом як щось «чуже», «надумане», «далеке від конкретної практики знання». При такому сприйнятті студент не готовий засвоювати і осмислювати її шляхом співвідношення «науки» і особистого досвіду.

Як показує практика, при вивченні теорії студентом сприймається і засвоюється лише ті знання, які відповідають його життєвому досвіду, його ціннісним орієнтаціям. Але це не завжди сприяє повноцінному сприйняттю курсу педагогіки. У підсумку досвід майбутнього учителя не збагачується, не з'являється критерій оцінки доцільності майбутньої професійної діяльності.

Так, одна з характерних особливостей педагогічної науки – багатоманітність підходів у поясненні конкретних проблем розвитку і виховання особистості. Педагогічна наука є сукупністю різних теорій, наукових напрямів, поглядів, концепцій і підходів до вирішення проблем розвитку особистості. Саме тому майбутньому педагогу дуже важливо визначитися у своїх позиціях, а тому викладач педагогіки повинен навчити студентів умінню обирати найбільш результативні концепції і підходи з урахуванням конкретних умов розвитку особистості і життєвих цінностей.

Осмислення даної задачі приводить до необхідності побудови лекційно–практичних занять таким чином, щоб студент міг осмислювати, порівнювати і оцінювати найбільш значущі для сучасної практики підходи у вирішенні конкретних задач розвитку особистості школяра. У цих підходах знайшли відображення педагогічні позиції (погляди) не лише теоретиків і практиків минулого, а й наших сучасників. Педагогічна позиція як усвідомлена і особистісно прийнята система теоретичних обґрунтувань тієї чи іншої діяльності змінює педагогічну практику, змушує педагога перебудовувати устояні погляди і звички, стереотипи у вирішенні типових проблем (ситуацій) розвитку і виховання особистості школяра.

Досвід показує, що застосування теоретичних знань на практиці має деякі особливості. Педагогічне знання на відміну від інших, отримуваних студентами при вивченні дисциплін предметної спеціалізації, повинно бути, по–перше, особистісно прийнятно, по–друге, воно повинно бути співвіднесено з особливостями особистості педагога–практика. І тоді це знання, якщо воно засвоєне не на формальному рівні, має сприятливий вплив на прийняття конкретних рішень.

Сьогодні необхідні такі лекції–дискусії і семінарські заняття, на яких студентам пропонувалося б осмислювати різні теорії, відомі в історії педагогіки, і на цій підставі обґрунтувати типовий образ педагога і стиль його професійної діяльності. Доцільно було б, щоб студенти виконували роботу з самотестування. Це допомагає їй ознайомити свою особистість з позицією тих вимог, які пред'являє майбутня професія. Ми вважаємо, що підготовка до педагогічної взаємодії потребує особливої уваги до самопізнання своєї

особистості. Відповідаючи на певні запитання, студенти замислюються про себе, свої життєві принципи, форми поведінки, особистісні властивості та особливості.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до забезпечення педагогічної взаємодії в навчально–виховному середовищі, насамперед, утворюється сукупністю гуманістичних педагогічних цінностей, створених людством і включених до цілісного навчально–виховного процесу на сучасному етапі розвитку освіти. Ми виходили з положення про те, що підготовка передбачає формування ціннісних орієнтацій, що входять до складу мотивів та стимулів діяльності вчителя, сприяють її розвитку та удосконаленню. Необхідним є також забезпечення формування педагогічної позиції, як провідної професійної властивості особистості, яка дозволяє вчителю проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися у створюваних ситуаціях.

Підготовка у цілому до педагогічної діяльності та до педагогічної взаємодії зокрема передбачає набуття теоретичних професійних знань та формування практичних умінь і навичок. Професійно–педагогічні цінностей як складні утворення відображають в собі різні форми та взаємодії суспільного й індивідуального в особистості майбутнього вчителя, що формуються під впливом об'єктивної дійсності, шляхом оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками.

**Висновки.** В результаті дослідницько–експериментальної роботи, нами були сформульовані основні вимоги, щодо застосування особистісно орієнтованих технологій у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії в навчально–виховному середовищі школи першого ступеня:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань повинен бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду студента з науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання студентів до самостійної освітньої діяльності; зміст і форми якої повинні забезпечувати студенту можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студенту вибрати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо.

*Таран І.В.*

УДК 378.371

### ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

**Постановка проблеми.** Розвиток України, як сучасної держави, яка прагне зайняти гідне місце у світовому освітньому просторі зумовив перегляд багатьох соціальних інститутів і структур, зокрема у галузі освіти. Система освіти у вищому навчальному закладі вимагає постійного вдосконалення – є однією з найбільш актуальних, свідченням чому може служити багатоспрямованість досліджень, що проведені у цій галузі та виявлення нових проблем, що вимагають свого рішення. Однією із проблем є вдосконалення освіти з урахуванням особливостей системи навчання у вищому навчальному закладі у сучасних дослідженнях, що стосується якісної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюється необхідність засвоєння ними якості знань.

Різні аспекти проблеми формування педагогічних знань розглядаються в дослідженнях по вдосконаленню психолого–педагогічної підготовки студентів О.Абдуліної, І.Колесникової, В. Сластьоніна, але у зв'язку із змінами, що відбуваються в сучасній освіті стає актуальним комплексний розгляд цього питання.

**Метою статті є:**

- проаналізувати сутність «знання», «якості знання» як наукової категорії;
- розглянути основні характеристики якості знання.

Проблема знання як науковій категорії є предметом досліджень філософії, педагогіки, психології. Теоретичний аналіз праць С.Архангельського, В.Гінецинського, В.Гриньової, В.Краєвського, С.Кримського, В.Лекторського, Я.Пономарьова, М.Розова, М. Скаткіна, В.Швириєва та інших авторів дає підстави вважати, що як наукова категорія знання має достатньо широкий і неоднозначний спектр значень.

**Основна частина.** У сучасних філософських словниках поняття знання формулюється як «продукт громадської матеріальної і духовної діяльності людей; ідеальний вираз в знаковій системі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського» або «знання – віддзеркалення об'єктивних характеристик в свідомості людини» [1].

Оскільки дана наукова категорія має різне наповнення, необхідно виділити основні характеристики. С.Кримський, аналізуючи дану наукову категорію, встановив, що знання завжди було невід'ємним атрибутом людської діяльності. Це підтверджують В.Каган, В.Ламм, С.Леонов. Спочатку ж розглядалося не саме знання, а процес оволодіння ним. Щоб вичленувати знання як відособлений предмет, філософи зробили складні абстракції, в результаті яких знання стало розглядатися як самостійна категорія.

Аналізуючи дані визначення, можна зробити висновок, що сутність знання розглядається як результат діяльності або як система. Аналогічні визначення сформульовано С.Архангельським, А.Пономарьовим, С.Кримським, А.Юровим.

В. Гінецинський виділив такі істотні моменти, що відображають зміст категорії «знання»:

- знання є результат, відносно завершений продукт пізнання;
- формою і способом існування знання є свідомість;
- знання є спосіб відтворення в свідомості суб'єкта, що пізнає сутності об'єкта, що пізнається;
- знання існує як інваріант певного предметного різноманіття;
- знання є єдність чуттєвого і раціонального;
- знання через засіб має форму існування;
- знання є єдність кінцевого і нескінченного [2].

Нам імпонує точка зору М. Скаткіна, В. Краєвського, які відзначають, що визначення, дані, у філософських словниках не орієнтовані на педагогічне застосування, оскільки формулювання носить синтетичний характер. У них показана сутність знання і їх основна функція. Науковці вважають, що з погляду педагогіки це визначення недостатньо, оскільки воно розглядає знання тільки як результат діяльності, а педагогіка займається як процесом засвоєння знань, так і кінцевим результатом цього процесу [3]. Ми вважаємо за необхідне розглядати знання в двоякому значенні – як процес і як кінцевий результат.

Знання в педагогіці – це розуміння, збереження в пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій [5].

Проаналізуємо різні підходи до визначення сутності знання.

Першою і найзагальнішою класифікацією, що наведено у філософських словниках, є історичне розділення на основі джерела отримання знань. Виділені конкретно–наукові і

філософські знання [1]. З логіко–функціональної точки зору С.Кримський виділяє вірогідні і достовірні, теоретичні і емпіричні, аналітичні і синтетичні, безпосередні і опосередковані [6].

В.Беспалько наводить класифікацію знань залежно від тієї діяльності, в якій вони можуть бути використані особистістю. Враховуючи це, автор визначає знання–знайомства, знання–копії, знання–уміння, знання–трансформації.

Р.Передвічний пропонує будувати класифікацію знань з урахуванням їх співвідношень з особливостями особистості. У його класифікації знання виділяються за характером цілей, що стоять перед особистістю в процесі пізнання. Таким чином, виділяються об'єктивно–фактичні, оцінні і нормативно–алгоритмічні знання.

На думку І.Лернера, В.Краєвського, М.Скаткіна знання виступають в таких функціях:

- онтологічної (створюючи уявлення, зокрема теоретичне, про навколишній світ);
- орієнтовної (вказуючи напрями і спосіб доцільної діяльності);
- оцінної (вказуючи норми ціннісного відношення суспільства, систе–му ідеалів, якої дотримується суспільство або той або інший його шар) [3].

В. Гінецинський звертає увагу на те, що знання які відтворені як продукт пізнання може здійснюватися в межах будь–якої спеціалізованої науки. Отже, в подальшому може використовуватися в різних галузях людської діяльності: виробничої, управлінської, дослідницької, виховно–освітньої, рекреаційно–терапевтичної. Науковець зазначає, що одне і те ж знання, функціонуючи в різних сферах людської діяльності, знаходить специфічну форму, стаючи технологічним, політехнічним, науковим, педагогічним або медичним [2].

Оскільки ми розглядаємо знання, що вивчаються в курсі педагогіки, отже ми виділяємо перш за все наукові педагогічні знання. Проте в кожній науці існують знання різних видів.

У дослідженнях з методології наукового пізнання залежно від результатів наукового пізнання виділяють фундаментальні (теоретичні), прикладні знання і конкретні розробки (Б.Кедров, В.Стьопін). Метою фундаментальних знань є опис нових, невідомих явищ, процесів і закономірностей їх розвитку. Прикладні знання виявляють способи застосування законів, що пізнаються і закономірностей в практичній діяльності людини, а конкретні розробки спрямовані на безпосереднє застосування вже відкритих фактів, методів, процесів в реальній практиці.

У педагогічних наукових знаннях також існують різні класифікації видів знань. М. Скаткін і В. Краєвський визначають наступні види знань:

1. основні терміни і поняття, без яких не можна зрозуміти жодного тексту, жодного вислову;
2. факти повсякденної дійсності і наукові факти, без яких не можна зрозуміти закони науки, формувати переконання, докази і відстоювати ідеї;
3. основні закони науки, які розкривають зв'язки і відносини між різними об'єктами і явищами дійсності;
4. теорії, що містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів і про методи пояснення і прогнози явищ даної предметної галузі;
5. методологічні знання, що включають знання про способи діяльності, про методи пізнання і історії набуття знань;
6. оцінні знання – знання про норми відношення до різних явищ життя.

Класифікація знань, що дана Г.Щедровицьким, відрізняється від наведених вище. В даному випадку виділені три групи знань: власне–наукові, практико–методичні і

конструктивно–технічні. Власне–наукові знання – це природні, внутрішні знання про об'єкт, його внутрішні механізми і закони. Конструктивно–технічні – це знання про те, що відбувається з об'єктом або може відбуватися. Практико–методичні знання організовані у вигляді розпоряджень для діяльності. Змістовна структура цього знання орієнтована на продукт діяльності.

Г.Селевко, розглядаючи знання як «перевірені практикою результати пізнання навколишнього світу, його правильне віддзеркалення в мозку людини», класифікує знання таким чином:

- за локалізацією відображення (індивідуальне і суспільне);
- за формою відображення (знакові, вербальні знання, образні, речовинні, процедурні);
- за галуззю і предметом пізнання (гуманітарні і точні математичні науки, філософія, жива і нежива природа, суспільство, техніка, мистецтво);
- за психологічним рівнем (знання–пізнання, знання–відтворення, знання–розуміння, знання–застосування, знання–автоматична дія, знання–відношення, знання–потреба);
- за ступенем узагальненості (факти–явища, зв'язки–закономірності, гіпотези–теорії, методологічні знання, оцінні знання).

Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволив констатувати, що категорія знання розглядалася ученими–педагогами. Так, Г.Коджаспірова стверджує, що знання в педагогіці визначається як «розуміння, збереження в пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, категорій, теорій». На думку І.Харламова «знання в педагогіці можна визначити як розуміння, збереження і уміння відтворювати основні факти науки і витікаючі з них теоретичні узагальнення (поняття, правила, висновки)».

Таким чином, ми можемо представити існування декількох класифікацій видів знань. Узагальнюючи дані класифікації, ми визначаємо, що теоретичні знання – це знання, що відображають педагогічну дійсність такою, якою вона є, тобто знання про педагогічні факти, про сутність і закономірності об'єктів і явищ.

Надалі проаналізуємо якості знань у навчальному процесі.

У довідковій словниковій літературі якості знань виявляються в результаті багатоаспектного аналізу засвоєння і застосування знань людиною в різних видах діяльності. Якість знань має наступні характеристики: повноту, глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість [6].

І.Лернер, В.Краєвський розглядали якості знань:

*Повнота* знань студента визначається кількістю всіх знань про об'єкт, що вивчається, передбачених програмою.

*Глибину* знання характеризує число усвідомлених істотних зв'язків даного знання з іншими, з ним що співвідносяться.

*Оперативність* знань передбачає готовність і уміння студента застосовувати їх у схожих ситуаціях.

*Гнучкість* знань виявляється в швидкості знаходження способів застосування його при зміні ситуації. Показником гнучкості знання є також здатність запропонувати декілька способів його застосування для однієї і тієї ж ситуації.

*Конкретність* і *узагальненість* виявляються в розкритті конкретних проявів узагальненого знання і в здатності підводити конкретні знання під узагальнені. Узагальнене знання завжди передбачає наявність конкретних знань.

*Систематичність* знань припускає усвідомлення складу деякій совокупности знань, ієрархії їх і послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших.

*Системністю* знань студентів називають таку сукупність знань в їх свідомості, структура якої відповідає структурі наукової теорії [3].

Існує низка умов, які необхідно дотримуватись при формуванні якості знань:

- повнота видів знань;
- систематичність застосування знань;
- необхідність приділяти увагу узагальненим знанням;
- дотримання поступовості при незмінному зростанні складності як самих знань, так і способів операції ними;
- значущість знань і навчальної діяльності для студентів.

**Висновок.** У статті проаналізована така наукова категорія як «знання»; розглянуті класифікації видів педагогічного знання, якість знань та основні умови формування якості знань у студентів. Аналіз наукових праць дозволив зробити висновок, що проблема якості знання розглядається як результат. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що можливість студентів на практиці застосовувати знання в нових незнайомих ситуаціях є необхідним для розвитку значущих якостей майбутніх педагогів.

#### *Література*

1. Краткий словарь по философии / Под ред. И.В. Блауберга. – Л.: Политиздат, 1966. – 360 с.
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики – Спб.: Университет, 1992. – 15 с.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации. – Киев: Наукова думка, 1974. – 208 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл.ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

*Якиміва О.О.*

УДК 378.371

### **СУТНІСТЬ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

**Постановка проблеми.** Стан здоров'я сучасного студентства є останніми роками об'єктом наукових досліджень і пильної уваги державних структур і громадських організацій. Це пов'язано із значним погіршенням за останні десятиліття показників здоров'я населення в цілому і дітей особливо. Причини цього криються не тільки в складному соціально-економічному положенні, в якому опинилася Україна, вони пов'язані багато в чому з руйнуванням і втратою моральних і культурних засад і цінностей.

Культура здоров'я, збереження, відтворення здоров'я знаходиться в прямій залежності від рівня культури суспільства, культури особистості. Тим часом культура здоров'я виражає міру усвідомлення і володіння людиною своїми відносинами до самого собі, до суспільства, до природи, ступінь і рівень саморегуляції його сутнісних потенцій. У ситуації, що склалася, одним з ключових питань є необхідність зміни відношення держави і самих людей до здоров'я.

**Метою статті є** – аналіз сутності валеологічного виховання у навчальних закладах медичного профілю.



**Основна частина.** Проблеми збереження і розвитку здоров'я школярів розглядалися дослідниками Ю.Варшамовою, В.Муравйовою, В.Соломіною, А.Семеновою, С.Тевєрдіною.

Основи валеологічної освіти знайшли віддзеркалення в працях Р.Айзмана, О.Бутової, Л.Губаревої, В.Колбанова, Б.Мінаєва.

Проблема здоров'язберегаючих технологій і їхнього впровадження в освітній процес отримала розробку в дослідженнях В.Базарного, Н.Іванової, Т.Русової, Г.Соловйова, а також в публікаціях С.Березіна, Т.Дудко, Ю. Кльовцової, Л.Колесова, Л.Казарової та інших.

Н.В.Басова підкреслює, що здоров'я студентів знаходиться в прямій залежності від структури освітнього процесу. Це підтверджується дослідженнями, у результаті яких виявлено наявність нервово–психічних захворювань у тих, хто йде в академічну відпустку.

**Це викликано такими причинами:**

- адаптаційними труднощами;
- змінами мікросоціального оточення;
- початком професійного навчання;
- переходом на інший факультет унаслідок професійної переорієнтації;
- закінченням навчання і підготовкою до самостійної діяльності;
- невідповідністю рівня вимог у вищому навчальному закладі початковій підготовці студентів;
- авторитарністю викладача; психічною, емоційною напругою;
- підвищенням невротизації у період заліків і іспитів;
- дефіцитом часу;
- зниженням рівня мотивації до навчання.

Ситуація, в якій опинилося молоде покоління України на порозі третього тисячоліття, надзвичайно тривожне. Неприятливі економічні процеси, нестабільне життя дорослих все більше позначаються на дітях, студентах.

Сфера освіти втратила традиційну значущість в суспільстві. Один з наслідків нинішньої соціально–економічної кризи в Україні – катастрофічне погіршення здоров'я студентів. Дані статистики свідчать про зниження загального рівня здоров'я дітей і молоді, що може привести до підриву генофонду, звироднілості нації.

У зв'язку з цим вельми правомірно, на наш погляд, вимога посилення гуманістичної, особистісної спрямованості освіти і збільшення обсягу оздоровчої і спортивної роботи в освітніх установах.

Сьогодні, особливо у навчальних закладах медичного профілю, необхідно перетворення знань людей про здоровий спосіб життя в переконання, формування у них мотивації турботи про власне фізичний і моральний стан. Важливо не насаджувати рекомендації по здоровому способу життя в повчальній категоричній формі, а створювати в освітній установі сприятливі умови для зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу.

Значні втрати здоров'я студентів пов'язані з навчанням. До чинників, що руйнують здоров'я учнів, відносяться нераціональна організація освітнього процесу; перевантаженість навчальних планів і програм; відхилення від норм гігієни; рухова недостатність та ін.

Назріла необхідність пропаганди виховання здорового способу життя всіма педагогами. У сучасних соціально–педагогічних умовах, що склалися в Україні, особливо актуальними стають проблеми збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління, залучення молоді до здорового способу життя, розвиток здоров'язберегаючих педагогічних технологій у навчанні й вихованні.

Серед найбільш актуальних питань, що вимагають об'єднання представників медицини, педагогіки і психології, є наступні:

- медико–психологічні і гігієнічні проблеми реформування змісту освіти;
- підвищення ролі сучасних педагогічних концепцій у формуванні ієрархії життєвих цінностей у молоді;
- проблеми толерантності;
- проблема емпатії;
- проблеми милосердя;
- формування сприятливого середовища у навчальних закладах медичного профілю.

Особливої значущості набуває сформована емпатія для майбутніх фахівців медичного профілю. Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволяє визначити емпатію, як здатність, властивість людини у процесі взаємодії з іншими людьми відчуття їх стан, розуміти стан іншої людини, її настрій, душевний стан. Емпатія передбачає спостережливість, пов'язана з усвідомленням своєї причетності, відповідальності за іншого, володіє потенціалом. Особливо ця проблема актуальна для майбутніх фахівців медичного профілю. Від сформованої емпатії фахівця залежить відношення як до свого здоров'я, так і до інших людей.

Своєчасною для освітніх навчальних закладів медичного профілю є розробка моделі самоосвіти студентів, системоутворюючим компонентом якої є оволодіння культурою здорового способу життя.

Поєднання теоретичних розробок валеології з пошуками практичних шляхів оздоровлення підростаючого покоління може дати необхідні результати в створенні ефективної системи оздоровлення дітей і ліквідації негативних явищ. Важливо укріпити в свідомості студентів аксіому про те, що здоров'я людини – безцінний капітал, який є надбанням не тільки самої особистості, але і суспільства в цілому; вселити їм, що «прекрасне і красиве в людині немислимо без уявлення про гармонійний розвиток організму і здоров'я»(Н.Чернишевський).

Аналіз і узагальнення наукових джерел дозволяє виділити, як мінімум, чотири напрями (підходу) до дослідження проблеми зміцнення здоров'я, розповсюдження валеологічних знань, організації валеологічної освіти: медичний, біосоціальний, екологічний, психолого–педагогічний.

*Медичний підхід* (В.Базарний, Г.Біліч, О.Бутова, Б.Мінаєв, В.Мурайова, Л.Назарова, К.Орехова, Б.Чумакова та інші); *біосоціальний підхід* (О. Бахтін, І.Боев, Л.Губарева, В.Гуров, Н.Ларіонова, С.Сігіда); *екологічний підхід* (В.Латенков, А.Нікітін, А.Сидельковський); *психолого–педагогічний підхід* (А.Ахвердова, Н.Брехман, Г.Зайцев, Л.Коротаєва, Ю.Лісицин, В. Озеров, С.Попов, Г.Соловйов та інші).

*Медичний підхід* пов'язаний з розглядом питань управління здоров'ям, складання паспортів соматичного здоров'я, розробкою інструментальних методів оцінки стану здоров'я, технологій медичної реабілітації, санітарно–гігієнічних норм, профілактики хвороб. *Біосоціальний підхід* акцентує увагу на негативних наслідках шкідливих звичок, впливу на організм асоціальних норм поведінки, ролі сім'ї в зміцненні здоров'я, організації системи медичного забезпечення.

*Екологічний підхід* розглядає характер взаємодії людини з навколишнім середовищем, її вплив на людину.

Здоров'я населення знаходиться в прямій залежності від валеологічної освіти студентів, їх орієнтації на здоровий спосіб життя.

Це особливо підвищує роль *психолого–педагогічного підходу* (О.Ахвердова, І.Боев, В.Озеров, І.Кон, Г.Соловйов, Т.Сергеева та інші).

Представники усіх підходів єдині позиції щодо актуальності питання створення психологічного клімату педколективу і збереження психічного здоров'я учасників освітнього

процесу, вплив освітнього процесу на здоров'я студентів, технології створення педагогічного комфорту, ролі сімейного виховання, ролі фізичного виховання.

Слід зазначити, що турбота про здоров'я підростаючих поколінь є важливою проблемою, здатною об'єднати наукове і педагогічне співтовариство, батьків, організаторів охорони здоров'я, адміністраторів.

Поняття «здоров'я» визначається ЮНЕСКО як відсутність патологій і стан повного комфорту, тобто здоров'я – це такий психофізичний і духовний стан учнів, який забезпечує їх достатньо високий рівень інтелектуальної і фізичної працездатності, а також адаптованості до навчального і соціального середовища [1].

Узагальнення змісту понять «здоров'я», «потенціал здоров'я», «спосіб життя» дозволило В.Бушуєвій уточнити, конкретизувати поняття «здоровий спосіб життя»[2].

Здоровий спосіб життя – це «тип життєдіяльності людини, який припускає знання ним закономірностей і особливостей організму, виражається в дбайливому відношенні до свого фізичного, психічного і морального стану, до здоров'я інших людей, в поведінці, що спрямована на підтримку цього здоров'я.

Здоровий спосіб життя характеризується дотриманням оптимального рухового режиму, особистої гігієни, раціональним харчуванням, неприйняттям антисоціальних звичок, позитивним відношенням до життя.

З погляду Г.Соловйова [4], здоровий спосіб життя виникає як віддзеркалення дійсності людини, його досвіду і виховання в певних соціальних умовах, він обумовлений зовнішніми і внутрішніми чинниками. Зовнішні чинники, детермінують умови його прояву (соціальне середовище, матеріальні і побутові умови, культура, макро і мікросередовище); внутрішні складають потребо–мотиваційну сферу особистості, її ціннісні орієнтації, інтереси, відносини, самооцінку, індивідуальні особливості особистості.

Формування здорового способу життя студентів медичних навчальних закладів можливо як в процесі цілеспрямованої навчальної діяльності (в рамках викладання навчальних дисциплін, спецкурсів, факультативів та ін.), так і позанавчальній.

Основними умовами успішності роботи освітньої установи по зміцненню здоров'я студентів є:

- організація цілісного процесу навчання і виховання, що зберігає і зміцнює здоров'я учасників педагогічного процесу;
- розробка і методично грамотне пропагування знань про здоров'я і здоровий спосіб життя;
- створення сприятливого освітнього простору.

У зв'язку з цим концептуальною ідеєю медичної науки і практики, є профілактичний напрям, що повинен розвиватися у межах комплексно–гігієнічної проблеми.

Людський чинник виявляється не тільки в неправильному відношенні до свого здоров'я, тяжінні до шкідливих звичок, але і в тому, що причинами нездоров'я є і порушення морально–психологічної гармонії.

Ефективність оцінки рівня розвитку студентів вимагає єдиного інформаційного простору, який може бути реалізоване відзначають дослідники, "тільки на базі переходу від середньостатистичних (групових) показників до індивідуальних, найбільш ефективним виразом яких є технологія індивідуальних психофізіологічних портретів, що має на увазі формування динамічної моделі студентів на основі фізіологічних, психологічних, поведінкових і "професійних" параметрів навчання з урахуванням їх взаємозв'язку.

Важливість зосередження валеологічного виховання на окремій особистості підтверджують і об'єктивні статистичні дані: якщо прийняти умовно рівень здоров'я за 100%, то 20% залежить від спадкових чинників, 20% – від зовнішніх умов, 10% – від діяльності системи охорони здоров'я, останні 50% залежать від самої людини, від його способу життя. (В.Бутуханов).

**Висновок.** Вивчення літературних джерел, сучасних концепцій розвитку виховання в системі освіти дозволило конкретизувати, уточнити загальний сенс формування стратегій виховання, вектор розгортання який направлений у бік створення освітньо-виховного середовища формування освітнього простору, що припускає не тільки організацію процесу підготовки майбутнього фахівця, але і створення умов для подальшого просування особистості в системі освіти. У основі реалізації цієї ідеї лежить принцип цілісності–єдності навчальної, навчально-дослідницької, інформаційної і соціокультурної діяльності.

#### Література

1. Сыренский В.И. Здравотворчество, безопасность и “тридоминантность” взаимодействия “учитель–ученик” //Здоровье и образование, материалы II Международного конгресса валеологов (1–3 ноября 2000 г.). –СПб., 2000, С.214–216.
2. Бушуева В.О. Формирование здорового образа жизни у старшеклассников.: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2002, –21с.
3. Беляев А.В. Верность традициям. – Свердловск: СИПИ, 1992. – 88с.
4. Соловьев Г.М. Образование и здоровье: Комплексная программа СГУ (на 2002– 2006г.г.). –Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. –48с.
5. Углов Ф. Береги здоровье смолоду (беседы с учащимися) // Воспитание школьников. –2000. –№9. – С.29–35.
6. Лисицин Ю.П., Сахно А.В. Здоровье человека – социальная ценность. –М.: Мысль, 1987. – 270 с.

#### Карутін Є.В.

*Українська інженерно-педагогічна Академія*

УДК. 378.147 (045)

### ВИВЧЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Стаття присвячується ролі іноземної мови в процесі професійної діяльності фахівців інженерних спеціальностей.*

**Ключові слова:** *Іноземна мова, фахівець, професійна діяльність, інтеграція, нові технології.*

*Статья посвящается роли иностранного языка в процессе профессиональной деятельности специалистов инженерных дисциплин.*

**Ключевые слова:** *Иностраный язык, специалист, профессиональная деятельность, интеграция, современные технологии.*

*Article is devoted to a role of a foreign language in the course of professional work of experts of engineering disciplines*

**Keywords:** *the Foreign language, the expert, professional work, integration, modern technologies*

**Актуальність:** Нові соціально-економічні умови розвитку нашої держави, її входження до світового співтовариства викликають необхідність змін у підготовці

висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, здатних розв'язувати складні проблеми розбудови демократичної держави. Особливої уваги набуває проблема підготовки інженерів – педагогів, які у своїй професійній діяльності здатні вільно користуватися іноземними мовами – у першу чергу – англійською. Цьому перед сучасним інженером в умовах інтеграції до ЄС постають задачі не лише бездоганно володіти знаннями у відповідності до своєї кваліфікації, але й вміти сприймати нову інформацію у відповідності до своєї кваліфікації. Він повинен вміти спілкуватися зі своїми колегами з різних країн. Виконання цієї задачі, можливе лише при достатньому володінні іноземними мовами. Враховуючи таку ситуацію, було проаналізовано зміст та характер професійної діяльності фахівців інженерних спеціальностей, які в своїй професійній діяльності користуються іноземною мовою.

**Мета:** Дослідження формування навичок, та вмінь працювати з іншомовним матеріалом під час професійної діяльності фахівців інженерних спеціальностей.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Аналіз літератури та наукових праць із вивченням іноземної мови майбутніми інженерами–педагогами вказує на те, що ця проблема була і залишається у багатьох країнах, бо вона розглядається не тільки вітчизняними вченими, а і зарубіжними. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці є певний досвід дослідження проблеми професійної підготовки. Професійно–творчій підготовці майбутніх педагогів присвячені дослідження С.А.Новоселова, В.С. Біблер, В.В. Бичков, Г.С. Кнабе, В.А.Сластеніна, Н.Н.Тулькибаєвої, А.В.Усової, П.І Чернецова, Н.М.Яковльової і інших.

У роботах С.Я.Батишева, В.С.Безрукової, П.Ф.Кубрушко, В.С.Леднева, А.М.Новікова, В.М.Распопова і інших розглядаються питання підготовки інженерів–педагогів в інженерно–технічних вузах і факультетах. У дослідженнях В.Д.Акиніна, Г.Е.Зборовського, Г.А.Карпової, Ю.А.Кустова і інших розглянуті соціально–економічні аспекти формування інженерно–педагогічних кадрів; виявлення особливостей вмісту інженерно–педагогічної освіти і подальше його вдосконалення відбите в дослідженнях П.Р.Атутова, А.Т.Маленко, Б.А.Соколова і ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження:** В результаті дослідження було встановлено, що поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику, таким фахівцям необхідні уміння та навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою у телекомунікаційних мережах, де необхідні уміння обмінюватися письмовими та усними повідомленнями із зарубіжними партнерами. Ведення спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно чи письмово передбачає високий рівень активного володіння іноземною мовою, максимально наближений до рівня володіння носієм мови. В таких умовах суттєво зростає відповідальність за використання мови, оскільки діяльність фахівця на такому рівні вимагає прийняття певних рішень, пов'язаних з діяльністю підприємства в умовах конкурентної боротьби, яка, як уже зазначалося, є невід'ємною частиною ринкової економіки. Такий рівень володіння мовою вимагає від фахівців не просто знання та розуміння закономірностей побудови форми іншомовного висловлювання але й глибоке розуміння іншомовної культури та реалій.

(Тобто володіння іноземними мовами з позицій реалій третього тисячоліття вимагає від людини не тільки і не стільки знання граматичних структур мови, що вивчається, скільки сформованих комунікативних навичок, уміння користуватись чужою мовою для вирішення спільних проблем. Це означає, що, крім знання власне мовних структур, необхідно володіти певним запасом знань щодо історії, культури, національних цінностей, вірувань, пріоритетів носіїв іноземної мови. Тому в сучасних дослідженнях, присвячених навчанню іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей, дедалі більша увага приділяється

формуванню іншомовної соціокультурної компетенції майбутніх фахівців з економіки, правознавства, екології, політології, соціальної роботи та багатьох інших спеціальностей.)

В зв'язку з такими інтеграційними процесами, виникає ще одна мета навчання фахово–спрямованій іноземній мові фахівців технічних та економічних спеціальностей – навчання письмовому спілкуванню в телекомунікаційних мережах, що доцільно забезпечити засобами сучасних інформаційних технологій.

Поряд з цим, одним із важливих питань з проблеми професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців технічних та економічних спеціальностей залишається питання спеціалізації в мові, тематики та змісту матеріалу в їх зв'язку з профілюючими економічними дисциплінами. На думку фахівців, існує необхідність раннього включення в курс предмета „Іноземна мова” матеріалу для читання, аудіювання та усного мовлення, безпосередньо пов'язаного з майбутньою спеціалізацією. Це дозволить з самого початку вивчати певну „підмову” певної області науки чи техніки. Фахівці вважають, що в даному випадку такий підхід до викладання професійно спрямованої іноземної мови в технічних вищих навчальних закладах має значні переваги, оскільки процес вивчення іноземної мови наближається до навчання профілюючим предметам.

Проте, враховуючи сучасні вимоги до рівня оволодіння професійно спрямованою іноземною мовою студентами технічних чи економічних спеціальностей, необхідно також зауважити, що навчання іноземним мовам не зводиться тільки до оволодіння підмовою спеціальності.

На основі аналізу вищенаведеної діяльності фахівців інженерних спеціальностей, які в своїй професійній діяльності користуються фахово–спрямованими іноземними мовами, можна стверджувати, що такі фахівці повинні:

- володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки;
- володіти основними навичками двостороннього перекладу;
- знати особливості культури країни, мовою якої доводиться спілкуватись;
- використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі;
- вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами;
- володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування іноземною мовою, передачі інформації, здійснення перекладацької діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** І ось тут ми стискаємося з таким поняттям як "фахівець". Воно завжди означало значно більше ніж тільки показник розумового розвитку або приналежність до будь–якої спеціальності. Фахівець завжди знаходився в колі питань науки та техніки, він уособлював поєднання теоретичної науки з практичною діяльністю у житті. Але не тільки професійні знання

характеризували спеціаліста у суспільстві. На перший план висувалися його особисті якості, його духовність, вміння служити суспільним інтересам. Він завжди серед людей, він взагалі уособлює вищу освіту країни, її культуру. В народі ще досі панує думка, що справжній спеціаліст повинен бути особливою людиною, до якої можна звернутися за порадою з будь–якого питання, що він обізнаний не тільки з фаху за дипломом, але й з корисних знань для життя, які зростають при вивченні іноземних мов, політології, соціології, психології, економічної теорії і т.і., тобто з наук, які включені до циклу гуманітарних та суспільних. Саме на заняттях з цих предметів йде збагачення особистості фахівця, його виховання: всебічна підготовка для визначення у суспільстві як інтелігента, який має

великий потенціал духовної культури. Не викликає сумніву те, що в історичному розвитку суспільства культура відіграє важливу роль у зберіганні спадкоємності людського досвіду у сфері життєвих потреб, сфері виробництва, сфері суспільних відносин тощо. Фахівець, як носій цієї культури, поєднує в собі історичні здобутки культури людства і науку. Саме цей факт визначав у своїх працях академік В.І. Вернадський і вважав, що саме єдність культури і науки виведе людство на якісно новий рівень розвитку. В останні роки, на жаль, гуманістична, роль фахівця в умовах панування технократизму понижена. В багатьох вузах на вивчення гуманітарних і суспільних наук зменшена кількість годин, не приділяється належної уваги психологічно-виховній спрямованості спеціальних предметів.

Але високі стандарти світової та національної науки показують, що однобічне «за спеціалізоване» знання ніколи не дає істотних життєдайних результатів у праці і житті людини. А за умов сучасного використання високих та небезпечних технологій це може поставити людство на межу життя та існування взагалі. Все більше науковців, спираючись на праці В.І. Вернадського, вважають, що тільки високі моральні, духовні, гуманістичні засади розвитку техніки та природознавчих наук гарантують подальший розвиток людського суспільства. Дослідження показують, що за сучасних умов гуманітарні науки, і в першу чергу суспільні науки, в підготовці фахівців мають велике значення. Саме вони розвивають в людині такі якості, як порядність, уміння співпереживати, почуття прекрасного, творче ставлення до освоювання високих технологій. Саме вони ознайомлюють з загальнолюдськими цінностями, дають можливість ширше і глибше сприймати навколишній світ, формує у майбутнього спеціаліста сучасний світогляд. В більшості розвинутих країн (наприклад, США, Канада, Велика Британія, Японія) в вищих школах широко розповсюджене вивчення іноземних мов, культурології, психології, соціології, політології. На суспільні дисципліни в них відводиться до 30–40 % навчального часу. В цілому вага суспільних наук у технічних вузах складає не більше 12 %. Сучасні студенти у вузах усвідомлюють, що без належної уваги до іноземної мови та інших суспільних наук важко розвивати здібності майбутніх фахівців, виховувати повагу до культурно-національних духовних цінностей України, прищеплювати їм принципи загальнолюдських цінностей. Загально відома слабка базова підготовка з іноземної мови у випускників середніх загальноосвітніх шкіл та технікумів. Цьому багато випускників ВНЗів вимушені, при необхідності, додатково займатися на платних мовних курсах. Сплатити високу ціну так занять (5–10 доларів за годину) не кожному по гаманцю. Тому знання іноземних мов є привілею доволі вузької групи фахівців, спроможних сплатити за ці знання, в тому числі і за навчання в інших країнах. Вже сьогодні можна побачити розподіл суспільства і по таким відзнакам. Тому проблема мовної підготовки перетворюється сьогодні із загальноосвітньої в соціальну проблему. Таким чином, необхідно виходити з того факта, що іноземна мова повинна розглядатися не тільки як предмет засвоєння, тобто засіб вирішення мовних задач, але і як засіб вирішення соціальних та професійних задач. Взагалі, оволодіння навичками науково-технічного перекладу за фахом і засвоєння відповідної термінології повинні відпрацьовуватися в технічному ВНЗє в рамках учбової програми. Але цього недостатньо для інженера бажаного, щоб його вважали висококваліфікованим спеціалістом. Треба вказати на такий факт що засвоєння іноземної мови може принести позитивні плоди лише при постійному використанні цієї мови, а не лише на спеціальних заняттях які у відповідності до навчальної програми бувають 1–2 рази протягом тижня.

**Висновок:** Таким чином, виникла нагальна потреба перебудови вищої освіти як системи, що значною мірою впливає на рівень інтелектуального і духовного розвитку майбутніх фахівців. У цьому випадку слід посилити гуманітарну підготовку студентів у

вузах, яка має опиратися на суспільні науки. Крім того, слід кардинально змінити ставлення до спеціальних фахових дисциплін, що формують «технократичне» мислення і поведінку. Суть гуманітаризації навчання у вузах повинна полягати у поєднанні природних, технічних і суспільних наук, відродженні загальної технічної культури, культури спілкування, культури праці і навчання, що допоможе

розкрити творчі здібності і талант кожного студента, підвищити його інтелектуальний рівень та розвинути психологічні особисті якості майбутнього фахівця.

### Література

1. Закон України "Про загальну середню освіту. Газета "Рядовий кур'єр", 8 липня 1999.
2. Концепція викладання іноземних мов в Україні (проект). – К., 1993.
3. Дем'яненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основи загальної методики навчання іноземних мов. – К., 1984.
4. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. 2–К.: Радянська школа", 1989.
5. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (брошура). "Оксфорд Юніверсіті Прес", 1998.
6. Е.И.Пассов. Комунікативный метод обучения иноязычному говорению, – М.: "Просвещение", 1991.
7. Іноземні мови в навчальних закладах". Вид. "Педагогічна преса".
8. Іноземні мови. Вид. "Освіта", Київ.
9. Пехоша О.М. Освітні технології. – Київ: А.С.К., 2001.
10. Сиротинко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Харків: Видавнича група "Основа", 2003.
11. Калінін В.О. Teaching Language and Culture. – Харків: Видавнича група "Основа", 2004.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

**Берестовий А.М., Лебідь А.Г., Гуров І.В.**

*Українська інженерно-педагогічна академія*

**УДК 681.3**

### ПРО ЗМІСТ ТА ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ІТЕРАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЛАР»

*В спрощеному вигляді для студентів технічного вузу викладено зміст та особливості теми «Ітераційні методи розв'язування СЛАР», яка вивчається в курсі дисципліни «Числові методи». Наведено уточнене співвідношення між методом простих ітерацій та методом Зейделя розв'язування СЛАР.*

**Ключові слова:** ітераційні методи, системи лінійних рівнянь.

*В упрощенном виде для студентов технического вуза изложено содержание и особенности темы «Итерационные методы развязывания СЛАР», которая изучается в курсе дисциплины «Числовые методы». Приведено уточненное соотношение между методом простых итераций и методом Зейделя развязывание СЛАР.*

**Ключевые слова:** итерационные методы, системы линейных уравнений.

*In the simplified kind for the students of technical institute of higher maintenance and features of theme is expounded «Iteration methods of untiing of SLAR», what is studied in a course*



discipline «Numerical methods». The specified between's is resulted by the method of simple iterations and method of Seidel untiing of SLAR.

**Keywords:** iteration methods, systems of linear equalizations.

**Постановка проблеми.** В технічному вузі під різними назвами вивчаються елементи обчислювальної та прикладної математики. Значна кількість задач прикладної математики зводиться до знаходження розв'язків СЛАР – системи лінійних алгебраїчних рівнянь. Серед методів розв'язування СЛАР чільне місце займають ітераційні методи, зокрема, метод простих ітерацій та метод Зейделя. Ці методи дають можливість розв'язувати СЛАР великого розміру, прості за реалізацією та мають властивість стійкості і самовиправлення.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретичною основою методів простої ітерації та Зейделя є алгебра матриць, зокрема, власні вектори і власні значення матриці, матричні норми та їх властивості, матричні ряди і умови їх збіжності.

В технічному вузі теоретичні положення методу простих ітерацій можна викладати з доведенням, а для методу Зейделя можна обмежитися лише їх формулюваннями та прикладами.

Суть цих методів полягає в наступному. Розглядається СЛАР

$$X = A \cdot X + B, \quad (1)$$

де  $A$  – квадратна матриця розмірності  $n > 1$ ,  $B$  – вектор–стовпець вільних членів,  $X$  – вектор–стовпець невідомих. Їм відповідають такі канонічні норми:

$$\|A\|_m = \max_i \sum_j |a_{i,j}|; \quad \|X\|_m = \max(|x_1|, |x_2|, \dots, |x_n|); \quad (2)$$

$$\|A\|_l = \max_j \sum_i |a_{i,j}|; \quad \|X\|_l = (|x_1| + |x_2| + \dots + |x_n|); \quad (3)$$

$$\|A\|_k = \sqrt{\sum_i \sum_j |a_{i,j}|^2}; \quad \|X\|_k = \sqrt{\sum_i x_i^2} = \sqrt{x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2}; \quad (4)$$

В методі простих ітерацій, виходячи з довільного вектора  $X^{(0)}$  метричного простору, будується ітераційна послідовність  $\{X^{(k)}, k \in N\}$  векторів за формулою

$$X^{(k+1)} = AX^{(k)} + B. \quad (5)$$

Має місце наступне твердження :

**Теорема 1.** Якщо  $\|A\| \leq q < 1$  хоча б для одної із  $r$ – норм матриці  $A$ , то СЛАР (1) має єдиний розв'язок  $X^*$  і послідовність (5) збігається за цією нормою до  $X^*$  незалежно від вибору початкового наближення  $X^{(0)}$  та вірні такі оцінки наближення  $X^{(k)}$  до точного розв'язку  $X^*$ :

$$\|X^* - X^{(k)}\| \leq \frac{q}{1-q} \cdot \|X^{(k)} - X^{(k-1)}\|; \quad (6)$$

$$\|X^* - X^{(k)}\| \leq \frac{q^k}{1-q} \cdot \|X^{(1)} - X^{(0)}\| \leq \frac{q^{k+1}}{1-q} \cdot \|B\|. \quad (7)$$

Тому для досягнення точності  $\varepsilon > 0$  наближеного розв'язку  $X^{(k)}$  досить виконати

$$K \geq \frac{\ln((\varepsilon(1-q)/(10^p \|B\|))}{\ln q} - 1 \quad (8)$$

ітерацій (5), покладаючи наближено  $X^* \cong X^{(K)}$ ; ітераційний процес (5) можна зупинити також по виконанню умови

$$\|X^{(k)} - X^{(k-1)}\| \leq \frac{\varepsilon(1-q)}{10^p q}, \quad (9)$$

де число «р» визначає запас точності обчислень (за обраною нормою) з врахуванням арифметичних похибок та округлення результату.

Використання поточної оцінки (9) зменшує кількість ітерацій (5) до досягнення потрібної точності наближеного розв'язку СЛАР (1).

**Виклад основного матеріалу.** Ітераційний метод Зейделя відрізняється від методу простих ітерацій тим, що для обчислення кожного із невідомих  $x_i^{(k+1)}$  на  $(k+1)$ -му кроці використовуються значення  $(x_1^{(k+1)}, x_2^{(k+1)}, \dots, x_{i-1}^{(k+1)})$ , знайдені на цьому кроці, і значення  $(x_i^{(k)}, x_{i+1}^{(k)}, \dots, x_n^{(k)})$ , одержані на попередньому кроці побудови наближень розв'язку СЛАР. В методі Зейделя обчислення проводяться за формулами

$$\begin{cases} x_1^{(k+1)} = \sum_{j=1}^n a_{1,j} x_j^{(k)} + b_1, \\ x_i^{(k+1)} = \sum_{j=1}^{i-1} a_{i,j} x_j^{(k+1)} + \sum_{j=i}^n a_{i,j} x_j^{(k)} + b_i, \quad 2 \leq i \leq n. \end{cases} \quad (10)$$

Метод Зейделя часто є підсиленням методу простих ітерацій.

Матрицю  $A = [a_{ij}]_{i,j=1}^{l,n}$  зобразимо сумою  $\alpha = \mu + \vartheta$  трикутних матриць  $\mu, \vartheta$ , таких що

$$\mu = \begin{pmatrix} 0 & 0 & \dots & 0 & 0 \\ a_{21} & 0 & \dots & 0 & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{N1} & a_{N2} & \dots & a_{N,N-1} & 0 \end{pmatrix}, \quad \vartheta = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1N} \\ 0 & a_{22} & \dots & a_{2N} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & a_{NN} \end{pmatrix}. \quad (11)$$

Тоді формули (10) методу Зейделя набувають вигляду:

$$E X^{(k+1)} = \mu X^{(k+1)} + \vartheta X^{(k)} + \beta; \Leftrightarrow (E - \mu) X^{(k+1)} = \vartheta X^{(k)} + \beta. \quad (12)$$

Отже, метод Зейделя для СЛАР  $X = AX + B$  є методом простої ітерації для СЛАР

$$X = \tilde{\alpha} X + \tilde{\beta}, \quad \text{де } \tilde{\alpha} = (E - \mu)^{-1} \vartheta \text{ і } \tilde{\beta} = (E - \mu)^{-1} B. \quad (13)$$

Застосувавши до СЛАР (13) теорему 1, одержимо аналогічну теорему 2 про метод Зейделя, виконавши в теоремі 1 підстановку

$$\|A\| \mapsto \|(E - \mu)^{-1} \vartheta\| \leq q < 1, \quad \|B\| \mapsto \|(E - \mu)^{-1} B\|. \quad (14)$$

Цих перетворень можна не робити, бо вірне таке твердження:

**Теорема 3.** Якщо  $\|A\| \leq q < 1$  хоча б для одної із  $r$ -норм матриці  $A$ , то СЛАР (1) має єдиний розв'язок  $X^*$  і послідовність ітерацій (10) методу Зейделя є збіжною за цією нормою до точного розв'язку  $X^*$  незалежно від вибору початкового наближення  $X^{(0)}$  та вірні такі оцінки наближення  $X^{(k)}$  до точного розв'язку  $X^*$  (за цією нормою):

$$\|X^* - X^{(k)}\| \leq \frac{q}{p} \cdot \|X^{(k)} - X^{(k-1)}\| \leq \frac{q^k}{p} \cdot \|X^{(1)} - X^{(0)}\| \leq \frac{q^{k+1}}{p} \cdot \|B\|, \quad (15)$$

де відповідно для  $m$ -норми,  $l$ -норми і  $k$ -норми параметр «р» визначається формулами  $p = (1 - q)$ ,  $p = (1 - q)^2$  і  $p = (1 - q^2)$ .

(Зауважимо, що праві частини нерівностей (7), (8), (15) відповідають нульовому початковому наближенню  $X^{(0)}$ .)

З теорем 1–3 випливає, що коли  $\|A\| \leq q < 1$ , то і метод простих ітерацій і метод Зейделя для СЛАР (1) є збіжними одночасно. Та виявляється, що умова  $\|A\| \leq q < 1$  не є необхідною умовою.

**Теорема 4.** Необхідна і достатня умова збіжності послідовності простих ітерацій (5) до точного розв'язку СЛАР  $X = AX + B$  полягає в тому, щоб за модулем були меншими від одиниці власні значення  $\lambda_m$  матриці  $A$ , тобто корені її характеристичного рівняння

$$\det(A - \lambda E) = \begin{vmatrix} a_{11} - \lambda & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} - \lambda & \cdots & a_{2n} \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \cdots & a_{nn} - \lambda \end{vmatrix} = 0. \quad (16)$$

У випадку збіжності ітерацій (5) має місце оцінка

$$\|X^* - X^{(k)}\| \leq M_1 (\max |\lambda_m|)^k \cdot \|X^* - X^{(0)}\|. \quad (17)$$

Замінюючи в цій теоремі матрицю  $A$  на матрицю  $(E - \mu)^{-1} \mathcal{G}$  та домножуючи рівняння (16) на матрицю  $(E - \mu)$ , одержуємо аналогічне твердження для методу Зейделя:

**Теорема 5.** Необхідна і достатня умова збіжності послідовності ітерацій Зейделя (10) до точного розв'язку СЛАР  $X = AX + B$  полягає в тому, щоб за модулем були меншими від одиниці корені рівняння

$$\det(\mathcal{G} + (\mu - E)\mu) = \begin{vmatrix} a_{11} - \mu & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21}\mu & a_{22} - \mu & \cdots & a_{2n} \\ \cdots & \cdots & \cdots & \cdots \\ a_{n1}\mu & a_{n2}\mu & \cdots & a_{nn} - \mu \end{vmatrix} = 0. \quad (18)$$

У випадку збіжності ітерацій (10) має місце оцінка

$$\|X^* - X^{(k)}\| \leq M_2 (\max |\mu_m|)^k \cdot \|X^* - X^{(0)}\|. \quad (19)$$

(В оцінках (17) та (19) множниками  $M_1, M_2$  є деякі сталі.)

Теореми 3 і 4 в технічному вузі лише формулюються за браком часу; а що до теореми 5, то вона є простим наслідком теореми 4.

Оскільки множини розв'язків рівнянь (16) і (18) не тотожні, то області збіжності методу простих ітерацій і методу Зейделя не співпадають, а перетинаються. Зауважимо, що згідно теореми 3 це можливе тільки у випадку, коли  $\|A\| \geq q > 1$ .

З існуючих навчальних посібників по «числовим методам» для технічних вузів може з'явитися хибне переконання про те, що метод простих ітерацій та метод Зейделя можуть бути збіжними до точного розв'язку СЛАР (1) лише у випадку, коли  $\|A\| \leq q < 1$ , і що при цьому області збіжностей цих методів можуть не співпадати. Проте існують СЛАР типу (1), для яких  $\|A\| \geq q > 1$ , а методи простих ітерацій та Зейделя є збіжними згідно з теоремами 4 і 5 (див. [4]).

Якщо  $\|A\| \geq q > 1$ , то існують такі СЛАР, для яких: а) метод простих ітерацій і метод Зейделя є одночасно збіжними або одночасно розбіжними; б) метод простих ітерацій збіжний, а метод Зейделя є розбіжним; в) метод простих ітерацій є розбіжним, а метод

Зейделя є збіжним. В цьому можна перекоонатися, обчислюючи в пакеті програм MahtCad корені рівнянь (16) і (18) та норми матриць

$$A = \begin{pmatrix} 0,7 & 0,4 & 0 \\ -0,4 & 0,7 & 0,4 \\ 0 & -0,4 & -0,7 \end{pmatrix}; \quad A = \begin{pmatrix} -0,7 & 0,4 & 0 \\ -0,4 & -0,7 & 0,4 \\ 0 & -0,4 & -0,7 \end{pmatrix}; \quad A = \begin{pmatrix} 0,7 & -0,3 & -0,4 \\ 0,3 & 0,7 & 0,4 \\ -0,1 & 0,8 & -0,8 \end{pmatrix}.$$

В багатьох випадках метод Зейделя більш ефективний від методу простих ітерацій, оскільки потрібна точність  $\varepsilon$  наближеного розв'язку досягається за меншу кількість кроків. Для порівняння ефективності ітераційних методів (5) і (10) (за умови їх одночасної збіжності) знаходять відношення  $R = \max |\mu| / \max |\lambda|$ , де  $\lambda$  і  $\mu$  – корені рівнянь (16) і (18). Коли  $R < 1$ , то більш ефективним буде метод Зейделя, і навпаки, якщо  $R > 1$ . Це впливає з оцінок (17) і (19).

Для практичного застосування розглянутих ітераційних методів СЛАР  $AX = B$  необхідно привести до ітераційного вигляду  $X = \alpha X + \beta$  з виконаними достатни ми умовами збіжності.

Цього можна досягнути різними засобами.

**Висновки з даного дослідження.** Метод елементарних перетворень полягає в заміні рівнянь СЛАР такми їх лінійними комбінаціями, в яких діагональні коефіцієнти будуть переважальними (більшими за абсолютною величиною сум абсолютних величин усіх інших елементів в рядках або стовпцях матриці нової СЛАР). Коли така система буде утворена, розв'язують її відносно діагональних невідомих і приходять до рівносильної системи рівнянь виду  $X = \alpha X + \beta$ , для якої  $m$ -норма  $q = \|\alpha\|_m < 1$  або  $l$ -норма  $q = \|\alpha\|_l < 1$ . Але цей метод важкий для реалізації.

Інший метод базується на використанні довільної матриці  $C$  з малими елементами. Будують матрицю  $D = A^{-1} + C$  і домножають на неї зліва систему рівнянь  $AX = B$ . Змінюючи елементи матриці  $C$ , одержують систему рівнянь  $X = (E - DA)X + DB$  ітераційного виду, яка задовольняє умовам збіжності для розглянутих методів.

Студенти і навіть викладачі допускаються похибки, вважаючи що коли для СЛАР  $X = A \cdot X + B$  достатня умова  $\|A\| < 1$  збіжності не виконана, то вона виконана для рівносильної СЛАР  $X = A^{-1}X - A^{-1}B$ . Проте обчисленнями в пакеті програм Mahtcad можна перекоонатися в існуванні таких матриць, для яких одночасно і  $\|A\| > 1$  і  $\|A^{-1}\| > 1$ .

Теоретичний матеріал ітераційних методів для СЛАР необхідно закріпити на практичних або лабораторних заняттях, використовуючи пакет Mathcad як калькулятор: СЛАР приводять до ітераційного вигляду; перевіряють умови збіжності ітераційних методів; оцінюють (якщо можливо) граничну кількість кроків до досягнення заданої точності розв'язку; виконують кілька ітераційних кроків, перевіряючи кожний раз поточну умову закінчення обчислень. Якщо ітераційних кроків до досягнення заданої точності занадто багато, застосовують «програмовані модулі» Mathcad'у для відповідних методів.

### Література

1. Демидович, Б.П., Марон И.А. Основы вычислительной математики [Текст]. – М.: Наука, 1966.
2. Боглаев, Ю.П. Вычислительная математика и программирование [Текст]. – М.: Высш.шк., 1990.

3. Краскевич, В.Е., Зеленский К.Х., Гречко В.И. Численные методы в инженерных исследованиях [Текст]. – К.: Высш.шк., 1986.
4. Вычислительная математика. Учебное пособие для студентов геодезических специальностей вузов / В.А. Вергасов и др. – М.: «Недра», 1976.

*Кідіна Л.*

*Дон.обл.ІІПО (м. Донецьк)*

### **УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Вища освіта, професійна компетентність – ці питання сьогодні серед найважливіших у соціальній політиці всіх провідних країн світу, бо лише висококваліфіковані фахівці зумовлюють стабільність економіки та розквіт держави.

У виступі В.Г.Кременя на ювілейній сесії Академії педагогічних наук у грудні 2002 року говориться: «... студент у навчальному і виховному процесі повинен набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці. Така людина, оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, буде здатна адаптуватися в умовах постійних змін» [3].

Тривалий час вважалося, що рівень професійної підготовки педагогічних кадрів забезпечує певний рівень засвоєння готових знань і взірців колишніх виконаних дій. У ході стрімких змін, що відбуваються у світі, ділові, урядові, а також педагогічні кола стискаються з проблемами професійної компетентності випускників ВУЗів. Отже важливим завданням підготовки майбутніх фахівців є формування у студентів професійно значущих умінь. А актуалізована потреба осмислення своєї професійної діяльності стимулює прагнення студента до формування професійно необхідних якостей особистості. Все це свідчить про необхідність перегляду існуючого досвіду підготовки студентів з точки зору компетентнісного підходу.

Актуальність нашого дослідження обумовлена об'єктивною потребою суспільства у формуванні професійної компетентності випускників педагогічних закладів освіти. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про недостатню увагу науковців до проблеми формування компетентності педагогічних працівників, про що свідчить відсутність відображення даного поняття у психологічних і педагогічних словниках, енциклопедіях, посібниках з педагогіки вищої школи.

Поняття «компетентність» характеризується такими якостями як знаючий, обізнаний, авторитетний у певній галузі.

Професійна компетентність у психолого–педагогічній літературі розглядається як професійна підготовленість і здатність спеціаліста до виконання завдань і обов'язків професійної діяльності. До її структури входять знання, уміння та навички професійної діяльності.

В процесі дослідження проблеми ми проаналізували «Комплекс компетенцій фахівця» [2; с.156–158], який об'єднує інструментальні, міжособистісні, системні та спеціальні компетенції.

Вивчення складових освітньо–кваліфікаційної характеристики фахівця дошкільного виховання передбачає, що випускник з дипломом бакалавра має володіти основними фаховими уміннями здійснення навчання, виховання, організації життєдіяльності дітей в умовах ДНЗ, необхідними для цього методичними та організаційними уміннями взаємодії з

дітьми та батьками вихованців. Важливим завданням вищої школи є підготовка студентів до творчого застосування отриманих знань і вмінь з урахуванням умов діяльності ДНЗ, особливостей дітей конкретної групи, застосування нових освітніх технологій у педагогічному процесі. Фахові уміння випускника–спеціаліста доповнюються методичними, організаційними та дослідницькими вміннями творчого характеру.

Дослідження сучасних авторів робіт з проблем підготовки фахівців дошкільного профілю Л.Артёмової, Г.Беленької, О.Богініч, Н.Денисенко, І.Зязюна, Ю.Косенко, Е.Карпової, Н.Лисенко, М.Машовець, З.Плохій свідчать про те що, поняття «професійна педагогічна компетентність» охоплює комплекс необхідних знань, умінь та особистісних якостей.

Узагальнення їх поглядів та аналіз освітньо–кваліфікаційної характеристики дозволили виділити певні сфери компетенції, які визначають професійну компетентність вихователя дітей дошкільного віку: оздоровча–профілактична, методична, виховна, комунікативна, організаційно–педагогічна, контрольна, просвітницька, самовдосконалення. Кожна з них потребує від вихователя певного рівня розвитку професійних знань та умінь, професійних здібностей і особистісних професійно–значущих рис характеру [1; с.15].

Найбільш ґрунтовно процес формування професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку досліджено професором Київського національного університету ім. М.П.Драгоманова Г.Беленькою. Професійну компетентність вихователя ДНЗ вона розглядає як «інтегрування поняття, що включає світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно–значущі якості, побудований на цьому фундаментальний авторитет» [1;с.14].

Поділяючи точку зору Г.В.Беленької, ми розглядаємо компетентність як об'єктивно–ідеальну категорію, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам [1; с.11].

Аналіз комплексу компетенцій фахівця, освітньо–кваліфікаційної характеристики педагогів дошкільного профілю, програм усіх видів педагогічної практики, вивчення досвіду організації практики Київського національного університету ім. М.П.Драгоманова дозволили нам визначити заходи підвищення результативності роботи фахової підготовки студентів.

В Донецькому інституті соціальної освіти, на кафедрі дошкільної педагогіки, був розроблений навчально–методичний комплекс і підготовлено посібник «Робочий зошит студента з професійно–практичної підготовки» для студентів, викладачів, керівників практики.

У посібнику представлено програми усіх видів практики, вимоги щодо їх організації і проведення, конкретизовано завдання студентів до кожного з видів практики, надано рекомендації щодо їх виконання, подано критерії оцінювання результатів роботи, розроблено систему науково–дослідної роботи студентів–практикантів. Доцільним доповненням стали діагностичні методики, критерії оцінювання рівня знань і умінь дошкільників; самодіагностики студента–практиканта за різними показниками його готовності до професійної діяльності. Все це дозволило нам об'єднати процес теоретичної, практичної та науково–дослідної підготовки майбутніх фахівців бо до посібника ввійшли завдання з дитячої психології, дошкільної педагогіки, психолого–педагогічної діагностики, спецкурсу професійного самовиховання, організації та керівництва дошкільним вихованням тощо. Таким чином, навчально–методичний комплекс, розроблений на кафедрі дошкільної педагогіки ДІСО, створив умови щодо комплексного вирішення завдань професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, формування їх професійної компетентності.

Апробація розробленого нами навчально методичного комплексу з професійно–практичної підготовки студентів дошкільного профілю відбулася на Всеукраїнському семінарі «Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», який проводила 29 листопада 2007 року кафедра дошкільної педагогіки Донецького інституту соціальної освіти. Знайомство учасників семінару з «Робочим зошитом студента з професійно–практичної підготовки» та аналіз відгуків засвідчили його актуальність і практичне значення. Наведемо окремі експертні оцінки.

Навчально–методичний комплекс з професійно–практичної підготовки:

- «знайомить студентів з системою професійно–практичної підготовки»;
- «доцільно поєднує практичні і дослідницькі завдання»;
- «впливає на зацікавленість студентів педагогічною практикою і мотивацію подальшої професійної діяльності»;
- «допомагає студентам і керівникам практики розуміти мету, завдання, результати практики»;
- «акумулює обсяг необхідної для студента науково–методичної інформації»;
- «сприяє розширенню світогляду майбутнього фахівця»;
- «активізує потребу у професійному самовдосконаленні»;
- «стимулює інтелектуальну творчість, потребу у творчому застосуванні знань»;
- «розкриває перспективу професійної підготовки»;
- «об'єднує умови, засоби і результати формування професійної компетентності майбутніх фахівців».

В процесі апробації «Робочого зошита студента з професійно–педагогічної підготовки» ми відслідковували не тільки ефективність роботи студента під час практики, але й зворотній зв'язок всіх учасників даного процесу: студентів, викладачів кафедри, керівників практики на місцях.

Відслідковуємо результати опитування (анкетування, бесіди, висновки підсумкової конференції).

Впровадження «Робочого зошита студента з професійно–педагогічної підготовки» вперше проходило тільки на 2 і 3 курсах. Але міжособистісне спілкування старших і молодших курсів показали, що старшокурсники теж бажають займатися за цими зошитами. І старші курси висловили свої побажання викладачам кафедри. Студенти 4–5 курсів мали змогу порівняти проходження педагогічної практики на попередніх курсах за звичайною програмою і останні курси – за програмою нового навчально–методичного комплексу формування професійної компетентності під час педагогічної практики.

В процесі анкетування студентів ми визначили слідуєчі аспекти:

1. Зошит зручний, все логічно побудовано (мета, завдання, поетапність роботи, завдання науково–дослідного характеру тощо).

2. Деякі завдання з науково–дослідної роботи відповідають на питання семінарських занять. Під час практики студенти готують доповіді на семінари з теоретичних курсів (дитячої психології, методики фізичного виховання, дошкільної педагогіки тощо). Студенти вважають що це по–перше, дає економію часу, а по–друге, у них є можливість проконсультуватися за даним питанням не тільки у викладача, але й у вихователя, методиста ДНЗ.

3. В процесі педагогічної практики є можливість зробити експериментальну частину курсової (бакалаврської, дипломної) роботи.

4. В пропозиціях на майбутнє більшість студентів побажали бланки спостережень, протоколи опитувань тощо. Що і зумовило необхідність розпочинати роботу з зошитом задовго до проходження практики.

Викладачі кафедри під час опитування акцентували увагу на усвідомлення студентом мотивів і потреби в професійно–педагогічній діяльності, на поєднання мотивів і мети фахової підготовки, бачення перспективи у подальшому професійному самовдосконаленні. А також висловились зручністю керівництва роботою студентів, чіткістю вимог до практичної діяльності студентів; нагодою надати практичне завдання з свого предмета, що економить час і допомагає студентам готуватися до семінарів з інших дисциплін. Також було відзначено що «Робочий зошит» дає можливість порівняння отриманих проміжних результатів з кінцевою метою і розробки та реалізації особистих планів щодо вирішення окремих завдань. Деякі викладачі акцентували увагу на те, що завдяки чітким вимогам і плану роботи, які є в «Зошиті», у студента формується самоменеджмент. Він встигає (на достатньому рівні) зробити практичні і теоретичні нароби під час практики, підготувати доповіді на семінари і конференції. Викладачі підкреслюють, що під час апробації «Зошита» з педагогічної практики у студентів змінилися теми доповідей на студентських конференціях. За останній час підвищилась кількість доповідей науково–дослідного характеру, збільшилася кількість студентів, які бажають і готові приймати участь у студентських конференціях, було відмічено участь у Всеукраїнських студентських конференціях.

Методисти і завідувачі ДНЗ, які керують практикою студентів на базі своїх навчальних закладів, відзначили, що і вони, і студенти чітко знають завдання практики, послідовність їх виконання, що знизило кількість нераціонально витраченого часу, а також кількість непорозумінь між працівниками ДНЗ і студентами. Інновації, методичні матеріали, поради «Робочого зошита», здатність студентів їх виконувати змінили ставлення працівників ДНЗ до практикантів: не як до «обузи», яку їм нав'язало керівництво, а як до учня і помічника, майбутнього співробітника.

Що стосується взаємовідносин працівників ДНЗ і студентів–практикантів, то відслідковується така тенденція:

1) після практики деякі студенти залишаються працювати в даному навчальному закладі. Це зумовлено тим, що і завідувач вже знає потенціал студента–вихователя, і студент знає вимоги і умови даного ДНЗ;

2) деякі вихователі, працівники базового ДНЗ, які не мають вищої освіти, бажають вступити до нашого ВУЗу. Це пов'язано і з рівнем професійної компетентності випускника дошкільного відділення і з режимом навчання (денна і заочна форм навчання для випускників педучилищ).

Слід відзначити, що деякі методисти, завідувачі ДНЗ, які керують практикою, це колишні наші випускники, які «не по чуткам» знають вимоги до проходження практики, науково–дослідної роботи. Це керівники, які самі прагнуть взяти на практику студентів, щоб потім кращих обрати до свого колективу.

Враховуючи вищевикладене, можна зробити певні висновки:

1. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні наголошують на необхідності формування компетентності випускників ВУЗів.
2. Аналіз форм фахової підготовки педагогічних кадрів виявив протиріччя між вимогами сьогодення щодо рівня сформованості професійних вмінь та недостатньою увагою ВУЗів до процесу педагогічної практики.
3. Важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є організація цілісного процесу навчально–практичної діяльності.



4. Розроблений нами навчально–методичний комплекс з професійно–педагогічної підготовки студентів дошкільного профілю сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

#### *Література*

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К.:Світлич, 2006. 304с.
2. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник /За ред.. В.Г.Кременя. – Тернопіль, 2004. – с.156–158
3. Освіта України № 102–103 від 28 грудня 2002 року
4. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки: Монографія.– К.:Вища школа, 1999.

*Кривошеєва Г.Л.*

*Донецький національний університет*

**УДК 371.13:613**

### **ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*У статті зазначається, що валеологічна культура є одним з головних показників професіоналізму сучасного вчителя початкових класів і передбачає її формування в період вузівського навчання. Підкреслюється, що формування валеологічної культури майбутнього вчителя початкових класів є надзвичайно актуальним. Вказується на необхідність зробити навчально–виховний процес у школі, зокрема у початковій, максимально здоров`язберігаючим, здоров`язміцнюючим, здоров`яформуючим.*

*В статье указывается, что валеологическая культура является одним из главных показателей профессионализма современного учителя начальных классов и предусматривает ее формирование в период вузовского обучения. Подчеркивается, что формирование валеологической культуры будущего учителя начальных классов является чрезвычайно актуальным.*

*The article is devoted to valeological science as one of the main indicators of modern primary school teachers`professionalism and its forming at institutions of higher education. Forming valeological culture of future primary school teachers is considered as an issue of current importance.*

**Ключові слова:** *валеологічна культура, здоров`я, вчитель початкових класів, професіоналізм педагога.*

В умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Соціально–економічна ситуація, що склалась в Україні, якісно по–новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає ефективного формування професіоналізму вчителя, а також одного з його основних показників валеологічної культури, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання.

Підготовка педагога з високим рівнем валеологічної культури сприяє вирішенню пріоритетних завдань системи освіти, одним з яких є «виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров`я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності»[1].

Видатний український педагог В.О, Сухомлинський у своїх педагогічних трудах постійно підкреслював, яка велика роль належить учителю у вирішенні складних завдань

навчання, виховання і оздоровлення дітей: «З кожним роком ми все більше переконуємося, що попередження хвороб і схильностей до захворювань, зміцнення організму – головна умова повноцінної розумової праці і всього духовного життя дитини... Ця проблема має і оборотній бік: здоров'я великою мірою залежить від духовного життя, зокрема, від культури розумової праці»[2, 132–133].

Валеологічна культура є одним з головних показників професіоналізму сучасного вчителя початкових класів і передбачає її формування в період вузівського навчання. Сьогодні надзвичайно актуальним постає питання формування валеологічної культури майбутнього вчителя початкових класів, про що слід піклуватись в період їх вузівського навчання і саме на це зорієнтувати весь навчально–виховний процес.

Проблема формування валеологічної культури майбутнього вчителя знайшла своє відображення в дослідженнях вчених – педагогів, психологів, біологів, фахівців фізичного виховання: В.Оржеховська, В.Горащук, Е.Булич, Г.Максименко, Т.Ротерс, О.Мурахов, С.Кириленко, С.Лебедченко, Г.Голобородько та ін. Однак проблемі формування валеологічної культури майбутніх вчителів початкових класів до теперішнього часу не приділялось належної уваги.

Нині активно розвиваються такі галузі знань, як «психологія здоров'я», «педагогічна валеологія» й «валеологічна педагогіка». Під педагогічною валеологією розуміють «галузь знань про формування здоров'я учнів педагогічними засобами...»[3, 142]; де формування здоров'я – «опосередковане ставлення буття до суб'єкта, процес розв'язання протиріч між буттям і суб'єктом, функцією якого є становлення і розвиток суб'єкта здоров'я як суб'єкта діяльності, процесу реалізації здоров'ям своїх сутнісних сил»[4, 81]. Валеологічна педагогіка – це «педагогіка, яка не завдає шкоди здоров'ю учня»[3, 143]. Однак кінцевою метою цих наук є збереження і зміцнення здоров'я людей шляхом формування до нього відповідального ставлення.

Метою статті є визначення місця валеологічної культури у професіоналізмі вчителів початкових класів.

У сучасних умовах проблема валеологічного виховання учнівської молоді набуває особливої актуальності. Так, «через недотримання основних валеологічних принципів в організації навчального процесу та в структурі середньої, спеціальної та вищої освіти в Україні, на виробництві й у побуті зростає частота гострих, небезпечних для життя та хронічних захворювань у школярів і студентів, порушення постави, плоскостопість, зниження гостроти зору, дидактогенні психічні та соматичні розлади тощо»[5, 6].

Саме тому валеологічна культура майбутніх вчителів початкових класів розглядається нами як важливий показник їх професіоналізму.

Нова соціальна ситуація, що складається для дитини у школі робить умови його життя більш складними й може розглядатися як стресогенна. У кожного учня, що вступає до школи зростає психічна напруженість. Це відбивається не тільки на фізичному здоров'ї, але й на поведінці і навчанні дитини. З психологічної точки зору, цей вік характеризується високою активністю, яка шукає форми та шляхи реалізації. Вироблення адаптаційних форм поведінки у дітей спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я є важливим показником валеологічної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Значущість визначення місця валеологічної культури у професіоналізмі викладача вищої школи багато в чому обумовлена тим, що протягом останніх років поширюються такі соціально негативні явища, як ранні статеві стосунки, токсикоманія, наркоманія, тютюнопаління, алкоголізм (психіатрами введено новий медичний термін “підлітковий пивний алкоголізм”); поширюються випадки суїциду, вагітності неповнолітніх, розповсюджується СНІД. За даними офіційної статистики, нині в Україні вживають наркотики 128тис. осіб, з яких 60% – молодь та

підлітки, 13% – діти віком від 11 до 14 років; кожний другий підліток курить, а кожний третій – має досвід уживання алкоголю.

Сучасні науковці вважають, що “руйнівного впливу завдають підлітковій психіці й телевідеопродукція, комп’ютерні ігри з демонструванням жахів, насильства, статевої розпусти” [6, 30]. Формування у вчителів початкових класів високого рівня педагогічної культури, культури здоров’я, готовності до валеологічного виховання учнів є одним з головних завдань навчально-виховного процесу вузу.

Валеологічну культуру можна розглядати як складову педагогічної культури. Сформована система цінностей вчителя визначає його особистісно-професійну позицію і виявляється у педагогічній і валеологічній культурі. Педагогічну і валеологічну культуру об’єднує спільне: розвиток духовних, фізичних, психічних сил людини.

Під педагогічною культурою педагога розуміють таку узагальнюючу характеристику його особистості, яка «відбиває здатність наполегливо і успішно здійснювати навчально-виховну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з учнями і вихованцями» [7, 292]. Вона покликана сприяти удосконаленню навчально-виховного процесу. Функції, які виконує культура педагога, включають у себе не тільки формування світогляду в учнів і вихованців, розвиток у них інтелектуальних сил і здібностей засвоєння моральних принципів, але і розвиток фізичних сил дітей, зміцнення їх здоров’я. Особлива увага надається формуванню в учнів мотивів до здорового способу життя. Так, Оржеховська В.М. доводить, що “найприйнятнішою для впровадження в навчальному закладі є така структура реалізації мотивів до здорового способу життя, культури здоров’я:

1) одержання інформації про здоров’я і експрес-оцінка функціонального стану та рухових можливостей організму, діагностування здоров’я з метою виявлення рівня фізичного, психічного, соціального й духовного здоров’я;

2) вибір мотивів усвідомлення потреби у здоровому способі життя, культурі здоров’я;

3) вибір рішення (постановки мети)” [8, 24].

Про рівень сформованості педагогічної і валеологічної культури вчителів початкових класів можна зробити висновок на підставі визначення ставлення педагога до:

– учнів: доброзичливість, щирість, відкритість, бажання допомогти, підтримати не тільки у навчальній діяльності, але і у інших її видах. Компетентність педагога у питаннях валеологічного виховання дозволяє йому давати поради учням по збереженню і зміцненню здоров’я під час навчання і у вільний час. В основі такого ставлення лежить розуміння здоров’я як найважливішої загальнолюдської цінності, як умови ефективного навчання молоді, її саморозвитку, самореалізації.

– самого себе: вимогливість до своїх професійних, особистісних якостей, здатність до саморегуляції психічних процесів, настрою, поведінки; неухильний розвиток навичок самоорганізації викладацької діяльності без шкоди для здоров’я; усталена орієнтація на здоровий спосіб життя як норму поведінки. Настанова на необхідність удосконалення духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров’я, на високу активність, ініціативу, творчість до самооздоровлення, на самоаналіз. Орієнтація на підвищення рівня загальної культури в цілому.

– професійно-педагогічної діяльності: орієнтація на валеологічну педагогіку, тобто здатність вчителя до організації такої навчальної діяльності, яка не завдає шкоди здоров’ю учнів. Настанова на розвиток демократичних, гуманних відносин вчителів і адміністрації школи із школярами. Свідома потреба у підтриманні атмосфери любові, дружби і довіри у школі; орієнтація на колективну співтворчість, співдружність у навчальній і валеологічній діяльності.

Таким чином, валеологічну культуру вчителя початкових класів не можна розглядати окремо від його професіоналізму. Вчитель, який не має уявлення про валеологічну культуру, валеологічне виховання учнів не може мати і високий рівень педагогічної культури.

Правильно організована систематична навчальна діяльність, яка не вадить здоров'ю, найбільш ефективно й повне засвоєння навчального матеріалу, добра успішність приносять учням і вчителям почуття справжнього задоволення й сприяють їхній ще більшій працездатності і активності по збереженню і зміцненню здоров'я.

Валеологічна культура вчителів початкових класів включає:

- засвоєння систем наукових знань з проблем збереження і зміцнення здоров'я;
- розвиток умінь і набуття навичок з питань самооздоровлення свого організму й оздоровлення школярів в навчальний та позанавчальний час;
- розвиток на наукових засадах умінь організовувати різні види валеологічної діяльності учнів, пропагувати набуті знання;
- набуття досвіду творчої діяльності з питань збереження власного здоров'я і здоров'я учнівської молоді;
- створення позитивного мікроклімату в колективі навчального закладу;
- використання можливостей позакласної та позашкільної роботи з валеологічного виховання учнів;
- проведення систематичної роботи по підвищенню валеологічної культури батьків;
- безперервне удосконалення саморегуляції поведінки, спрямованої на взаємодію духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я;
- досягнення стану біосоціальної гармонії – гармонії людини з самою собою й навколишнім світом.

Отже, поняття валеологічної культури має як практичне, так і морально–етичне, духовне вираження. Його розглядають у взаємодії і взаємо обумовленості психофізичного і духовного, теоретичного (саногенне мислення, культура розумової праці) і практичного (культура побуту і поведінки, діяльності) змісту, біологічних і психоемоційних форм людської спільності, практики міжособистісних стосунків. Так, культура міжособистісних взаємин, культура спілкування, здоровий психологічний клімат на роботі ведуть до попередження факторів ризику, які викликають хворобу, де головною причиною є психосоціальний стрес. Удосконалення міжособистісних стосунків сприяє зміцненню не тільки свого здоров'я, але й здоров'я оточуючих.

Валеологічна культура вчителів початкових класів набуває особливої актуальності. Саме від них великою мірою залежить здоров'я унів, прищеплення їм навичок здорового способу життя, формування культури поведінки, спілкування тощо. Вміння сприяти розвитку у молоді потреби в зміцненні свого організму є одним з найважливіших аспектів педагогічної діяльності кожного вчителя.

Отже, валеологічна культура має велике значення для вчителя початкових класів і свідчить про високий рівень його професіоналізму. Вона сприяє його професійному й особистісному саморозвитку і самовдосконаленню. Педагогічна культура, компетентність вчителя початкових класів визначаються у сучасних умовах тим, яке місце посідає валеологічна культура у його професіоналізмі.

#### *Література*

1. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002.
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Т.4. – К.: Рад.шк., 1979. – 670 с.

3. Колбанов В.В. Валеология: Основные понятия, термины и определения.– СПб.:ДЕАН, 1998. – 232с.
4. Гуваков В.И. Здоровоохранительная деятельность: Социо–культурные и методологические проблемы. – Новосибирск: Изд–во Новосиб. ун–та, 1991. – 184с.
5. Шкільний курс “Валеологія”: Зб. матеріалів. – К.: Освіта, 1994. – 94с.
6. Оржеховська В.М. Педагогіка здорового способу життя// Шлях освіти. – 2006. – №4. – С.29 – 32.
7. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. – М.: Изд–во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2001. – 368 с.
8. Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя// Психологія і педагогіка. – 2008. – №8. – С.19 – 26.

**Замкова О.Г., Федорчук В.В.**

*Слов'янський державний педагогічний університет*

### КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

*У статті розглянуто проблему сучасного когнітивно-комунікативного підходу у процесі навчання іноземної мови, коли мова засвоюється як інструмент мислення, як когнітивна система.*

**Ключові слова:** *когнітивний образ слова, комбінаційні здібності, аналітичні процеси мислення, компонентні вправи, когнітивні вправи, взаємне навчання.*

В статье рассмотрена проблема современного когнитивно-коммуникативного подхода в процессе учебы иностранного языка, когда язык усваивается как инструмент мышления, как когнитивная система.

**Ключевые слова:** *когнитивный образ слова, комбинационные способности, аналитические процессы мышления, компонентные упражнения, когнитивные упражнения, взаимная учеба.*

In the article the problem of modern cognitive- communicative approach is considered in the process of studies of foreign language, when a language is mastered as instrument of thought, as cognitive system.

**Keywords:** *appearance of word, combination capabilities, analytical thinking processes, components exercises, exercises mutual studies.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Поведінка людини та її мовлення на іноземній мові – це результат інтеракції різних систем як, наприклад, моторної, концептуальної, системи соціальної інтеграції, мовної системи тощо. Різниця між різними системами поведінки людини визначає різний ігровий простір для процесу навчання у заданих відповідними принципами рамках. Навчання мови у загальному – це індуктивний процес генералізації, якщо залежить від традицій та культурного розвитку суспільства. Поряд з цим велике значення має розвиток мислення під час іншомовної комунікації та розвиток іншомовних компетенцій навчання.

Сьогодні ми переживаємо глибокі зміни у розвитку суспільства та процес глобалізації. Ці зміни потребують нових форм навчання та нових підходів у методиці викладання іноземних мов. Навчити студентів вчитися, розвивати свої автономні стратегії навчання та мислення – це, на наш погляд, найважливіше завдання викладачів іноземних мов особливо на початковому етапі.

Традиційні та нетрадиційні методи навчання за комунікативною методикою не дали вагомих позитивних результатів. Студенти на початковому етапі навчання мови, утримують

інформацію у оперативній і довготривалій пам'яті, мають занижений рівень розвитку слухового диференційного відчуття та здібність до вивчення іноземної мови, що порушує сприйняття звукового образу слів. Половина студентів не вміє прогнозувати лексичний матеріал під час побудови власних висловлювань, не вміє асоціювати словесні пари тематично пов'язаних слів, вірно кодувати та декодувати словниковий матеріал. Це приводить до невміння відображати потрібну кількість фактів, висловлюватися логічно та грамотно, аргументувати свою думку, розширювати свої висловлювання завдяки лексико-граматичним знанням, насичувати висловлювання лексичними одиницями за заданою темою, спонтанно підтримати розмову або вести дискусію.

Саме когнітивний підхід у навчанні, на наш погляд, зможе зробити комунікативну методику більш динамічною і надасть новий імпульс для поновлення методичної думки.

**Аналіз дослідження і публікацій**, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Проблемою когнітивного підходу у навчанні іноземної мови займалися багато методистів та лінгвістів.

Зображення зв'язку семантичних, концептуальних і перцептивних структур у мові ми знаходимо у зарубіжних авторів G.A. Miller та P.N. Johnson. Специфічні проблеми зв'язку між семантичними та концептуальними явищами описані у дослідженнях M.Bierwisch [3], M.Halle [5,117-125]. А.В.Щепілова вважає, що комунікативно-когнітивний підхід – це саме необхідність для навчання іноземних мов у різних типах навчальних закладів [9,14]. Зв'язок когнітивного та комунікативного підходів у навчанні іноземної мови, за словами І.Л. Біма [1,28] має методологічне значення.

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Сучасні технології навчання іноземної мови у ВНЗ відкривають широкі можливості та доступ до різних форм та ресурсів навчання. Однак вище згадані недоліки у навчанні, недостатність активної діяльності мислення, комплексних мовленнєвих діяльностей, недостатність розумових навичок потребують поновлення процесу навчання, розвитку нових прийомів та методів.

**Мета та основні завдання статті** полягають у дослідженні когнітивно-комунікативних прийомів навчання, які сприяють розвитку мовленнєво-розумової діяльності студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження показали, що когнітивний підхід у навчанні потребує насамперед створення образу іншомовного слова. Сформований у пам'яті образ слова носить когнітивний (ментальний) характер [3,56]. А.А. Залевська представляє особливий спосіб організації мовного та мовленнєвого досвіду студентів. Робота над побудовою когнітивного образу слова може проводитися на етапі концептуалізації word-study за П.Б. Турвич [2,36]. На цьому етапі студент має потребу у різноманітній інформації та мовних особливостях слова.

Після побудови образу слова та накопичення інформації про нього настає етап інтеріоризації, тобто поступового розвитку вміння використання нової лексичної одиниці та введення її у довготривалу пам'ять [8,195]. Інформація про слово перероблюється свідомістю студента і організується у вигляді спеціальних об'єднань. У такому процесі беруть участь когнітивні системи. На наступному етапі відбуваються асоціативні зв'язки слова. Когнітивний образ слова стає більш тривалим та сталим. І якщо наявна необхідна мотивація, позитивний мовний та мовленнєвий досвід, відчуття мови, комбінаційні здібності та креативність у мовленнєвій діяльності студента, то проходить процес "кристалізації", "врощення" сформованих образів у різні види.

Важливою умовою оволодіння лексичним аспектом іншомовного мовлення є саме побудова розміреної системи зв'язків у слові. Це відбувається завдяки аналітичним процесам мислення, а саме: а) класифікації;

б) категоризації;  
в) аргументації;  
г) узагальненню;  
д) висновкам;  
е) виправляння слів;  
є) уточненню;  
ж) вираженню оцінки і свого ставлення до висловленого або прочитаного чи почутого.

За результатами дослідження нами скомпоновані компонентні вправи для опрацювання лексики німецької мови за цим прийомом навчання:

1. підготовчі компонентні вправи для ре активації вже існуючих іншомовних знань;
2. вправи на використання актів мовлення в простих мовленнєвих діях;
3. комплексні іншомовні компонентні вправи для розвитку комплексних іншомовних комунікативних дій зі свідомим і частково автоматизованим використанням мовних одиниць;
4. комплексні компонентні вправи з варіюванням мовленнєвих дій як домінуючих.

Саме компонентні вправи, на нашу думку, найбільш ефективні у змісті когнітивно-комунікативного прийому навчання.

Серед підготовчих компонентних вправ ефективними можна вважати: вправи на утворення нових слів; вправи за зразком з граматичними категоріями і функцією певного слова; вправи на модифікацію слів з конкретною метою; вправи на розвиток лінгвокреативного мислення; вправи на прогнозування слів.

Вправи на використання комунікативних актів у простих мовленнєвих діях включають вправи на розвиток лексичної креативності, складання та тлумачення асоціограм, складання карти пам'яті, формування мовної картини світу, вправи на актуалізацію дериватів за відомими моделями, на засвоєння культурних компонентів тощо.

До вправ на застосування комплексних іншомовних комунікативних дій належать завдання з нових ситуативних контекстів, завдання з варіюванням домінуючої мовленнєвої дії.

Поетапна побудова вправ та завдань ведуть до розвитку когнітивних процесів та лексичної пам'яті, лінгвокреативного мислення, механізмів кодування та прогнозування, лексичної креативного розвитку мовної здогадки, інтуїції тощо.

Когнітивні вправи дозволяють систематизувати знання з таких явищ, як сім'ї слів, морфологічні поля, гомофони, гомосемія, антонімія, конверсія, антипод, гіпонімія, синонімія, поля слів, стилістичні поля тощо. Понятійно-абстрактне мислення активізують вправи на пошук понять з однаковими ознаками. Таксономічне мислення активізується завдяки ієрархічним класифікаціям (підпорядкуванню). Ця форма вправ складається з діаграм, до яких студенти можуть співвідносити певні поняття, класифікатори та різні приклади. Вільні або керовані асоціації виникають та закріплюються під час пошуку асоціативних корелятивів. Аналітичне мислення розвивається під час вирішення завдань на порівняння, підсумок диференціювання тощо. Підсумкове мислення активізується завдяки мовленнєвим моделям та зразком. Такі когнітивні вправи підкреслюють парадигматичні та синтагматичні зв'язки.

Велике значення у такому навчальному процесі має детальна інформація для студентів. Викладач повинен описати стратегію навчання саме так, щоб вона мала значення для студентів. Він повинен пояснити, чому саме ця стратегія важлива і яка з неї користь, як застосовувати цю стратегію поетапно, як вона має оцінюватися. Можуть бути показані аналогії та продемонстровані приклади використання стратегій. Дуже цікавим та корисним за вищезгаданою методикою може бути взаємне навчання.

Ця методика була розроблена ще у 80-х роках зарубіжними авторами [7,117]. Вона полягає у тому, що студенти по черзі виконують роль учителя та проводять фрагмент заняття (особливо під час пояснення стратегій).

У фаховій літературі визначається, що відповідальність викладача за навчання велика лише на першому етапі. Далі викладач повинен цю відповідальність поступово передавати студентам. На останньому етапі навчання студенти самі відповідають за своє навчання, стають компетентними як у стратегії так і у тактиці.

**Висновки.** Отже, для досягнення цілей і вирішення завдань з урахуванням когнітивного підходу рекомендуються спеціальні вправи. Досягає мий за допомогою таких вправ необхідний рівень автоматизму у знаннях іноземної мови дозволяє занизити функціональну залежність лексичних навичок від когнітивних процесів і допомагає розвивати когнітивну комунікацію.

### *Література*

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 2000
3. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб: Изд. Дом «Питер», 2002
4. Bierwisch M. Semantic Structure and Illocutionary Force, in: J.R. Searte/F. Kiefer/M.Bierwisch (Hrsg.) Speech Act theory and Pragmatics, Resdel, Dordrecht 1980
5. Halle M. /Bresnan J. /Miller G.A. Linguistic Theory and Psychological Reality, MIT Press, Cambridge, Mass, 1978
6. Bierwisch M. Semantische und konzeptuelle Repräsentation Lexikalischer Einheiten, in: Probleme der Semantik und der Beziehung von Sprache und Denken, Akademie – Verlag, Berlin 1980
7. Palinsa, A. S. / Brown, A. L.: Reciprocal Teaching of Comprehension – fostering and Comprehension – monitoring Activities. COGNITION AND INSTRUCTION. H.2/1984
8. Haussermann U. / Piepho H.-E. Aufgabenbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben – und Übungstypologie. – München: Indicum, 1996
9. Щепилова А.В. Теория и методик обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: Владос, 2005

*Мальнева О.В.*

*Слов'янський державний педагогічний університет*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ПІДГРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ ПЕДАГОГА**

**Постановка проблеми.** Проблема становлення в студентів образу сучасного педагога виникла не випадково, а цілком закономірно. Практичними передумовами цієї проблеми можна розглядати зміни у вищій педагогічній освіті, які торкнулися як системи в цілому, так й окремих її складових. Як теоретичні основи рішення цієї проблеми виступає накопичене в науці знання про сучасні вимоги до педагога і його професійної діяльності, про особливості професійного становлення студента, про зміст й організацію освітнього процесу в педагогічному ВНЗ, образ як результат пізнавальної діяльності суб'єкта, виступає в єдності об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього й внутрішнього. Формуючись у діяльності, образ розвивається в напрямі все більше повного й адекватного відбиття об'єктивної реальності. Разом з тим образ суб'єктивний, тому що він формується на основі досвіду суб'єкта життєдіяльності, розвиваючись із нагромадженням цього досвіду.



Образ педагога є індивідуальним і неповторним. Разом з тим будь-який образ містить свою "міру типового", обумовлену особливостями конкретного історичного періоду. У цьому зв'язку образ педагога можна розглядати як соціально-історичне явище, обумовлене світоглядними, соціальними ідеалами певної епохи. Особлива роль у становленні образу сучасного педагога належить етапу професійної педагогічної освіти, в процесі якої цілеспрямовано створюються умови для збагачення наявних образів.

На етапі професійної освіти як спеціально організованого процесу, спрямованого на сприяння становленню в студентів образу сучасного педагога, може виступати процес вивчення педагогічних дисциплін.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що останнім часом відбулося розширення функцій педагогічних дисциплін, підсилилася їх взаємодія з іншими дисциплінами. Процес вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ орієнтований на особистісний, освітній і професійний розвиток студента й створює передумови для системно-цілісного сприйняття й освоєння педагогічної дійсності на основі гуманістичних ціннісних орієнтації особистості.

В умовах багаторівневої освіти психолого-педагогічні дисципліни стають невід'ємною частиною кожного блоку навчальних дисциплін, дозволяють викладачеві вищої школи: створити умови для становлення студента як суб'єкта своєї освітньої й професійної діяльності; знайти оптимальні освітні технології для конкретної групи студентів і конкретного навчального предмету; знайти "предметну інтерпретацію" педагогічних технологій, орієнтованих на особистісний і професійний розвиток студентів; визначити можливості кожного предмету, реалізація яких сприяє виявленню потреби людини "здійснити себе"; реалізувати концепцію освіти, що відбиває єдність і своєрідність традицій й інновацій конкретного ВНЗ.

**Мета статті** – визначення можливостей педагогічних дисциплін у становленні образу педагога в студентів.

**Основна частина.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень, які розглядають різні освітньо-професійні можливості педагогічних дисциплін, засвідчили, що автори в цьому аспекті акцентують увагу на: розвитку в студентів гуманістичної професійної спрямованості (Л.Буєва, Л.Бородаєва, Г.Кореніна; Л.Свіріна); здатності до діалогу (І.Глазкова, Г.Столяров); творчої активності (С.Гуревич, М.Лазарев, С.Сисоєва, О.Сущенко); потреби в самоаналізі, самовдосконаленні й творчому саморозвитку (В.Деркунська, Б.Рикова, Е.Скворцова, І.Федотова, Т.Яковец), здатності до рефлексії (Г.Дегтяр, Т.Пономарьова). Деякі вчені аналізують можливості педагогічних дисциплін у підготовці студентів до здійснення різних аспектів педагогічної діяльності: творчої діяльності (С.Гуревич, Т.Фокіна), інноваційної діяльності (Ю.Максимов, Л.Подимова, В.Сластьонін), діагностичної діяльності (Л.Байкова).

Аналіз літератури дозволив також виділити ще одну групу досліджень, пов'язаних з можливостями самого процесу вивчення педагогічних дисциплін: у актуалізації освітньо-професійних досягнень студентів (Л.Жуйкова), у розвитку в студента відношення до себе як суб'єкта професійної діяльності (О.Павозкова), у підготовці студентів до оволодіння педагогічним знанням (С.Лагун), у вихованні ціннісного відношення до педагогічного знання (С.Яковлев), в орієнтації студентів на самооцінку педагогічних знань (Р.Богданова, Г.Панкратенко), у розвитку вмінь проектувати індивідуальний освітній маршрут (В.Лоренц).

Аналізуючи можливості педагогічних дисциплін у особистісно- професійному становленні майбутнього педагога, дослідники підкреслюють, що їх реалізація вимагає певних умов. У більшості праць ці умови пов'язані зі змістом педагогічних дисциплін, з організацією процесу їх вивчення, із системою взаємин суб'єктів цього процесу, з особливостями освітнього середовища. Акцентуючи увагу на тих або інших умовах, вчені

одноставно зазначають необхідність розгляду умов у їх сукупності як взаємозалежних і взаємообумовлених.

Говорячи про зміст педагогічних дисциплін як одну з умов реалізації їх можливостей, дослідники вказують на необхідність відбиття поставленої проблеми в змісті. При цьому підкреслюється, що інтерес студентів до проблеми активізується, якщо зміст різноманітний, актуальний, опирається на їхні особистісні й освітні потреби, дозволяє кожному виявити свою позицію, виявити активність [1; 2; 3; 4].

Для підвищення пізнавального інтересу студентів пропонується включати інформацію про цілі пропонованої діяльності, її хід, способи реалізації [5; 6].

Автори акцентують увагу на тому, що необхідно розвивати в студентів особистісне відношення до знання, що припускає не просто розуміння й засвоєння навчальної інформації, а його рефлексивне, дослідницьке сприйняття, інтерпретацію й трансформацію в особистісний досвід. Тобто, теоретичне вивчення проблеми має спиратися як на накопичений педагогічною наукою досвід, так і на особистісний досвід студентів. Освоєння ж соціокультурного педагогічного досвіду й перекладення його в особистісний сенс може відбуватися лише за допомогою діалогічного спілкування з ним. У цьому випадку діалог виступає як рефлексивне сприйняття навчальної інформації щодо певних педагогічних проблем [7; 8].

Деякі дослідження доводять, що основними умовами підвищення ефективності процесу вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ є:

- опора на суб'єктивний досвід, урахування освітніх потреб, інтересів, устремлень студентів (Л.Жуйкова, Г.Столяров);
- позитивне емоційне відношення за допомогою реалізації ситуацій успіху (З.Абросимова, С.Гуревич);
- диференційований та індивідуальний підходи (Л.Байкова, Т.Пономарьова, О.Сущенко);
- організація групової взаємодії (Т.Стефановська);
- створення "поля вибору" навчальних завдань, видів діяльності, варіантів взаємодії з учасниками освітнього процесу (Л.Жуйкова, Г.Столяров);
- опора на наявні в студентів досягнення й створення установки на можливість досягнення більш високих результатів (Л.Жуйкова);
- наявність зворотного зв'язку й реалізація форм колективної й індивідуальної рефлексії (Т.Пономарьова, Е.Скворцова).

Наступна група умов, на якій акцентують увагу більшість авторів, пов'язана з характером відносин між викладачами й студентами в процесі вивчення педагогічних дисциплін. У результаті досліджень встановлено, що їх можливості реалізуються повною мірою, якщо відносини між студентами й викладачем ґрунтуються на основі діалогічності, рівноправного співробітництва, співтворчості, взаємоповаги.

Вчені підкреслюють, що такий тип відносин вимагає зміни позиції як студентів, так і викладачів. О.Павозкова [2] стверджує, що важливою умовою успішності взаємодії викладачів і студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін є розвиток ставлення студента до себе як до суб'єкта особистісно-професійного становлення. Це виявляється в прагненні студента виразити себе в різноманітній діяльності, у здійсненні самоаналізу процесу свого індивідуально-професійного розвитку, прийняття відповідальності за свої рішення, свій вибір, за зроблене й недосконале. Зміна позиції викладача має відбуватися від переважно інформаційного підходу в навчанні до ролі організатора й керівника самостійною навчально-пізнавальною, науково-пізнавальною й професійною діяльністю студентів. Зазначається, що взаємодія між викладачами й студентами має бути гнучкою,

диференційованою, що постійно розвивається за рахунок ускладнення, збагачення, розмаїтості змісту й форм організації. При цьому важливо враховувати актуальні особистісно-значущі потреби як студентів, так і викладачів.

Установлено, що особливою умовою реалізації освітньо-професійних можливостей педагогічних дисциплін є освітнє середовище, яке розглядається у двох аспектах: як сукупність різноманітних духовних і матеріальних засобів, що сприяють становленню майбутнього професіонала; як мікросередовище, що характеризується особливою атмосферою, позитивним морально-психологічним кліматом.

Освітнє середовище ВНЗ має багаті можливості для актуалізації особистісного потенціалу студента, розвитку й саморозвитку особистості, задоволення потреб студента в освоєнні різних видів діяльності, придбання досвіду спілкування й взаємодії.

Реалізацію даних можливостей можна пов'язати із адаптацією середовища до особистісних проблем і досягнень студентів, використанням адекватних кожному етапу освоєння середовища форм діяльності студента, забезпеченням супроводу розвитку особистості в середовищі, проектуванням особистісно-значущих ситуацій. Освоєння студентом освітнього середовища ВНЗ відбувається поетапно. Включення в процесі спілкування, пізнання, розвитку, саморозкриття, самореалізації, самоактивності, творчості, діяльності. Розвиваюча роль освітнього середовища визначається, з одного боку, станом і змістом середовища, а, з іншого, – мірою активності самого суб'єкта в процесі взаємодії із середовищем.

Аналіз джерел показав, що серед різноманітних факторів розвивального впливу середовища особливе місце приділяється особистості педагога (В.Воронцова, Н.Сєдова, Т.Стефановська й ін.). Викладач в освітньому середовищі з'являється немов би у двох площинах, по-перше, як представник культурного середовища, носій певної соціально-педагогічної ролі, по-друге, як конкретна творча особистість, що здійснює робить безпосередній вплив на процес становлення студентів. Ступінь цього впливу багато в чому визначається особистісною референтністю педагога, його вмінням створити атмосферу довірчих відносин, психологічної розкритості й комфорту. Крім того, викладачеві потрібні: визнання індивідуальності й самоцінності особистості кожного студента, зацікавленість в успіхах студентів в освітньому процесі, творчий підхід до своєї справи, вміння глибоко й серйозно розбиратися в нових тенденціях педагогічної науки, мати свій погляд на різні інновації в сфері освіти й у суспільстві в цілому, успішність у науковому пошуку, яскрава емоційність, вміння вийти за межі офіційних відносин, наявність потреби в саморозвитку й самовдосконаленні.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що в системі вищої педагогічної освіти педагогічним дисциплінам належить особливе місце в особистісному, освітньому й професійному розвитку майбутнього вчителя.

Педагогічні дисципліни мають значні можливості для становлення в студентів образу сучасного педагога в студентів. Розширення кола цих можливостей пов'язане зі збагаченням їх змісту розглянутої проблеми; з удосконаленням процесу вивчення педагогічних дисциплін на основі використання технологій, адекватних поставленим завданням; з побудовою особливого типу відносин між викладачем і студентом; із забезпеченням підтримуючого освітнього середовища у ВНЗ.

Вважаємо, що умовами, необхідними для становлення образу сучасного педагога в студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін є:

- вивчення й урахування наявних у студентів образів педагога;
- актуалізація в змісті педагогічних дисциплін ідей про педагога, його становлення, особливості його професійної діяльності, а також збагачення змісту яскравими прикладами діяльності різних педагогів;

- уключення студентів в активний дослідницьку, проектувальну, рефлексивну й інші види освітньо–професійної діяльності з урахуванням їхніх можливостей та інтересів;
- організація взаємодії між викладачем і студентами на основі діалогічності, варіативності, творчої активності;
- забезпечення підтримуючого освітнього середовища, що відбиває сучасні тенденції розвитку педагогічної професії.

**Висновки.** Отже, в системі сучасної вищої педагогічної освіти педагогічні дисципліни розглядаються як основа для інтеграції знань про природу, культуру, суспільство, особистості, що забезпечує системно–цілісне сприйняття й освоєння педагогічної дійсності. Процес вивчення педагогічних дисциплін є найважливішим засобом особистісного, освітнього й професійного становлення майбутнього вчителя, здатного використати отримані у ВНЗ знання для самостійного осмислення будь–якої життєвої ситуації й заснованого на цих знаннях проектування власної життєдіяльності.

### *Література*

1. Абросимова З.Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: Автореф. дисс. ...к.п.н. – Челябинск, 1994. – 17с.
2. Павозкова О.Е. Взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов вузов в процессе изучения педагогических дисциплин (на материале курса «Введение в педагогическую профессию»): Дисс. ...к.п.н. – Архангельск, 2001. – 215с.
3. Столяров Г.Г. Подготовка студентов к педагогическому диалогу: Дисс. ...к.п.н. – СПб., 1993. – 202с.
4. Яковец Т.А. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов ВУЗа к самообразованию: Автореф. дисс. ...к.п.н. – Курган, 1999. – 18с.
5. Жуйкова Л.П. Актуализация образовательно–профессиональных достижений студентов в процессе изучения педагогических дисциплин: Дисс. ...к.п.н. – СПб., 1998. – 168с.
6. Струценко Л.А. Ориентация студентов на инновационную деятельность в развивающейся школе (при изучении педагогических дисциплин в ВУЗе): Автореф. дисс. ...к.п.н. – СПб., 1995. – 19с.
7. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сб. научных трудов. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 192с.
8. Козырев В.А. Многоуровневое педагогическое образование как целостный процесс подготовки специалиста // Непрерывное педагогическое образование. Вып. VI. – Ставрополь: СГПИ, 1994. – С. 11–19.

### *Панасенко Е.А.*

*Слов'янський державний педагогічний університет*

## **ФОРМУВАННЯ СОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*У статті розглянуто проблему реформування системи вищої педагогічної освіти в Україні в контексті Болонського процесу. Автор розкрила провідне значення вчителя в суспільстві та деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя до повноцінного життя та педагогічної праці.*

**Ключові слова:** *особистість майбутнього вчителя, викладач вищого навчального закладу, Болонський процес.*

*В статтє представлена проблема реформирования системы высшего педагогического образования в Украине в контексте Болонского процесса. Автор раскрыла ведущую роль учителя в обществе и некоторые аспекты подготовки будущего учителя к полноценной жизни и педагогическому труду.*

**Ключевые слова:** *личность будущего учителя, преподаватель высшего учебного заведения, Болонский процесс.*

*The article deals with the problem of reforming of higher pedagogical educational system in Ukraine in the context of the Bologna process. The author enlightens the leading role of a teacher in society and some aspects of teacher training for valuable life and educational labour.*

**Keywords:** *the personality of a future teacher, the lecturer of the higher educational establishment, the Bologna process.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан вітчизняної вищої освіти характеризується такими тенденціями: падіння престижності спеціальностей, орієнтованих на працю в державних структурах, і орієнтація випускників вузів на роботу в комерційних; згода на роботу за іншою спеціальністю, що значною мірою стосується майбутніх педагогів; падіння престижу науково-дослідної діяльності; зменшення кількості студентів, які планують для навчання і роботи поїхати за кордон. Отже, реформування системи вищої освіти, у тому числі й педагогічної, є нелегким і суперечливим. Основою реформування вищої освіти України є:

- національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні та примноженні національних традицій;
- підпорядкування вищої освіти законам ринкової економіки;
- розгляд розвитку вищої освіти в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем [3, С. 25].

Приєднання України до Болонської співдружності, глибоке й критичне осмислення зарубіжного досвіду модернізації систем педагогічної освіти, а також загальноєвропейські виміри феномену професійного розвитку вчителя сприятимуть більш ефективному її реформуванню.

Реалізація принципів Болонської декларації у нашій державі охоплює шість провідних напрямів:

1. Уведення загальноєвропейської прозорої та доступної системи порівняння освітніх кваліфікацій.
2. Запровадження ступеневої системи вищої освіти.
3. Створення єдиної системи заліку навчання.
4. Сприяння мобільності студентів, викладачів і адміністративного персоналу ВНЗ.
5. Створення загальноєвропейської системи оцінювання.
6. Пропагування європейського простору вищої освіти в таких аспектах, як навчальні програми, де реалізується зміст міжвузівського співробітництва, і програмах, які поєднують навчання, дослідження і практику.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів представлені у працях О.Абдуліної, А.Бойко, В.Гриньової, В.Євдокимова, Н.Кузьміної, В.Лозової, В.Розова, В.Сластьоніна, Г.Троцько, Н.Хмель та ін.

Питання дидактичної підготовки майбутніх педагогів досліджено ученими А.Алексюком, І.Богдановою, В.Сагардою, М.Сметанським, М.Фіцулою, В.Чайкою та ін.

Важливі питання роботи зі студентською молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах розглядають у своїх роботах С.Гончаренко, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Кравець, О.Сухомлинська та ін.

**Постановка завдання.** Метою даної статті є показ специфіки формування особистості майбутнього вчителя в умовах інтеграції України в європейській освітній та науковий простір.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Європейська спільнота визначає педагогічну професію як висококваліфіковану; професію, що вимагає неперервного навчання; мобільну професію; професію, що ґрунтується на партнерстві. Педагогічна діяльність належить до тих видів діяльності, які мають значний вміст особистісного, суб'єктивно привнесеного. Цим обумовлені особливі вимоги до особистості педагога, насамперед, до його гуманістичної позиції (інтересів, цінностей, ідеалів) і наявності професійно–педагогічних якостей (комунікативності, перцептивні здібності, креативність, емоційна стабільність, швидкодія; педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна спостережливність, педагогічна імпровізація, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення, педагогічна рефлексія (А.Маркова)).

Розглядаючи педагога як суб'єкт діяльності, сучасні науковці виокремлюють наступні особистісні якості вчителя: гуманність, доброта, витримка, справедливість, шляхетність, вдячність, співчуття, турботливість, благородство, чуйність, проникливість, неупередженість, ввічливість, делікатність, товариськість, відвертість, доброчесність, стриманість, миролюбність, терплячість, лагідність, привітність, лояльність, правдивість, щедрість, чесність, милосердя, тактовність тощо.

З інтенсивним розвитком альтернативних джерел інформації та дистанційних форм навчання змінюється і роль педагога та вимоги до його особистості. Педагог у сучасному навчально–виховному процесі вже не має монополії на істину. Він стає посередником між соціально цінним досвідом людства та дитиною, відступаючи вбік щоразу більше, як та готова торувати власний шлях. Суть взаємодії між двома особистостями, педагога й дитини, полягає в тому, щоб піднести останню до духовної автономії. У такому контексті поняття виходить за межі педагогічного значення і набуває значення більш широкого, суспільного – особистість учителя (мислителя, духовної особистості, яка залишає глибокий слід у розвитку свого учня та його життєвого шляху).

Особистість студента вищого педагогічного навчального закладу – це особистість молодої людини, яка готується до висококваліфікованого виконання функцій педагога. У ході навчання у студента формуються необхідні якості, знання, уміння та навички. Студенство входить до складу особливої соціальної групи – інтелігенції. Головні напрями життя студента – навчатися, розвивати свій інтелект, рости духовно, морально, фізично, естетично, оволодівати майбутньою професією вчителя. Особистість студента як людини певного віку характеризується з трьох боків:

1) соціальної, що проявляється в особистості студента завдяки його включеності у студентську групу по виконанню ним навчальних функцій;

2) з психологічної, що представляє собою єдність психічних процесів, станів, утворень та якостей особистості;

3) з біологічної, що включає тип ВНД, побудову органів відчуття, інстинкти, фізичну силу, статуру, колір шкіри, очей, ріст тощо. В основному ця сторона визначена спадковістю та вродженими задатками, але у певних межах може змінюватися під впливом умов життя та вихованням.

Ознаками соціально–психологічної зрілості студента є: громадянська позиція, професіоналізм, діловитість, рівень мислення, естетична грамотність, етична культура, активність, самовдосконалення тощо.

Вищий ступінь розвитку особистості студента педагогічного вузу характеризується його соціальною зрілістю, соціальною активністю та соціальною відповідальністю.

*Соціальна зрілість* майбутнього вчителя характеризується прагненням отримати спеціальність; реалізація потенційних можливостей особистості майбутнього вчителя у громадській та науково–дослідній діяльності; адекватне співставлення себе з громадською думкою.

*Соціальна активність майбутнього вчителя виявляється у прагненні до самореалізації, у бажанні приносити користь своєю діяльністю іншим людям; бажання активно впливати на життєдіяльність освітнього закладу.*

*Соціальна відповідальність майбутнього вчителя виявляється у прагненні мати міцні знання; врахування громадської думки щодо своєї діяльності; вболівання за доручену справу тощо [ 1, С. 880].*

Велике значення у процесі формування особистості майбутнього вчителя має викладач вищого навчального закладу. Він повинен мати комплекс якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Ці якості проявляються через систему взаємодій зі студентами. Для багатьох студентів ставлення до викладача первісно носить не принциповий, а персональний характер. Особистість викладача вищої школи розкривається у стилі спілкування та через вимоги, які висуваються студентам. Студенти схильні шукати моральне виправдання вимогливості педагога до них у його вимогливості до самого себе, і тому не вибачають викладачам їхніх слабостей та недоліків. Особистість викладача вищої школи проявляється через його спрямованість на педагогічну діяльність. Успіх педагогічної діяльності залежить від характеру, здібностей та темпераменту викладача. Такі риси характеру, як педагогічний такт, вимогливість, справедливість, демократизм, чуйність, є важливою умовою педагогічної діяльності. Велике значення мають такі якості особистості, як самостійність, організованість, чесність, працелюбність, спостережливість, уважність, винахідливість, витримка тощо. Успіх у педагогічній діяльності залежить від здібностей дидактично обробляти навчальний матеріал, привносити у навчальну роботу щось цікаве, нове, незвичайне; доступно та виразно викладати та пояснювати матеріал, адекватно педагогічній діяльності використовувати експресію, правильно сприймати та оцінювати поведінку студентів, вміти переконувати, навіювати та вимагати. Темперамент викладача вищого навчального закладу впливає на способи та стиль його діяльності, проте він не перешкоджає досягненню педагогічної майстерності, тобто викладачі з різними темпераментами можуть досягати високих результатів у своїй праці [ 2, С. 282].

**Висновки.** Отже, підготовка високопрофесійних учителів в системі вищої педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу потребує певних умов, серед яких виділимо наступні:

- створення системи професійної підготовки вчителя на базі нової методології, випереджувальної освіти та досягнень сучасної педагогіки і психології;
- надання процесу підготовки майбутніх учителів рефлексивного характеру;
- реалізація в професійній підготовці вчителя принципу неперервності, створення цілісної багаторівневої системи педагогічної освіти;
- використання інноваційних засобів і технологій професійної підготовки майбутніх учителів;
- розширення змістового поля підготовки майбутнього вчителя для формування педагогічних компетенцій.

#### *Література*

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.
3. Шаповалова Л. Україна і Франція в Болонському процесі / Людмила Шаповалова // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 24–29.

**Чередник О.В.**

*Слов'янський державний педагогічний університет*

### **ЗАПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*У запропонованій статті автор, спираючись на законодавчі документи і свій особистий досвід, розкриває сутність і механізм запровадження в навчальний процес вищого педагогічного закладу кредитно–модульної системи навчання. Особлива увага приділяється роботі куратора та викладача вищої школи.*

**Ключові слова:** *Болонський процес, кредитно–модульна система, навчально–виховний процес, вища освіта, викладач, куратор.*

Україна чітко визначила орієнтир на входження в світове співтовариство. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер, включаючи вищу освіту. Однією з передумов входження України до єдиного освітнього і наукового простору Європи є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу, який передбачає забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищої освіти.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких і сформулювали згодом принципи Болонської декларації. Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і надбаннями національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці.

Через рік чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина – підписали так звану Сорбонську декларацію, завдання якої спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, який має стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Основна ідея цих документів – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів (ECTS), міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти та надання йому права продовжувати навчання за освітніми програмами магістра з дотриманням положень Лісабонської угоди.

Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

**Постановка проблеми.** На виконання першочергових завдань, що впливають з вищезазначеного, рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. (протокол № 2/3 – 4) та від 24 квітня 2003 р. (протокол №5/5 – 4) передбачено проведення з 2004/2005 навчального року педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно–модульної системи організації навчального процесу (далі КМСОНП) у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації.



Основним завданням впровадження кредитно–модульної системи підготовки фахівців є запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, що аналогічна ECTS (Європейській кредитно–трансферній системі). Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включно з програмами післядипломної освіти. ECTS стане багатоцільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн. Важливий аспект запровадження кредитної системи накопичення – можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо.

Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студента повинно стати основою для вирішення ще однієї задекларованої в Болоньї мети – створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, менеджерів освіти та дослідників на теренах Європи.

Обов'язковою також є наявність внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю та оцінки якості освіти.

**Мета статті** полягає у висвітленні досвіду роботи щодо створення КМСОНП у Слов'янському державному педагогічному університеті.

**Виклад основного змісту статті.** Кредитно–модульна система організації навчального процесу – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Структурно–діяльними елементами системи є:

— **кредит** – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання, – система змістових модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно психофізичних норм засвоєння при використанні форм, методів і способів навчання), можуть бути засвоєні за 36 годин навчального часу (сума годин аудиторної і самостійної роботи студента за тиждень).

— **заліковий кредит** – одиниця виміру навчального навантаження необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів;

— **змістовий модуль** – система навчальних елементів, що поєднана за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові;

— **модуль** – задокументована завершена частина освітньо–професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу.

Метою впровадження КМСОНП є підвищення якості вищої освіти фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти в європейському та світовому освітньому і науковому просторі. Основними завданнями КМСОНП є:

— адаптація ідей ECTS до системи вищої освіти України для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;

— забезпечення можливості навчання студента за індивідуальною варіативною частиною освітньо–професійної програми, що сформована на основі вимог замовників та побажань студента і сприяє його саморозвитку і, відповідно, підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

— стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

— унормування порядку надання можливості студентів отримати професійні кваліфікації відповідно до ринку праці.

#### **Контроль за індивідуальним навчальним планом студента**

Надання кваліфікованих консультацій щодо формування індивідуального навчального плану студента, його реалізації протягом всього періоду навчання покладається на куратора.

Куратором може бути науково–педагогічний працівник випускової кафедри, як правило, професор або доцент, ґрунтовно ознайомлений з вимогами відповідних галузевих стандартів вищої освіти.

Куратор призначається наказом ректора вищого навчального закладу за поданням декана відповідного факультету. У рамках виконання своїх функцій куратор підпорядкований заступнику декана факультету, який відповідає за формування індивідуального навчального плану студента.

На куратора покладається виконання таких основних завдань:

#### **Основні функції куратора:**

1. Ознайомлення студентів з принципами кредитно–модульної системи підготовки фахівців та можливостями формування індивідуальної навчальної програми.

2. Надання рекомендацій та консультацій студентам щодо формування їх індивідуальних навчальних програм.

3. Надання рекомендацій та консультацій студентам щодо запису на вивчення конкретних навчальних дисциплін (змістових модулів).

4. Контроль за реалізацією індивідуальної навчальної програми студента.

5. Надання рекомендацій щодо реалізації практичної підготовки.

6. Надання рекомендацій та консультацій студентам щодо можливостей майбутнього працевлаштування.

7. Контроль навчання за індивідуальними планами, як правило, не більше, ніж 15 студентів.

8. Контроль за реалізацією індивідуального навчального плану студента на підставі відомостей про зараховані студенту залікові кредити з подальшим поданням пропозицій щодо продовження навчання студента або щодо його відрахування.

#### **Основні обов'язки куратора:**

1. Знати вимоги освітньо–кваліфікаційних характеристик та освітньо–професійні програми підготовки фахівців за спорідненими напрямками або спеціальностями для певного освітньо–кваліфікаційного рівня.

2. Візувати індивідуальну навчальну програму студента.

3. Подавати пропозиції щодо зарахування змістових модулів (навчальних дисциплін), які студент засвоїв за час перебування в інших ВНЗ України або за кордоном.

4. Аналізувати фактичне зарахування студентом кредитів з урахуванням обов'язкових дисциплін і структурно–логічної схеми та подавати пропозиції щодо продовження навчання студента або щодо його відрахування.

#### **Основні права куратора:**

1. Зменшення навчального навантаження в навчальному році з розрахунку: 0,5 години навчального навантаження за навчальний тиждень за одного студента.

2. Доступ до інформації про освітньо–професійні програми підготовки фахівців, про освітньо–кваліфікаційні характеристики, про ухвали вчених, методичних та

адміністративних рад, що стосуються функцій, які виконує куратор, а також до інформації про бази практичної підготовки та про місце майбутнього працевлаштування.

3. Участь у діяльності робочих груп кураторів та подання пропозицій щодо покращення діяльності кураторів.

4. Відвідувати всі види занять студента згідно з його індивідуальним навчальним планом.

5. Подавати пропозиції деканові факультету щодо переведення на інший курс, відрахування та заохочення студента.

6. Брати участь у засіданнях кафедри та вчених рад факультетів.

7. Подавати пропозиції щодо покращення навчального процесу та діяльності кураторів.

#### **Відповідальність куратора.**

Куратор відповідає за формування індивідуальних навчальних програм студентів закріплених за ним.

Організаційно–методичне забезпечення КМСОНП передбачає використання всіх документів, регламентованих чинною нормативною базою щодо вищої освіти, видів діяльності суб'єктів та об'єктів навчального процесу, адаптованих і доповнених з урахуванням особливостей цієї системи.

Важлива роль в роботі куратора належить його взаємодії зі студентом, умінні створити умови, коли куратор і студент працюють у тісному контакті один з одним, а їх співпраця спрямована на досягнення однієї мети: озброєння знаннями, оволодіння вміннями та навичками.

Ця взаємодія повинна бути побудованою на бажанні співпрацювати, чути один одного. Куратор має створити умови для такої ж взаємодії студента із викладачем. У свою чергу викладач і студент повинні взаємодіяти в навчальному процесі не в позиції «суб'єкт – об'єкт», а з позиції «суб'єкт – суб'єкт». Саме тоді, на наше глибоке переконання, відбудеться такий діалог, який створить атмосферу порозуміння, творчої співпраці, результати якої дадуть радість пізнання, бажання навчатися тощо.

У контексті вищесказаного слід звернути увагу на особистості викладача вищого навчального закладу. Модернізація вищої педагогічної освіти також безумовно передбачає зміни у вимогах до особистості викладача. Це потребує від педагога вищої школи реалізації наступних професійних характеристик:

- оновленої філософії та методології професійного педагогічного мислення;
- гуманітарної спрямованості свого предмету, рівня володіння ним; здатності переносу предметного змісту в технологічну (діяльнісно–комунікативну) форму;
- високої мотивації та практичної готовності до виконання нових педагогічних ролей (функцій) у соціумі, що розвивається;
- володіння прогресивними освітніми технологіями виконання різних педагогічних функцій (культуроформуєча, інтелектуально–розвивальна, особистісно зорієнтована), що забезпечує всі види педагогічної допомоги й підтримки;
- наявність інноваційного потенціалу педагога як особистості, що розвивається.

**Загальні висновки.** Успіх навчально–виховного процесу у вищій школі залежить від його чіткої організації та злагодженої і творчої роботи професорсько–викладацького складу, інформаційного та матеріального забезпечення процесу учіння, що дозволяє готувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів.

#### ***Література***

1. Андрущенко В. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта. – 2004. – 12–19 травня. – С. 4–5.
2. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянюк В.В., Бабин І.І. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Болонський процес: Документи / Уклад.: З.І Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гомон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Університету, 2004. – 169с.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ „Видавництво „Політехніка”, 2003. – 200 с.
5. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3–5.
6. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., СОКОЛ Є.І., КЛИМЕНКО Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ „ХП”, 2004. – 144 с.
7. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору // вища школа. – 2004. – №1. – С. 50–62.

#### Веб-ресурси з тематики

- <http://ntu-kpi/kyiv/ua> (Болонський процес на засіданні методичної ради університету);
- [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua) (Вища освіта);
- <http://pressa.univ.kiev.ua> (Реформування вищої освіти і Болонський процес);
- <http://stud.profkom.ntu-kpi/kyiv/ua> (У Європу Знань – через Болонський процес);
- [zn/kyiv/ua](http://zn/kyiv/ua) („Університет” – це повинно звучати гордо!).

*Чернега О.А.*

*Бердянський державний педагогічний університет*

УДК378.1

### ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ МАЙСТЕР-КЛАСУ

*Ключові слова* : педагогічна майстерність, викладач – майстер, майстер – клас, підготовка інженера – педагога.

У сучасних умовах розвитку професійної освіти в Україні особливого значення набуває **проблема** підвищення професіоналізму й зокрема майстерності педагогічних кадрів. В даний час педагогічна майстерність полягає, насамперед, в умінні швидко і якісно, найбільш оптимальним шляхом вирішувати освітні завдання у конкретних умовах.

Майстерність – велике чудо, що народжується миттєво, коли педагог за будь-що має знайти оригінальне рішення, знайти педагогічний талант, віру у нескінченні можливості людського духу [1].

Ще Сократ називав професійних педагогів "акушерами думки". Його навчання про педагогічну майстерність зветься "майевтика", що в перекладі означає "повивальне мистецтво". Справжній педагог-майстер зобов'язаний не повідомляти готові істини, а допомогти народитися думці в голові учня.

За твердженням В.О.Сухомлинського: "стає майстром педагогічної праці швидше за все той, хто відчув у собі дослідника" [14], іншими словами – став на позицію "посередника" між педагогічною наукою і практикою.

Н.В.Кузьміна називає педагогом майстром того, хто добре опанував прийомами навчання і виховання і, хто намагається завдяки цьому досягти ефективності у роботі. Майстерність викладача виражається насамперед в умінні так організувати навчальний процес, щоб при всіх, навіть самих несприятливих умовах досягти потрібного рівня вихованості, розвитку і знань учнів. Викладач–майстер завжди знайде нестандартну відповідь на будь–яке запитання, зуміє по–особливому підійти до студента. Він глибоко знає свій предмет, перспективи розвитку тієї науки, основи якої викладає [8].

**Мета статті** – розкрити особливості формування педагогічної майстерності майбутнього інженера–педагога засобами майстер–класу.

Викладач–майстер характеризується неповторністю індивідуального стилю педагогічної діяльності, що включає [17]:

- індивідуально–неповторну манеру і динаміку педагогічного спілкування;
- систему роботи, як результат його професійної майстерності;
- високу мотивованість самостійної творчої діяльності;
- оригінальну побудову навчально–виховного процесу, що відбиває неповторність педагога;
- ефективні способи стимулювання пізнавальної діяльності студентів;
- особливості педагогічної технології проектування адаптивної освітньої діяльності студентів;
- здатність до рефлексивної самостійної діяльності;
- наявність глибоких психолого–педагогічних знань, професійних умінь і навичок;
- здатність диференціювати педагогічну діяльність і розвивати творчість студентів;
- оволодіння основними педагогічними технологіями.

З погляду Л.І.Боровикова, педагог–майстер – це людина, яка пройшла свій самобутній, неповторний шлях професійного розвитку, що досягла на цьому шляху визначених якісних успіхів. Успіхи ці можуть бути різними – це і самобутня логіка побудови відносин, і оригінальна організація процесу навчання, і технологічно вивірені моделі творчого планування навчальних занять, і оперативна багатомірна оцінка якості одержуваних освітніх результатів [11].

Л.В.Барabanшиков стверджує, що педагогічна майстерність – це синтез розвинутого психолого–педагогічного мислення, системи педагогічних знань, умінь і навичок, емоційно–вольових засобів виразності, що у сполученні з високорозвиненими якостями особистості педагога дозволяють йому успішно вирішувати навчально–виховні завдання. Структура педагогічної майстерності складна, багатогранна і визначається змістом педагогічної діяльності, характером професійно–творчих завдань. Центральним компонентом педагогічної майстерності, відповідно до цього підходу, вважається розвинуте психолого–педагогічне мислення, що зумовлює творчість у педагогічній діяльності. Мислення майстра педагогічної праці характеризується самостійністю, гнучкістю і швидкістю. Воно спирається на розвинуту педагогічну спостережливість і творчу уяву, що є найважливішою основою передбачення, без якого педагогічне мистецтво неможливе [3].

На думку І.В.Страхова, педагогічна майстерність формується на основі досвіду, творчого осмислення засобів навчально–виховної роботи і виражається у застосуванні системи ефективних методів рішення професійних задач, у високій якості їхнього виконання, у єдності науки і мистецтва, в індивідуалізації педагогічного впливу й в умінні спілкуватися, дотримуючись критеріїв педагогічного такту, у високій мотивації праці [12].

І.О. Хорєв визначає педагогічну майстерність викладача, як високий рівень оволодіння ним конкретними прийомами, способами, технікою та засобами педагогічної

діяльності. Остання завжди пов'язана із методикою конкретної навчальної дисципліни, включенням студентів у різні види діяльності та організацією колективу навчальної групи. У такій діяльності викладач будує модель діяльності з урахуванням прогнозу можливих результатів навчання в реальних умовах навчального процесу, а також оцінює ефективність засобів, які використовує, стан педагогічної системи, можливості і резерви її удосконалення [16].

В.А.Кан–Калік зазначає, що педагог–майстер може привнести у навчальний процес усе те нове, що накопичено в теорії і практиці з урахуванням специфіки конкретних педагогічних обставин. Розвинута педагогічна самосвідомість сприяє придбання свого власного індивідуального стилю роботи. Педагог досягає вищого рівня майстерності, рішуче і кардинально змінюючи педагогічну дійсність. Його кредо – формувати творчу спрямованість особистості. Це дозволяє гарантувати повне розкриття творчих здібностей кожного студента [5].

Ю.К.Бабанський указує: "Педагог–майстер характеризується вільним володінням професійною технологією, творчим підходом до справи і досягає високих результатів у навчанні і вихованні". Автор уточнює визначення, відносячи до типових рис майстерності педагогічної праці ретельний аналіз педагогічної ситуації і вибір оптимального педагогічного рішення, творчий стиль діяльності, повагу до особистості учня [10].

Н.В.Кухарев говорить про правомірність розгляду педагогічної майстерності як сукупності визначених якостей особистості викладача, що зумовлюються високим рівнем його психолого–педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі (навчання, виховання і розвитку учнів) [11].

На думку Є.М.Павлютенкова, професійну майстерність викладача складають компоненти: а) потребнісно–мотиваційна сфера особистості (інтегральна сукупність соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів); б) операційно–технічна сфера особистості – інтегральне єднання, що характеризується сукупністю загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей особистості; в) самопізнання особистості [11].

І.П.Андриаді розглядає педагогічну майстерність як властивість особистості, що відбиває її духовно–моральну й інтелектуальну готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, а також теоретичну і практичну готовність до творчого застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності [11].

В.А.Мижериков і М.І.Єрмоленко указують на те, що педагогічна майстерність, виражаючи високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією, у той же час відбиває й особистість педагога в цілому, його досвід, цивільну і професійну позицію. У зв'язку, з чим сутність педагогічної майстерності визначається ними через рівень здійснення діяльності, що синтезує знання, уміння і навички і приводить до високого результату [11].

У визначенні В.П.Кузавльова педагогічна майстерність виявляється як: "... досить стійка система теоретичних обґрунтувань і практично виправданих педагогічних дій і операцій, що забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між педагогом і учнем" [15]. Розвиваючи дане визначення, автор додає, що, будучи синтезом теоретичних знань і високо розвинутих практичних умінь, майстерність педагога затверджується через творчість і втілюється в ній. Конкретні ж показники майстерності виявляються у високому рівні виконання, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям, діях викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання.

О.О.Сидоров, М.В.Прохорова і Б.Д.Синюхин вважають, що педагогічна майстерність є стрижневим компонентом педагогічної культури і визначають її як синтез розвинутого психолого–педагогічного мислення, професійно–педагогічних знань, навичок, умінь і емоційно–вольових засобів виразності, що у взаємозв'язку з якостями особистості педагога дозволяють йому успішно вирішувати різноманітні навчально–виховні задачі [15].

За твердженням Л.А.Байкової і Л.К.Гребьонкіної, педагогічна майстерність – це "вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у творчості педагога, у постійному удосконалюванні мистецтва навчання, виховання і розвитку людини" [15]. Деталізуючи первинне визначення, вони додають, що педагогічна майстерність, насамперед, пов'язана з особистістю педагога, з комплексом якостей, що сприяють забезпеченню високого рівня самоорганізації професійної діяльності.

Основними характеристиками педагогів–майстрів вважають також уміння у доступній формі викладати складні проблеми, спрямовувати активну діяльність на творчий пошук знань: уміння спостерігати, аналізувати поведінку, факти і явища; здатність перетворювати теоретичні і прикладні психолого–педагогічні знання, досягнення передового педагогічного досвіду стосовно до конкретних умов організації освітнього простору з урахуванням особливостей власного стилю діяльності. Позитивно варто оцінити і прагнення дослідників включити у педагогічну майстерність не лише загальну ерудицію педагога, але і тонке орієнтування в настрої студентів. Вона містить у собі прогностичний характер організації їхньої діяльності, створення необхідної атмосфери діловитості і взаєморозуміння, заснованих на відносинах участі, активної взаємодопомоги.

Розуміючи під педагогічною майстерністю важливу сторону професійної культури, деякі науковці включають до її змісту психолого–педагогічну ерудицію, розвинуті професійні здібності (професійна пильність, оптимістичне прогнозування, організаторські уміння, мобільність, адекватність реакцій, педагогічна інтуїція), володіння педагогічною технікою (система прийомів особистого впливу викладача на студентів).

Складовими ж методичної майстерності більшість педагогів вважають спеціальні методичні знання, відповідні уміння, навички та професійно важливі якості особистості, які дозволяють ефективно проводити навчальні заняття, визначати не вирішені актуальні педагогічні завдання, виявляти нові, нестандартні способи вирішення навчальних проблем, удосконалювати стиль, методи і прийоми своєї педагогічної діяльності, узагальнювати кращий педагогічний досвід і творчо використовувати його на практиці. Усвідомлення педагогом ступеня своєї майстерності й ідеальних моделей, що є синтезом науки і практики, переломлених через власну індивідуальність, має служити орієнтиром для формування самостійної професійної позиції творчого, новаторського характеру.

Отже, викладачі професійних навчальних закладів повинні постійно підвищувати свою кваліфікацію, вдосконалювати педагогічну майстерність, забезпечувати високий науково–теоретичний і методичний рівень викладання навчальних дисциплін, працювати відповідно до зростаючих потоків наукової інформації, оволодівати інноваційними освітніми технологіями і впроваджувати їх, сприяти розвитку інтересу учнів і студентів до обраної спеціальності та їх професійних творчих здібностей. Все це, а також готовність до методичної роботи у професійному навчальному закладі потрібно формувати вже під час професійної підготовки майбутніх педагогів.

Однією з форм ефективного професійного навчання майбутнього викладача, що шукає шляхи для росту своєї педагогічної майстерності є проведення майстер–класу педагогами–практиками. Провідною метою майстер–класу у професійній освіті є створення умов професійного самовдосконалення педагога, при якому здобувається досвід підготовки

до проектування активної освітньої діяльності учнів і студентів, розвиваються дослідницькі уміння, формується індивідуальний стиль творчої педагогічної діяльності засобами дослідно-експериментальної роботи. Це унікальна форма "нарощування" професіоналізму. Але, як і будь-яка інша організаційно-практична форма роботи з професійним досвідом, вона вимагає "шліфування" і удосконалювання для готовності до її використання "передавальною" стороною і стороною, активно "сприймаючою" цей професійний досвід.

М.М.Поташник дає наступне визначення: майстер-клас – яскраво виражена форма учнівства саме в Майстра, тобто передача майстром учням досвіду, майстерності, мистецтва в точному змісті, найчастіше шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи.

Майстер-класи дають можливість педагогам розробити власні моделі занять у режимі особистісно-орієнтованого навчання, що мають за мету визначити власний напрямок у процесі формування досвіду творчої діяльності кожному педагогові; відробити прийоми моделювання власного педагогічного досвіду; навчитися прийомів педагогічної рефлексії.

Викладач-майстер представляє власну систему роботи, що припускає комплекс методичних прийомів, педагогічних дій, котрі властиві саме цьому педагогові: дії взаємозалежні між собою, оригінальні і забезпечують ефективне рішення навчально-виховних завдань, оригінальність методики.

Позитивний результат навчання в роботі майстер-класу полягає в тому, що активний педагог використовує механізм навчання, за допомогою якого він аналізує свій педагогічний досвід і знаходить способи відновлення своїх професійних потреб.

Активізація пізнавальної діяльності всіх учасників майстер-класу і, передусім студентів забезпечується тим, що ця форма навчання є засобом формування мотивації і пізнавальної потреби в конкретній діяльності. До того ж стимулюється пізнавальний інтерес і відпрацьовуються уміння з планування, самоорганізації і самоконтролю викладачем педагогічної діяльності.

Реалізація перерахованих умов припускає діагностику особистісних якостей педагога. Ціль діагностики – виявлення рівня готовності педагога до професійної діяльності в сучасній освітній установі. Аналіз дає можливість визначити ступінь відхилення своїх особистісних якостей від еталонного представлення. Оцінка своїх труднощів і недоліків дозволяє педагогові скорегувати свої дії, визначити шляхи професійного саморозвитку.

З огляду на все вищезазначене викладачі кафедри професійної педагогіки та методики професійного навчання Бердянського державного педагогічного університету практикують співпрацю з інженерно-педагогічними працівниками професійно-технічних навчальних закладів, технікумів та коледжів під час підготовки викладачів за напрямом 0101 Педагогічна освіта та спеціальністю 6.010103 Професійне навчання. Економіка підприємств, маркетинг і менеджмент. Співпраця здійснюється у напрямках взаємоконсультування, підбору практичного матеріалу, зустрічей викладачів та методистів зі студентами, організації навчальної виробничої практики, проведення науково-практичних конференцій, стажування викладачів, спільне проведення методичних об'єднань, науково-методичних конференцій, педагогічних читань, семінарів, школи передового педагогічного досвіду та ін. Проте особливого значення у набутті майбутніми викладачами передового педагогічного досвіду та формуванні методичної майстерності є участь студентів у майстер-класах викладачів-практиків. Провідна мета таких занять – презентація педагогом-майстром власної моделі заняття у режимі технології, якої дотримується викладач.

Із широким залученням викладачів економічних дисциплін професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації у 2007/2008 н.р. на базі кафедри професійної педагогіки та методики професійного навчання пройшов майстер-клас



"Інноваційні технології економічного навчання Проблеми. Здобутки", де відбулося ознайомлення студентів і викладачів кафедри з кращим педагогічним досвідом. Активність викладачів–практиків і студентів, а значить і свідоме сприйняття змісту теми досягалися застосуванням різноманітних технологій навчання, проектування та проведення нестандартних занять з економічних дисциплін, які виходять за межі традицій і загальноприйнятих стереотипів. Кожен викладач виступав із своєю розробкою. При цьому перед початком міні–презентації ведучий майстер–класу коротко характеризував професійні якості кожного викладача, підкреслював сильні сторони його педагогічної діяльності. Викладачі економічних дисциплін, переважно вищої категорії транслювали накопичений досвід із впровадження у практику роботи нових технологій викладання й досконало (поетапно) показували як це робиться. Перша частина роботи – теоретична (розкриваються основи педагогічної технології), друга – проєктивна – поява ідеї творчого задуму та розробка цього задуму, третя частина – практична, де майстер–педагог відпрацьовує найбільш складні елементи методики, прийоми й етапи педагогічної технології із розкриттям “секретів” успіху.

Після виступів студентам було запропоновано здійснити аналіз презентованих занять та висловити власну думку щодо їх можливого удосконалення. Викладачі відповідали на запитання ведучого і присутніх студентів, разом обговорювали проблеми, котрі виникають під час розробки і проведення інноваційних занять. Причому важливим аспектом такого обговорення була позиція викладача: „Я прийшов до вас, щоб разом шукати відповіді на запитання”, що дає змогу студентам спілкуватися без страху щодо можливості помилитися, висловлювати усі думки і почуття, бути відвертими у своїх поглядах без приниження власної гідності, і головним є те, що таке спілкування націлене на розвиток особистості як студентів так і викладачів, створення атмосфери співтворчості. Організована таким чином методична робота сприяє пробудженню інтересу до інноваційної діяльності, потреби саморозвитку і самовдосконалення, створенню в колективі атмосфери творчого пошуку найбільш результативних шляхів навчання студентів.

**Висновок.** Таким чином майстер–класи відкривають широкі можливості набуття педагогічного досвіду студентами, а саме підвищують рівень теоретичної і методичної підготовки, готовність студентів до розвитку власної перетворюючої діяльності на науковій основі, забезпечують рефлексію діяльності в процесі власної практики.

#### *Література*

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989. – 335с.
2. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Под ред. Байковой Л.А., Гребенкиной Л.К. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
3. Барабанщиков Л.В. Проблемы педагогической культуры преподавателя. – М., 1980.
4. Громкова М. Мастерство – это технология плюс творчество // Высшее образование в России. – 2001.– №6.– С.74–80
5. Кан–Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1976.
6. Корогод Н.П. Вплив науково–методичної роботи на професійну підготовку молодших спеціалістів // Трудова та професійна підготовка молоді на засадах особистісно орієнтованого підходу: Зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 6.– С. 45–49.
7. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – №1.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
9. Мастер–класс: подготовка учителя к успешной педагогической деятельности: Методическое пособие / Под редакцией Г.А. Русских. – Киров: ИУУ, 2000.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
11. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально–педагогический аспект / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной. – М.: Педагогика, 2004. – 144 с.
12. Страхов І.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.
13. Станкин М.И. Профессиональные способности. Акмеология образования: Учебное пособие. – М.: Флинта, 1998. – 364 с.
14. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / Вибр. твори у 5 томах. – К., 1976. – Т.2. – С. 419–655.
15. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод, пособие. – М.: Высшая школа, 1988. 168 с.
16. Хорев І.О. Удосконалення методичної майстерності викладача вищої школи. – К.: КВГІ, 1999. – 72 с.
17. Черноусова Ф.П. Мастер класс – эффективная форма повышения профессионального мастерства // Активные методы в преподавании экономики. – Киров: ИУУ, 2001.

**Терещенко О.Ю.**

*здобувач Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 378.115**

### **МІСЦЕ І РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*У статті визначається місце, роль і значення студентського самоврядування в системі управління вищим навчальним закладом, розглянуто структуру, діяльність та проблеми студентського самоврядування на прикладі Слов'янського державного педагогічного університету.*

**Ключові слова:** *студентство, студентське самоврядування, управління, управлінська культура.*

*В статье определяется место, роль и значение студенческого самоуправления в системе управления высшим учебным заведением, рассмотрена структура, деятельность и проблемы студенческого самоуправления на примере Славянского государственного педагогического университета.*

**Ключевые слова:** *студенчество, студенческое самоуправление, управление, управленческая культура.*

*In the article the location, role and importance of student self-government, is determined in the control system by higher educational establishment, a structure, activity and problems of student self-government, is considered on the example of the Slavyansk state pedagogical university.*

**Keywords:** *student, student self-government, management, administrative culture.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В умовах демократизації суспільства та входженням України до Європейського Союзу дедалі більшого значення набувають проблеми

управління та виховання управлінців нового типу, які б не стільки віддавали накази, скільки вміли організувати, вести за собою, надихати співробітників. На перше місце у сфері управління виходять питання підвищення рівня управлінської компетентності та організаційних умінь керівників у всіх сферах буття, оскільки боротьба за якість стає більш значимою. Могутнім фактором у формуванні основ управлінської культури молоді виступає участь у роботі органів студентського самоврядування на етапі вузівського навчання.

У період становлення української, суверенної, незалежної, соціальної, правової держави студентському самоврядуванню у закладах вищої освіти приділяється особлива увага, що науковці зумовлюють такими причинами:

- відбувається активне утвердження демократичних засад в усіх секторах життєдіяльності українського суспільства;
- демократизація в освітній галузі згідно принципів Болонського процесу, у якому студентство розглядається як суб'єкт.
- студентство у всі часи виступало своєрідним "барометром" соціально-економічного та політичного стану суспільства. Молодь є найменш консервативною за своїми ціннісними орієнтаціями соціальною верствою населення, найбільш чутливо реагує на соціальні зміни, їй притаманне негативне ставлення до порушення демократичних норм, законів, моральних принципів;
- студентське самоврядування є важливим фактором виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації [1, с. 5-6]

**Постановка завдання.** Основними завданнями даної статті є визначення на основі аналізу науково-педагогічної літератури сутнісних та функціональних ознак студентського самоврядування, його ролі у вищому навчальному закладі; розкриття управлінського аспекту, його діяльності на прикладі організації роботи органів студентського самоврядування у Слов'янському державному педагогічному університеті.

**Аналіз останніх джерел і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Ще у працях Н.Крупської, С.Шацького, А.Макаренка, В.Сухомлинського викладено теоретичні основи самоврядування учнів, які стали фундаментом подальшого розвитку ідеї самоврядування. Фундаментальні положення багатьох відомих педагогів і психологів України (А.Барбарига, І.Бачило, І.Бех, Я.Болюбаш, Т.Буяльська, С.Вітницька, В.Даниленко, К.Левківський, В.Оржеховська, М.Приходько, М.Сметанський, В. Шинкарук та ін.) свідчать про те, що без максимального використання ресурсів студентського самоврядування не можна вибудувати європейську якість освіти, готувати конкурентоспроможних фахівців, сформувати у студентів почуття відповідальності, вміння розв'язувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Хоч родина та школа закладають основи особистісного сприйняття навколишнього світу молодою людиною та формує стереотипи його поведінки на майбутнє, але остаточне становлення особистості відбувається в студентські роки.

Студентство є тим показником, за яким визначається інтелектуальний та культурний рівень будь-якої держави на будь-якому етапі її становлення [2, с. 8].

Як зазначає С.Вітницька, студентство як складова молодіжної суспільної групи наділена всіма якостями, властивими молоді. Водночас студентство має свої особливості, однією з яких є соціальний престиж, оскільки більшість студентів усвідомлюють, що вищий навчальний заклад – це один із засобів соціального просування [2, с. 9].

Студентство є повноправним партнером в управлінні вищої освіти. А своєрідним лакмусовим папірцем для визначення того, чи є студентство споживачем, чи активним

учасником суспільного життя є студентське самоврядування, яке до того ж виступає важливим чинником у формуванні основ управлінської культури майбутнього керівника. В Україні законодавчою базою функціонування студентського самоврядування є Закон України "Про освіту" від 23 березня 1991 р. (де закладено визначення органів та прав громадського самоврядування), Положення про державний вищий заклад освіти від 5 вересня 1996 р. (яке містить розділ "Органи студентського самоврядування у вищому закладі освіти"), Типового положення про органи студентського самоврядування від 3 квітня 2001 р., Закону України "Про вищу освіту" від 17 січня 2002 р.

На сьогодні самоврядування трактується дослідниками: 1) як форма або процес організації життєдіяльності членів виховного колективу (Ю.Тихомиров, В.Гуров, В.Грехнев); 2) як метод самоорганізації колективу (А.Щаглик, В.Коротов); 3) як спосіб залучення членів колективу в управлінську діяльність (В.Сластьонін); 4) як принцип організації колективу (З.Білоусова, Н.Кузьміна); 5) як засіб виховання особистості, чинник її всебічного розвитку (Т.Бутківська, А.Киричук, С.Карпенчук) [3, с. 7].

Дослідник І.Янищук розглядає студентське самоврядування як системно-цілісне утворення з притаманними йому якісно новими характеристиками. Метою створення такої системи є передусім соціалізація особистості майбутнього спеціаліста, визначення моральних орієнтирів. Досягнення цієї мети можливе на основі реалізації принципів неперервності та наступності усіх виховних напрямків. Для системного підходу до організації студентського самоврядування характерне те, що воно охоплює всі сфери життєдіяльності вищого навчального закладу: навчально-виховну, науково-дослідну, спортивно-оздоровчу, побут, відпочинок, участь у суспільно-громадському житті й поширюється на всі рівні академічної громади: групи, факультету, університету [4, с. 215].

Як зазначає В.Приходько, самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізацій функцій управління вищим навчальним закладом, яка здійснюється студентами згідно з метою і завданнями, що стоять перед студентським колективом. Саме в діяльності студентського самоврядування закони управління і закономірності виховання набувають особливої, своєрідної специфіки [2, с. 14].

Самоврядування є однією з форм «народовладдя» – це свого роду метод управління, який ґрунтується на організації, саморегулюванні та самодіяльності, не допускає застосування спеціального апарату примусу. Самоврядування базується на тих же само принципах, що й демократія: пріоритет більшості, формальна рівність, вільний вияв інтересів, загальноприйняті права і обов'язки, поєднання елементів представництва і прямого волевиявлення. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах можна розглядати не лише як традицію, а й як механізм побудови моделі управлінської освіти загалом та спосіб утвердження демократичних принципів майбутньої еліти [5, с. 30].

З метою організаційного та науково-методичного забезпечення впровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах Міністерство освіти і науки України наказом від 03.04.01 р. № 166 затвердило «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах», у якому визначається сутність студентського самоврядування, права та обов'язки студентів. Згідно з Положенням, студентське самоврядування – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) і здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами.

Згідно із статтею 38 Закону України "Про вищу освіту" основними завданнями органів студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема, стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання та відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштуванню випускників;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами [1, с. 8-9].

Разом з тим неперевірену роль студентське самоврядування відіграє саме як могутній чинник формування управлінської культури молоді, адже воно виховує реальних лідерів українського суспільства, формує еліту нації; дає змогу студенту бути почутим, створює можливості для реалізації громадської позиції, талантів, стимулює активність молодого громадянина у суспільному житті в цілому.

Участь у роботі студентського самоврядування дозволяє також набутти управлінських та організаторських вмінь, привчає молодого громадянина Української держави відповідально виконувати свої обов'язки та покладені на нього завдання.

Воно сприяє налагодженню конструктивної співпраці між студентами та адміністрацією вищого навчального закладу. Можливість управляти деякими напрямками його функціонування активізує молодь, спонукає її до ознайомлення з усім, що відбувається навколо. Відстоюючи інтереси студентства, зокрема стосовно організації навчального процесу, представники студентського самоврядування формують значно вищі вимоги до вищих навчальних закладів та їх працівників, вдосконалюючи не тільки процес викладання, а й обох його суб'єктів.

Отже, можна зробити висновок, що участь студентів у діяльності студентського самоврядування не тільки сприяє всебічному розвитку особистості, а й формуванню управлінської культури, необхідної кожній сучасній людині.

У нашому дослідженні поняття управлінської культури розглядатиметься у широкому розумінні, як діяльність притаманна будь-якій людині, незалежно від фаху, та у вузькому, як специфічна діяльність керівника, управлінця.

Поняття «управлінська культура» є близьким до поняття «культура управління», однак вони не тотожні. Перше характеризує професійно-особистісні якості спеціаліста, друге – особливості його управлінської діяльності. Управлінська культура є важливою передумовою культури управління, хоча науковці полягають, що такий розподіл відносний [6, с. 181].

У найбільш загальному вигляді управлінську культуру можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально обумовлену якість особистості управлінця, яка синтезує значну кількість професійних та особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу [6, с. 189].

На думку дослідників І.Аносова, В.Приходька, управлінська культура є однією з фундаментальних духовних потреб особистості, яка виникає в процесі духовно-практичної і перетворюючої діяльності людини та пов'язана із внутрішньо-особистісним механізмом регулювання та саморегуляції. Вона виступає внутрішнім, суб'єктивним джерелом активності, що визначає процес засвоєння діючого в суспільстві світогляду, перетворення категорій відповідальності за свої дії в поняття й образи власних переконань [2, с. 127-128].

Культура управління, за визначенням В.Новосьолова, є сукупністю вимог, що пред'являються до зовнішньої сторони процесу управління, а також до особистих якостей службовців, які здійснюють цей процес [6, с. 181].

Б.Андрушків, О.Кузьмін [2, с. 182] визначають культуру управління як сукупність досягнень в організації та здійсненні процесу управління, організації управлінської праці, що ґрунтується на використанні досягнень науки й техніки управління з урахуванням потреб, які висуваються до системи управління, працівників і зумовлені нормами та принципами гуманістичної моралі, етики, права.

Критеріями управлінської культури студентської молоді в діяльності органів студентського самоврядування, наявність яких вказує на ступінь сформованості культури управління, можна вважати:

а) мотиваційний, про який свідчать наявність індивідуально-особистісної мотивації, орієнтованості на високі досягнення, готовність не жаліти себе і часу для виконання серйозної та відповідальної роботи, ступінь виявлення лідерських якостей;

б) емоційно-вольовий, до якого можна віднести високий „адаптаційний ресурс”, вміння швидко знаходити вихід з різного роду труднощів, розвиненість інтуїції, логіки і здатність застосовувати їх в нестандартних, не передбачуваних ситуаціях;

в) фатичний, що характеризується вмінням використовувати силу впливу на людей, переконувати, вести за собою, взаємодіяти та рахуватися з думками інших людей;

г) поведінковий, що свідчить про чесність, правдивість, бездоганну поведінку, готовність брати на себе відповідальність за вирішення складних завдань, тверезу, критичну оцінку власних можливостей.

Як вже зазначалося, базою для ефективного формування у студентської молоді наведених управлінських вмінь є активна участь у громадському, суспільному житті, участь у студентському самоврядуванні. Адже саме тут набуваються перші навички роботи в колективі, організації та проведенні заходів будь-якого роду, планування роботи, свого часу, постановка цілей та шляхів їх досягнення, самоорганізація.

Студентське самоврядування за своїм об'ємом, а не завжди за змістом вказує на демократичність своїх засад, прозорість діяльності, ефективність роботи та розвиток професійних, організаторських та управлінських навичок, формування особистості, що відповідає вимогам сучасності. Отже, за означенням студентське самоврядування виступає необхідною складовою формування майбутньої еліти нації, але для реалізації усіх можливостей та функцій повинні бути створені сприятливі умови як з боку держави, так й адміністрації освітнього закладу.

У багатьох ВНЗ України створенню органів студентського самоврядування передував лист Ректорам вищих навчальних закладів від 8 листопада 2004 року, у якому Міністерство освіти і науки звертає увагу на необхідність створення у вищому навчальному закладі Положення про студентське самоврядування, яке має бути затверджене в установленому порядку, залучення органів студентського самоврядування до розгляду питань змісту та організації навчання.

Отже, фахівці справедливо вказують на "ляльковість" студентського самоврядування, наводять той сумний факт, що більшість студентських парламентів та рад на сьогоднішній день є своєрідними придатками до адміністрації вищих навчальних закладів. До того ж, нерідко ініціатива щодо створення органів студентського самоврядування виходить не "знизу", що є свідченням демократичності та свободи цього процесу, а "згори". І це є не чим іншим як насиллям, результатом чого стає як організаційна, так і функціональна "несамостійність" органів студентського самоврядування, адже за своєю природою вони

повинні спиратися на самоорганізацію, саморегулювання та самодіяльність і не припускають застосування спеціального апарату примусу. Відтак, формалізм у діяльності органів студентського самоврядування унеможлиблює виховний та розвивальний вплив на формування управлінських якостей.

Чи може створений формально орган студентського самоврядування ефективно працювати на демократичних засадах, висвітлювати права та обов'язки студентів, приймати активну участь в управлінні навчально-виховним процесом в освітньому закладі?

Аналізуючи розвиток студентського самоврядування у деяких вищих навчальних закладах України, фахівці в даній сфері відокремлюють низьку проблем, що перешкоджають ефективному функціонуванню цього інституту в нашій державі.

1. Неналежне законодавче регулювання інституту студентського самоврядування. Згідно з існуючим законодавством, права участі студентського самоврядування в розв'язанні питань, що стосуються вищої освіти, нерідко є лише декларативними і дуже обмеженими.

2. Недостатнє фінансування органів студентського самоврядування для реалізації завдань та виконання власних функцій.

3. Недостатня поінформованість про діяльність органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України, що в свою чергу зумовлює низьку мотивацію студентів до участі в роботі цього інституту.

4. Співіснування у вищих навчальних закладах України двох організацій – студентського самоврядування та профспілок, повноваження яких у питаннях, що стосуються захисту прав студентів, на законодавчому рівні визначено значно конкретніше й ширше [5, с. 13-14].

Відокремивши основні проблеми студентського самоврядування та враховуючи досвід різних освітніх закладів стає можливим удосконалення структури роботи органу студентського самоврядування у кожному окремому вузі.

Проаналізуємо діяльність студентської ради Слов'янського державного педагогічного університету, основні проблеми та шляхи їх вирішення.

У 2004 році силами студентів та при підтримці адміністрації СДПУ була створена студентська рада, яка об'єднала студентські деканати та парламенти, створені на окремих факультетах. У своїй діяльності студентська рада керується Конституцією України, державними законодавчими актами, наказами, розпорядженнями, рішеннями Міністерства освіти і науки України, Статутом СДПУ та Положенням про студентську раду, не дублює профспілкову організацію, користується допомогою і підтримкою адміністрації та профспілкового комітету студентів, зокрема, у вирішенні питань забезпечення приміщеннями, обладнанням, документацією та ін.

Основними завданнями студентської ради є забезпечення і захист прав та інтересів студентської молоді, сприяння науково-дослідній, науковій і творчій роботі студентів, допомога в організації науково-практичних конференцій, організація культурно-масової та спортивно-оздоровчої роботи.

Вищим органом є загальні збори (конференція), на яких затверджується Положення про Студентську раду, обирається виконавчий орган - студентська рада, визначається її структура і термін повноважень, заслуховуються звіти.

Головною структурною одиницею студентської ради є факультет, який має свій орган управління, його голову і делегує своїх представників до студентської ради університету і на загальні збори (конференцію) студентів. Організація роботи студентської ради СДПУ здійснюється на рівні факультетів, відділень, академічних груп, гуртожитків.

Голова студентської ради організовує роботу органів ради, керівники її підрозділів на запрошення ректора можуть брати участь у засіданнях Вченої ради університету, де обговорюються питання діяльності органів студентської ради, проблемні питання студентського життя.

При студентській раді працюють сектори за такими напрямками роботи: навчально-виховна, наукова, культурно-просвітницька, із захисту прав студентів, спортивно-оздоровча, соціально-побутова, прес-центр тощо.

Оскільки студентська рада СДПУ є досить молодою структурою, отже існують основні фактори, наявність яких не дозволяє втілити в життя основні завдання студентського самоврядування.

По-перше, це недостатня поінформованість щодо прав та можливостей студентів, наявності у вищого органу студентського самоврядування, його структури, завдань і діяльності, що зумовлює низьку мотивацію студентів до участі у роботі студентської ради.

Рішенням цієї проблеми може стати проведення PR - компанії студентської ради, для залучення більшої кількості студентів, виявлення потенційних лідерів, не байдужих до своєї alma-mater. Адже студентське самоврядування, за означенням, – масова організація, кожен студент є членом студентського самоврядування, і кожен студент очної чи заочної форми навчання, аспірант чи здобувач може стати членом студентської ради.

По-друге, адміністрація вузу не надає достатнього значення студентській раді. Не заважає, але й не сприяє її розвитку, не усвідомлюючи великого впливу студентського самоврядування при ефективній організації і функціонуванні на розвиток особистості студентів. При цьому мінімізується можливість формування управлінської культури студентської молоді.

Оскільки мова йде про педагогічний університет, то, на нашу думку, самоуправління повинно розглядатися як обов'язковий елемент навчального процесу. Основним завданням навчального закладу має бути підготовка висококваліфікованих спеціалістів, ініціативних, готових приймати та виконувати суспільно й колективно значущі рішення, здатних до керівництва класом, навчальним закладом у навчально-виховному процесі. Однак лише аудиторні заняття, педагогічна практика в школі й літньому таборі не в змозі підготувати такого педагога. Навчання у вузі слугує лише теоретичною основою підготовки кадрів, а практичні навички, яких так не вистачає молодим спеціалістам, можна отримати через участь у діяльності органів студентського самоврядування.

Рішенням цієї проблеми може стати активна і впевнена позиція членів студентської ради, якщо вони будучи впевненими у своїх правах, не соромлячись і не боячись покарання з боку керівництва, зможуть довести значення розвитку студентського самоврядування у вузі, відстояти свої інтереси, то компроміс буде знайдено, а отже і створені сприятливі умови для ефективної роботи студентської ради.

Оскільки залучення студентів до управління власним навчальним закладом або хоча б деякими напрямками його функціонування активізує молодь, спонукає її до ознайомлення з усім, що відбувається навколо; пом'якшує диктат адміністрації вищого навчального закладу, адже норми і вимоги до студентів (тобто до себе), які треба виконувати, стають плодом їхньої власної участі в регулюванні навчально-виховних і допоміжних процесів. Позитивність результатів такої співпраці має усвідомлювати й управлінсько-педагогічний склад: студенти активно допомагають знаходити прийнятні для молоді методи заохочень і стягнень, контролю і виконання планів [5, с. 20-21].

**Висновки з даного дослідження.** Проблеми студентського самоврядування набувають особливого значення в період утвердження демократичної держави, оскільки



студентське самоврядування є важливим фактором формування управлінських якостей молодих громадян країни. Загострення означеної проблеми зумовлюється очевидністю протиріч між потребами державами у талановитих лідерах і обмеженими можливостями формально діючих органів студентського самоврядування.

### *Література*

1. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи: Рекомендації щодо проведення у вищих навчальних закладах першої лекції / Уклад.: М.Ф.Степко, Я.Я.Болубаш, В.Д.Шинкарук, К.М.Левківський, В.І.Даниленко; відп. ред. М.Ф.Степко. – К.: Знання, 2005. – 55 с.

2. Аносов І.П. Соціально-педагогічні основи студентського самоврядування як джерела демократизації вищої школи (управлінський аспект) / І.П. Аносов, В.М. Приходько, М.І. Приходько. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2008. – 196 с.

3. Потопа К.Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах / К.Л. Потопа. – Автореф. дис...кандидата пед. наук. – К, 2006 – 21 с.

4. Ящук І.П. Оптимізація діяльності органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах у контексті реалізації ідей А.С. Макаренка / І.П. Ящук // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. – Полтава: Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка; АСМІ, 2008. – Вип. 4. – 214-221 с. Ярьсько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів: монографія / К.В.Ярьсько. – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

5. Студентське самоврядування в Україні. – К.: «Молодіжна альтернатива», 2004. – 60 с.

6. Пономаренко Т.О. Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою: монографія / Т. О. Пономаренко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. – 272 с.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Ком Т.О.

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

УДК 37.091.321:821.161.2:028.3

## СИСТЕМА ТА СТРУКТУРА УРОКІВ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Основним завданням літератури на сьогодні науковцями і методистами вважається підготовка учнів до життя. Але ця підготовка може бути здійснена лише тоді, коли словесник розвиватиме в учнів уміння бачити життєві явища, природу, людину у праці, уміння роздумувати над побаченим і прочитаним, а потім передати його в живому точному слові. Ці вміння школярі здобувають як на уроках літератури (класного читання), так і при самостійному читанні (а потім – на уроках позакласного читання). В методиці позакласне читання уявляється як фокус, у якому відбиваються інтереси читача, визначається рівень його духовних запитів і способи сприймання художнього слова.

В настоящее время в научной и методической литературе считается главным – подготовить учащихся к будущей взрослой жизни. Но эта подготовка может быть осуществлена при условии развития учителем–словесником умений видеть учащимися жизненные явления, природу, человека труда, раздумывать над увиденным и прочитанным, а после – передавать в живом слове. Такие умения учащиеся приобретают как на уроках литературы (классного чтения), так и при самостоятельном чтении (а после – на уроках внеклассного чтения). В методике внеклассное чтение представляется как фокус, в котором отображаются интересы читателя, определяется уровень его духовных запросов и способы восприятия художественного слова.

Presently in literature scientific, methodical is considered main – to prepare studying to future, adult, lives. But this preparation can be carried out on condition of development by the teacher–philologist of abilities to see studying the vital phenomena, nature, and man of labor, to meditate above seen and read, and after – to pass in a living word. Such abilities studying are acquired both on the lessons of literature (class reading), and at the independent reading (and after – on the lessons of the extracurricular reading). In a method the extracurricular reading appears as focus which interests of reader are displayed in is determined level of its spiritual queries and methods of perception of artistic word.

**Постановка проблеми.** Школа озброює дитину навичками читання, тобто формує читця. Але цього недостатньо: вона повинна виховувати активного читця, який би був в змозі самостійно прочитати книгу та розібратися в ній, мав би потребу систематичного читання, вмів би вибирати потрібну книжку за визначеною темою, читав би не тільки книжки, але й газети, журнали, користувався би довідковою літературою (енциклопедіями, словниками, довідниками, додатковою літературою тощо). Всі ці навички формуються на уроках позакласного читання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вагомим внеском у розвиток методичної думки, обґрунтування змісту й методів позакласного читання в початковій школі є наукові праці вітчизняних учених Н.Каргіна, М.Наумчик, О.Савченко, Н.Скрипченко та ін., в середній загальноосвітній школі – Н.Волошиної, О.Мазуркевича, В.Неділька, Є.Пасічника, Б.Степанишина та ін. У роботах цих авторів визначаються основи літературної освіти, обґрунтовуються основні вимоги до позакласного читання, розглядаються шляхи вдосконалення уроків класного й позакласного читання в їх взаємозв'язку. Певний науковий

інтерес становлять праці російських учених (Ю.Айзерман, Т.Бодрова, Н.Герджей–Капіца, О.Джежелей, Є.Ломонос, В.Рождественський, Л.Салтикова, Н.Светловська, Є.Смирнов та ін.), у яких розглядаються особливості виховання школярів–читачів, роль і місце позакласного читання у розвитку учнів, його специфіку.

Розробці системи та класифікації типів уроків позакласного читання присвячено також праці вітчизняних педагогів і учених Л.Іванової, І.Забарського, В.Неділько, М.Осипчук, Г.Підлужної, В.Полухіної, І.Соболева та ін.

**Метою статті** є дослідити систему і структуру уроків позакласного читання в середній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Проблемами позакласного читання цікавились методисти здавна. Благотворний вплив на розвиток проблеми мали В.Острогорський, М.Рибникова. Ідея розвитку школяра була в центрі їх методичних пошуків. Видатний діяч вітчизняної педагогіки другої половини XIX ст. В.Острогорський розробив послідовну систему позакласного читання за етапами навчання. Цінні для нас поради М.Рибникової стосовно методів і прийомів роботи з художнім твором. Основним завданням літератури вона вважала підготовку учнів до життя. Але ця підготовка може бути здійснена тільки тоді, коли словесник розвиватиме в учнів уміння бачити життєві явища, природу, людину у праці, уміння роздумувати над побаченим і прочитаним, а потім передати його в живому точному слові. М.Рибникова вчила йти від життєвих вражень до книжки, художнього образу і потім, будучи збагаченим образами і почуттями письменника, знову звертатися до життя, бачити його повніше і глибше [4, с. 123].

Отже, в методиці позакласне читання уявлялось як фокус, у якому відбивались інтереси читача, визначався рівень його духовних запитів і способів сприймання художнього слова.

Організаційними формами керівництва позакласним читанням є велика різноманітність методів і прийомів навчальної і виховної роботи. Позакласне читання знаходиться на їх „стику” і має свою специфічну форму – урок позакласного читання. Така організаційна форма з’явилась в 1954–1955 рр., коли в програму з літератури були включені спеціальні години для бесід з позакласного читання. У зв’язку з цим постала необхідність визначити місце такої ланки в системі роботи з літератури, її специфіку.

У методичних працях, що з’явилися за два з лишнім десятиліття, відбилися різноманітні позиції в оцінці характеру і специфіки уроку позакласного читання. Так, скажімо, Н.Светловська на основному етапі навчання в 2 і 3 класах – урок позакласного читання розглядає як „основу форму навчання школярів умінню самостійно вибирати і правильно читати потрібні, корисні дитячі книги, усвідомлюючи свої переваги, підшуковуючи „свій” світ захоплення” Н.Каргін, який присвятив свої роботи створенню системи читання в початковій школі, вважає, що особливість уроків із позакласного читання в тому, що: 1) на них учні знайомляться з позапрограмними творами; 2) ці уроки повинні стати уроками керівництва позакласним читанням школярів. Уроки є, на думку автора, організуючою частиною до всієї системи позакласного читання [4, с. 124].

Одні дослідники специфіку „позакласного” уроку вбачають в особливій атмосфері (Н.Бодрова) [2, с. 17], другі – в темпах роботи, обсязі матеріалу, який розглядається в результаті роботи, і в методиці проведення уроку (Н.Герджей–Капіца, М.Салтикова,) [3, с. 145], треті – у змісті уроку і меті його – розвиткові самостійності читання (Л.Айзерман) [1, с. 202].

На думку Н.Волошиної, позакласне читання – поняття багатоскладове. Сюди входить: ознайомлення учнів із творами, рекомендованими програмою; розширене читання творів письменника, які вивчаються за програмою, з метою поглибленого засвоєння творчості митця й епохи, в яку жив і творив майстер художнього слова, а також уроки

літератури рідного краю. Цими видами позакласного читання керує вчитель, проводить їх відповідно до програми з літератури. Є ще одна форма позакласного читання – це стихійне самостійне читання. Воно менш за все кероване, а в такому читанні, найяскравіше виявляються смаки читача, спрямованість зацікавлень особистості, її внутрішній світ [4, с. 121]. Відомий методист сьогодення Б.Степанишин визначає такі три сфери позакласного читання з літератури:

1. твори, рекомендовані програмою для самостійного читання (про це учитель дбає на останньому уроці вивчення монограм, теми);
2. твори за позакласними списками, рекомендованими для читання (це власне уроки позакласного читання);
3. твори письменників – представників літератури рідного краю, які входять до складу літературного краєзнавства [6, с. 222]

Уроки позакласного читання, і літератури рідного краю зокрема, мають власну специфіку та принципово відрізняються від уроків класного читання: на цих уроках розв'язуються інші задачі. З одного боку, це відносно вільні уроки, на яких розвиваються читацькі інтереси, світогляд учнів, їхні естетичні смаки та почуття, уявлення та творчість, сприймання художніх образів. З іншого – на цих уроках виконуються визначенні програмні вимоги, формуються навички та вміння, необхідні активному читачеві.

На уроках позакласного читання більш повно здійснюється облік індивідуальних читацьких запитів школярів. При цьому вчитель завжди має пам'ятати, що виховання читацької активності – це одночасно виховання громадянина в широкому значенні цього слова, тобто накопичення знань школярем повинно здійснюватися для того, щоб зробити ці знання власним надбанням. Урок позакласного читання вимагає додаткової роботи від самого вчителя. Тут необхідне знайомство педагога з новинками дитячої літератури, зв'язок з батьківським колективом класу, розуміння психологічних особливостей учнів для кращого сприйняття книги школярами та ін. Урок позакласного читання має більш широкі можливості в плані здійснення міжпредметних зв'язків. Окрім уроків літератури, про які йшлося вище, ці зв'язки можуть здійснюватися і з уроками образотворчого мистецтва, співів, праці, історії, природознавства. Тут є місце проведенню інтегрованих уроків. Отже, специфіка уроків позакласного читання припускає особливу організацію цих уроків і відмінну від інших дисциплін методику. Варто розрізнити види таких уроків відповідно до періодів їх проведення.

Є.Пасічник наголошує, що уроки позакласного читання вимагають особливого довір'я з боку школярів, створення на уроці специфічного психологічного клімату для обміну враженнями від прочитаних літературних творів; зазначає, що мета уроків позакласного читання, виходячи із найважливіших завдань вивчення літератури в школі – прищепити учням любов до художньої книжки, виробити правильні критерії оцінки творів мистецтва, адже від того, *що* читають і *як* читають наші діти, залежить їхній загальний розвиток, естетичні критерії і смаки, моральні якості [5, с. 99].

Учений проводить думку, що уроки позакласного читання передбачені з метою спрямовувати і розвивати читацькі інтереси учнів. Тому вони повинні бути своєрідним святом для учнів, викликати в них природну потребу обмінятися думками з приводу прочитаного.

Уроки позакласного читання збагачують знання з літератури, поглиблюють уміння і зміцнюють навички школярів. Вони мають бути цікавими, стати святом книжки, учні чекають їх із нетерпінням, готуються до них протягом тижня або двох.

Визнаючи роль і місце позакласного читання у розвитку школяра, одні дослідники стверджують його обов'язковість і керівництво з боку школи (Ю. Рождественський), інші –

необов'язковість (В. Смирнов). Сьогодні питання про те, чи є позакласне читання обов'язковим, відпало. Воно стало внутрішньою потребою школярів. Словеснику ж важливо виховувати вдумливого читача, прагнення до читання, спрямувати у правильне русло так зване стихійне читання.

Програма з української літератури виділяє спеціальні години і подає список творів для бесід про найновіші досягнення української літератури. Через ці твори здійснюється поглиблене осмислення проблем, які розв'язуються під час вивчення мистецтва слова, удосконалюється рівень творчої самостійності учнів, їхні читацькі якості, поглиблюються теоретико-літературні знання.

Уміле керівництво позакласним читанням у системі впливу на школяра поряд із соціальним оточенням, каналами інформації спрямовує і стимулює самостійне читання учнів. Воно обумовлене, крім того, розвитком читача з одного боку і розвитком мистецтва – з другого. Поряд із художніми творами позакласне читання включає і читання науково-популярної, критичної літератури, що сприяє освітньому, культурному і творчому розвитку учнів.

Отже, у позакласному читанні два основних процеси: 1) процес, яким керує школа; 2) самостійне читання учня поза педагогічним впливом, його стихійне читання.

Структуру позакласного читання як процесу, яким керує школа, можна показати так:

- уроки позакласного читання;
- читання художньої літератури на власний вибір учня;
- позакласна робота з літератури;
- читання художньої літератури за списком, рекомендованим програмою;
- позакласне читання з інших навчальних дисциплін;
- уроки літератури рідного краю.

У процесі організації позакласного читання необхідно дотримуватись таких принципів: диференційований підхід до окремих учнів, врахування їхніх інтересів, особливостей сприймання ними художньої літератури, наявності у них необхідних умінь і навичок; постійне звернення на уроках і в процесі позакласних заходів до їхнього читацького досвіду, стимулювання учнівської активності та ініціативи; тісний контакт з батьками; урізноманітнення форм роботи, що практикуються на уроках з позакласного читання і які дають учням можливість постійно обмінюватися думками з приводу прочитаного [5, с. 100].

Слід також практикувати ті форми, які дають школярам можливість обмінюватися думками, створюють мікроклімат невимушеності і доброзичливості, уваги до кожного, хто обмінюється думками з приводу прочитання.

**Висновки.** Позакласне читання, включаючи всі ці складові частини, є одним з важливих шляхів літературного розвитку і морально-естетичного виховання учнів. Розглядається воно як система, яка формує всебічно розвинену особистість; передбачає свободу вибору, варіативність уроків, являє собою багату скарбницю для саморозвитку.

### *Література*

1. Айзерман Л. С. Литература в старших классах: Уроки и проблемы / Айзерман Л. С. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
2. Бодрова Н. А. Методы организации и проведения уроков внеклассного чтения в старших классах средней школы [Електронний ресурс] / Бодрова Н. А. // Куйбышев, 1967. – 22 с. – Режим доступу: <http://opac.library.kb.ua/txt/metod/htm>.
3. Герджей–Капица Н. М. Внеклассное чтение в 5–8 классах / Герджей–Капица Н. М., Салтыкова М. Н. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 217 с.

4. Наукові основи методики літератури / [навч.–метод. посібник / ред. доктор пед. наук, професор, члена–кореспондент АПН України Н.Й. Волошина]. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Пасічник Є. А. – К.: Радянська школа, 1983. – 319 с.
6. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Метод. посібник для вчителя / Степанишин Б. І. – К.: РВН Проза, 1995. – 255 с.

**Крайнова Л.В.**

*Слов'янський державний педагогічний університет*

**УДК 378.14: 347.973+373.24+373,5**

### **МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*В статті розкривається і обґрунтовується організаційно–методичне забезпечення наступності між дошкільною і шкільною ланками освіти в оволодінні дітьми державною мовою, аналізуються традиційні та інноваційні форми спільної роботи колективів дитячого садка і початкової школи.*

**Ключові слова:** *наступність, державна мова, лінгводидактичний проект, розвивальне середовище, презентація проекту.*

*В статье раскрывается и обосновывается организационно–методическое обеспечение преемственности между дошкольным и школьным звеньями образования в овладении детьми государственным языком, анализируются традиционные и инновационные формы совместной работы коллективов детского сада и начальной школы.*

**Ключевые слова:** *преемственность, государственный язык, лингводидактический проект, развивающая среда, презентация проекта.*

*The article analyses the organizational and methodical maintenance of the continuity between preschool and school parts of education by children's mastering of the state language, the traditional and newest forms of joint job of collectives of a children's garden and initial school.*

**Key words:** *continuity, state language, lingvodidactical project, developing environment, presentation of the project.*

**Постановка проблеми.** Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Взаємозв'язок між всіма ланками освіти забезпечує цілісність і наступність у навчанні та вихованні на різних вікових етапах.

Проблема пошуків ефективного здійснення наступності дошкільної та початкової освіти, оптимальних засобів, форм, методів роботи була і є в центрі уваги психолого–педагогічної науки і практики. З точки зору сучасної практики реалізації наступності важливо розглянути і таку її складову як наступність між дошкільним закладом і школою в опануванні державною мовою. З одного боку, це важливо тому, що мовленнєва підготовка до школи є необхідною умовою успішного навчання. З другого боку, в російськомовних регіонах України, де все більше шкіл переводяться на українську мову навчання, дуже важливо забезпечити такий рівень залучення до українською мови, щоб вона могла стати засобом пізнання світу, засобом навчання і виховання.

Важливо забезпечити право дітей різних національностей навчатися своєю рідною мовою, водночас реалізувати право на отримання достатнього рівня володіння державною українською мовою для всіх дітей України, щоб вирівняти стартові можливості дітей у отриманні освіти.

Важливо зберегти мережу національних закладів, підготовлені кадри національних дошкільних установ, національні традиції виховання і навчання всіх народів, представники яких проживають в Україні. Отже, зараз в Україні має місце різноманітність мовних режимів, в яких працюють дошкільні заклади, але це різноманіття з часом зменшується внаслідок переведення дошкільних закладів на український мовний режим без врахування національного складу населення.

Отже вирішення проблеми забезпечення наступності, перспективності та спадкоємності між дошкільними навчальними закладами і початковими загальноосвітніми школами в україномовленнєвій підготовці дітей може мати ще свої особливості, нюанси в залежності від того, в якому мовному режимі здійснюється навчання та виховання дітей. Але достатня якість україномовленнєвої підготовки повинна бути забезпечена незалежно від цих умов.

Однією з проблем забезпечення наступності між першими ланками освіти є розробка організаційно-методичних засад її здійснення. Традиційні форми спільної роботи дитячого садка і школи не завжди спрацюють у сучасних умовах. Крім того, наступність в опануванні дітьми державною мовою має свої специфічні особливості, які слід враховувати. Сучасні специфічні умови, які склалися в Україні у зв'язку з реформуванням системи освіти, потребують нового творчого підходу у вирішенні означеної проблеми. Перш за все, це необхідність інноваційних технологій у навчально-виховній і методичній роботі, в організації управлінської діяльності дошкільного закладу і школи.

**Метою** даної статті є розглядання методичного забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою у навчанні української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Наукові основи проблеми наступності між дошкільним закладом і школою в плані мовленнєвого розвитку, проблему мовленнєвої готовності до школи розглядали А.М.Богуш, Л.О.Калмикова та інші. Було визначено поняття “мовленнєвої підготовки до школи” та “мовленнєвої готовності до школи”. Визначено компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку як стратегічний у розвитку мовлення дітей, розроблено показники мовної та мовленнєвої компетенції дитини дошкільного віку [1; 2].

У своєму дослідженні ми виходимо із розуміння єдності таких понять як наступність, перспективність та спадкоємність при переході до школи. Ці поняття ґрунтовно проаналізувала А.М.Богуш [1]. Ми вважаємо, що наступність виявляє себе у змісті, формах та методах роботи в старшій групі дошкільного закладу та першому класі школи, які повинні бути узгоджені між собою. Перспективність дозволяє бачити стратегію розвитку кожної дитини в майбутньому, прагнути створити кожній дитині у школі можливість реалізації її здібностей. Спадкоємність – це безконфліктний, комфортний спосіб переходу дитини на новий для неї щабель, при цьому україномовленнєва підготовка забезпечує необхідний рівень розуміння, самовираження, пізнавальної діяльності, емоційного стану.

Зупинимося на послідовності здійснення заходів, які забезпечують наступність на матеріалі роботи експериментального майданчика з проблеми забезпечення наступності між дошкільним закладом і школою в опануванні державною мовою (м. Слов'янськ, Донецької області: ДНЗ № 3 та ЗОШ №13).

Вважаємо за необхідне підкреслити, що на початку дослідження треба було визначити основні завдання колективу дошкільного закладу, на базі якого було закладено експеримент (перший клас ЗОШ працював на базі експериментального дитячого садка). Дошкільний заклад набув статусу україномовного за два роки до початку дослідження. Тому забезпечення повноцінного функціонування державної мови, створення штучного мовного режиму, розвивального україномовного середовища було одним з головних завдань.

Другим завданням дошкільного закладу було створення умов для забезпечення мовленнєвої готовності дітей до школи на основі компетентнісного підходу.

Третє завдання було створити умови для гармонійного, комфортного переходу дітей до шкільного навчання. Це завдання принципово не може бути виконано без зустрічної роботи з боку школи. Тому вивчення наукових засад наступності у змісті, формах і методах роботи з навчання української мови в дошкільному закладі і школі було важливою умовою виконання цього завдання. Важливо було також знайти спільні дійові форми методичної роботи, здатні забезпечити інноваційні підходи до здійснення наступності між двома ланками освіти.

Четвертим завданням було встановлення рівноправних, партнерських взаємовідносин з батьками дітей, які є зацікавленою стороною в питанні щодо мовленнєвої та загальної готовності дітей до шкільного навчання.

Наше дослідження і досвід свідчать, що наступність охоплює такі основні напрямки роботи дошкільного закладу і школи.

Перш за все, це – скоординовані зусилля педагогічних колективів освітніх установ, які допомагають об'єднати зусилля.

Другий напрямок – педагогічний супровід дітей (створення повноцінного розвивального мовленнєвого середовища у всіх групах, мовленнєва підготовка дітей старшої групи до шкільного навчання, моніторинг якості цієї роботи).

Третя складова – педагогічна підтримка сім'ї з боку дошкільного закладу і школи, педагогічні ініціативи батьків в опануванні дітьми державною мовою

Зважаючи на те, що в дошкільному закладі, який отримав статус україномовного, у частини вихователів мала місце мовна проблема, вирішити її може тільки сам вихователь. Від успішності створення розвивального україномовного середовища залежить в цілому успішність роботи з проблеми опанування дітьми державною мовою. Тому семінар–практикум “Мова вихователя” може бути результативним за умов бажання самовдосконалення. Такий напрямок роботи як мовленнєва готовність до шкільного навчання неможливо контролювати тільки зовнішньо, коли вихователь не буде презентувати мовні досягнення дітей перед батьками і колегами. Необхідна творча атмосфера, ініціатива, відкритість, бажання поділитися своїми напрацюваннями.

Було проаналізовано форми методичної роботи, які дозволили системно здійснювати наступність між ланками освіти. Це дозволило зробити наступні висновки: мають право на життя і традиційні форми методичної роботи, що здійснюються неформально, і інноваційні, що в першу чергу спрямовані на пробудження творчої ініціативи і відповідального ставлення до себе як педагога–мовлянина.

Серед традиційних і творчо використаних форм роботи можна назвати: спільні наради, “круглі столи”, семінари–практикуми, взаємовідвідування, батьківські збори з участю вчителів, спільні дитячі свята, відвідування дітьми майбутньої школи. Ці форми роботи були успішними за умов творчого підходу, задіяння активності і зацікавленості учасників, інтерактивного характеру взаємодії у творчих групах.

Зупинимося на змісті тривалих масштабних творчих проєктів, які охопили весь колектив педагогів дошкільного закладу і початківців зі школи. Це такі проєкти, як “Самопрезентація розвивального мовленнєвого середовища” та проєкт “Культура Слобожанщини”. Ці заходи дозволили здійснити особистісний підхід до педагогів, кожний з яких є компетентним у своїй справі, адже завдання методичної ланки – спрямувати творчу активність в напрямку усвідомлення власної місії педагога–мовлянина.



**Проект “Самопрезентація розвивального мовленнєвого середовища.”**

Мета проекту: Пробудження і актуалізація творчих сил педагогічного колективу у напрямку створення кращих умов для забезпечення штучного мовленнєвого середовища для залучення двомовних дітей до української мови.

Етапи проекту:

- мотивація, озвучення та усвідомлення мети, постановка завдань, спрямування індивідуальних зусиль на здійснення загального задуму;
- вивчення проблеми розвивального середовища, виходячи з його компонентів;
- вивчення проблеми розвивального середовища, враховуючи особливості загального психічного та мовленнєвого розвитку дітей даного віку та дітей саме тієї групи, де працює кожний вихователь – учасник проекту;
- моделювання розвивального мовленнєвого середовища, деталізація проекту, вивчення і знаходження ресурсу, підбір необхідних матеріалів;
- практичне здійснення розробленої моделі;
- підготовка до самопрезентації, вибір оригінальної форми презентації власних творчих знахідок у плані збагачення розвивального середовища;
- психологічний супровід та активізація самопрезентаційних та самомоніторингових процесів, отримання необхідних консультацій та допомоги;
- оформлення письмових матеріалів;
- презентація кожним вихователем власного творчого доробку;
- підведення підсумків самопрезентації розвивального мовленнєвого середовища.

Критеріями успішності кожного учасника самопрезентації були наступні:

- врахування особливостей загального психічного та мовленнєвого розвитку дітей даної групи;
- інноваційність у вирішенні поставлених завдань;
- представленість всіх компонентів розвивального середовища;
- мобільність середовища, зручність користування елементами предметного простору;
- обраний спосіб презентації своєї роботи;
- ерудованість, компетентність;
- відкритість до колективу, здатність позитивно сприймати критичні сигнали з боку колег.

Кожний з учасників проекту приймав участь в оцінці творчих надбань своїх колег ( за виключенням себе). Переможці були названі за результатами колективної оцінки, яка виявилася внаслідок підрахунку балів.

**Проект “Культура Слобожанщини”.**

Мета проекту:

Розширити можливості розвивального мовленнєвого середовища за рахунок привнесення елементів народної спадщини Слобідської України (народна іграшка, фольклор, кераміка, писанка, національний костюм тощо). Розробити власні лінгводидактичні проекти на основі інноваційного підходу. Об’єднати групові проекти у заключній події проекту. Провести методичний семінар для методистів та вихователів.

Тема проекту виникла за ініціативою самих педагогів, він здійснювався на протязі шести місяців і мав на меті подальше збагачення розвивального середовища шляхом залучення дітей до вивчення культури Слобожанщини. Кожний вихователь сам знаходив своє місце у здійсненні цього проекту. Наприклад, у групі раннього віку було обрано збагачення середовища за допомогою української народної іграшки, зокрема народної

ляльки з ганчір'я. У середній групі збагачували предметний простір за допомогою гончарних виробів, у старшій групі – за допомогою української писанки.

Етапи здійснення проекту розгорталися наступним чином:

- Ознайомлення з технологією психолого–педагогічного проектування (лекція–полілог, навчальне проектування “Святі гори”, первинні консультації, робота з літературними джерелами);
- Знаходження власної “ніші” у загальному проекті, отримання консультаційної допомоги;
- Перехід від задуму до моделювання свого творчого доробку;
- Пошук матеріалів, деталізація проекту, знаходження засобів залучення дітей та їхніх батьків;
- Здійснення проекту;
- Вибір способу презентації результатів;
- Оформлення письмових та інших наочних матеріалів (відео, фото та ін.);
- Презентація групових проектів;
- Заключний етап: методичний семінар “Культура Слобожанщини”. До програми було включено:
  - Огляд матеріалів виставки роботи над проектами;
  - Вільний перегляд відео–матеріалів;
  - Перегляд музичного свята “Ярмарок”;
  - Обмін думками, враженнями учасниками проекту і гостями, методистами, завідуючими, педагогами школи, науковцями;
  - Тренінгові завдання з використанням інтерактивних технологій, які ставили на меті формулювання завдань подальшої роботи експериментального майданчика.

На заключному етапі дослідження було проведено “Конкурс методичних проектів” з методистами та вихователями, які були учасниками заключного етапу проекту “Культура Слобожанщини”. Учасникам пропонувалося на вибір змодельовати на рівні задуму такі проекти:

- “Наступність між дошкільним закладом і школою в опануванні дітьми державною мовою” (варіанти – медіа–проект, комп’ютерний проект, інтернет–проект);
- “Роль помічника вихователя у створенні умов успішного оволодіння державною мовою” (у формі “Свято няні”);
- “Формування мовної особистості вихователя”;
- “Імідж українського дошкільного закладу”.

Дані проблеми були взяті на озброєння методистами інших дошкільних закладів. Робота експериментального дошкільного закладу і школи отримала високу оцінку учасників семінару. Були підкреслені відчутні зрушення в україномовленнєвій підготовці дітей, створення творчої атмосфери пошуку, виникла стійка зацікавленість з боку школи, яка не зменшилася після переходу 1 класу на базу школи, виявилися традиційними деякі найбільш вдалі форми спільної роботи тощо.

Були зафіксовані суттєві зміни у ставленні батьків до навчання їхніх дітей українською мовою та до відповідної підготовки дітей до школи. Зросла зацікавленість цими проблемами з боку батьків. Зменшилося негативне ставлення до навчання українською мовою. Мали місце прояви вимогливості батьків до якості мовленнєвого середовища у дошкільному закладі. Все більше батьків виявляли готовність до надання допомоги власним дітям в засвоєнні української мови, вони приймали участь у проектах, допомагали збирати необхідні матеріали та обладнання. Ці прояви дозволили зробити висновок, що хоча

проблема наступності між ланками освіти – це проблема в першу чергу самих закладів освіти, та батьки за певних умов стають зацікавленою стороною щодо забезпечення їхнім дітям комфортного переходу до навчання у школі. Особливого значення це набуває в умовах російськомовного регіону, яким є Донбас.

Аналіз різних організаційних форм здійснення наступності свідчить, що у виборі найбільш ефективних з них слід виходити з необхідності беззаперечного визнання високої місії і творчої особистості педагога. Тому найбільш дієвими з форм методичної роботи є інтерактивні, діалогові форми, які розкривають творчий потенціал педагога, вчителя. А з метою підвищення рівня відповідальності, вимогливості до себе у питанні здійснення національно–мовної політики держави варто використовувати такі форми, які свідчать про незаперечну довіру вихователів, вчителів. До таких форм належить самопрезентаційна діяльність та само–моніторинг.

Само–моніторинг (self–monitoring) у педагогічній діяльності – це вивчення і реалізація людиною (вихователем, вчителем) способів презентації себе як професіонала з метою викликати бажане враження у колег, керівництва, батьків тощо. Педагогічна діяльність постійно вимагає самоконтролю і регуляції, необхідності реалізовувати самопрезентаційні покази, конструктивно реагувати на критичні сигнали, натяки з боку колег, керівника, змінювати свій образ, зростати професійно [3].

Отже методична робота щодо забезпечення наступності між дошкільним закладом і школою в опануванні державною мовою була спрямована на організацію повноцінного навчання дітей української мови, формування україномовної компетенції за рахунок створення сучасного розвивального середовища; залучення батьків дітей, які відвідують дошкільний заклад, до вирішення спільних завдань щодо україномовленневої готовності до навчання у школі; на пошук інноваційних форм спільної роботи між дошкільним закладом і школою у забезпеченні наступності, перспективності і спадкоємності в опануванні дітьми державною мовою; на пробудження творчої ініціативи педагогічних колективів дошкільного закладу і школи.

Кожний з цих напрямків потребував педагогічного і психологічного супроводу на всіх етапах здійснення роботи. Психолого–педагогічний супровід дітей здійснювався психологом дошкільної установи і шкільним психологом в рамках загальної психологічної готовності з метою забезпечення комфортного переходу на наступний щабель освіти. Спеціально кероване навчання української мови здійснювали вихователі через створення відповідного розвивального мовленневого середовища і забезпечення дітям успіху у навчанні.

Психолого–педагогічний супровід батьків був спрямований на підвищення рівня обізнаності даною проблемою, на орієнтування у виборі школи, на важливість україномовленневої підготовки для майбутнього навчання у школі.

Психолого–педагогічний супровід вихователів та вчителів було спрямовано на активацію самопрезентаційної та самомоніторингової складової педагогічної діяльності, на стимуляцію творчих проявів і особистісних властивостей і здібностей педагогів. Психолого–педагогічний супровід дорослих повинен здійснюватися психологами та методичними працівниками освітніх установ, успіхи повинні знаходити адекватну підтримку керівництва школи, дошкільного закладу, працівників відділу освіти.

Були також констатовані зміни у ставленні членів педагогічного колективу дошкільного закладу до вирішення проблеми якісної мовленневої підготовки. Опитування вихователів засвідчило, що проблема сприймалася не як нав'язана керівництвом, а як така, що є сферою відповідальності самих вихователів. Стимулювання активності і творчості стало непрямим, взаємовідносини між членами колектива – партнерськими, а особистісними

надбаннями педагога прагнули поділитися, про що свідчили останні ініціативи у започаткуванні нових проектів.

**Висновки.** Таким чином, дослідження дало змогу стверджувати про позитивний досвід роботи закладів освіти, що прийняли участь в експерименті. Проведене дослідження дозволило визначити напрями і форми методичної роботи для забезпечення дітям якісної мовленнєвої підготовки шляхом узгоджених дій колективів дошкільного закладу і школи.

#### *Література*

1. Богущ А.М., Шиліна Н.С. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003
2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. – К.: НМЦВО, 2003
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер Ком, 2001

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Коваль Т.В.**НПУ імені М.П. Драгоманова***ІСТОРИКО – ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ ДО СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ**

*В статтє рассматриваются некоторые историко–педагогические аспекты процесса подготовки учителей с целью установления общей картины подготовки будущих учителей к сотрудничеству с родителями младших школьников.*

**Ключові слова:** Підготовка вчителя до роботи з батьками, співпраця вчителя з батьками, особистість молодшого школяра.

Проблеми сімейного і шкільного життя здавна привертали увагу видатних педагогів–мислителів, психологів, громадських діячів. Вивчення цих проблем та їх обговорення на сторінках педагогічних видань розглядалися у взаємозв'язку з тими соціальними задачами, які вирішувалися нашою державою в області виховання підростаючого покоління.

У процесі становлення підготовки майбутніх учителів початкової школи до співпраці з батьками з позиції принципу історизму до вивчення педагогічних явищ було виявлено та обґрунтовано наступні періоди:

I. Донауковий період розвитку виховання та освіти (V – XV століття) характеризувався поєднанням у сімейному вихованні релігійних та народно – педагогічних виховних традицій; високою оцінкою освіти, знань у житті держави та людини; вихованням любові до Бога, патріотизму, готовності до захисту рідної землі, шанобливого ставлення до батьків. Спеціальних навчальних закладів із підготовки вчителів у цей період не існувало. Учителями були представники різних класів і прошарків феодального суспільства.

II. Період розвитку початкової освіти в Україні (XVI – перша половина XIX століття). В умовах розвитку промисловості, науки та культури відбулося поширення писемності, початкова освіта стає більш доступною для народу; батьки учнів мають право обирати вчителя для дітей, враховуючи не тільки рівень його знань, а також моральні якості. Відкриття університетів, створення кафедр педагогіки свідчать про необхідність пошуку нових шляхів удосконалення підготовки вчителів початкової школи.

III. Період активного становлення підготовки вчителя початкової школи, зокрема до роботи з батьками учнів (друга половина XIX століття – 1920 рік). Відкриття єпархіальних училищ, учительських семінарій, педагогічних курсів у гімназіях, де можна було здобути знання домашніх наставниць і домашніх виховательок; поява у ВНЗ країни кафедр педагогіки, видання великої кількості літератури з проблем сімейного виховання дитини, використання кращого зарубіжного досвіду свідчать про зростання інтересу суспільства до проблем сімейного виховання, отримання початкової освіти, що призвело до появи різноманітних педагогічних закладів, у яких проводилась підготовка майбутніх учителів.

IV. Період розвитку педагогічної освіти в Україні за радянських часів (1920 – 1991) характеризувався пріоритетністю суспільного виховання над сімейним; заідеологізованістю вимог суспільства до сімейного виховання; неврахуванням його своєрідності, зменшенням важливості ролі батьків у вихованні дитини та їх підпорядкуванням вимогам школи. Зазначені тенденції призвели до зміни змісту підготовки вчителя до роботи з батьками учнів. Проте, видатні педагоги А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський визнавали залежність процесу соціалізації від типу родини та надавали великого значення взаємодії школи та сім'ї, основне місце в якій має належати вчителю як фахівцю.

V. Період розвитку педагогічної освіти незалежної України (починаючи з 1991 року). Його основні тенденції: увага до соціальних проблем сім'ї, визнання пріоритетності сімейного виховання над суспільним; збільшення кількості сімей, які потребують педагогічної підтримки; створення соціальних служб; підготовка педагогів; становлення системи педагогічної освіти вчителя початкової школи [12, с. 7–8].

Видатний чеський педагог Я.А. Коменський, враховуючи необхідність співпраці сім'ї та школи у справі виховання дітей, писав так: «... при многообразии людей и их занятий редко встречаются такие родители, которые могли бы сами воспитывать своих детей или по роду своей деятельности располагали бы необходимыми для этого досугом. Поэтому давно уже практикуется порядок, при котором дети многих семей вверяются для обучения специальным лицам, обладающим знаниями и серьезностью характера...» [4].

Відомий швейцарський педагог і мислитель Й. Песталоцці у своїх працях «Лінгард і Гертруда» та «Як Гертруда вчить своїх дітей» показує шляхи покращення життя селян через організацію виховання дітей в сім'ї та школі. В цих та інших працях ним зроблена спроба розкрити питання взаємодії сімейного і суспільного виховання, співпраці школи та сім'ї.

Великою заслугою Песталоцці є організація ним підготовки вчителів до співпраці з батьками [9].

А. Дістервег переконливо відстоював необхідність всеохоплюючої освіти вчителів, в основі якої повинна лежати професійно–педагогічна направленість та нероздільний зв'язок між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх учителів. «Учні – це наші вихованці, наші сини, наші дочки, так само як і їхні батьки» [2].

К.Д. Ушинський вважав слабкою ланкою освіти в Росії «недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [11]. Він був переконаний, що кваліфікованих спеціалістів можна підготувати тільки у вищих навчальних закладах. Ушинський наголошував, що народний вчитель повинен добре знати умови життя свого народу, його інтереси, розуміти духовні запити сільського населення і через навчання дітей допомагати селянам поліпшувати своє становище. Однією з головних турбот педагога було розповсюдження педагогічних знань серед вихователів–педагогів та батьків [11].

Прогресивні погляди К.Д. Ушинського на підготовку вчителя та роль сімейного виховання розділяли його достойні продовжувачі Н. Корф, В.І. Водовозов, В.П. Вахтьоров.

Значний вклад у підготовку народних вчителів для початкової школи вніс суспільний діяч І.М. Ульянов. Підготовка кваліфікованих вчителів була найважливішою справою його життя і він активно допомагав в організації педагогічних курсів, відкриття вчительської семінарії. Він вважав, що в процесі становлення особистості майбутнього вчителя необхідно його ознайомлювати з основами землеробства, щоб педагоги могли надавати селянам допомогу у розподілі землі і цим самим брати участь у суспільній діяльності села. Реальна допомога населенню, на думку Ульянова, буде зближувати селянство з учительством, створювати взаємопорозуміння і прагнення до взаємодопомоги. Саме такою він бачив співпрацю школи та сім'ї [5].

Проблемою підготовки вчителя до роботи з батьками займалася Н.К. Крупська. В її працях особлива увага приділяється підготовці майбутніх вчителів в педагогічних навчальних закладах. Надія Костянтинівна підкреслювала, що вчителю початкових класів важливо знати побут, працю, прагнення того суспільного устрою до якого належать його учні. Без цього він не зможе зрозуміти дітей, не буде розуміти їх переживання, перебігу їх думок; не зуміє перекинути місток між шкільними знаннями та повсякденним життям дитини, не зуміє зв'язати знання та життя в дещо ціле; не зуміє залучити до своєї праці

населення, не зможе пояснити йому, чому навчають в школі...; не зуміє зробити школу та її інтереси близькими населенню.

Складні питання виховання можуть бути вирішені тільки при умові тісної співпраці батьків та школи, і тоді школа та сім'я зможуть спільними зусиллями подолати труднощі, які зустрічаються в практиці виховання – такого висновку доходить Н.К. Крупська у праці «О воспитании» [6].

Педагогічний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів відображений у дослідженнях М.І. Болдирева, Т.В. Воликової, І.В. Гребеннікова, Р.М. Капралової, С.М. Корнієнко, Т.В. Кравченко, О.Я. Савченко та ін. [12, с. 2]

У праці М.І. Болдирева «Классный руководитель» значна увага приділяється встановленню тісних зв'язків між школою та родиною, що продиктовано піклуванням про моральне здоров'я дітей. Цю задачу школа може успішно вирішити, якщо буде виховувати не тільки учнів, а й їх батьків [5].

Розглядаючи специфіку діяльності класного керівника з батьками, Р.М. Капралова розкриває умови, зміст, форми та методи роботи, які направлені на досягнення єдності і погодженої співпраці родини та школи, батьків та класного керівника у сфері виховання [3].

У ряді публікацій увага звертається на особливості проведення співпраці з батьками в умовах сільської школи. Вчителю сільської школи необхідно глибоко, вдумливо враховувати специфіку життєвого досвіду учнів, вплив оточуючого середовища. Важливо підкреслити, що у сільській школі важче, ніж у міській, вирішуються питання педагогічної культури батьків. Добре знаючи специфіку сільського життя, вчитель повинен вміти використовувати умови і можливості села для досягнення ефективного суспільного і сімейного виховання [13].

У працях О.Я. Савченко в доступній формі подаються особливості особистості молодшого школяра, які необхідно враховувати, здійснюючи виховний вплив, розкриваються ефективні форми та методи співпраці з учнями 1–3 класів в умовах родини, наводяться рекомендації по підвищенню педагогічної культури батьків [10].

У працях співробітників Ленінградського та Іванівського університетів головна увага зосереджена на виявленні характеру педагогічних умінь, якими необхідно озброїти майбутнього вчителя для успішного виконання ним виховних функцій. Майбутній вчитель для успішної взаємодії з батьками повинен володіти конструктивними, організаційними, комунікативними та гностичними уміннями /Н.В. Кузьміна, З.Ф. Леонова/.

Як самостійна проблема дослідження, підготовка студентів до співпраці з батьками розглядалась у дисертаційній роботі Л.Д. Павлової. В результаті дослідження вона встановила 49 умінь, які відіграють важливу роль у роботі вчителя з батьками [8].

Розширюють наші уявлення з досліджуваної проблеми праці Е.І. Антипової, С.В. Домбровського, Н.З. Елової, в яких автори не на пряму зверталися до даної теми у зв'язку із вирішенням інших задач. В дисертаційній роботі Е.І. Антипової, яка присвячена підготовці студентів до класного керівництва, підготовка майбутніх вчителів до співпраці з батьками розглядається як один з важливих компонентів професіограми класного керівника.

Вивчаючи питання суспільно–педагогічної діяльності студентів, С.В. Домбровський виділяє як головне уміння цієї діяльності – співпрацю вчителя з батьками. Автор справедливо відмічає, що це обумовлено життєвою необхідністю покращення педагогічної просвіти батьків. Однак проблему готовності студентів до співпраці з батьками автор спеціально не досліджував.

В дисертаційному дослідженні Н.З. Елової відмічається, що разом з іншими аспектами професійно–педагогічної підготовки студентів до роботи класним керівником – однією з найбільш тяжких задач педагогічного вузу є підготовка студентів до співпраці з

батьками та громадськістю. Однак у своєму дослідженні автор обмежується тільки констатацією факту, що педагогічні вузи ще недостатньо озброюють студентів необхідними теоретичними знаннями і практичними вміннями з організації такої роботи [1].

Значну допомогу в практичному вирішенні питань підготовки студентів до співпраці з батьками молодших школярів надає посібник Т.В. Волікової «Учитель и семья», в якому викладачі і студенти знаходять багато змістовних рекомендацій з керівництва сімейним вихованням [5].

Відомі пошуки ефективних форм і методів підготовки вчителів до співпраці з батьками, які проводилися у Ворошиловградському педагогічному інституті імені Т.Г. Шевченка. В цьому навчальному закладі велику увагу приділяють формуванню педагогічних умінь студентів, які необхідні для успішного виконання даного виду діяльності; студенти поетапно включаються у взаємодію з батьками, удосконалюють формуючі вміння в практичній діяльності з учнями та їх батьками. Це відбувається під час відвідування студентами спецкурсу «Методика виховної роботи» та спецсемінару «Методика роботи класного керівника». Для студентів заочної форми навчання пропонується спецпрактикум «Методика роботи класного керівника з батьками учнів» до якого входять теми: Педагогічні вміння працювати з батьками учнів та їх структура. Педагогічна майстерність класного керівника в роботі з батьками. Методика вивчення сім'ї учня. Методика підготовки і проведення лекцій для батьків та інші [7].

Підсумовуючи слід сказати, що процес становлення та розвитку підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками відбувався упродовж досить тривалого історичного періоду. Аналіз науково-методичної літератури показав, що підготовка вчителя до роботи співпраці за батьками учнів у різні історичні періоди завжди відзначалася цілеспрямованістю й залежала від соціально-економічного розвитку суспільства, вимог до сімейного виховання, характеру взаємовідносин школи та сім'ї, ступеня розвитку початкової школи, педагогічної освіти та її орієнтації на роботу з батьками. Особи, що займалися соціально-педагогічною діяльністю або роботою з батьками, повинні були поєднувати професійні й особистісні якості, знання та практичні вміння відповідні до суспільних вимог.

### *Література*

1. Антипова Е.И. Подготовка студентов к классному руководству в учебном процессе педагогического вуза. Дисс. к.п.н. – Одесса, 1975. – 226 с.
2. Дистервег А. Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1956. – 247 с.
3. Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. – М.: Просвещение, 1980. – 188 с.
4. Коменский Я.А. Избр. пед. соч., Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1955, С. 161–376.
5. Корниенко С.М. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников. Диссертация. К., 1983.
6. Крупская Н.К. О воспитании. Избр. пед. соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 312–315.
7. Павлова Л.Д. Опыт подготовки студентов к работе с родителями учащихся. – Сов. педагогика, 1981. – № 12. – С. 83–84.
8. Павлова Л.Д. Формирование у студентов педагогических умений работать с родителями учащихся. Автореферат. – Л. – 1975. – 24 с.
9. Песталоцци И.Г. Избр. произв. в 3-х т. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961, т. 1, С. 537–542.
10. Савченко А.Я. Семейное воспитание. Младшие школьники. – К.: Рад. школа, 1977. – 139 с.



11. Ушинский К.Д. Избр. соч. – М.: Учпедгиз, 1945. – 177 с.
12. Шанскова Т.І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: Автореферат. – К. – 2002.–20 с.
13. Ягафонова Д.С. Подготовка будущего учителя к воспитательной работе в условиях сельской школы. – Сов. педагогика, 1979. – № 11. – С. 89–90.

*Левашова В.М.*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

УДК [ 371.3:57] (09)

### **ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СТАРШІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

*Стаття присвячена висвітленню етапів розвитку навчання природничих дисциплін у старшій школі другої половини ХХ століття, а також визначення актуальних проблем середньої природничої освіти, що значною мірою були обумовлені історичними подіями. Вони спрямовували її розвиток то на піднесення, то на спад. Вивчення цих чинників, а також розвитку психолого–педагогічної науки, зокрема дидактики в минулому дало змогу виявити не тільки загальні тенденції до позитивних зрушень, але й прослідкувати характерні особливості цього процесу на окремих його етапах, розібратися в закономірностях поступового розвитку шкільних природничих дисциплін, простежити етапи цього розвитку.*

**Ключові слова:** *проблеми навчання, природничі дисципліни.*

*Статья посвящена раскрытию этапов развития обучения естественных дисциплин в старшей школе второй половины ХХ века, а также определения актуальных проблем среднего естественного образования, что в значительной мере были обусловлены историческими событиями. Они направляли ее развитие то на подъем, то на спад. Изучения этих факторов, а также развития психолого–педагогической науки, в частности дидактики в прошлом дало возможность выявить не только общие тенденции к позитивным сдвигам, но и проследить характерные особенности этого процесса на отдельных его этапах, разобраться в закономерностях постепенного развития школьных естественных дисциплин, проследить этапы этого развития.*

**Ключевые слова:** *проблемы обучения, естественные дисциплины.*

*The article is devoted to illumination of the stages of development training to natural disciplines at the senior school of the second half XX century. In the article author gives a definition of actual problems of average natural education which have been appreciably caused by historical events. They directed its development that on rise or on recession. Studying of these factors, and also development of a psycho–pedagogical science, in particular didactics in the past, has enabled to show not only the general tendencies to positive shifts, but also to track prominent features of this process at its separate stages, to understand laws of gradual development of school natural disciplines, to track stages of this development.*

**Key words:** *the problems of studying, natural disciplines.*

**Вступ.** Головним завданням сучасної освіти є забезпечення всебічного розвитку особистості засобами навчальних предметів. Тому вивчення освітньої галузі «Природознавство» у старшій школі має забезпечувати учнів знаннями фундаментальних законів природи, узагальнених і систематизованих у сучасні природничонаукові теорії, формування наукового світогляду учнів та сучасної наукової картини світу.

Одним із напрямів розв'язання завдання забезпечення якісного засвоєння учнями змісту природничих дисциплін є вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка вагомих теоретичних та практичних здобутків вітчизняної педагогічної думки минулих років.

Особливо цінним у цьому контексті є звернення до освітньо-виховного досвіду педагогіки другої половини ХХ століття, коли відбувався активний розвиток і становлення освітніх ідей, пов'язаних з дидактикою та методикою викладання природничих дисциплін у загальноосвітній школі.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок про те, що у працях видатних педагогів і минулого та сучасності основними напрямками досліджень природничих дисциплін у старшій школі були:

– історико-педагогічні дослідження вчених щодо розвитку окремих природничих дисциплін (біології – Б.Всесвятский, А. Хрипкова, Ю. Полянський, Б.Райков, Д.Трайтак, О. Янкович, О. Гончар, Л. Старікова; фізики – С. Гончаренко, М. Головка, В. Мацюк, А. Бугайов; географії – Л.Мельничук та ін.);

– розробка методики викладання природничих дисциплін (біології – Д.Трайтак, Н.Верзілін, Б.Комісаров, І.Зверев, В.Корсунська, В.Кузнецова та ін; фізики – О.Бугайов, В.Єфименко, С.Каменецький, В.Орехов та ін.; хімії – Д.Кирюшкін, В.Полосін, Н.Буринська, Л.Величко, С.Кошелева та ін.);

– обґрунтування змісту окремих дисциплін природознавчого циклу (біології – Н. Верзілін, Е. Бруновт, І. Зверев, Б. Комісаров, Д. Трайтак., А. Мягкова, В. Кузнецова, В.Ільченко, А. Степанюк, Н.Матяш, Е. Шухова та ін; фізики – А. Перишкін, Н. Родіна, І. Кикоїн, С.Гончаренко, В. Мощанський, О. Усова та ін.; хімії – Н.Чайченко, Н.Буринська, Н.Кузнецова, Л.Цветков та ін.);

– питання підготовки вчителя-природознавця (О.Іванців, О.Янкович, О.Дон, О.Євсєєва, С.Калаур, В.Ковальчук, Т.Мельник та ін.);

Водночас аналіз методичної, історико-педагогічної літератури, періодичних видань, дисертаційних робіт свідчить про те, що в доробку вітчизняних учених відсутні цілісні дослідження, які б системно розкривали етапи розвитку навчання природничих дисциплін у старшій школі досліджуваного періоду.

**Зв'язок роботи з науковими програмами.** Робота виконана відповідно до науково-дослідної роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Мета роботи** охарактеризувати етапи розвитку навчання природничих дисциплін у старшій школі досліджуваного періоду.

**Результати дослідження.** З урахуванням особливостей політичного, соціально-економічного, культурного розвитку країни, взаємозв'язку державної освітньої політики та суспільно-педагогічного руху, розвитку психолого-педагогічної науки, зокрема, дидактики, зміни змісту, завдань, форм та методів навчання природничих дисциплін у старшій школі другої половини ХХ століття, виділено чотири етапи становлення і розвитку теорії та практики природничих дисциплін у старшій школі другої половини ХХ століття, які частково збігаються із загальною періодизацією розвитку педагогічної думки в Україні, науково обґрунтованою О.Сухомлинською [9].

Вирішальне значення для визначення нижньої межі досліджуваного періоду мало прийняття постанови 1958 року Закону СРСР та УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям», що сприяли низці заходів щодо поліпшення практичної підготовки учнів, наближення навчання до потреб життя.

Період, початок якому поклато прийняття Закону – довготривалий. У ньому чітко виділяються етапи, принципово між собою відмінні: 1958–1966, 1967–1983, 1984–1991 та 90–ті рр., різке розмежування яких спричинене як суспільно–політичними процесами у країні, так і науковими тенденціями і реаліями шкільного життя.

**Перший етап (1958–1966 р.)** визначається суперечливим характером, а саме: з одного боку – розгортання масового педагогічного новаторства як наслідок плідної співпраці психолого–педагогічної науки та наближення навчання до потреб життя; з іншого – монопольна, ідеологічна, антинаукова спрямованість деяких курсів природничих дисциплін, зокрема біології, а також неправомірне посилення практичного спрямування навчання природничих дисциплін.

Проведений науковий пошук дозволив встановити, що важливий наслідок прийняття Закону (1958р.) – розгортання масового педагогічного новаторства у навчанні природничих дисциплін. Наукові пошуки педагогів були спрямовані на підвищення ефективності педагогічного процесу: активізацію пізнавальної діяльності школярів, розвиток їх творчої самостійності (Ю. Полянський, А.Медова, Є.Бруновт, Н.Гаврусейко, Л.Занков, Д.Кирюшкін та інші).

Сприяло розвитку навчання природничих дисциплін також упровадження низки заходів щодо поліпшення практичної підготовки учнів з природничих дисциплін, спрямовані на втілення політехнічного принципу в процес навчання; наближення викладання і навчання до потреб життя. Це зумовило зміни навчальних планів та програм, посилило практичну підготовку та зв'язки з виробництвом (Б.Всесвятский, Ю. Полянський, Б.Райков, Д.Трайтак, О. Бугайов, Н. Верзилін, В. Корсунська та інші),

На етапі, що розглядається характерним було впровадження диференціації навчання природничих дисциплін, тобто поява факультативів сільськогосподарського профілю як однієї з перспективних форм диференційованого навчання [8].

Вивчення психолого–педагогічних джерел та архівних матеріалів дозволило прийти до висновку, що одним із головних недоліків етапу, що досліджується було антинаукове, монопольне вчення Т.Лисенка з його агресивним невіглаством та утисками, яке на чверть століття запанувало в біології (нехтуючи генетикою та суміжними з нею галузями знань), відкидаючи їх розвиток назад, як мінімум на десятиріччя [5].

Заважало прогресивному розвитку навчання природничих дисциплін також і неправомірне посилення практичної спрямованості через нав'язування невластивих функції загальноосвітній школі – бути установою, що здійснює професійну освіту – переорієнтація «школи навчання» на «трудоу школу», тобто викладання природничих дисциплін велося з урахуванням лише як ознайомлення з виробництвом (промисловим або сільськогосподарським). Для виконання поставлених завдань у шкіл не було ні необхідної матеріальної виробничої бази, ні фахівців, ні досвіду такої роботи [1].

На початку 60–х років ХХ ст. стає очевидною невідповідність між рівнем розвитку природничих наук та їх основ у шкільних курсах. Це приводить до потреби співвіднести як шкільну освіту взагалі, так і шкільні природничі дисципліни зокрема з досягненнями науки, що вступила в новий період розвитку. Назріла необхідність корінного перегляду основ шкільних курсів. Цьому сприяла реформа загальноосвітньої школи, яка відбулася у 1967 році.

**Другий етап (1967–1983 рр.)** в історії загальної середньої освіти взагалі та в природничій освіті зокрема, почався після прийнятої 1967р. ухвали ЦК КПРС «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи», яка наказувала розробити нові навчальні плани і програми, зміст яких відповідав би сучасному рівню розвитку науки, техніку і культури, а також почати перехід до загальної середньої освіти [1].

У результаті обговорень на широкому міжвідомчому засіданні, в якому брали участь представники АПН СРСР, АН СРСР, Міністерства освіти СРСР, було вирішено скласти невеликі бригади вчених (з біології – А.Браун, Л.Жинкин, А. Даниловський, К. Суханова, В. Корсунська, Н. Верзилін; фізики – А. Перишкін, Н. Родіна, І. Кикоїн, Б.Буховцев, Г.Мякишев, Ю.Кліментович та ін.), з тим, щоб зробити нові програми і написати підручники для загальноосвітніх шкіл.

Реформа поставила нові завдання перед загальною середньою освітою взагалі та природничими дисциплінами зокрема – потрібно було розв'язати два взаємно зв'язані завдання – привести зміст природничих курсів у відповідність з сучасним станом науки і реалізувати загально–дидактичні принципи, зокрема принципи доступності навчального матеріалу (і за змістом, і за лімітом навчального часу) [7].

Шлях розвитку біологічної освіти був важчим і складнішим, з усіх природничих дисциплін, що обумовлено різними причинами, зокрема монопольним положенням в біологічній науці окремих груп дослідників, суб'єктивні переконання яких знаходили віддзеркалення і в шкільній освіті [10].

Протягом багатьох років у період «лисенківщини» викладання у школі основ біології значною мірою зводилося до впровадження у свідомість учнів того, чого у природі насправді немає. Вивчалися невідповідні «законо», а об'єктивні закономірності замовчувалися або оголошувалися «буржуазними» вигадками, мало не контрреволюцією (наприклад, роботи Г.Менделя, Т.Моргана та інших генетиків). Створилася абсолютно парадоксальна ситуація: у мільйонів радянських громадян, що дістали середню освіту і атестат зрілості, що закінчили школу, відносно біології ця зрілість зводилася до збочених уявлень про закономірності живої природи [7].

Уперше в історії біологічної науки радянських часів на науковому рівні вводилися достовірні дані про основні закономірності передачі спадкових властивостей, спадкоємство зчеплених ознак, визначення статі, закономірності та мінливість, селекцію рослин, тваринних і мікроорганізмів, генетику і медицину.

Ще одним з позитивних моментів, що супроводжувало зміни в навчальних планах і програмах школи цього періоду, слід зазначити введення в навчальний план для всіх класів, починаючи з VII, *факультативних курсів* з усіх предметів природничого циклу, вільно обраних учнями відповідно до їх інтересів і життєвих планів [1].

Підвищення теоретичного рівня природничої освіти сприяло появі спеціальних досліджень, направлених на: систематизацію навчально–виховного процесу (І.Зверев, Є.Горячкін, І.Кикоїн), розвиток мислення школярів (Е. Бруновт, В.Разумовський), проблемне навчання (Л.Реброва, В. Кузнецова), посилення політехнічної спрямованості викладання (А.Мягкова, Д.Епштейн), розвиток інтересу у школярів до навчання (Д.Трайтак, С.Покровський), індивідуалізацію навчання (М. Руте), формування світогляду та атеїстичне виховання (Е. Бруновт, В.Мошанський, Д.Пеннер, Р.Кротова), широке використання міжпредметних зв'язків (В.Максимова, В.Федорова).

Прогресування соціально–економічної галузі, інтенсивний розвиток технологій та масштабні розвідки природних сховищ корисних копалин актуалізували проблеми раціонального природокористування, сприяли виникненню *екології* та її подальшій науковій диференціації у 70–80–ті рр. XX століття. Це зумовило розмежування педагогічної проблематики. У результаті сформувалася концепція екологічної освіти і виховання як нова область шкільної практики і педагогічної теорії.

Екологічна освіта стала предметом уваги в процесі викладання окремих шкільних предметів природничого циклу: біології (Н.Вадзюк, М.Гриньова, Г.Мегалінська,

В.Стрельцова, Д.Трайтак); географії (А.Волкова, Т.Литвинова, Л.Немець, В.Ніколіна, М.Откаленко, О.Плахотнік, А.Сиротенко); фізики (В.Коваль, М. Мухлибаєв, Є.Турдікулов, М.Шкіль); хімії (Н.Буринська, Г.Єльнікова, О.Куратова, О.Ярошенко).

Зміст природничої освіти в цей період переглядався з погляду посилення ідейно-теоретичного рівня, підвищення виховної і освітньої значущості, а також подолання перевантаження школярів другорядним навчальним матеріалом у програмах і підручниках, удосконаленні методів і засобів навчання. При удосконаленні змісту освіти зроблена спроба усунути розрив між курсами V–VIII і IX–X класів. Одночасно природничі дисципліни вдалося розвантажити від матеріалу попередніх навчальних предметів і звільнити час для організації семінарів, екскурсій, узагальнюючих уроків. Істотно зміцнилися зв'язки між курсами біології, фізики, хімії [11].

Хоча вдосконалення змісту середньої природничої освіти носило плідний характер, у практиці ці розробки реалізовувалися лише локально. Потрібне було розширення масштабів і подальше поглиблення досліджень, цьому сприяла реформа 1984 року.

**Початок третього етапу (1984–1991рр.)** був пов'язаний з реформою загальноосвітньої школи (1984 р.). Було поставлене завдання «...підняти рівень викладання предметів природничо-математичного циклу, націлити його на формування у підростаючих поколінь сучасної природничонаукової картини світу». Реформа загальноосвітньої школи започаткувала переорієнтацію змісту природничих дисциплін з технократичного напрямку на гуманістичний; на забезпечення біологічно та екологічно грамотної особистості, яка сприймає життя як найвищу цінність, будуючи свої відношення з природою на повазі до життя та довкілля.

Проведення реформи висунуло необхідність дослідження великої кількості проблем, а саме: удосконалення змісту і методів навчання, тобто підвищення теоретичного рівня навчального процесу з одночасним звільненням програм і підручників від ускладнення і другорядного матеріалу.

Особливої значущості для навчання природничих дисциплін мала діяльність педагогів-новаторів, творчість яких стала яскравою сторінкою педагогічної історії ще до початку реформування школи – «педагогіки співробітництва». лекційно-семінарська М.Гузика (хімія), лекційно-практична Л.Вотінцевої (біологія), поетапна М.М.Палтишева (фізика), модульно-рейтингова (О.І.Калугін, О.В.Березан (хімія), І.В.Пастушенко (біологія), Н.С.Дубініна (фізика) та ін.) технологія навчання [6]. Цей напрям розвитку інноваційних пошуків продовжився і на четвертому етапі цього дослідження (90–ті роки).

У результаті аналізу наукових джерел з'ясовано, що проблемою формування природничонаукової картини природи з метою формування світогляду учнів на основі шкільного курсу фізики займалися О. Бугайов, С.Гончаренко, В. Мощанський, О. Усова. На базі інших предметів природничонаукового циклу цією проблемою займалися Н.Буринська, Б. Всесвятський, В. Комаров, В.Льченко та інші, які запропонували формувати в учнів природничонаукову картину світу на основі фундаментальних принципів природи.

Методологічними та теоретичними основами формування у школярів природничонаукової картини світу (ПНКС) широко займався у своїх дослідженнях С.Гончаренко [3].

Учений відмічав, що ПНКС у навчанні виступає концептуальною основою відображення у змісті навчання інтеграційних процесів, що відбуваються у сучасній науці, засобом наукового мислення учнів, критерієм якості засвоєння знань.

Гальмування ж розвитку навчання й викладання природничих дисциплін на цьому етапі відбулося у результаті важких соціально-економічних перетворень, що відбувались у

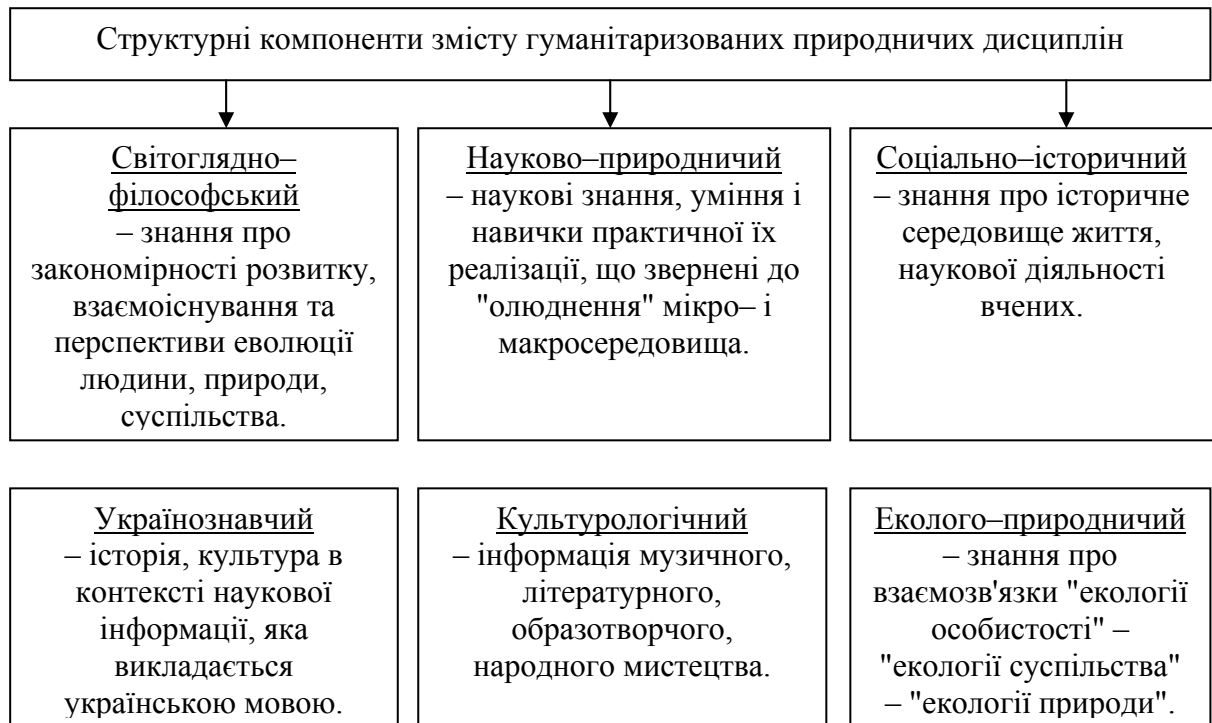
суспільстві, що не могло не позначитися на якості знань учнів, падіння інтересу до навчання, зниження виховної ролі школи, ослаблення матеріальної бази школи [4,11].

**Початком четвертого періоду (90–ті роки)** розвитку освіти в Україні всі дослідники без виключення, а разом з ними й ми, вважаємо 1991р. Саме з кінця 1991р., коли було проголошено незалежну державу Україну, починається період відродження національної освіти. Головні завдання розвитку школи цього періоду накреслено в "Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» (1994 р.). На цьому етапі, який розпочався починаючи з 90–х років в період реформування національної школи набула особливої актуальності проблема гуманітаризації в освіті України [6].

Отже, в дидактичному аспекті під гуманітаризацією природничих дисциплін у сучасних умовах розуміється такий зміст і систему принципів його формування, що дозволить зробити навчання складовою частиною процесу розвитку людської особистості на гуманістичних засадах (рис. 2.1).

Для цього етапу характерний пошук шляхів інтеграції знань, створення різних інтегрованих курсів: «Природна історія»; «Людина і природа»; «Історія природознавства і техніки» (Г.Максимова); «Рідний край» (К.Зарубицький і Л.Руденко); «Еволюція природничонаукової картини світу».

Зокрема, одні автори (М.Дубінін, М.Мягков, В.Сич) прагнуть зберегти структуру шкільного курсу біології, що склалася, надавши більшу увагу екологічному аспекту, підсиливши внутрішню інтеграцію розділів біології. Інші (С.Ф.Клепко, В.Ф.Моргун, К.Ж.Гуз, О.М.Мащенко, В.Р.Ільченко, О.Г.Ільченко та ін). виступають за створення нових за змістом і структурою навчальних біологічних курсів. Це альтернативна освітня програма "Довкілля". У ній цілісність знань, високий рівень розуміння формується завдяки створенню в свідомості учнів 1–11–х класів природничонаукової картини світу (ПНКС).



**Рис.2.1.** Структурні компоненти змісту гуманітаризованих природничих дисциплін

Розробка різних варіантів навчальних планів, альтернативних навчальних програм, навчально-методичних посібників, поява шкіл різного типу: гімназій, ліцеїв, шкіл з поглибленим вивченням предмету – дозволили піти від одноманітності, найбільшою мірою враховувати індивідуальні особливості учнів [10].

Концептуальною основою навчання природничим дисциплінам стало формування особистості (а не лише носія певної суми знань), що живе і працює у світі техніки і складних технологій. Це означає, що крім іншого, у педагогіці потрібен був кардинальний перехід від передачі готових знань до формування способів розвитку пізнавальних сил і творчих здібностей учнів, виховання їх планетарного мислення.

Узагальнення результатів науково-педагогічного пошуку, аналіз джерельної бази дав підстави зробити такі висновки:

1. З урахуванням особливостей суспільно-політичного, економічного та культурного розвитку країни, зміни мети, цілей, завдань, обґрунтовано чотири етапи розвитку навчання природничих дисциплін у старшій школі другої половини ХХ століття: 1958–1966 – визначається дуалістичним характером: з одного боку – розгортання масового педагогічного новаторства, як наслідок плідної співпраці психолого-педагогічної науки та наближення навчання до потреб життя; з іншого – монопольна, ідеологічна, антинаукова спрямованість деяких курсів природничих дисциплін, зокрема біології; 1967–1983 – обґрунтовується як етап інтенсивного розвитку теоретичних засад викладання природничих дисциплін та шляхів їх реалізації у практиці; 1984–1991 – визначається як етап переорієнтації викладання дисциплін природничого циклу з технократичного напрямку на гуманістичний; 90-ті роки ХХ століття – обґрунтовується у дисертації як етап навчання та викладання природничих дисциплін на гуманістичних засадах.

2. Проведене дослідження дозволило визначити й провідні тенденції розвитку природничих дисциплін старших учнів у досліджуваній період. До найбільш вагомих серед них можна віднести: орієнтація на гуманізацію та гуманітаризацію змісту природничих дисциплін; багатоваріативність навчальних планів і програм за рахунок інтеграції та диференціації навчання природничих дисциплін; обґрунтування взаємозв'язку теоретичного навчання з практичною діяльністю учнів (зв'язок навчання з життям); посилення уваги науковців до природничих дисциплін як засобу формування в учнів цілісної природничо-наукової картини світу.

### Література

1. Августевич И.И. История школы и педагогики России 1917–1992гг.: учебное пособие / И.И. Августевич: [науч. ред. И.Исаев]. – Белгород: Изд-во БПИ, 1994. – 104 с.
2. Гончаренко С У. Методологічні та теоретичні основи формування в учнів середньої школи природничонаукової картини світу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С У. Гончаренко. – К., 1989. – 56 с.
3. Зверев И.Д. Методика преподавания биологии: исторический очерк / И.Д. Зверев, Д.И. Трайтак // Биология в школе. – 1987. – №5. – С.22–26.
4. Мацюк В. М. Розвиток теорії і практики навчання фізики у середній загальноосвітній школі України (1945–1995р.р.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / В. М.Мацюк. – К., 1997. – 19с
5. Мороз І. Періодизація розвитку шкільної біологічної освіти в Україні / І. Мороз, О. Мегем // Біологія та хімія в школі. – 2004. – №6. – с.28 – 31.

6. Норкіна О. Ф. Гуманістично–зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Ф. Норкіна. – К., 2004. – 20 с.
7. Полянський Ю.И. Трудные годы школьной биологии. Страницы истории / Ю.И. Полянський // Биология в школе. – 1990. – №1. – с.18–24.
8. Старікова Л.П. Питання розвитку факультативних курсів біологічного циклу в історії загальноосвітньої школи України (60–80-ті р.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.П.Старікова. – Х., 1994. – 19 с.
9. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України: Академія педагогічних наук України. – частина 1. – Харків: «ОВС», 2002. – с.37 – 54.
10. Хрипкова А.Г. Тенденции развития биологического образования в России / А.Г.Хрипкова, Г.С.Калинова / Биология в школе. – 2000. – №4. – с.22 – 27.
11. Янкович О.І. Проблема підготовки вчителя природничо–математичного циклу в системі вищої педагогічної освіти України (1945–1994 р.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.І. Янкович. – К., 1995. – 20 с.

**Собченко Т.М.**

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди*

### **ПРЕДМЕТНІ УРОКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Дана стаття присвячена дослідженню особливостей організації та проведення предметних уроків з природознавства в початковій школі у другій половині ХІХ – початку ХХ століття. Визначена сутність поняття „предметні уроки”, розкриті їхні головні особливості та важливі умови їх правильного проведення.*

**Ключові слова:** предметний урок, молодший учень, природознавство, предмет.

*Даная статья посвящена исследованию особенностей организации и проведения предметных уроков по природоведению в начальной школе во второй половине ХІХ – начала ХХ столетия. Определена сущность понятия «предметные уроки», раскрыты их главные особенности и важные условия их правильного проведения.*

**Ключевые слова:** предметный урок, младший школьник, природоведение, предмет.

*This article is dedicated to the investigation of the peculiarities of organization and carrying out object lessons in Natural Science at primary school. The essence of object lessons is revealed; their main peculiarities and the important conditions of their correct realization are revealed.*

**Keywords:** object lesson, junior pupil, Natural Science, object (thing).

**Вступ.** Друга половина ХІХ – початок ХХ століття були часом інтенсивного пошуку та теоретичного обґрунтування методів та форм природничої освіти. Для вчителів, методистів прогресивні дидактичні й психологічні ідеї були вихідними під час розробки нових підходів до навчання, а практичний досвід призводив до нових узагальнень, які мали загальнодидактичне значення. Виявляючи взаємозв'язки між окремими боками пізнавальної діяльності учнів, методики природознавства, по суті, були «...точками росту наукового знання про навчальний процес» [2, с. 93].



У загальних тенденціях, притаманних прогресивним методичним системам, виявлялись закономірності процесу навчання, які потім знаходили відображення в педагогічній теорії. У розвитку методики викладання природознавства відобразились загальні тенденції пошуку нових шляхів навчання, які були характерними для школи в цілому.

Викладання природничих дисциплін у досліджуваній період залежала від рівня розробленості теорії, зокрема методики проведення уроку як основної форми навчально-пізнавальної діяльності учнів, що виникла ще за часів Я.Коменського.

Тогочасна практика була вже презентована теоретичними наробками видатних педагогів (К.Ушинського, О.Герда, К.Ягодовського, П.Каптерєва, С.Миропольського та інших) щодо ролі й значення уроку, типів, видів уроку, вимог до нього, структурних елементів уроку тощо.

Дане дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Формування цілей роботи.** Метою даної статті є дослідження особливостей організації і проведення предметних уроків з природознавства в початкових класах.

**Результати дослідження.** У ході дослідження встановлено, що природнича освіта у початковій школі зумовлювалась особливістю застосування предметних уроків.

Предметні уроки були введені й отримали широке поширення у початкових школах завдяки ініціативі й активній діяльності К.Ушинського. Необхідність уведення предметних уроків при навчанні молодших школярів К.Ушинський пояснював специфікою дітей молодшого віку, які мислять «формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі; звідси – необхідність для дітей наочного навчання, яке й будується не на абстрактних поняттях і словах, а на конкретних образах, які безпосередньо сприймаються дітьми» [3].

Отже, згідно з теоретичними положеннями К.Ушинського вчителі мали здійснювати викладання початкового природознавства у формі предметних уроків, у процесі проведення яких учні під керівництвом учителя повинні були вивчати натуральні предмети природи. Учитель мав проводити живу бесіду з учнями, у процесі якої він короткими питаннями спонукав учнів до пізнання матеріалу, який вивчався. При цьому бесіда повинна була проходити так, щоб діти самі визначали зовнішні якості предмету, спочатку окремо, а потім у сукупності. Нарешті, в міру своїх розумових здібностей, діти повинні були проникнути в сутність навчального матеріалу, перевірити її доступними для себе дослідями.

Однак, постановка предметних уроків у школах за часів К.Ушинського ще не знаходилась на достатньому рівні.

Так, О.Герд відмічав: «Якщо запитати учнів про мету цих уроків, про характер та об'єм реальних знань, які мали бути повідомлені учням початкової школи, про методи передачі цих знань дітям, – відповіді будуть самими різноманітними та у більшості випадків невпевненими» [1, с. 27].

За причину незадовільного стану проведення предметних уроків О.Герд вважав відсутність спеціальних методичних вказівок, що й змусило його написати книгу для початкової школи «Предметні уроки» (1883 р.). Ця книга, яка сприяла захисту вчителів початкової школи від помилок та невдач, започаткувала доцільну постановку предметних уроків як елементарної форми практичних занять, яка розвиває спостережливість, органи відчуттів, пам'ять, мислення дітей [1].

Завдяки предметним урокам розвиток в учнів здібності до умовиводів та висновків відбувався за рахунок цілеспрямованого спрямування їх розумових здібностей спочатку при вивченні самих предметів неживої природи, а потім уже поступово під час включання у зміст

уроків вивчення простих явищ неорганічного світу. Аналіз цих явищ спирався на набуті знання про якісні властивості предметів. У цьому разі думка школярів формувалася від конкретних уявлень до елементарних понять, накопичення яких було основою для подальшого вивчення більш складних предметів та явищ органічного світу [4, с. 201].

У подальшому велике значення проведенню предметних уроків надавали П.Вахтеров, І.Полянський, Л.Севрук, К.Ягодовський та ін.

Характерною особливістю предметних уроків було поєднання самостійної – класної та позакласної – роботи учнів з поясненнями вчителя.

Так, К.Сент-Ілер у «Педагогічному збірнику» (1868 р.) опублікував перелік тем і завдань для літніх самостійних робіт учнів. У них вказувались прийоми сушіння рослин, збирання комах, пристосування акваріума. Давались і такі завдання, як посів насіння різних рослин в різні ґрунти, догляд за рослинами, які вирощують, спостереження за поведінкою павука, за личинками комах і такі подібні завдання, що було корисним для вчителя під час підготовки до уроків з природознавства.

На необхідності самостійних робіт при вивченні природи наголошувалось також й у підручнику К.Сент-Ілера із зоології, де у передмові було зазначено про обов'язкову організацію самостійних занять учнів з вивчення тварин. Такі вказівки К.Сент-Ілера про необхідність доповнення навчальних занять позакласною роботою у природі оцінюємо позитивно й вважаємо їх педагогічно доцільними.

Важливого значення самостійній роботі учнів надавав О.Герд, який зазначав: «Немає кращого способу пробудити інтерес та розвинути в учнів спостережливість і самодіяльність, як поставити їх в положення маленьких самостійних природознавців» [1, с. 30].

О.Герд рекомендував учителям давати учням можливість самостійних дій, наполягаючи на тому, щоб учителем ставились різноманітні практичні роботи учнями у класі та дома, що сприяє формуванню практичних умінь школярів [4, с. 159].

Визнаючи самостійну практичну роботу учнів як необхідну умову ефективності навчання, яка дозволяє перевірити досконалість отриманих понять, О.Герд велику увагу приділив методиці її проведення. Основні положення щодо проведення самостійної роботи учнів, розроблені О.Гердом, ураховують такі моменти [1]:

– самостійна діяльність учнів може бути не тільки кінцевою ланкою процесу вивчення ними явищ природи;

– найкращим початком самостійної практичної роботи дітей є спостереження за життям природи: «викладання природознавства має по можливості починатися в саду, лісі, в полі, на болоті, а у класах діти можуть більш повно обговорювати явища, які вплинули на них та зацікавили під час прогулянок»;

– природа пропонує вчителю нескінчений матеріал, який розвиває спостережливість та самостійність учнів, що вимагає вмілого його використання, організації спостереження учнів на правильній методологічній основі. Саме на це звертав увагу О.Герд, коли писав, що «спостереження повинні бути за можливістю повними й ніяк не обмежуватись одними зовнішніми ознаками. На березі річки учень знайомиться з геологічною властивістю води та льоду; на високому березі, у глибокій ямі вивчає шари ґрунту ...»;

– учителі мають давати школярам у вигляді домашніх завдань завдання на з'ясування властивостей ґрунту, на вирощування рослин у різних умовах тощо;

– необхідний тісний зв'язок спостережень із самостійною роботою учнів більш складного рівня, наприклад, на визначення мінералів, рослин та тварин;

– потрібна спеціальна організація самостійних практичних робіт учнів з вивчення неживої природи;

– під час організації самостійної роботи учнів слід враховувати вік і ступінь розвитку учнів;

– матеріал необхідно подавати на основі свідомого засвоєння матеріалу, що вивчається, із залученням органів почуттів, активного мислення учнів.

**Висновки.** Вважаємо за доцільне виокремити суттєві науково–методичні рекомендації педагогів досліджуваного періоду (А.Бекетов, В.Вахтеров, Б.Всесвятський, В.Герд, О.Герд, В.Наталі, А.Пінкевич, В.Половцов, І.Полянський, Б.Райков, С.Рождественський, Л.Севрук, К.Сент–Ілер, К.Ягодовський) щодо організації предметних уроків під час вивчення природознавчих дисциплін, які не втратили актуальності, а саме:

– предметні уроки мають стимулювати розвиток пізнавального інтересу учнів, сприяти формуванню потреби до подальшої самоосвіти;

– предметні уроки повинні давати нові, наукові знання, які є цінними для дитини на конкретному етапі її розвитку, формують науковий світогляд, прищеплюють ціннісні орієнтації, сприяють розвитку самодіяльності й спостережливості;

– галузі природознавства – мінералогія, ботаніка, зоологія та ін. – мають засвоюватися комплексно, в єдності й взаємозв'язку;

– предметні уроки доцільно завершувати систематичним якісним контролем та організацією навчальної самостійної практичної роботи учнів.

#### *Література*

1. Герд А.Я. Предметные уроки в начальной школе. Проблемные указания как учить детей по книжке «Мир божий». Земля, воздух, вода. – СПб., 1833. – 132 с.

2. Кисельов Ф.С. Методика викладання природознавства в початкових класах. – К.: Вища школа, 1975. – 176 с.

3. Ушинский К.Д. О наглядном обучении / Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М., 1953–1954.

4. Федорова В.Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России. – М.: Учпедгиз, 1958. – 434 с.

*Троцько Г.В., Ткаченко О. Г.*

*м. Харків*

### **ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ З ПИТАНЬ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ**

**Актуальність статті.** Сучасна організація навчально–пізнавального процесу з використанням засобів стимулювання тісно пов'язана з національними традиціями українського шкільництва, з розвитком педагогічної думки. Саме тому вивчення історичного аспекту проблеми стимулювання школярів середніх навчальних закладів до навчання, дослідження на різних етапах розвитку суспільства дозволить розширити спектр засобів, форм, методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності і запровадити найкращі зразки стимулювання в сучасну практику основної школи.

**Ступінь дослідження проблеми.** Здійснений аналіз сучасного стану розробки проблеми засвідчує її надзвичайну актуальність. Так, у психолого–педагогічній науці чітко прослідковуються напрями до її розкриття. До теоретичного напрямку ми віднесли праці, в яких дається визначення поняттю стимулювання та стимул, розкриваються види, етапи стимулювання, пропонуються певні методи, прийоми стимулювання та висуваються умови успішного проведення цього процесу (Бабанський Ю. К., Євтух М. Б., Коротов В. М., Лозова В. І., Підласий І. П., Равкін З. І., Троцько Г. І., Шуман В. П., Щукіна Г. І. та інші).

Другий напрям (практичний) складають праці експериментального характеру. Автори цих досліджень ставили за мету вивчення та аналіз окремих аспектів стимулювання, окремих засобів, стимулів тощо (Бойко М. О., Голованевська З. П., Кирпиченок Т. Є., Мухацька Б., Огірок С. С. та інші).

Третій напрям представлено історико–педагогічними працями, в яких висвітлено досліджувану проблему, але в іншому часовому просторі (Грива О. А., Іонова О. М., Золотухіна С. Т., Палюх З. І., Попова О. В. та інші).

Вивчення вищезазначених праць свідчить, що проблема стимулювання висвітлювалася переважно аспектно, в контексті інших питань і на сьогодні відсутнє цілісне її дослідження.

**Мета дослідження.** Схарактеризувати напрями використання зарубіжного досвіду у вітчизняній шкільній практиці стимулювання навчально–пізнавальної діяльності учнів у досліджуваній період.

**Основна частина.** У ході дослідження встановлено, що на погляди педагогів, учених, учителів–практиків, громадських діячів щодо стимулювання навчально–пізнавальної діяльності учнів, на досвід використання стимулів впливало активне їхнє звернення, вивчення і творче використання доробку зарубіжних учених. Так, вивченням теорії і практики стимулювання в Західній Європі та США займалися вітчизняні педагоги, вчені досліджуваного періоду (Водовозов В. І, Корф М. О., Каптерев П. Ф., Ушинський К. Д. та інші). Вони здійснювали подорожі з метою співробітництва та обміну досвідом організації навчання з своїми тогочасними зарубіжними колегами.

У зв'язку з цим почали виходити книги–дослідження, матеріали в тогочасній пресі про стан шкільної справи в країнах Європи, Америці, в яких значна увага приділялася вивченню досвіду стимулювання в закордонних школах (Михайловський Я. Т., Модзалевський Л. Н., Тихомиров Д. І., Цибульський Є. О. та ін.).

У ході наукового пошуку було виявлено, що західноєвропейські вчителі надавали більше стимулюючого значення фронтальним формам роботи на уроках: дискусії, бесіди, обговорення. Так, Цибульський С. О. писав про школи Копенгагена: "Звичайною формою проведення уроків слугують питання, з якими звертаються до окремих учнів; але ставляться запитання й до всього класу." [1, с. 129]

Подальший аналіз праці Цибульського С. О. "Організація середньої школи в Західній Європі" свідчить, що така форма проведення занять широко використовувалась і в Англії, де учні під час уроку ставили запитання до вчителя і, таким чином, відбувалося пояснення незрозумілого. Він звертав увагу на те, що в Швеції учитель хоча і ставив запитання до одного школяра, але весь клас мав слухати так, щоб кожен учень міг продовжити відповідь свого однокласника.

Інтерес викликав той факт, що вчителі Германії також основною формою проведення занять називали чергування питань і відповідей з залученням до роботи всього класу. Учитель не повинен був говорити те, що вже відомо або й так зрозуміло учням. Обов'язком його було збудження класу до участі у розв'язанні поставлених проблем, аналізу навчального матеріалу. Пояснення нового матеріалу, як правило, відбувалося за участю школярів. Учителі намагалися не давати готові знання, а лише вказувати шлях, спрямовувати дітей до самостійного пошуку.

Вітчизняним педагогам було цікаво, що в школах Франції лекційна система ведення занять все частіше й частіше замінювалась розмовним методом. Це відбувалось тому, що вчителі бажали викликати та утримати увагу класу. Учням радилося слухати, не можна було зловживати їхньою увагою та читати їм щось на зразок лекції. Практикувалось вести бесіду з

класом, переходячи від одного школяра до іншого, намагалися включити в загальне обговорення якумога більшу кількість учнів.

Вітчизняні педагоги знайомилися із досвідом швейцарських шкіл, де викладання велось дискусійним способом: учитель шляхом питань і відповідей одночасно і підтримував увагу класу, і розповідав новий матеріал. Учителі прагнули не давати готової інформації, вели учнів до самостійного пізнання, допомагаючи питаннями. Знання, отримані таким чином, були більш свідомими, міцними, значно довше утримувались у пам'яті школярів.

Для вчителів шкіл російської імперії було цікавим, що в школах Португалії також практикувалось звернення з питаннями до всього класу, а не до окремих учнів. Відповідати ж діти також мали хором та іноді вчителі ставили й індивідуальні запитання окремим учням, хоча й тоді інші школярі мали можливість доповнити, розширити відповіді. Вони просто підіймали руку і вчитель бачив, хто з учнів готовий до відповіді.

Отже, як сідчить проведене дослідження учителі західноєвропейських шкіл використовували засоби стимулювання, про які говорили ще Коменський Я. А., Локк Дж., Песталоцці І. Г.: слово, дискусії, бесіди, обговорення, постановка питань, які сприяли появі інтересу та підвищенню мотивації учнів.

У ході наукового пошуку виявилось, що значною проблемою тогочасних шкіл була велика кількість учнів у класі. Це заважало вчителям, ускладнювало навчально-виховний процес. Тому в Голландії, Англії, Шотландії, Франції, Італії широко практикувалось використання кращих учнів у якості вчителів, як радив робити ще Коменський Я. А. Таким дітям доручалось навчання окремої групи школярів або однолітків, або молодших учнів. Ці учні називались "учнівськими вчителями". [2, с. 85] Стати таким учителем була велика честь і тому багато учнів прагнули її досягти. Звичайно, це ставало можливим лише через підвищення рівню освіченості, що спонукало дітей іноді навіть до самоосвіти. Такий стимул навчально-пізнавальної діяльності був досить дієвим у тогочасних зарубіжних школах.

Ознайомлюючи педагогічну громадськість з досвідом зарубіжних шкіл, у своїх працях Михайловський Я. Т. та Цибульський С. О. зазначали, що вчителі зарубіжних шкіл стикались досить часто з проблемою зубріння. Бажання подолати цей недолік, полегшити навчання, зменшити тиск на пам'ять і збудити внутрішні розумові сили призвело до широко впровадження у практику західноєвропейських шкіл наочного навчання. Школи намагались забезпечити наочними посібниками: картами, картинами, мірами довжини і ваги, різного роду колекціями. Михайловський Я.Т. писав у своєму дослідженні: "В цьому плані на першому місці стоять Германія, Люксембург, Голландія, Бельгія, Франція, Данія, Швеція, Норвегія." [2, с. 90]

Для вчителів-практиків шкіл російської імперії також була важливою інформація про те, що в параграфі 22 статуту португальських ліцеїв за 1894 рік вимагалось застосування наочності у викладанні, вчителі повинні були уникати абстрактності, їм рекомендувалось ясно висловлюватись. Тому школи Ліссабону були забезпечені всіма необхідними посібниками та приборами для викладання географії, історії, зоології, ботаніки.

Учителі часто давали дітям завдання збирати гербарій, різні колекції, виготовляти самостійно таблиці, картини, карти, які потім використовувались у заняттях у класі. Такі заходи сприяли вихованню творчої, самостійної, ініціативної особистості. Учні, виготовляючи різні наочні посібники, підвищували рівень своєї освіти, в них виникали запитання до вчителів, розширювався світогляд.

Намагаючись розвинути в учнів спостережливість, зацікавити їх вчителі Румунії, Англії, Франції, Югославії, Швейцарії проводили екскурсії за місто, в інші місцевості своєї країни, використовуючи поради Руссо Ж.-Ж. Узагальнюючи досвід закордонних шкіл

Цибульський С. О. писав: "Екскурсії і подорожі проводяться досить часто; їхньою метою є ознайомлення з вітчизною, розширення історико-географічних та природньо-наукових знань, розвага та відпочинок." [1, с. 128]

Знайомство з зарубіжним досвідом дозволяло вітчизняним педагогам посилити інтерес до дидактичних проблем, зокрема до питань використання наочності. Так, у деяких країнах висловлювалися побажання виготовляти спеціальні шпалери із зображеннями повчальних для дітей картин: пам'ятки мистецтва, портрети видатних особистостей, картини історії та інше. Використання наочності в якості прийому стимулювання розумових сил учнів було досить розповсюджено. Засобами наочності зарубіжні вчителі намагались розвинути спостережливість, здатність аналізувати, класифікувати, робити висновки. Іноді навіть це призводило до зменшення значення книги в навчанні, що, з іншого боку, вело до збіднення навчально-пізнавального процесу.

Важливою проблемою, на яку звертали увагу вчителі зарубіжних шкіл, була дисципліна та засоби її підтримки. Вони були переконані, що коли в класі тиша, то навчально-пізнавальний процес йде більш успішно та дає позитивні результати. "Гуманне, чисто батьківське ставлення до дитини, – писав Михайловський Я. Т., – ставилось учителю в невід'ємний обов'язок уставами та інструкціями майже всіх держав." [2, с. 90] Зміна форм викладання та прагнення застосовувати гуманістичні засоби впливу призвело до майже повної відмови від фізичних покарань у школі.

Виключення становили Англія та Германія, де ще практикувалися тілесні покарання, биття різками, кулаками, лінійкою. В англійських школах карали за лінощі. Так, учня залишали в школі після занять на одну – дві години та давали переписувати або вчити напам'ять вірші. Іноді вчитель змушував школяра приходити до себе додому і там давав йому робити якусь вправу. Найцікавіший, на нашу думку, приклад покарання в англійській школі приводить у своєму дослідженні Цибульський С. О.: "Одному з вихованців, на якого не діяли інші покарання, було призначено йти три кілометри до вказаного стовпа і потім повідомити вчителю перші три літери напису на тому стовпі." [1, с. 30] Це було досить оригінальне та жорстоке покарання.

У Швеції, як свідчить проведене дослідження, існував простий спосіб покарання – винних учнів заносили в спеціальний штрафний журнал. Школяр, який отримував багато таких зауважень, звільнявся зі школи на якийсь час або назавжди. Серед покарань, що мали місце в школах Норвегії, Австрії, Голландії, Данії, можна назвати: застереження, залишення після уроків під наглядом учителя для виконання завдань, погані оцінки, догана, переміщення з вищого місця на нижче, запис у класному журналі, позбавлення відпочинку.

Заміною тілесним покаранням у деяких школах Західної Європи став карцер. Так, в Австрії, Швейцарії учнів поганої поведінки саджали в карцер, де вони повинні були виконувати певні вправи, переписувати тексти, робити переклади тощо. Дослідник Цибульський С. О. писав: "З покарань практикується тільки арешт. Але нейдієвішими є словесні вправлення. (Берн)". [1, с. 36]

У школах Германії учитель міг застосовувати такі покарання: догана, відведення учню окремого місця, шкільний арешт. Догани, які робив ректор навчального закладу, відмічалися в свідоцтвах, які отримували школярі. Якщо таких записів було багато вихованцю важко було продовжувати навчання. Перед тим, як застосувати якийсь вид покарання, вчителі попереджали учнів і їхніх батьків, щоб останні вплинули на поведінку дитини.

Статут португальських шкіл дозволяв лише два види покарань: догану, яка могла проходити в кабінеті директора на одинці, в присутності цілого класу або на педагогічних

зборах. Другий вид покарання – виключення винного зі школи як тимчасове, так і повне. Щодо останньої форми покарання, то вона застосовувалась досить рідко.

Такий вид покарання як виключення з навчального закладу винних учнів поступово замінювався іншими більш гуманними та ефективними формами впливу. Як зазначав Михайловський Я. Т.: "Виключення учнів з закладу за погану успішність, або за поведінку, майже не існувало, а в державах, де запроваджено обов'язкове навчання, такого роду покарання і неможливі." [2, с. 90] Наприклад, у Норвегії учнів, що погано встигають у школі, навчали окремо, за що батьки платили вчителю.

Отже, не зважаючи на прагнення провідних західноєвропейських педагогів другої половини XIX століття зробити навчально–виховний процес гуманним, таким, що не травмував дитячої душі, він ще залишався досить недосконалим. Освітням і вчителям вдалося лише в окремих регіонах заборонити тілесні покарання.

Разом із системою покарань для підтримки інтересу, дисципліни, зацікавлення використовувалась у практиці шкіл і система заохочень. Якщо погана відмітка мала караючу дію, то гарна – заохочувальний характер. Так, наприклад Цибульський С. О. писав: "Як у промислових, так і в ліцеях існує ціла градація балів, від 1 до 20: 0 – 5 (погано), 6 – 9 (посередньо), 10–14 (задовільно), 15 – 18 (добре), 19–20 (відмінно)." [1, с. 139]

У школах Германії використовувались такі бали для заохочення школярів: чотири головних (1 – дуже добре, 2 – добре, 3 – задовільно, 4 – незадовільно) і три проміжних між головними (1 – 2, 2 – 3, 3 – 4). У французьких школах використовували двадцятибальну систему оцінювання успіхів учнів. Звичайно, що така розгалужена система оцінок давала змогу відмітити кожного учня, кожному поставити відмітку, яка б максимально відображала його здібності.

Крім того, широко застосовувались різні нагороди та стипендії кращим учням за підсумками року. Цей захід був досить ефективним заохоченням дітей до підвищення результатів навчально–пізнавальної діяльності. Наприклад, в англійських школах виплачувались стипендії наприкінці кожного навчального року за успіхи у вивченні окремих предметів учбового курсу. Такий самий захід практикували і в школах Данії.

Найпоширенішими нагородами з метою заохочення учнів до навчально–пізнавальної діяльності були книги, схвальні листи, занесення до почесної книги школи, медалі, приладдя для малювання тощо. Цибульський С. О. зазначав: "Існувало три ступені нагород: перша – книги або золоті медалі, друга – похвальна грамота, третя – похвальний відгук. Нагороди видаються в кінці учбового року. Акт справляють дуже урочисто." [1, с. 140]

Отже, вчителі західноєвропейських шкіл оперували різними засобами, методами, прийомами стимулювання навчально–пізнавальної діяльності учнів, хоча вони не завжди були досконалими.

Так, свої особливості застосування засобів стимулювання мали сполучені штати Америки, після завершення громадянської війни 1861 – 1865 років у США почався бурхливий розвиток соціально–економічного життя країни. Це спричинило посилення уваги, насамперед, на вдосконалення освіти та навчально–виховного процесу.

Для американської школи було характерним максимальна наближеність навчання до життя, як одного з засобів стимулювання до успішного навчання. Дітей знайомили лише з тими знаннями, навичками та уміннями, які могли б їм знадобитися в подальшому житті. Також звертали увагу на оточення школярів, на їхній особистий досвід. Учителі намагалися спиратися на життєвий досвід, наводити приклади з буденного життя так, щоб вони були зрозумілі кожній дитині.

Важливим новоутворенням американської школи стали предметні уроки, тобто такі заняття, на яких наочність і споглядання переважали над словом. Вважалося, що це

дозволить кожному учню більш об'єктивно сприймати навчальний матеріал, розвивати творчість, самостійність, практичність. Гончаров Л. Н. зазначав: "В елементарній школі в програму навчання входили предметні уроки, метою яких було навчати дітей уважно спостерігати, міркувати, думати." [3, с. 73] Тобто такі заняття мали стимулювати школярів до навчально-пізнавальної діяльності. В початковій школі вивчались прості предмети, які оточували дітей (книги, меблі тощо) та поступово відбувався перехід до більш складних, абстрактних об'єктів. На предметних уроках учні отримували знання про властивості різних речей, знайомились з технікою їх виготовлення. Вчителі були переконані, що предметні уроки допоможуть і полегшать сприйняття природничих наук, дадуть практичні знання, необхідні в житті, розширять світогляд вихованців.

Також широко використовувались у практиці американських шкіл лабораторні заняття, які мали шляхом наочності полегшити сприйняття навчального матеріалу. "Займаючись фізикою або хімією, – говорив Гончаров Л. Н., – учні повинні самостійно проводити досліди в лабораторіях і вносити в спеціальний зошит звіт про всі лабораторні заняття. Займаючись зоологією, учні повинні самостійно складати колекції і працювати з мікроскопом. На уроках історії використовувались карти, виготовлені самими учнями." [3, с. 79]

Отже, предметні уроки не просто полегшували сприйняття нового навчального матеріалу, а й допомагали розвинути такі якості як самостійність, творчість, колективізм, ініціативність.

Особливістю місцевих потреб Америки обумовлено включення в курс навчання риторики та красномовству. Багато вихованців після закінчення школи йшли до політики, тому вони мали володіти навичками декламації. Учні змушували складати доповіді на різні теми, вступати в дискусію, вести суперечку. Все це, безперечно, впливало на рівень освіченості, на успіхи в навчанні, на покращення результатів пізнавальної діяльності.

Отже, метою американських шкіл було «виростити» нове, вільне, практичне покоління, тому і процес стимулювання було спрямовано на розвиток самостійності, красномовства, об'єктивного сприйняття оточуючого світу. Головну роль у цьому відігравали предметні уроки та наближеність навчання до життя.

**Загальні висновки.** Таким чином, проведене дослідження свідчить про широке використання у практиці шкіл України другої половини XIX століття зарубіжного досвіду стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів.

#### *Література*

1. Цибульский С. О. Организация средней школы в Западной Европе: Материалы, собранные путем опросов и на основании литературных данных. – СПб: Сенатская тип., 1906. – 183 с.
2. Михайловский Я. Т. Очерки современного состояния заграничной народной школы. – СПб: тип. Дома призрения малолетних бедных, 1881. – 251 с.
3. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.

*Прикотенко Т.А.*

*м. Харків*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку сучасної школи ініціюють перегляд підходів до формування ціннісного ставлення дітей до навчальної діяльності. Саме позитивне ставлення школярів до навчання виступає одним із стимулів здобуття знань,



підвищує їхню активність, викликає бажання працювати в галузі знань, служить однією з важливих умов дійсно творчого ставлення як до навчання в шкільні роки, так і до майбутньої праці в конкретних виробничих умовах.

**Аналіз основних досліджень.** У сучасній психолого–педагогічній літературі проблема формування позитивного ставлення учнів до навчання розглядається дослідниками в контексті вивчення мотивів навчання (А.Маркова, К.Платонов, І.Харламов, О.Морозова, І.Зимня), стимулювання навчально–пізнавальної діяльності (Ю.Бабанський, М.Бойко, М.Ярмаченко, Т.Кирпиченюк, С.Огірок), розвитку пізнавального інтересу (В.Ананьєв, А.Архипов, А.Леонтьєв, В.Лозова, С.Рубінштейн, Г.Щукіна).

З огляду на визначену проблему у пошуках нових підходів до організації навчально–виховного процесу в загальноосвітній школі педагогічна наука правомірно звертається до актуалізації ретроспективи, творчого використання теоретичних здобутків і практичного досвіду як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, науковців, громадських діячів.

**Мета** статті – схарактеризувати погляди представників зарубіжної педагогічної думки на проблему формування позитивного ставлення учнів до навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У ході наукового пошуку встановлено, що проблема формування позитивного ставлення учнів до навчання має давнє коріння. Так, ще давньокитайський філософ і педагог Конфуцій у «Записках про навчання» наголошував на тому, що благородний муж, який вчить і виховує, має вести, а не тягти за собою, спонукати, а не змушувати, вказувати шлях, а не дозволяти учневі йти самому [1, 12]. Тільки за умови спонукання, а не примусу, на думку Конфуція, навчання даватиметься учневі легко, він отримуватиме можливість розмірковувати і відчувати внутрішнє задоволення від пізнання.

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу позиція видатного представника педагогічної думки Древнього Риму Марка Квінтіліана. Учений був супротивником примусу в навчанні, особливо в ранньому віці. Він закликав стерегтися того, щоб дитина не зненавиділа назавжди навчання, якого ще не встигла полюбити; щоб «гіркота, якої зазнала вона одного разу, не лякала її в подальші роки» [2, 52]. Для цього вчений радив організовувати процес пізнання так, щоб він нагадував дитині забаву: «нехай її захочують проханнями й похвалами»; «нехай вона радіє тільки тоді, коли їй пощастить щось опанувати»; «нехай вона, якщо самій їй хочеться вчитись, заздрить успіхам інших»; «нехай вона за успіхи змагається з іншими учнями й частіше вважає себе переможцем».

Результати дослідження дозволяють констатувати, що проблема формування позитивного ставлення до навчання не втратила своєї актуальності й в епоху Реформації та Відродження. У працях філософів, педагогів, громадських діячів (Франсуа Рабле, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський та ін.) більш чітких рис набули питання про умови, шляхи, засоби формування позитивного ставлення учнів до навчання. Вони відстоювали думку про необхідність заміни школи «галасу учнів і вчителів», школи «жахів і жорстокості» на школу, де навчання засновується на поєднанні «серйозності з м'якістю», де хоч трохи вчителі милостиві, де підлога класних кімнат «вислана квітами та листям замість кривавих вербових лозин», де стіни розмальовані «зображенням радості, веселощів, флори, грації, де для дітей буде і користь, і задоволення. Так, видатний французький просвітитель епохи Відродження Мішель Монтень одним з перших виступив проти тотального запровадження в шкільну практику догматичного навчання. На протипагу йому він пропонував систему розвивального навчання, яке не завантажувало пам'ять механічно заучуваними догмами, а сприяло виробленню в учнів самостійного мислення, привчало до критичного аналізу, перетворювало учнів з пасивних слухачів на активних учасників процесу учіння. З цього приводу Мішель Монтень зазначав: « У вуха учневі постійно щось кричать, неначе ллють у лійку, а його

обов'язок полягає тільки в повторенні сказаного. Мені б хотілося, щоб учитель виправив цей бік справи, щоб він із самого початку відповідно до здібностей вихованця давав йому змогу висловитись, розвиваючи в ньому смак до речей, примушуючи його робити вибір і відрізняти їх, щоб іноді він вказував учневі шлях, а інколи давав йому і самому знаходити його» [3]. На думку педагога, залучення дітей до пошукового методу не лише сприятиме оволодінню прийомами наукового пізнання, але й переживанню радості від самостійних зусиль думки. Останнє викликатиме бажання вчитися, пізнавати радість відкриття.

Підкреслимо, з різкою критикою схоластичних методів навчання у школах середньовіччя виступав і Еразм Роттердамський. Він відстоював думку про те, що навчання має бути приємним для учнів, ґрунтуватися на їхніх інтересах, розвивати самодіяльність. Як відомо, всесвітнього визнання набув його памфлет «Похвала глупоті», провідним мотивом якого став вислів Сократа: »Найкраще вчатьс я тоді, коли мають охоту до навчання» [1, 85]. Великим лихом для навчання Еразм Роттердамський вважав тиранію шкільних наставників, коли вони «відбивають у дитини будь-яку охоту до занять раніше, ніж вона може збагнути розумні підстави, щоб любити їх [1, 85]. Першим кроком у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання педагог вважав прив'язаність до свого наставника. Він стверджував, що дитина, яка полюбила заняття, насамперед, завдяки своєму вчителю, з часом відчуватиме й любов до наук. З цього приводу він писав: «Як подарунки бувають звичайно найприємніші від осіб, які нам особливо дорогі, так і освіту, в тому віці, коли не вміють ще знаходити в ній втіхи з розумних підстав, люблять з любові до того, хто дає її» [1, 85].

У ході наукового пошуку встановлено, що в епоху Просвітництва, ідеї попередників щодо формування в учнів позитивного ставлення до навчання наповнились новим змістом і набули обґрунтування у працях Я.Коменського, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, К.Гельвеція тощо. Так, Я.Коменський поділяв точку зору Квінтіліана про те, що «прагнення до вчення визначається волею, яку примусити не можна». [1, 119]. Тому він послідовно відстоював думку про згубність дій тих наставників, котрі насильно примушують дитину вчитися. В якості аргументу Я.Коменський наводив приклад про те, що коли їдять без апетиту, вводячи при цьому все-таки у шлунок їжу, то в результаті це спричиняє тільки нудоту і блювання і, найменше, погане травлення, нездоров'я. Навпаки, якщо їжа вводиться в шлунок під впливом почуття голоду, то він сприймає їжу із задоволенням, добре перетравлює і успішно перетворює її в сік і кров [1, 119]. Виходячи з цього, педагог закликав всіма можливими способами запалювати в дітях палке прагнення до знання і навчання. Він писав: « Яке б заняття не розпочиналось, перш за все треба пробудити в учнів серйозну любов до нього, довівши переваги предмета, його корисність, приємність і все що можливо» [1, 120].

За переконанням Я.Коменського, прагнення до учіння збуджується й підтримується в дітях батьками, учителями, школою, самими навчальними предметами, шкільним керівництвом. Однак перевагу у формуванні позитивного ставлення дітей до навчання Я.Коменський віддавав методам навчання. Критикуючи стару школу, він писав: «...фундамент не підводять під навчання ті вчителі, котрі не працюють над тим, щоб, перш за все, виховувати учнів допитливими і уважними» [1, 120]. Найдієвішим способом досягнення окреслених завдань Я.Коменський вважав природний метод, адже все «що природне, розвивається само собою».

Підкреслимо, що педагог сформулював вимоги, яких слід дотримуватись при використанні природного методу як способу збудження прагнення до знань, а саме:

- діти мають ґрунтовно засвоїти матеріал попереднього розділу, керуючись таким правилом: як у природі все взаємопов'язане, так і в навчанні треба зв'язувати все одне з одним саме так, а не інакше;

- щоб здібності збуджувалися самим методом, необхідно його розумно оживляти і робити приємним. Усе, яким би воно не було серйозним, має викладатися дружнім і приємним способом у формі бесід, змагань, відгадування загадок або у формі приповідок чи байок;

- учителю треба володіти здібностями «робити уважними до себе всіх і кожного». Для цього діти мають переконатися, що «вуста вчителя – це джерело, звідки витікають струмки науки». Це джерело відкривається, щоб ніщо не залишилося не сприйнятим [4].

Варто зазначити, що Я.Коменський чітко усвідомлював, що для учнів засвоєння знань є справою нелегкою. Разом із тим він вбачав у цьому необхідне джерело для розвитку інтересу. Педагог зазначав, що «якби все було легким для пізнання... істину не відкривали б з радістю». Такий підхід до розуміння необхідності збудження живого інтересу з боку учнів до процесу учіння знайшло подальше обґрунтування у працях Дж. Локка.

Як свідчать результати проведеного дослідження, згубність існуючої на той час практики догматичного навчання Дж. Локк вбачав, перш за все, в хибному розумінні питання про стимули навчання. За спостереженням педагога, дитина виявляє небажання вчитися тоді, коли воно перетворюється на обов'язок, через який її лають і мучать, і виконувати який вона змушена зі страхом і тремтінням, або ж тоді, коли дитина приступає до занять з бажанням, але її затримують на них занадто довго, до повного виснаження і втоми. Спростовуючи звинувачення вчителів на адресу дітей в небажанні вчитися і лінощах, Дж. Локк звертав увагу педагогів на вміння викликати і підтримувати інтерес дітей до навчання. На його думку, жоден предмет, який вивчають діти, не повинен бути їм штучно нав'язаний як обов'язкова робота. Для підтримання інтересу під час заняття рекомендував брати за основу таке правило: не допускати нудьгування дітей, оскільки «нудьга приглушує і вбиває розумовий інтерес» [5, 63].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу позиція Дж. Локка з приводу того, що для збудження інтересу до навчання слід спиратися на розвиток допитливості дітей, як першооснови самостійного мислення. Педагог акцентував увагу на тому, що допитливість у дітей є не що інше, як потяг до знань, а отже її треба заохочувати не тільки як добрий знак, але й як «велике знаряддя», одержане від природи для усунення неутцтва. Серед способів заохочення такого потягу і підтримання його діяльним, він пропонував надання вичерпних відповідей на поставлені дітьми запитання.

Аналіз історико-педагогічних джерел з проблеми дослідження дав змогу констатувати, що прихильником збудження «безпосереднього інтересу» як єдиної рушійної сили у формуванні позитивного ставлення дітей до навчання, виступав і Ж.-Ж.Руссо. Педагог вважав найбільш ефективним методом навчання власне бажання дитини вчитися. Завдання вихователя, на його думку, полягає саме в тому, щоб викликати це бажання. З цією метою Ж.-Ж.Руссо радив створювати такі ситуації, які викликають у дитини потребу набуття нових знань. У роботі «Еміль, або Про виховання» він наводив приклади ситуацій, які стимулюють потребу вчитися. Так, Еміль постійно отримує від батьків, родичів, друзів запрошувальні листівки на обід, прогулянку, екскурсію чи громадське свято. Ці листівки короткі, ясні, виразні, чітко написані. Однак через невміння читати він змушений шукати когось, хто б виголосив їх. Часто це призводить до втрати часу, а значить запрошення залишаються нереалізованими. Бажання отримати радість, задоволення спонукають Еміля напружувати всі сили, щоб навчитися читати самостійно. Педагог переконаний, що саме завдяки застосуванню такої методики Еміль уже до десяти років навчиться читати й писати. При цьому він звертає увагу на таке правило: «Звичайно досягають дуже правильно й дуже швидко того, чого зовсім не квапляться досягти» [6].

В аспекті досліджуваної проблеми інтерес викликає той факт, що навчаючи свого вихованця астрономії, географії, фізики, вихователь Емілія не дає готових знань, а примушує його здобувати їх у процесі діяльності. Ж.–Ж.Руссо вважав, що з дітьми слід вести розмову мовою дій, залучаючи словесний метод лише там, де неможлива дія. Наприклад, щоб передати Емілію знання сторін горизонту, вихователь змушує його заблукати в лісі й орієнтуватися за певними ознаками. Відкриті самостійно знання викликають у Емілія величезне задоволення і радість пізнання.

Варто зазначити, що Ж.–Ж.Руссо, як і Дж.Локк велику увагу у формуванні позитивного ставлення до навчання приділяв розвитку допитливості дитини. Для цього радив звертатись, в першу чергу, до чуттєвої сфери. «Зробіть вашого учня уважним до явищ природи і ви швидко зробите його допитливим, – наголошував педагог [1, 251]. Але щоб підтримувати цю допитливість він радив не поспішати її задовольняти, оскільки був переконаний, якщо «підняти розум дитини авторитетом, то вона перестане міркувати і назавжди стане іграшкою чужої думки». Тому, з метою формування допитливості, педагог рекомендував ставити запитання відповідно до віку дитини й давати їй змогу розв'язувати їх самостійно. Він писав:» Нехай дитина знає що–небудь не тому, що ви їй про це сказали, а тому, що вона сама це зрозуміла. Хай вона не заучує науку, а винаходить її «[1, 251].

У ході наукового пошуку встановлено, що послідовником Я.Коменського, Дж.Локка, Ж.–Ж.Руссо у розробці правил, рекомендацій щодо організації навчального процесу, який стимулює бажання вчитися, виступав Й.Герbart. У роботах «Загальна педагогіка, яка виведена з цілей виховання», «Нариси лекцій з педагогіки» він аргументовано відстоював думку про те, що ефективним є не те навчання, що має «намір просвітити учня», а навчання, що постійно захоплює інтереси, бажання, освітлює серце, закликає дитину до моральних вчинків. Тому призначення навчання Й.Герbart вбачав, перш за все, у збудженні багатостороннього інтересу.

Характеризуючи поняття багатостороннього інтересу, Й.Герbart розглядав шість його різновидів. Відповідно вимагав організації навчання так, щоб воно збуджувало прагнення до спостереження (емпіричний інтерес), стимулювало роздуми (розумово–споглядальний інтерес), виховувало смак до прекрасного (естетичний інтерес), викликало симпатію в дітей («симпатичний інтерес»), розвивало почуття громадянськості (соціальний інтерес), формувало релігійний настрій (релігійний інтерес) [8, 31].

Зауважимо, що Й.Герbart чітко визначив і умови збудження пізнавального інтересу як запоруки формування позитивного ставлення учнів до навчання. Серед них: заучування напам'ять, розвиток уваги, відсутність свавілля з боку вчителів тощо. Однак першочергову роль у цьому переліку педагог відводив методам навчання, серед яких перевагу віддавав тим, що передбачають не надання знань у готовому вигляді, а стимулюють учнів до самостійного пошуку. У зв'язку з цим Й.Герbart висловлював такі цінні поради вчителям:

- достатньо лише припідняти завісу знань перед учнями;
- не слід спрощувати і надмірно полегшувати для учнів процес набуття знань («не жити їх легкою їжею, у тому числі в привабливій формі»);
- треба викликати «голод» в учнів, жагу до знань, щоб переборювання труднощів викликало лише посилення інтересу;
- різнобічність і широта знань, яка подається учням для засвоєння, повинна бути пронизана єдністю («квітка не повинна розривати своєї чашечки»).

Вивчення історико–педагогічних джерел з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що проблема формування позитивного ставлення дітей до навчання саме через виховання пізнавального інтересу знайшла подальше обґрунтування в роботах Ф.Дістервега.

Педагог увів до наукового обігу поняття «професійний інтерес». На запитання про те, що може захопити учня в навчанні, викликати в нього певний професійний інтерес, почуття радості при вивченні предмета, він відповідав:» По–перше, закоханість у предмет; по–друге, те, що викликає в учнів бажання до навчання; по–третє, дидактичне викладання предмета; по–четверте – пробудження в учневі почуття й усвідомлення того, що він знає і вмє, що він просувається вперед» [7, 197].

Аргументуючи свою думку, Ф.Дістервег зазначав, що людина охоче займається тим, що її цікавить, тому що почуття задоволення пов'язане, перш за все, із збудженням внутрішніх духовних сил. З огляду на це, радив педагогам особливу увагу приділяти тому, щоб зробити навчання цікавим, оскільки учні набувають завдяки цьому «вільного потягу до істини, до добра і краси й охоче займаються високими предметами» [9]. Серед шляхів збудження зацікавленості він називав такі: а) за допомогою різноманітності; б) жвавості вчителя; в) всієї його особистості взагалі [1, 416].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й новаторський на той час підхід Ф.Дістервега до створення ситуацій успіху у навчанні як запоруки формування позитивного ставлення учнів до процесу учіння. Педагог наголошував, що навіть дорослі люди ніколи не зможуть діяти радісно, успішно просуватися вперед, із задоволенням насолоджуватися життям і буттям без визнання і впевненості в успіху. «Що ж говорити тоді про дитину, яка ще не зріла, до кінця не усвідомлює користі речей, які повинна вчити, – зазначав Ф.Дістервег. – Вона має відмовитись від найсильнішого свого бажання рухатись і провести найкращі безповоротні години своєї молодості на жорсткій шкільній лаві, не відчуваючи нагороджуючого почуття, викликаного просуванням уперед, набуттям знань і умінь» [1, 418].

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що педагоги минулого високо оцінювали роль позитивного ставлення дітей до навчання у підвищенні ефективності навчального процесу. Прогресивною зарубіжною педагогічною думкою було вироблено умови (любов і повага до особистості дитини, збудження активності й самодіяльності, розвиток пізнавального інтересу, виховання безпосередніх мотивів учіння, реалізація принципів навчання), накреслено шляхи (через зміст освіти, чітку організацію навчально–пізнавальної діяльності, використання методів навчання, особистість учителя, фон життєдіяльності школи), сформульовано способи збудження потягу до знань (ігровий і пошуковий методи, змагання, заохочення у вигляді прохання й похвали, створення ситуацій успіху тощо), які не втратили своєї актуальності й можуть бути творчо використані в практиці сучасної школи.

### *Література*

1. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навч. посібник / Є.І.Коваленко, Н.І.Белкіна. – К.: Центр навч. літер., 2006. – 664 с.
2. Марк Фабій Квінтіліан. Про виховання оратора. Хрестоматія з історії педагогіки / Упоряд. І.Ф.Свадовський. – Х., 1936. – Т.1. – С.51–60.
3. Мішель Монтень. Досліди. Хрестоматія з історії педагогіки / Упоряд. І.Ф.Свадовський. – Х., 1936. – Т.1. – С. 117–121.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.2. / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – С.41–222.
5. Джон Локк. Педагогические сочинения / Джон Локк. – М.: Учпедгиз, 1939. – 318 с.
6. Руссо Ж.–Ж. Педагогические сочинения: В 2–х т. Т1. / Под ред. Г.Н.Джимбладзе; сост. А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1981 – 565 с.
7. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Ф.А.Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

8. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И.Ф.Герbart. – М.: изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – Т.1.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. / Сост и автор ввoдных статей А.М.Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – С.385–444.

*Коробейник В.А.*

### ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В АНТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ

**Актуальність теми.** Перші кроки людства в організації суспільного життя були невіддільні від усвідомлення необхідності морального виховання, що зумовлювалося перш за все потребою передати моральний досвід старших поколінь молоді. Разом з тим кожне суспільство через системи виховання, які включають формування у особистості певних моральних якостей, стимулювало спосіб життя своїх членів, котрий відповідає ідеалам цього суспільства, його моральним принципам, нормам і правилам. Значною мірою моральне виховання сприяло створенню та постійному підтриманню морально–психологічної атмосфери, яка сприятливо впливає на життєдіяльність людей.

**Мета статті.** На основі аналізу літературних джерел розглянути питання морального виховання та самовдосконалення особистості в античній філософії.

**Основна частина.** У філософських системах Давньої Греції зустрічаються перші спроби наукового обґрунтування специфіки морального виховання, його завдань і цілей. Тут же досить чітко визначився й зв'язок морального виховання з процесом самовдосконалення особистості. Мистецтво періоду розквіту афінської демократії (середина V ст. до н. е.) нерідко давало яскраві зразки, що підтверджували тезу про необхідність морального виховання, одним із результатів якого було вміння розрізняти добро і зло. Так, Софокл у своїй трагедії «Антигона» стверджував: «Недаремно славне мовить прислів'я мудре: хто лихе вважає добрим, того вже ведуть боги на манівці безтямні,– недовго йому ждуть тягарів недолі». Першим в античній філософії, хто звернувся до внутрішнього світу людини, був Демокрит (бл. 460 до н. е. – рік смерті невідомий). Саме він заклав основи традиції в етичній думці. Ця традиція полягала в розрізненні мотиву і дії (вчинку): «Бути доброю людиною значить не тільки не чинити несправедливості, а й не бажати цього... Чесна й нечесна людина пізнається не лише з того, що вона робить, а й із того, чого вона бажає». Істинно добродішній спосіб життя пов'язаний з високим рівнем самосвідомості людини: «Учись значно більше соромитися самого себе, ніж інших...». Звідси й особлива роль, яка відводиться переконанням, коли дається оцінка моральної значущості особистості, бо: «Кращим з точки зору добродішності буде той, хто спонукається до неї внутрішнім потягом і словесним переконанням, ніж той, хто спонукається до неї законом і силою».

Оскільки формування переконань передбачає довгочасну працю над собою, моральне виховання у Сократа (бл. 470–399 до н. е.) невіддільно пов'язане з самовихованням. Самовдосконалення особистості філософ розумів як процес, що триває протягом усього свідомого життя. Ксенофонт наводить такі слова Сократа: «Краще за всіх живе, я гадаю, той, хто більше за всіх піклується про те, щоб ставати якомога кращим, а приємніше за всіх – хто більше усвідомлює, що він стає кращим». Далі Ксенофонт додає від себе: «Всі прихильники добродішності, які знали, що за людина був Сократ, ще й до цих пір завжди жалкують за ним, як за найкориснішим керівником, який прагне до моральної досконалості».

Зробивши моральне буття людини предметом розгляду в філософії, Сократ намітив і загальний підхід до проблем морального виховання. Добродішність для нього, по суті, одна – знання. Мораль, таким чином, є наслідком пізнання, яке, в свою чергу, виступає способом

морального піднесення особистості. Переконавання, про роль яких говорив Демокрит, у Сократа тільки тоді стають міцною опорою діяльності особистості, коли усвідомлюються нею як істинні. Інакше кажучи, зведення доброчесності до знання й ототожнення її зі знанням стають формою утвердження моральної суверенності особистості.

Якщо традиційне виховання виходило з розуміння моральних норм як установлених волею предків чи навіть самими богами, то, згідно з Сократом, ці норми перш ніж стати регуляторами поведінки людей у суспільстві повинні бути обґрунтовані з допомогою розуму людини. Не сліпе схиляння перед авторитетом, але здатність керуватися свідомо засвоєним переконанням, уміння протистояти, спираючись на істинні знання, помилковій думці інших є бажаним результатом морального виховання.

Значне місце у своєму останньому творі «Закони» відводить моральному вихованню Платон (427–347 до н. е.). Він виходить з положення, згідно з яким моральність має джерело поза людиною й поза суспільством. Що ж стосується моральних якостей, то вони відповідно до схеми, викладеної в діалозі «Теетет», так само, як і знання, одвічно властиві душі людини. Вроджений характер чеснот виявився дуже доречним при обґрунтуванні поділу ідеальної держави на касту мудреців–філософів, стражів–воїнів, ремісників і землеробів (раби, як відомо, права на душу не мали). Таким чином, виховання покликане, за Платоном, лише розкрити те, що одвічно закладене в людині, оформити її потенції, що поступово розгортаються, стимулювати їх, не дозволяючи їм при цьому набутися спотвореного характеру.

У найдосконалішій державі кожен стан – каста мусить виконувати те, що йому доручено. Виконання кожним своїх обов'язків забезпечує дотримання в державі справедливості, торжества законів. Однією з функцій морального виховання Платон вважав «підкріплення законодавства». Відповідно головним завданням морального виховання в ідеальній державі ставало формування як норми практики добровільного підкорення законам. «...Треба розглянути, які якості дають змогу людині якнайкраще прожити своє життя. І вже не закон, а похвала й осуд повинні тут виховувати людей і робити їх покірними та слухняними тим законам, які будуть видані». Реалії дійсності змусили Платона визнати відсутність необхідного зв'язку між походженням людини з того чи іншого стану та її моральними й інтелектуальними чеснотами–якостями. Ось чому філософи–правителі, виконуючи ряд обов'язків, повинні разом з тим здійснювати відбір, своєрідну селекцію дітей відповідно до їхніх моральних якостей, розподіляти дітей між станами, а коли необхідно, то й перерозподіляти їх. За висловом Платона, «мідь чи залізо» в душі дитини, до якого б стану вона не належала, довічно й незмінно закріплює її в числі стану землеробів і ремісників. Домішки «золота» чи «срібла» у дитини нижчого стану дають їй змогу бути зарахованою або до стану правителів або до стану стражів.

Самовдосконалення особистості Платон розглядає в тісному взаємозв'язку з ідеєю обов'язку. Будучи свідком процесу руйнування основ традиційної моралі («неписаних законів» у повсякденному житті й державно–політичній практиці), того стану в суспільстві, коли «все перебуває у війні зі всіма як у суспільному, так і в особистому житті й кожен із самим собою». Платон виходив з уявлення про людину як про моральну істоту в тій мірі, в якій вона здатна вийти за межі свого особистого буття. Вдивляючись у себе крізь призму цілого, всього суспільства, людина відкриває моральний стрижень, певний центр, який робить осмисленою її індивідуальну життєдіяльність. Цей стрижень – благо держави, «щоб було щасливе все в цілому...» Отже, в діяльності істинно моральної особистості має переважати загальнозначущий суспільний зміст. Справжній громадянин мусить керуватися не особистим благом, а благом держави.

Спробу створити розгорнуту систему моралі зробив Аристотель (384–322 до н. е.). Серед завдань, які для цього треба розв'язати, він формулює таке: необхідно визначити шляхи, які ведуть людину до досягнення блага. В теорії це означає необхідність розгляду проблеми доброчесності, її суті й можливості виховання. Тому «Нікомахова етика» Аристотеля має як відносно самостійну частину вчення про чесноти. Послідовно розв'язуючи поставлені завдання, Аристотель доходить висновків, які суперечать ученню Платона про чесноти. Відповідно до цих висновків, доброчесність є набута, а не природжена якість душі. У «Великій етиці» для обґрунтування цього положення залучається й етимологія слова: «Свою назву... етична доброчесність дістала ось звідки: слово *ethos*, вдача, походить від слова *ethos* звичай, тим–то етична доброчесність називається так за співзвучністю зі словом звичка. Уже звідси зрозуміло, що жодна чеснота позарозумної частини душі не виникає в нас від природи...».

Незважаючи на всю спільність доброчесності та звички, їх необхідно розрізняти. Звичка формується ненавмисно, чесноти ж – свідомо, і є результатом спеціального навчання. Кожна окрема чеснота (розсудливість, справедливість, мужність) є якоюсь серединою між протилежними пристрастями. Схильності, афекти, почуття складають основу чеснот позарозумної частини душі. Найдосконалішою формою поведінки в такому випадку буде та, в якій схильності й афекти керуються розумом, а почуття правильно спрямовані, узгоджуються з розумом. Суперечливий характер поведінки людини закладений у її почуттях, схильностях і пристрастях. Тому моральне виховання (формування моральних чеснот) виступає як процес переборення природного, певна вправа, здійснення відповідних дій. «Тобто не знати, що за певної діяльності виникають певні моральні підвалини, може тільки той, хто глухий і сліпий». І, отже, «ми по своїй волі буваємо доброчесні чи порочні», а чесноти є прижиттєвими надбаннями людського індивіда.

Найкращим станом Аристотель вважав той, коли в державі приділяється належна увага питанням виховання. Здобути в юності правильне виховання недостатнє і тому «вже будучи чоловіком, треба займатися подібними речами привчатися до них...». Таким чином, процес виховання має охоплювати все життя людини. Разом з тим Аристотель добре розумів різницю між вихованням «кожного окремо» та суспільним. Користуючись термінологією сучасної науки, можна сказати, що античний філософ був прихильником індивідуального підходу в моральному вихованні. Свою позицію він відстоював тим, що коли приділяється «увага (до виховання) у приватному порядку ... в кожному окремому випадку досягається велика точність, бо кожен тоді здобуває те, що йому більше підходить». Тут Аристотель також відходить від Платона, який характерною особливістю ідеальної держави вважав повне вилучення індивідуальності. Певна річ, аксіомою лишалося положення про те, що необхідно знати загальні правила суспільного виховання. Отже, свідомо організовуючи діяльність виховуваних, впливаючи на її характер, можна, на думку Аристотеля, опосередковано впливати на вибір мети, поведінку індивіда в тій чи іншій сфері суспільного й приватного життя. Формування чеснот, які характеризують поведінку людини, моральний розвиток особистості стають свідомим і керованим актом. Перед наукою ж постає завдання розробки системи принципів, методів, прийомів морального виховання.

Своєрідно трактувалися проблеми морального виховання та самовдосконалення представниками стоїчної філософії. Відбиваючи складні суперечливі процеси, властиві суспільству періоду розпаду античного світу (людина тут втрачала владу над обставинами свого життя, виявлялася чи не найслабшим і безпорадним елементом соціальної стихії), стоїцизм визнавав нездійсненність морального ідеалу. Звідси яскраво виражений нормативний характер тієї моделі поведінки, яка пропонувалася людині для збереження



внутрішньої цінності й цілісності в житті, повному катастроф і змін, непідвладних впливові людини.

Посідоній (бл. 132–51/50 до н. е.)—представник Середньої Стої – розглядав добродесність і як результат засвоєння наук, і як наслідок формування звичок. Добродесність, на думку Посідонія, є справою виховання. При цьому треба пам'ятати про роль спілкування в процесі виховання. В людині є зерно добра і зерно зла. Спілкування може стати стимулом для проростання першого чи другого. Адже так важливо, з точки зору вибору цілей життєвого шляху, з ким спілкується людина. Як і його попередник Панетій (бл. 185–110/9 до н. е.), Посідоній виходить з єдності морально прекрасного й корисного. Природні потреби також включаються до складу вищого блага. Діоген Лаертський із цього приводу зазначає: «Панетій і Посідоній не вважають, що для щастя достатньо однієї чесноти, а вважають, що потрібне і здоров'я, і грошові витрати, й сила».

Представники Пізньої Стої, насамперед римляни Сенека (бл. 5 до н. е.), Епіктет (бл. 50–140 н. е.) і Марк Аврелій (121–180 н. е.), концентрують увагу на питаннях моралі. Разом із тим особливості їхньої філософської позиції позначаються на висновках про роль і значення морального самовдосконалення. Для пізнього стоїцизму характерне посилення моралістичного сприйняття світу в цілому, в результаті чого, з одного боку, відкидалась аморальна дійсність, з іншого – суспільна активність зводилася до індивідуального морального самовдосконалення (життєвій позиції тут було притаманне примирення з тією дійсністю). Необхідність морального самовдосконалення Сенека виводив із факту єдності божественного, природного і людського. Мораль при цьому виступає особливою якістю людської природи, що «потрапляє з кожним днем все більше під владу, яка не знає перешкод». Цю якість необхідно зміцнювати й розвивати, щоб виробити в собі здатність протистояти впливові зовнішніх життєвих мотивів. Роздумуючи над проявами добра, яке виявляється навіть у найпорочніших індивідів, указуючи на почуття совісті як таке, що підноситься надособистістю як найсуворіший суддя, філософ високо оцінює волю до добра. Згідно з Сенекою, «бажання стати добродесним – півдороги до добродесності». Таким чином, досягти вищого блага людина може тільки шляхом звернення до самої себе, зміцнюючи себе в добродесності й розвиваючи свої моральні задатки. Відправним пунктом у вдосконаленні морального чуття, душі людської має стати усвідомлення марності, нікчемності земних благ і уподобань.

Така філософська позиція й таке трактування морального самовдосконалення, що набуває релігійного забарвлення, підготували в подальшому синтез етичних і християнських ідей. Значною віхою на цьому шляху було етичне вчення одного з найвідоміших ранньохристиянських мислителів Августина Аврелія (354–430). Так само, як стоїки, Августин переносить мораль із царини предметних відносин у внутрішній, духовний світ людини. Проте, якщо, відповідно до етичного вчення стоїків, людина знаходить опору в собі, щоб протистояти зовнішнім пустим уподобанням, то, за Августином, таку опору людина знаходить тільки поза своїм внутрішнім світом – у Богові.

Мораль, яка у Сенеки збігалася з Природою, у Августина збігається з волею Бога, отже, передує буттю й перебуває поза його чуттєвими межами. Якщо в Сенеки необхідність морального самовдосконалення випливала з єдності людського й природного, а сам розвиток моральних задатків розумівся як набуття внутрішньої духовної моці, то в Августина усвідомлення людиною особистої нікчемності по суті вичерпує зміст її моральної позиції.

Моральне падіння трактується тут як відступ від волі Бога. «Перша ж зла воля, що передувала в людині всім злим справам,— писав Августин,— була швидше відпаданням від справ Божих до своїх справ, ніж якою-небудь справою». Заломлена крізь призму вчення

Августина про приреченість, божественну благодать, ідея морального самовдосконалення несподівано набуває фаталістичного відтінку.

**Висновки.** Суть усіх моральних зусиль особистості зводиться до прямування від зовнішнього недосконалого світу до внутрішнього світу душі, головним змістом якої є любов до Бога. Однак і цей внутрішній світ є лише проміжною сходинкою на шляху прямування за межі світу взагалі. Призначення мудрості, поміркованості, мужності, справедливості – всіх тих традиційних чеснот, формування яких складало мету виховання в античному суспільстві, не зводилося тільки до регулювання поведінки людини. Роль чеснот полягала перш за все в тому, щоб вести індивіда до усвідомлення скороминучості природи земних благ, які досягаються з їхньою допомогою. Досить чітко визначився й зв'язок морального виховання з процесом самовдосконалення особистості. Оскільки формування переконань передбачає довготривалу працю над собою, моральне виховання невіддільно пов'язане з самовдосконаленням. Самовдосконалення особистості філософи розуміли як процес, що триває протягом усього свідомого життя.

### Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: Школа, 1998. – 204с.
2. Губа А.В. Всесвітня історія: Підручник в 2-х ч. –Х.: Антиква, 2003. – ч.2. – 185 с.
3. Ищенко Д.В. Особенности самовоспитания студентов: Дисс. ...к.п.н: 20.01.06. – Хмельницький, 1995. – 254с.
4. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Либідь, 1982. – 215с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энци., 1983.– 903с.
6. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А.Литвинова. – К.: Рад. школа, 1961. – 218с.

### Год Б.В.

*Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ “ІСТИННОЇ” ЛЮДИНИ В ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. СКОВОРОДИ

*У статті проаналізовано погляди видатного українського філософа-демократа й педагога Г. Сковороди на зміст, методи і форми становлення розумної, фізично, морально й духовно досконалої особистості, потреба в якій назріла в тогочасному вітчизняному освітньо-виховному просторі.*

**Ключові слова:** *виховання, Г. Сковорода, гуманізм, “істинна” людина, педагогічна діяльність, педагогічний зміст, педагогічне середовище, особистість.*

Григорій Сковорода широко відомий усьому світові як самобутній філософ, поет і педагог. У його філософсько-педагогічній спадщині чітко виокремлюється ідея всебічного виховання особистості, яка набула особливого поширення ще наприкінці XIV – на початку XVII століття в Європі. Саме тоді ренесансні мислителі активно розробляли різноманітні методи виховання нової людини для Нового часу, яка відзначалася б особливим духовним і фізичним розвитком, гармонією душі і тіла, багатством знань і моральною доброчесністю.

Ідеї гуманістів про силу людського розуму, неминучість перемоги добра і справедливості, роль освіти і виховання в досягненні цієї мети були співзвучні настрою українського філософа-демократа, осмислювалися й сприймалися ним самостійно й оригінально. Цим та іншим складникам творчої спадщини Г. Сковороди присвячено багато наукових і науково-публіцистичних праць. Так, світоглядні аспекти формування “істинної” людини в працях мислителя аналізували Д. Багалій, Г. Ващенко, С. Русова, О. Туляков. Окремі аспекти бачення

мислителем виховання всебічно розвинутої особистості піднімалися в наукових розвідках Г. Гребінної, А. Ніженець, І. Козубовської. Проблему формування особистості в контексті сучасної філософії освіти вивчали В. Корженко, М. Култаєва. Мета даної статті – проаналізувати зміст, методи і форми становлення “істинної” людини, запропоновані Г. Сковородою у багатьох його філософсько–педагогічних трактатах, притчах і байках.

Проаналізувавши творчу спадщину українського філософа й педагога–наставника, ми дійшли до висновку, що питання формування “істинної” людини Г. Сковорода розкривав у контексті вчення про “три світи” і “дві натури”, “філософії серця”, ідеї “сродної” праці тощо.

Три світи – це, по–перше, макрокосм (усе, що нас оточує); по–друге, мікрокосм (людина); і, по–третє, світ символів (духовний світ, у основі якого є Біблія). Особливістю філософії Г. Сковорода був поділ світу на два начала, причому, пріоритетне значення просвітитель відводив Вічному, невидимому, нетлінному, внутрішній сутності – невидимій натурі. Видима натура, на його думку, це речовина [1, с. 141–143].

Міркування Г. Сковорода про формування особистості спиралися й на розуміння людини як мікрокосму, “маленького світику”. Людина як мікрокосм, – зазначав мислитель, – також складається з “двох натур”: “...є дві частини або природи в людині: пан і слуга, дух і плоть, серце й тіло” [2, с. 365]. Саме “внутрішня натура” була для мислителя “істинною”: “...серце і звичаї людські мають свідчити, хто він такий, а не зовнішні якості. Дерево по плодах пізнається” [1, с. 103], – підкреслював Г. Сковорода.

У трактуванні філософа, невидима натура (духовний світ) первинна щодо видимої (матеріальної): “...зване нами око, вуха, язик, руки, ноги і все наше зовнішнє тіло само по собі ніяк не діє і є ніщо. Воно все підпорядковане нашим думкам. Думка, володарка його, перебуває у безперервним хвилюванні день і ніч. Це вона розмислює, радить, робить визначення, приневолює. А зовнішня наша плоть, як загнuzдана худоба чи хвіст, мимоволі йде за нею слідом. Отож думка – головна й середня наша точка. Звідси вона зчасть й серцем зветься. Відтак, не зовнішня наша плоть, але наша думка – головна наша людина. У ній ми й перебуваємо. А вона є нами” [1, с. 156–157].

У контексті філософії Г. Сковорода, людина – емоційно–вольова істота, центром якої є серце, дух: “Бо що в людині голова, коли не серце?” Саме серце, був упевнений філософ, породжує думки, прагнення, устремління, сподівання, почуття, тобто є тією духовною субстанцією людського буття, яке забезпечує життєдіяльність людини і наближає її до вищої істини – до Бога: “...серце є істинний Бог” [2, с. 55]. Тому у виховному процесі пріоритетного значення Г. Сковорода надавав саме “внутрішній” освіті: вдосконаленню та розвитку вольових якостей, естетичних смаків, емоцій; формуванню духовності як провідної якості особистості; створенню сприятливих умов для самовдосконалення й саморозвитку дитини.

Концептуально цей погляд знайшов вираз у принципі “сродної” праці та “філософії серця”. На думку мислителя, формування “істинної” людини відбудеться тільки тоді, коли вона осмислить і зрозуміє свою сутність, прислухається до власного серця. “Істинна” людина, – наголошував філософ, – народиться лише тоді, коли зможе осягнути свій внутрішній світ, буде прагнути наблизитися думками до Бога: “Із Богом святим низьке підноситься, а без нього опускається і високе” [1, с. 441].

Розглядаючи внутрішню духовну сутність особистості як божественну, як Бога в людині, мислитель підкреслював: “Чи ж сподіваєшся відшукати рай поза Богом, а Бога поза душею своєю? Щастя твоє, і мир твій, і рай твій, і Бог твій усередині тебе є. Він про тебе, у тобі ж пробуваючи, думає, наставляючи до того, що передусім для самого тебе є корисне, розумій, чесне і добропристойне” [1, с. 422].

Як бачимо, для Г. Сковороди характерним є релігійне світосприймання. Його думки були засновані на християнському світобаченні й спрямовані в морально-етичну площину. Погляди на світ, людину, природу і суспільство мали у мислителя релігійно-філософський характер, вони пов'язувалися зі зверненням до Бога, християнської традиції та народної мудрості, тому спиралися на головні християнсько-світоглядні категорії – Любов, Віру, Надію, Щастя.

Г. Сковорода неодноразово підкреслював, що в кожній людині своя внутрішня сутність (індивідуальні здібності, нахили та обдарування), що даються вони від народження, від Бога. Просвітитель закликав розпізнавати природні здібності, якими Бог нагородив кожного; розвивати їх під час навчання й самовдосконалення; вибирати професійну діяльність відповідно до внутрішніх потреб людини, щоб самореалізуватися у “сродній” праці. Г. Сковорода був упевнений, що насправді щасливою особистістю може бути лише тоді “...коли не за своїми забаганками і не за чужими порадами, але вникнувши в самого себе і послуховавши Святого Духа, що живе всередині і кличе його, слідує за таємним його покликом, береться й тримається тієї посади, до якої він у світ народився, самим вишнім для того визначений” [1, с. 419].

Сковорода-педагог акцентував увагу й на тому, що учень повинен розвиватися відповідно до своїх природних здібностей та пізнавальних можливостей. Він радив навчатися тому, для чого народжений, до чого є природний хист і закликав не брати на себе неприродних завдань і обов'язків.

Усі рівні, – підкреслював Г. Сковорода, – у можливості пізнавати свої природні здібності та вибрати “сродну” діяльність, що зробить людину щасливою і принесе користь суспільству: “Сто сродностей – сто звань, і всі почесні, як законні” [1, с. 422]. Мислитель переконаний, що “...з різними природними нахилами і життєвий шлях різний. Одначе всім їм один кінець – чесність, мир і любов” [1, с. 105].

На підставі сказаного, в педагогічних міркуваннях мислителя ми можемо виокремити логічний ланцюжок етапів формування щасливої особистості: пізнання внутрішньої сутності – розвиток індивідуальних можливостей – професійна діяльність за покликанням – щаслива особистість.

Усі компоненти педагогічної системи, на думку Г. Сковороди, повинні бути підпорядкованими всебічному розвитку особистості. Просвітитель вимагав умілого й продуманого керівництва навчально-виховним процесом. Педагог, на його думку, повинен будувати свою діяльність таким чином, щоб допомогти людині розкрити й проявити свої природні здібності, усебічно й гармонійно розвинути, підготуватися до практичної діяльності.

Розглядаючи природні задатки як найважливіший чинник у ході формування особистості, Г. Сковорода обґрунтував засадничий педагогічний принцип – виховання дитини на основі її життєвого покликання. Основними завданнями виховного процесу він уважав усебічний розвиток особистості на основі виявлення і розвитку її задатків, здібностей, створення умов для життєвого та професійного самовизначення вихованців; збереження і зміцнення морального, фізичного, психічного здоров'я дитини; виховання її як вольової, вільної особистості, здатної зробити самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях; формування потреби в навчанні й здатності до нього впродовж усього життя.

Г. Сковорода упевнений, що людина повинна бути гармонійно вихованою: здоровою тілом і душею, добродійною, вдячною, вільною, щасливою. Філософ наполегливо підкреслював, що шлях до виховання доброго, вдячного серця лежить через виховання розуму.

Як бачимо, філософ порушив питання про забезпечення в педагогічному процесі єдності розумового і морального виховання. На думку просвітителя, важливу роль у моральному вдосконаленні учнів відіграють позитивні почуття. Тому особливим засобом формування емоційної сфери вихованців Г. Сковорода вважав поезію, музику і художню культуру.

Сприймаючи людину як активну, мислячу істоту, просвітителі розглядали виховання як певною мірою саморозвиток, самонавчання, самовиховання, під якими розумів вольові зусилля людини, спрямовані на вдосконалення себе самої, прагнення стати кращою. У притчі “Вдячний Еродій” філософ словами Еродія підкреслив думку про необхідність самостійної пізнавальної діяльності й активності учнів у навчально-виховному процесі: “...батько дав мені крила, а я сам навчився літати” [2, с. 110].

Г. Сковорода був переконаним, що природа кожної дитини – добра, що у ній криються великі творчі здібності, які потрібно розвивати й удосконалювати. Мислитель вірив у позитивний потенціал кожної людини, у її необмежені творчі можливості щодо постійного розвитку й самовдосконалення, підкреслюючи, щоб вихователі у своїй практичній діяльності обов’язково спиралися на благородне особистісне начало в кожній дитині: “Народженого для добра неважко навчити добру...” [2, с. 108]. Причиною доброго народження, стверджував філософ, є “лише єдина Божа благодать, і добродетель не з літами до нас чіпляється, а зерно його народжується разом із нами” [2, с. 106].

Вірячи в силу виховних впливів, Г. Сковорода був упевнений: “Немає нічого кращого за добре виховання: ні чин, ні багатство, ні рід, ні милість вельмож” [2, с. 106]. Він виступав за гармонізацію виховного процесу, розуміючи його як єдність морального, розумового, фізичного й естетичного виховання. У той же час, просвітителі піддавали гострій критиці феодально-аристократичну систему виховання і навчання за її формалізм, відірваність від реального життя, ігнорування природними можливостями дітей.

Пріоритетного значення в процесі формування особистості Г. Сковорода надавав сімейному вихованню, яке разом зі школою повинно підготувати дитину до щасливого життя, виховати всебічно й гармонійно розвинену людину. Мислитель наголошував на визначальній ролі батьків як природних і найперших учителів для своїх дітей: “...батьки – Божа, а діти батьківська подоба, зображення, копія. Як від яблуні соки і гілля її, так батьківський дух і норов переходять у дітей, аж доки не відлучаться і наново не вкоріняться” [2, с. 108]. У зв’язку з цим, визначальним чинником становлення особистості, Г. Сковорода вважав сім’ю. Просвітителі неодноразово повторювали, що “...батьки суть наші кращі вчителі”, а головний батьківський обов’язок – піклуватися про душу і здоров’я своїх дітей, використовуючи різноманітні виховні впливи: особистий приклад, повчальні бесіди, переконання, застереження. Дітям педагог радив: “Перш за все батька й матір шануй і служи їм. Вони – бо видимі портрети тієї невидимої істоти, яка тобі стільки подає” [1, с. 147]. Не обминув він і таку важливу складову передумов становлення вихованої людини як “добре народження”: “воно – сім’я, щастя і зерно виховання” [2, с. 106]. Г. Сковорода був упевненим, що виховання здорової людини розпочинається задовго до її народження. Тому радив майбутнім батькам серйозно ставитися до зачаття дитини: уникати зайвих нервових потрясінь, дотримуватися в усьому міри, робити добрі справи, вести здоровий спосіб життя.

Г. Сковорода підкреслював, що кожна людина повинна пізнати себе як частину свого народу, із яким вона зв’язана рідною мовою, звичаями, традиціями. Він був впевненим, що формування особистості зумовлюється всім укладом життя конкретної нації і ґрунтується на її культурно-історичних традиціях.

Якщо проаналізувати світоглядну основу педагогічної творчості Г. Сковороди, можна простежити тенденцію до використання ним здобутків народної мудрості в питаннях формування особистості. Мислитель радив уважно ставитися до внутрішнього світу учнів, дбати, у першу чергу, про виховання емоційно-вольової сфери. Він закликав формувати позитивні почуття на основі християнської етики і загальнолюдських цінностей. Найкращі якості людини Г. Сковорода асоціював із душею, тому у ході виховання пропонував звертати

увагу на серце, почуття, прагнення, переконання, духовні якості особистості; із моральним вихованням він тісно пов'язував розумове, фізичне, естетичне; щастя людини вбачав у духовному самовдосконаленні й “сродній” праці. Наслідуючи українську національну традицію, просвітителю закликав виховувати у дітей людяність, чесність, справедливість, скромність, щирість, вдячність, працелюбство, повагу до Батьківщини, любов до Бога, життєрадісне ставлення до життя, віру в краще майбутнє.

Таким чином, мету навчально–виховного процесу Г. Сковорода вбачав у формуванні гармонійно розвиненої особистості, підготовленої до життя, здатної до саморозвитку і самовдосконалення. Філософ мріяв “...не про багате, а про спасительне виховання” [2, с. 107], основним завданням якого було формування “істинної” людини: духовно багатой, освіченої, здатної до самовдосконалення, віруючої в Бога.

Ураховуючи вищесказане, можна виділити декілька пріоритетних чинників формування особистості в педагогічній спадщині Г. Сковороди: мотивація особистості на самовдосконалення, розвиток емоційно–почуттєвого світу людини (суб’єктивний аспект); організація навчально–виховного процесу (мета, зміст, форми і методи) відповідно до природних можливостей учнів; створення умов у шкільному та сімейному середовищі, за яких особистість здобуває досвід і психологічну готовність до самовдосконалення впродовж усього життя (об’єктивний аспект).

Як бачимо, Г. Сковорода залишив у спадок наступним поколінням мислителів і педагогів цінні й нерідко оригінальні ідеї. Ці ідеї – сплав народної мудрості та прогресивної європейської педагогічної думки. Вони згодом були розвинуті світовою і вітчизняною педагогічною наукою та стали близькими й зрозумілими сьогодні.

#### *Література*

1. Сковорода Г. Твори: у 2 т. / Григорій Сковорода – Т.1 // Український науковий інститут Гарвардського університету, Ін-т літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України. – К.: Обереги, 1994. – 527 с.
2. Сковорода Г. Твори: у 2 т. / Григорій Сковорода. – Т.2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. // Український науковий інститут Гарвардського університету, Ін-т літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України. – К.: Обереги, 1994. – 479 с.

#### *Левченко Ю.М.*

*Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

### **ІДЕАЛ ЗДІБНОЇ І СИЛЬНОЇ ЛЮДИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІСТІВ**

*У статті на основі аналізу творів античних мислителів розкривається процес становлення освітнього ідеалу грецьких софістів V ст. до н. е.*

**Ключові слова:** доброчесність, ідеал здібної і сильної людини, мудрість, мужність, поміркованість, розсудливість, софістика, справедливість, чеснота.

Здавна відомо, що освіта відтворює та нарощує інтелектуальний і духовний потенціал суспільства. Водночас стан справ в Україні в галузі освіти не повною мірою задовольняє потреби особистості, суспільства й держави. Сьогодні тривають наукові дискусії щодо ідеалу освіти, його складових, упровадження і прагнення до якого дозволило б підвищити рівень якості освіти. Визначення складових ідеалу освіти, на основі яких повинен ґрунтуватися взірць освіченої й гармонійно розвиненої особистості, спонукає нас звертатися до історико–педагогічного досвіду виховання людини.

З огляду на такий стан речей корисним і доцільним, на нашу думку, є вивчення ідеалу освіти античного суспільства, оскільки тоді відбувалася становлення перших педагогічних

теорій. До того ж, Стародавня Греція вважається колыскою європейської культури. Особливої уваги заслуговує аналіз педагогічних поглядів софістів Гіппія, Горгія, Продіка, Протагора, які своєю практичною діяльністю активізували теоретичні пошуки ідеалу освіти античними мислителями. Їх уважають “радикалами”, “новаторами” педагогічної думки доби Античності.

Засновниками вчення про виховання стала група мислителів другої половини V ст. до н. е., яких називають софістами [11, с. 76]. Період їхньої діяльності характеризувався переосмисленням традицій, свободою діяльності громадянина полісу, поширенням скептицизму, анархією вірувань. Широке розповсюдження грамотності, тобто вміння читати і писати, робило доступними для греків відомі твори істориків, філософів, драматургів і письменників. А внутрішньополітична боротьба в полісах сприяла звільненню від традиційних вірувань, уможлилювала свободу мислення греків. Це – час просвітництва в судженнях, поміркованості в політиці, здійснення найвищих життєвих прагнень, тобто період необмеженої свободи, розширення системи освіти, абсолютної свободи вчитися і будь-чому навчати.

Джерельною базою дослідження ідеалу здібної і сильної людини софістів виступають трактати Платона “Менон” [16], “Гіппій Великий” [17], “Гіппій Менший” [18], “Протагор” [20], “Горгія” [19]. На жаль, повне зібрання творів античних мандруючих учителів не дійшли до нашого часу, а збереглися лише фрагментарно [7], [23]. Висвітленню специфіки викладацької діяльності софістів і філософського обґрунтування переходу від традиційного виховання до теоретико-освітнього процесу присвячені праці В. Віндельбанда [1], М. Макаруча [8], П. Монро [13]. Ідеал здібної і сильної людини софістів проаналізовано у працях Г. Корнетова [6], [15], А. Марру [11]. Не вичерпується інтерес до педагогічної думки доби Античності й сьогодні. Про внесок софістів у розвиток діалогового навчання і становлення системи соціального виховання йдеться в наукових розвідках А. Малько [10], В. Масича [12].

Відомо, що словом “софіст” колись називали “людину науки”, але після Протагора, який уперше присвоїв собі це звання [20, с. 428], воно набуло значення “учителя науки” і політичної добротності.

Ідеал освіти софістів базувався на ідеї рівності людей “за природою”. Вони вважали, що від народження кожна людина наділена природними здібностями та задатками: “Тих, хто походить від знатних батьків, ми поважаємо і шануємо, тих, хто не знатного роду – не поважаємо і не шануємо. У цьому ми вчиняємо відносно один до одного як варвари, оскільки за природою ми всі і в усіх відношеннях однакові. І насправді, ми всі однаково дихаємо повітрям – через рот і ніс, і їмо ми всі однаково – за допомогою рук” [14, с. 14].

Близькими до ідеї рівності людей були погляди софістів щодо природних здібностей людини. На їх думку, діти добротних і доблесних батьків не завжди копіюють і наслідують останніх. Протагор говорив: “Хто від природи здібний, наприклад, до гри на флейті, той би з часом прославився, незалежно від того, хто його батько. А хто не має здібностей – залишився в забутті. Більшість синів нічого не варті у порівнянні зі своїми батьками. Але не потрібно їх звинувачувати – вони небезнадійні, оскільки ще молоді” [20, с. 438].

Індивідууму, уважали софісти, необхідно надати можливість самому визначити власну життєву мету, мати власні критерії поведінки для її досягнення, вказувати рівень власних заслуг перед державою, ступінь дотримання звичаїв і моральних традицій та величину пожертви власним часом, багатством та енергією заради спільного блага [13, с. 95]. Цього можна було досягти у процесі навчання, оскільки пануюча в Афінах та в інших містах демократія зобов’язувала і спрямовувала кожного до активної участі в суспільному житті. На противагу ідеалу калокагатії софісти висунули й обґрунтували власний ідеал “здібної” і “сильної” людини, орієнтованої винятково на практичну діяльність, прагнення до досягнення успіху. Вони вважали, що немає ні поганого, ні гарного, ні істинного, ні хибного, а є лише

корисне, тобто удача, за яку й варто боротися [15, с. 11]. Оскільки найвищою метою честолюбства у вільного грека в V ст. до н. е. було досягнення успіхів в управлінні державними справами, то саме політична діяльність була основною сферою реалізації честолюбних замислів, вимагаючи при цьому відповідної підготовки.

Поширенням наукових знань займалися Горгій з Леонтін, Продік із Юліди на Кеосі, Гіппій із Єліди. Останній мав високі математичні, природничі та граматичні знання, і в той же час, як стверджує діалог Платона “Гіппій Старший”, намагався найпростішими моральними повчаннями досягти успіху серед натовпу [17]. Провідне місце серед софістів належить Протагору з Абдер, який сформулював доктрину про необхідність вивчення добродетності та намагався вирішити основну проблему морального виховання. Вона, на його думку, зводилася до питання про те, чи можна людину шляхом планомірного й жорсткого впливу виховати морально кращою, здатною протистояти життєвим труднощам.

Основним методом виховання софісти вважали навчання чеснотам (*arete*). Саме Протагор уперше висловив думку про те, що чеснотам можна вчитися, що вони даються нам не від природи, а формуються в ході виховання [20, с. 428]. Але не варто забувати, що йдеться не про власне етичні чесноти, а про пов’язані з інтелектом достоїнства людини взагалі, що дозволяють їй оволодівати мистецтвом полісного співжиття і домагатися успіхів у всьому [8, с. 5]. Проте софісти вилучили проблеми етики із вчення про виховання. Поява науки про виховання пояснювалася необхідністю більш високого духовного розвитку правлячої еліти, а також була наслідком того, що інтелектуальність набувала нового пріоритетного значення. У зв’язку з тим, що вдача й успіх цінувалися софістами понад усе, відбувалося зміщення акцентів від етичних питань до інтелектуальних [5, с. 76]. Так, у тогочасних Афінах поширювалася ідея про те, що чесноти мають своє місце в соціальному контексті міста–держави. Бути доброю людиною, на думку кожного грека, означало бути добрим громадянином [9, с. 203]. Співіснували різні й суперечливі переліки та визначення чеснот. Наприклад, успіх вони вважали провідною чеснотою. Але успіх для софістів, як і для інших греків, мав бути успіхом у якомусь конкретному місті. Те, що вважають справедливим у демократичних Афінах, може відрізнятися від того, що вважають справедливим у Фівах чи Спарті. Така відносність у поєднанні з думкою, що чеснота – це якість, яка веде до індивідуального успіху, призводить до низки проблем. В одній ситуації софіст вихваляв справедливість, оскільки під “справедливістю” бачив лише те, що в інтересах сильнішого, а в іншій – ставив несправедливість вище за справедливість, позаяк саме практика несправедливості насправді є в інтересах сильнішого [9, с. 209].

На думку Протагора, чесноти бувають уроджені й такі, яким можливо навчитися. Природжені чесноти визнають усі люди. Якщо людина оголошує себе, наприклад, несправедливою, то вона сприймається рештою людей як божевільна. І якщо існують покарання за злочини, то це і вказує на те, що чесноти природжені, але, крім цього, їх необхідно виховувати, їм необхідно навчати [20, с. 433–434]. А якщо у гарних батьків виростають погані діти, то це також доказ того, що здібності вроджені, але у різній мірі, тому їх необхідно вміло виховувати. Суспільні чесноти пов’язані з чимось єдиним та необхідним, без навчання якому не може існувати суспільство і ніякі батьки не зможуть виховати своїх дітей [20, с. 434–438].

Протагор, розглядаючи кожен чесноту окремо, дійшов висновку, що вони подібні між собою [20, с. 441–442]. Чеснотою, уважає мислитель, є вміння правильно діяти, а правильно вчинити уміє той, хто знає, як потрібно це зробити. Ставлячи знання і мудрість вище людських справ, Протагор уважав, що остання (мудрість) є силою, яка організовує людину [20, с. 465].

Із загального списку чеснот (мудрість, поміркованість, мужність, справедливість, благочестя) софісти лише чотири чесноти вважали близькими між собою, а мужність –



особливою. Протагор говорив, що мужньою може бути й людина не добродісна. На його думку, мужність – це сміливість, а сміливий знає, до чого він прагне. Отже, мужність – це знання. Проте, не всі сміливі мужні, оскільки сміливість виникає у людей і від майстерності, і від пристрасті, а мужність – від природи й виховання душі [20, с. 463].

У середовищі софістів було відсутнє порозуміння щодо всезагального статусу чеснот. Наприклад, Горгій дотримувався думки, що чесноти чоловіків і жінок, дорослих і дітей, вільних і рабів є різними. Навіть у людей однієї статі, одного віку й соціального становища уявлення про чесноти не тотожні, оскільки кожен індивід є мірою речей, а відмінність між індивідами нескінченна. Він говорив: “Добродісність чоловіка полягає в ефективному управлінні справами, ставлячись при цьому до друзів благочестиво, а ворогам завдаючи шкоди. Добродісність жінки – справлятися з веденням домашніх справ, шануючи і підпорядковуючись своєму чоловікові. Добродісність дитини (хлопчиків і дівчат) – зовсім в іншому, окремою є добродісність людей старшого покоління. Для кожного із видів занять і вікових груп є окрема чеснота” [16, с. 576].

Таким чином, людські чесноти софісти тлумачили надто широко, зараховуючи до них набуті людиною моральні та соціальні позитивні якості (розумові здібності, професійну майстерність, красномовство), що забезпечують їй життєві успіхи і повагу.

Оволодіння морально-етичними нормами і розумовими здібностями відбувалося упродовж життя, яке вони розглядали як суцільний процес виховання, головне завдання якого полягало у навчанні добродісності. Навчання, на думку софістів, це довготривалий і складний процес: із раннього дитинства цим повинні займатися батьки, згодом – учителі, потім – держава, змушуючи своїх громадян вивчати закони і жити згідно з ними. Софісти вважали, що дітям уже в ранньому віці слід допомагати пізнавати правду, а їхню волю зміцнювати, розвиваючи звичку до добра, і продовжувати таку науку до пізніх років. Така послідовність у моральному вихованні, формування звички до добра як умови зміцнення волі, на переконання софістів, сприятиме розвитку особистості, здатної погоджувати свою поведінку з тими поняттями, які відповідатимуть вимогам суспільства щодо права і моралі. Як наголошував Протагор, лише моральний характер окремої індивідуальності, її тверда воля й чітка думка, які виявляються у приватному та громадському житті, можуть одночасно забезпечити щастя як окремої особистості, так і колективу, до якого вона причетна [3, с. 20].

Софісти розробили й виділили етапи процесу навчання, результатом якого було формування здібної та сильної людини. “Виховання і повчання покладалося на батьків і мало розпочинатися з раннього дитинства й продовжувалося до кінця життя. Коли дитина починає розуміти слова, годувальниця і мати, батько й опікун, із метою удосконалення дитини, намагаються повчати її: що є справедливим і несправедливим, що є прекрасним і негарним, що є благочестивим і нечестивим, що дозволено робити і що заборонено. І добре, якщо дитина добровільно слухається; в іншому випадку, її, наче скривлене дерево, повчають за допомогою стусанів та погроз” [20, с. 435].

Наступним етапом було навчання у початковій школі. Учитель за допомогою лише слова спершу турбувався про гарні манери поведінки, а не про навчання грамоті та грі на кіфарі. Коли дитина вивчила букви і починала розуміти написане (уміє читати), а до цього розуміла лише висловлене, то їй давали в руки твори великих поетів, і вона читала їх в школі. Ці твори містили велику кількість повчань і настанов, багато оповідей та похвальних слів на адресу стародавніх доблесних мужів і все це дитина мала завчити напам'ять, щоб виробити бажання їх наслідувати, бути їм рівною, навіть позмагатися з ними. Окрім того, і вчителі музики також піклувалися про поміркованість своїх юних учнів, аби вони могли стримувати себе і не потрапити у неприємну ситуацію. Коли учні опанували гру на кіфарі,

наставники знайомили їх із поемами ліричних поетів, приводячи у відповідність слова з ладом музичних інструментів. Цим самим учителі намагалися споріднити душі дітей з ритмом і гармонією, щоб вони навчилися бути чуйними, спокійними, лагідними, гармонійними, щоб були пристосованими до спілкування і діяльності, оскільки людське життя у всіх його проявах потребує ритму та гармонії” [20, с. 435].

Після навчання грамоті та музиці учнів направляли до вчителів гімнастики, які займалися фізичним вихованням і піклувалися про те, щоб тілесний розвиток дітей сприяв правильному мисленню, і щоб не довелося через фізичну слабкість проявити боягузтво на війні чи в інших подібних ситуаціях [20, с. 436]. У фізичному вправлянні тіла увага зосереджувалася не стільки на перемозі над супротивником, а скільки у виявленні належних зовнішніх прийомів, у приємній і гідній поведінці та манері тримати себе у самовладанні та спритності.

Для сильної людини уважали софісти, мускульна сила втрачала провідну роль. Перевага надавалася загальній фізичній підготовці, особливо цінувалися ігри, пов’язані зі швидкістю сприйняття, мужністю і відвагою. [13, с. 75]. Вони були переконаними, що сильна людина не лише фізично загартована, а й розсудлива, розуміється в державних справах – знає як здійснювати управління містом, і не тільки розумна, а й мужня, оскільки не зупиняється на півдорозі через душевну слабкість, здатна виконати задумане [19, с. 531].

У зв’язку зі зростанням рівня освіти серед народу, змінювалися й вимоги до того, хто після закінчення навчання у школі бажав здобути славу у державі. Юнак, що звертався до софістів, бажав, щоб його виховали як красномовного громадянина. Це змусило софістів активізувати наукову й риторичну підготовку до політичної діяльності. Навчання спрямовувалося, з одного боку, на технічний, формальний розвиток мовлення, а з іншого – на передачу тих знань, які б відповідали головній меті [1, с. 103].

Загалом ідеал освіти софістів приваблював молодь, оскільки батьки учнів уважали вигідним вносити за навчання хоч і велику плату, проте не на тривалий період. Пайдейя софістів складалася із сукупності матеріалів різного походження. Головним завданням для софістів було тренування розуму. Вони намагалися навчати не лише краще, а й якомога швидше. У кожного софіста була власна галузь знань, і він, звичайно, уважав свій предмет найважливішим [5, с. 75].

Софісти не створювали шкіл, проте вони практикували групове навчання [11, с. 79], коли навколо себе збирали довірених їм молодих людей. Процес тривав 3–4 роки [11, с. 72]. Вони прагнули переконати суспільство в необхідності й користі пропонованої ними освіти, тому вдавалися до рекламних хитрощів. Софісти мандрували з міста до міста у пошуку нових учнів, ведучи за собою тих, кого вдалося залучити до навчання [20, с. 423].

Пропагуючи ідеал здібної і сильної людини, софісти намагалися довести переваги власних методів навчання, продемонструвати власне мистецтво викладання, тому охоче застосовували публічні виступи. Це була, залежно від бажання публіки, ретельно підготовлена доповідь чи, навпаки, блискуча імпровізація на запропоновану тему, чи вільна дискусія про всі речі, доступні пізнанню, за вибором присутніх. Таким чином, софісти започаткували жанр лекції. Наприклад, Гіппій, вихваляючи свою мудрість, проводив лекції на торговій площі [18, с. 209], інші призначалися для обраних людей і були платними [19, с. 387]. Були різні категорії лекції: Сократ говорив про рекламні лекції за одну дхарму та спеціальні заняття, на яких проголошувалося викладення наукового питання. Це коштувало 50 дхарм за одне місце [21, с. 613–614].

Про успіх пропаганди освітнього ідеалу софістів серед молоді свідчить початок діалогу “Протагор”: молодий Гіппократ зранку приходив до Сократа, щоб той допоміг йому стати одним із учнів Протагора, який напередодні прибув до Афін [20, с. 419–420]. Успіх

навчання софістів був виправданий реальною ефективністю. Кожен софіст претендував на непогрішність і визнання. Наприклад, Горгій говорив, що жодного разу за багато років йому ніхто не поставив питання, на яке він не знайшов відповіді [19, с. 478]. Протагор не мав рівних у зверненні до загальноприйнятих поглядів і переконань, прикладів, сказань, уривків із поетичних творів, особливого граматичному утворенні слів – розставляв усі вітрила мови, за словами Гіппія; Горгій зачаровував протиставленнями, підбором однозвучних слів, вільним поєднанням речень, іронією, переходом від насмішкуватого тону до поважного, від поважного до насмішкуватого, поетичними епітетами і метафорами; Продік уражав умінням розрізняти подібні за значенням слова і діяв на серце зверненнями до піднесених почуттів; Гіппій – сукупністю вишуканих образів [4, с. 145–146]. У цій галузі софісти також знайшли можливість виробити і представити відповідний метод, що поєднав у собі найкраще з величезного досвіду. Йдеться про риторіку [11, с. 83].

Софісти вважали, що для того, щоб стати здібним і сильним у красномовстві, чітко аргументувати й ефективно атакувати у дискусії, необхідні літературні та історичні знання [2, с. 199–200]. Тому педагогіка софістів у своєму розпорядженні мала широкий список риторичних прийомів. Протагор виділив їх чотири: побажання, запитання, відповідь і наказ. Інші говорили про розповідь, запитання, відповідь, повідомлення, побажання, звертання, заперечення, ствердження тощо [7, с. 376].

Загалом у ході навчання й виховання більшість софістів не турбувалися про правду, а їхнє мистецтво зводилося до спритності зовнішніх прийомів ведення дискусії – говорити *pro* і *contra* про будь-який предмет. Цю ж спритність вони передавали своїм учням. Таким чином, діяльність софістів полягала головним чином у мистецтві дискусії (еристиці) [1, с. 109].

Як бачимо, звернення софістів до природи людини, її здібностей, апелювання до ідеї рівності людей за природою дозволило їм побудувати власну систему освіти та обґрунтувати ідеал здібної і сильної людини, майбутнього лідера держави, оратора. Перший компонент ідеалу освіти софістів (здібна людина) складала людські чесноти: мудрість (розсудливість, поміркованість) і справедливість. Формування цих чеснот відбувалося у ході навчання і виховання та тривало упродовж життя. Як правило, перевага належала діалектичному і риторичному методам, що забезпечували оволодіння мистецтвом ведення дискусії, уміннями правильно і чітко висловлювати думки, наводити докази й аргументувати відповіді. Друга складова ідеалу софістів – сильна людина – характеризувалася швидше практичним застосуванням здобутих раніше знань. На перший погляд здавалося, що сильна людина – це, у першу чергу, фізично досконала особистість. Проте софісти фізичну силу і досконалість тіла відносили на другий план, віддавши пріоритет доброчесності. Синонімом сильної особистості для них була мужня людина, яка буде цілеспрямовано й наполегливо реалізовувати поставлені завдання, упевнено боротися з труднощами і долати різного роду перешкоди. Критика софістами традиційної системи освіти та обґрунтування власного ідеалу здібної і сильної людини через призму людських чеснот спричинили подальший пошук ідеалу освіти античними мислителями–педагогами.

### *Література*

1. Виндельбанд В. История древней философии / В. Виндельбанд; [ пер. с нем., под ред. А. И. Введенского]. – К.: Тандем, 1995. – 368 с.
2. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук; [пер. с польск. В. К. Ронина]. – М.: Высш. школа, 1988. – 496 с.
3. Даденков М. Ф. Історія педагогіки / М. Ф. Даденков. – К.: Радянська школа, 1947. – 328 с.

4. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 510 с.
5. Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер; [пер. с нем. М. Н. Ботвинника]. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. – 336 с.
6. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс “История образования и педагогической мысли”: [учеб. пособие] / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
7. Лаэртский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Д. Лаэртский; [АН СССР, Ин-т философии]. – М.: Мысль, 1979. – 620 с.
8. Макаруч М. Г. Моральний зміст антропологічного потенціалу Протагора: [конспект лекції] / М. Г. Макаруч; [Чернівецький держ. ун-т ім. Ю. Федьковича]. – Чернівці: Рута, 1996. – 16 с.
9. Макінтайр Е. Після чесноти: Дослідження з теорії моралі: [пер. з англ.] / Е. Макінтайр. – К.: Дух і література, 2002. – 438 с.
10. Малько А. Рефлексія соціального виховання епохи античності (культурно-історичний аспект) / А. Малько // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 69–72.
11. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / А.-И. Марру; [пер. с фр. А. И. Любжина и др.]. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. – 425 с.
12. Масич В. Проблема діалогового навчання в спадщині античних філософів / В. Масич // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 69–71.
13. Монро П. История педагогики. Древность и Средние века. – Ч.1. / П. Монро; [пер. с англ. М. В. Райха / под ред. Н. Д. Виноградова]. – М.–Петроград: Госиздат, 1923. – 288 с.
14. Общественно-политические и философские учения Древней Греции и Рима: [практикум для студентов исторических факультетов педагогических вузов / сост. И. С. Свенцицкая]. – М.: Просвещение, 1976. – 105 с.
15. Платон. Аристотель. Пайдейя: Восхождение к доблести / [сост. и отв. ред. Г. Б. Корнетов]. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 480 с.
16. Платон. Менон / Платон; [пер. с древнегреч. С.А. Ошерова] // Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – С. 575–612.
17. Платон. Гиппий Большой / Платон; [пер. с древнегреч. А. В. Болдырева] // Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – С. 386–417.
18. Платон. Гиппий Меньший / Платон; [пер. с древнегреч. С. Я. Шейман-Топштейн] // Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – С. 203–219.
19. Платон. Горгий / Платон; [пер. с древнегреч. С. П. Маркиша] // Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – С. 477–574.
20. Платон. Протагор / Платон; [пер. с древнегреч. Вл. С. Соловьева] // Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – С. 418–476.
21. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. 1. / Платон. – М.: Мысль, 1990. – 820, [2]с.
22. Фохт Б.А. Перечитывая античную классику / Б. А. Фохт // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 65–72.
23. Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения: [сб. ст., сост. П. С. Гуревич]. – М.: Политиздат, 1991. – 461 с.

Семеновська Л.А.

Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

## ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ ПОЛІТЕХІЗМУ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1920–1926)

У статті розглядається досвід реалізації ідеї політехнізму в діяльності загальноосвітніх закладів України в період 1920–1926 рр. Аналізуються педагогічні досягнення й проблеми у вирішенні означеного питання.

**Ключові слова:** політехнізм, загальноосвітні заклади, зміст, форми, виробництво, трудова діяльність, праця.

Потужним чинником кардинальних зміни, що спостерігаються сьогодні в економічному, соціально–культурному й духовно–моральному житті українського суспільства, виступає перетворення «людського капіталу» в головний ресурс суспільного розвитку, що передбачає в цивілізаційному поступі людства зростання значення особистості, її моральних і вольових якостей, рівня освіченості та професійної компетентності. Водночас на тлі глобальної інтелектуалізації основних факторів виробництва створюються об'єктивні передумови для обґрунтування нових концептуальних підходів, перегляду теоретичних і практичних основ виховання й освіти професіонала, здатного до самостійного наукового пізнання, освоєння й упровадження наукоємних, інформаційних технологій, творчої самореалізації та конкурентоспроможності на ринку праці. Разом із тим рівень готовності молоді до трудової діяльності сьогодні викликає занепокоєння. У суспільстві спостерігається посилення споживацьких тенденцій, що призводить до формування серед школярів негативного ставлення до праці, орієнтації учнів на нетрудові форми збагачення, несвідомого вибору ними майбутньої професії тощо.

Одним із напрямів вирішення цієї проблеми є об'єктивний аналіз і ґрунтовне осмислення історико–педагогічного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії і шкільної практики. Звернення до історичного періоду 1920–1926 рр. зумовлене усвідомленням масштабів тогочасних творчих пошуків і здобутків щодо формування широкої трудової культури особистості. Все це зумовлює актуальність обраної нами теми дослідження, що спрямоване на узагальнення досвіду реалізації ідеї політехнізму в діяльності загальноосвітніх закладів України упродовж 1920–1926 рр.

Проблема забезпечення політехнічних основ у шкільній освіті фундаментально представлена в історіографії першої половини ХХ ст., зокрема у працях П. Арлампієва, П. Блонського, Г. Вашенка, С. Іванова, Н. Крупської, П. Груздева, О. Калашникова, А. Луначарського, А. Макаренка, П. Панкевича, М. Пістрака, С. Русової, С. Шацького. Практика політехнізації трудових шкіл в означений період репрезентовано у дослідженнях науковців другої половини ХХ ст. (Л. Акользіна, В. Зубова, М. Колмакова, Н. Кузін, С. Литвінов, Г. Московкіна, В. Нечипорук, Г. Сосновська). Значне місце в історіографічному полі представленого наукового пошуку займають наукові розвідки сучасних учених, які у своїх дослідженнях зверталися до питання політехнічної освіти школярів у контексті освітніх перетворень ХХ ст. (Ю. Аверичев, А. Вихрущ, Й. Гушулей, Н. Дем'яненко, О. Калігаєва, Н. Калініченко, В. Курило, В. Мадзігон, В. Майборода, В. Сидоренко, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва, Д. Тхоржевський, В. Шепотько).

Нормативно–правову базу реалізації ідеї політехнізму протягом 1920–1926 рр. склали такі державні документи: Постанова Народного комісаріату освіти УСРР «Про проведення в життя семирічної єдиної трудової школи» (від 4 липня 1920 р.), «Кодекс законів про народну освіту в УСРР» (від 2 листопада 1922 р.), Резолюція 3–ої наради наркомів освіти союзних і автономних

республік про узгодження існуючих систем народної освіти РСФРР і УСРР (від 4 грудня 1923 р.), Положення «Про шкільну мережу загального навчання» (від 25 листопада 1924 р.). У відповідності до них центральне місце у навчально-виховному процесі займала трудова діяльність учнів. У практиці шкіл реалізація цього імперативу забезпечувалася комплексом засобів, що охоплював широкий спектр цільових орієнтирів, форм, методів і прийомів.

Починаючи з 1920 р. в Україні впроваджувалася рання професійна підготовка учнів (з 15-річного віку). Семирічна школа складалася з двох концентрів: першого (1 – 4 групи) і другого (5 – 7 групи). Вона мала готувати дітей до вступу в професійні школи, а також до праці на виробництві. У цьому ж році було розроблено програму з трудового навчання для шкіл I і II ступенів. Вона була створена на основі операційно-предметної системи, що передбачала формування певних дій у процесі виготовлення окремих виробів, складність яких поступово зростала. Так, наприклад, для шкіл I ступеню програма рекомендувала такі види робіт і предмети праці: 1) згинання дроту (кільця для сіток, ручки для цеберок); 2) різання жерсті (таблички для рослин, іграшки); 3) огинання жерсті (моделі домашнього посуду); 4) пробивання листового металу (терка); 5) з'єднання жерсті й цинкового заліза (коробки). Програма передбачала екскурсії на виробництво [14, арк. 63/2.]. У програмі з трудового навчання, розробленій українськими вченими, завдання політехнізації школи були частково реалізовані, але сама система навчання не набула широкого застосування, оскільки в процесі навчання не приділялося достатньої уваги вправам для формування окремих умінь і навичок.

У 1921 р. Наркомос РСФСР розробив й опублікував нові програми для семирічної школи. На жаль, за виключенням програми з трудового навчання, українські школи не були забезпечені власними програми, саме тому Наркомос України рекомендував організовувати діяльність освітніх закладів у відповідності до російських навчальних планів і програм з урахуванням регіональних умов життя й виробництва, «надаючи індустріальний нахил міським школам і сільськогосподарський – сільським» [17, арк. 16].

За такої організації навчального процесу ідея політехнізму залишалася майже нереалізованою. Головна увага в програмах зверталася на оновлення методів навчання, але шляхи вирішення проблеми зв'язку школи з життям не визначалися. Водночас саме це питання висувалося перед школою як ключове. Так, Н. Крупська, піддаючи критиці існуючі програми, підкреслювала необхідність розробки змісту освіти на основі трудової діяльності людей за такими напрямками: 1) природа та її сили; 2) способи впливу людини на природу (техніка); 3) сам суб'єкт цієї діяльності – людина [10, с. 129]. Водночас справедливо зазначити, що програми 1921 р. мали певні переваги у порівнянні з попередніми. Так, наприклад, позитивним було прагнення авторів надати змістові арифметичних задач практичного спрямування. До програм із фізики було введено виконання домашніх завдань експериментального характеру, з ботаніки – спостереження за рослинами як живими організмами. Зміст матеріалу з природничо-математичних дисциплін доповнювався прикладами із виробництва. Програмам були характерні комплексність, концентризм, а також спрямованість на вивчення основ промисловості й сільського господарства рідного краю.

Упровадження ідеї поєднання навчання з працею передбачало, по-перше, залучення учнів до роботи на пришкільних ділянках, по-друге, їхню участь «по мірі сил та здібностей у компаніях, що проводяться дорослими (посівна, боротьба із бур'янами, збір врожаю)» [18, арк. 14]. Практикувалося також прикріплення шкіл до заводів. Приміром, в Ямпольському повіті на Поділлі у 1922 р. було прикріплено 5 трудових шкіл до цукрових заводів [4, арк. 84]. Все це зумовлювало сезонний характер організації навчально-виховного процесу. Так, навесні в основі діяльності сільських шкіл були городні та польові роботи, садівництво, бджільництво, шовківництво як «обов'язкова частина шкільних занять» [16, арк. 32.]. У

літній період «класні заняття замінялися роботою у клубах, гуртках, майстернях, на городах; збиранням лікувальних рослин; дрібним ремонтом шкільних приміщень; екскурсіями із міста в село, із села у місто з метою ознайомлення із специфікою сільського та промислового виробництва» [7, арк. 15]. Восени та взимку здійснювалося теоретичне вивчення навчальних предметів, організовувалися екскурсії на виробництва, які знаходилися поряд зі школами.

У 1923 р. були опубліковані навчальні програми Головоцвуху Народного комісаріату освіти України для дітей до 15 років [5]. У цих програмах містилося більш широке трактування принципу політехнізму. Важливим компонентом змісту освіти визнавалося працезнавство, що передбачало виховання в учнів свідомого ставлення до всіх трудових процесів, поваги до праці та раціоналізаторської діяльності. З цією метою рекомендувалося створювати при школах столярні, слюсарні, токарні майстерні, пришкільні земельні ділянки. Значна увага приділялася самообслуговуванню, роботі по домашньому господарству, виготовленню навчальних посібників, сільськогосподарським роботам. Навіть викладання ботаніки мало агрономічну спрямованість. Зауважимо, що на тлі позитивних зрушень спостерігалися й певні негативні тенденції. По–перше, навчальна робота за цими програмами не відповідала вимогам загальноосвітньої підготовки учнів. По–друге, узяті із оточуючого життя питання, не забезпечували міжпредметних зв'язків й були відірвані від систематичного вивчення наук. Як наслідок абсолютизувалося значення праці у навчанні й вихованні: трудові процеси визнавалися фундаментом пізнання й формування особистості, недооцінювалося значення теоретичних знань, навчання інколи зводилося до вузького ремісництва.

Важливим етапом у становленні й реалізації ідеї політехнізму стало впровадження в українських школах упродовж 1923–1925 рр. комплексних програм, підготовлених Державною ученою радою. Вони розроблялися з позиції усвідомлення важливості виховання у дітей активного відношення до оточуючої дійсності, їх посильної участі у соціально–економічному розвитку держави. Центральним стрижнем процесу навчання визнавалося вивчення трудової діяльності людей, виявлення ролі праці у перетворенні природи й суспільства. Так, у першому класі вивчалася трудове життя сім'ї, у другому – життя села або міста, у третьому – господарство місцевого краю, в четвертому – державне господарство й економічне життя в країні. У школі II–го ступеня зберігались окремі навчальні предмети й комплексність повинна була мати уже зовсім інший характер. Вона полягала в тому, що на різних уроках розглядалося одночасно одне й те ж питання, але з точки зору певної навчальної дисципліни. Зокрема, вивчення школярами теми «Переробка зернових продуктів» передбачало три змістові складники: природа (ознайомлення учнів із видами злаків, способами збереження й очищення, хімічним складом борошна тощо); праця (проведення екскурсії на водяний, повітряний, паровий млин, опанування основними прийомами обліку продукції); суспільство (надання відомостей про якість переробки зерна, історію млинів, їх значення для розвитку господарства)» [11, с. 141].

З часом дитяча трудова діяльність набувала елементарних ознак науковості. У шкільних майстернях робота організовувалася не лише задля самообслуговування, а й з навчальною метою. Приміром, діяльність учнів на пришкільній ділянці передбачала «вивчення складу ґрунту та його штучне удобрення, спостереження за пророщеним насінням на ґрунті різного складу, визначення за паростками однодольних і дводольних рослин» [12, арк. 45].

У ході наукового дослідження встановлено, що в Україні у 1920–1926 рр. шкіл з індустріальним спрямуванням не існувало. Однак, у звіті про стан роботи закладів соціального виховання м. Одеси за 1924–1925 н.р. зазначалося: «У дослідно–показовій школі організовані майстерні й відповідно змінені програми, основні теми яких базуються на

виробничому житті» [8, арк. 22.]. Отже, як бачимо, у цей період відбувалися перші спроби надати міським школам індустріального спрямування.

З розвитком комплексної системи навчання удосконалюються й форми навчання. Значного поширення, і особливо у міських школах, набуло навчання за Долтон–планом у вигляді бригадно–колективної форми. Така організація навчального процесу вимагала створення оснащених лабораторій і майстерень. Приміром, у Київському дитячому містечку було обладнано 10 різних лабораторій: з природознавства, фізики та хімії, математики, краєзнавства.

У практиці шкіл значного поширення набули екскурсії. Так, у плані роботи Миколаївського відділу соціального виховання зазначалося: «Екскурсії здійснюються на поле з метою ознайомлення із сільськогосподарським знаряддям, оранням, приготуванням до посіву, процесом посіву, цвітінням, бур'янами, шкідниками. Побіжно з цим учні виготовляють гербарій різних рослин та знайомляться з комахами. Такі екскурсії повинні бути тісно пов'язані з природознавством, математикою, географією і т.д.» [12, арк. 45]. Такі конкретизовані й педагогічно обґрунтовані завдання ставилися перед проведенням екскурсії до саду, на город, річку, заводи й фабрики, млини, ферми. В залежності від погодних умов передбачалося проведення трьох екскурсій на тиждень. На основі узагальнення навчального матеріалу учні готували реферати й комплексні залікові роботи.

У цей період здійснюється спроба внести елементи трудової політехнічної діяльності у вивчення суспільних дисциплін. Приміром, П. Арлампієв реалізовував ідею політехнізму на уроках історії культури, збагачуючи теоретичний матеріал про розвиток цивілізацій і виробництва «демонстрацією зразків чавуна, заліза, сталі; практичною роботою із листовим залізом; виявленням його властивостей; виготовленням елементарних знарядь» [1, с. 12]. Безумовно, можна дискутувати з приводу педагогічної доцільності такої інтеграції, оскільки за визначених умов важко позбутися штучного характеру, втім спроба педагога творчо підійти до вирішення актуального питання заслуговує на належну оцінку з позиції наукового плюралізму.

Уважаємо, що комплексна система навчання мала значний потенціал для реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті засобом поєднання навчання учнів з працею. Утім, на практиці це призвело до формалізму, оскільки учні лише теоретично вивчали працю дорослого населення, а самі в ній участі не брали. Так, Г. Ващенко, узагальнюючи діяльність трудових шкіл Полтавської округи, зазначав: «Жодна з шкіл не звертала належної уваги на послідовне збагачення учнів навичками ручної праці (що надзвичайно сприяє виявленню й зміцненню у дітей за колективності в роботі суспільно–корисних навичок і орієнтаційних здібностей) й жодна з них не позбавилась до кінця перевантаження навчального процесу засобами вербального набування знанні та тренування, особливо з математики» [3, с. 131]. До речі, П. Блонський у своїх творах також викривав цю негативну тенденцію, характеризуючи її як перехід до «словесного» політехнізму, «розмов про техніку і працю» [2, с. 228].

Фактичне поєднання навчання з працею мало місце лише у дослідних школах та установах інтернатного типу. Ми пояснюємо цей факт тим, що у таких закладах було значно легше, ніж у школах, забезпечити зв'язок між навчальною діяльністю учнів та їхнім оточенням, отже зробити працю органічною частиною всього педагогічного процесу. Більшість дитячих будинків і містечок були забезпечені на лише обладнаними майстернями, а й мали своє господарство, тому існували можливості організувати навчання у такий спосіб, щоб діти не лише вивчали виробництво, а й самі брали у ньому безпосередню активну участь. Узагальнення досвіду діяльності дитячої колонії «Бодрая жизнь», колонії імені М. Горького, колонії імені В. Короленка, колонії імені В. Леніна, другого полтавського дитячого містечка, Білицького дитячого будинку дає підстави стверджувати, що організація педагогічної роботи в соціальних закладах на виробничому ґрунті сприяла підвищенню у вихованців інтересу до навчання,



встановленню дисципліни та стрункого ладу життя, формуванню органів самоврядування, забезпеченню самообслуговування, встановленню виробничих стосунків із господарствами та позитивних взаємовідносин із оточуючим населенням.

У дослідних школах практичні заняття дітей 6–9 років передбачали виготовлення іграшок і наочних посібників, вирощування рослин, участь у приготуванні їжі, шиття, малювання, ліплення. На основі цієї діяльності учні набували знання, які слугували фундаментом для їх подальшого розвитку. Для школярів 10–13 років практичні роботи ускладнювалися: шиття, крій, вишивання, плетіння, робота з картоном, папером, деревиною, креслення, збирання технічної колекції, ознайомлення з місцевим промислом. За таких умов навчання також відбувалося від практики до теорії, але у цьому випадку забезпечувався більш високий рівень теоретичної підготовки. До практичних занять підлітків 14–15 років вводилися роботи з металом і фабрично–заводська виробнича діяльність. Головна увага акцентувалася на теоретичних систематизованих знаннях. Так, у галузі природознавства базисом виступало вивчення фізіології рослин і тварин. Курс фізики й хімії ґрунтувався на дослідженні об'єктів, узятих із повсякденного життя. Розширення й поглиблення знань з механіки відбувалося у зв'язку з початком роботи учнів на підприємствах [9].

Характерною для цього часу була організація виставок та музеїв дитячої творчості, що безумовно сприяло зміцненню зв'язку навчання з трудовою діяльністю. Значна увага приділялася розвитку позашкільних форм роботи з учнями. У Харкові в 1923 р. створено Центральну дослідну станцію, при якій функціонували майстерні та гуртки для розвитку дитячої технічної творчості. При центральному дитячому клубі у м. Миколаїві були також засновані слюсарна, столярна, картонажна, швейна і шевська майстерні.

На початку 20–х рр. ХХ ст. інтенсивного розвитку набув дитячий рух «Юний Спартак». Одним із головних завдань дитячої організації було суспільно–трудове виховання молодого покоління шляхом залучення школярів до трудового життя країни. Завдання трудового виховання визначалося таким чином: «1) розвиток навичок продуктивної колективної праці; 2) розвиток уміння володіти формою, матеріалами, інструментами; 3) розуміння основних елементів будь–якого виробництва. У сільській місцевості завдання ставилися ті ж самі, але із сільськогосподарським нахилом» [19, арк. 8]

Опанування знаннями з різних галузей виробництва й набуття трудових навичок здійснювалося різними шляхами. Так, у плані роботи Центральної Комісії з дитячого руху (1923–1924 рр.) рекомендувалося створювати різні майстерні й організовувати у них трудову діяльність дітей [13, арк. 7]. Крім цього створювалися дитячі трудові артілі, робота яких повинна була «зводитися не лише до того, щоб отримувати від них продуктивність, а й щоб залучати дітей до роботи, надавати поняття про ту чи іншу галузь виробничої праці» [15, арк. 11–12]. У літній час для піонерів створювали табори–комуни, де праця дітей мала науковий характер.

Справедливо зазначити, що у роботі піонерської організації перебільшувалося значення суспільної праці, що призводило до нівелювання важливості теоретичної підготовки школярів. Прогресивні педагоги, усвідомлюючи ці недоліки, намагалися усунути їх шляхом залучення до таборів кваліфікованих учителів, які б організовували культурно–просвітницької роботу у такий спосіб, щоб вона «була доповненням до шкільного навчального матеріалу» [6, арк. 21].

До удосконалення навчального процесу залучалися комсомольці, які працювали на виробництві. Вони влаштовували для школярів виробничі виставки у заводських і комсомольських клубах, екскурсії до цехів. У 1923 р. представники комсомольської організації висунули ідею «школи дозодовської праці». Її діяльність спрямовувалася на формування у

школярів навичок виробничої праці та загальнокультурний розвиток учнів. Декларувалися цілісні пріоритети ідеологічного характеру, на кшталт, формування суспільних і політичних переконань, потреби боротися за інтереси пролетаріату. З метою досягнення поставлених цілей планувалося будувати загальноосвітню роботу на основі вивчення конкретного виробництва певного району та участі школярів у суспільному житті виробництва.

Отже, дослідженням встановлено, що у шкільній освіті України 1920–1926 рр. з метою реалізації ідеї політехнізму здійснювалися активні експериментальні пошуки новаторського характеру. Упродовж цього періоду шкільна практика накопичила цікавий позитивний досвід з організації праці в майстернях, на пришкільних земельних ділянках, на виробничій практиці, особливо у сільських школах. Були розроблені різноманітні форми вивчення учнями промислового й сільського господарства. Розгорнулася широка пошуково–дослідна робота у сільській школі, яка стала у цей час займати важливе місце не лише у навчальному процесі, але й у пропаганді прогресивних методів землеробства й садівництва. При вивченні природознавства, фізики, хімії широке розповсюдження отримали екскурсії на виробництво, лабораторні роботи, практичні заняття. Значну роль у встановленні зв'язку між загальноосвітньою, політехнічною і трудовою підготовкою відігравали різні види позакласної та позашкільної освіти, піонерська й комсомолка організації.

Підкреслюючи усе позитивне, зокрема педагогічну доцільність змісту й різноманітність форм, маємо зазначити, що комплексне вирішення проблеми реалізації політехнізму в шкільній освіті у цей час залишалося актуальним. По–перше, мав місце штучний характер у поєднанні загальноосвітніх предметів із працею в майстерні, у сільському господарстві, на промисловому виробництві, й навіть з роботою по самообслуговуванню. По–друге, політехнізація освіти гальмувалася слабким матеріально–технічним забезпеченням навчальних закладів. По–третє, спостерігалася гіперболізація значення суспільної праці, її ідеологічного спрямування. По–четверте, не забезпечувалося ґрунтовне й систематичне оволодіння учнями основ наук, що, у свою чергу, є важливою умовою вирішення завдань політехнічної освіти.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо розкриття дидактичних основ та особливостей реалізації ідеї політехнізму в шкільній освіті України 1927–1932 рр.

### *Література*

1. Арлампієв П. Трудовые процессы на уроках истории культуры / П. Арлампієв // Путь просвещения. – 1923. – № 9–10. – С. 12–14.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М. : АПН РСФСР, 1961. – . – Т. 2. – 1961. – 350 с.
3. Ващенко Г. Матеріали до характеристики стану техніки навчання в молодшому концентрі трудшкіл Полтавської округи за 1926–27 шк. рік / Г. Ващенко // Записки полтавського інституту соціального виховання (1928–30). – Полтава, 1931. – . – Т. V. – 1931. – С. 124–135.
4. Доповідь про роботу Ямпольського повіту (1922 р.) // Державний архів Вінницької області. – Ф. 254. – Оп. 1. – Спр. № 162. – Арк. 84.
5. Єдиний навчально–виховний план в установах соціального виховання для дітей до 15 років в УРСР. – Харків, 1928. – 45 с.
6. Звернення Коростенського виконкому Рад до всіх шкіл та осередків КСМУ (лютий, 1925 р.) // Державний архів Житомирської області (ДАЖО). – Ф. 1682. – Оп. 1. – Спр. № 8. – Арк. 21.

7. Звіт про роботу Волинської губнарпросвіти (квітень, 1921 р.) // ДАЖО.– Ф. 31. – Оп. 1. – Спр. № 7. – Арк. 15.
8. Звіт про стан роботи закладів соціального виховання м. Одеси за 1924–1925 н.р. // Державний архів Одеської області (ДАОО).– Ф. 150. – Оп. 1. – Спр. № 329. – Арк. 22.
9. Иванов С. Организация труда в школе (из опыта работы опытных школ Черниговщины / С. Иванов// Путь просвещения. – 1923. – № 5–6. – С. 23–25.
10. Крупська Н.К. Про політехнізм // Крупська Н.К. Педагогічні твори в десяти томах / За ред. М.К. Гончарова, І.А. Катрова, М.О. Константинова.– Київ, 1964. – .– Т. 2. – 1964. – С. 288 с.
11. Нечипорук В. А. Проблема политехнизма в становлении и развитии общеобразовательной школы Украинской ССР (1917–1932 гг.). : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Нечипорук Василий Александрович. – К., 1970. – 329 с.
12. План роботи Миколаївського відділу соціального виховання // ДАОО.– Ф. 150. – Оп. 1. – Спр. № 242. – Арк. 45.
13. План роботи Центральної Комісії з дитячого руху (грудень 1923 р.– січень 1924 р.) // ДАОО.– Ф. 150. – Оп. 1. – Спр. № 328. – Арк. 7.
14. Програма з трудового навчання для шкіл I і II ступенів // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВУ України). – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. № 383.– Арк. 63/2.
15. Протокол засідання Колегії Політпросвіти Одеського губернського комітету (30 жовтня 1923 р.) // ДАОО.– Ф. 150. – Оп. 1. – Спр. № 328. – Арк. 11–12.
16. Протокол наради голів педагогічних рад м. Вінниці (березень, 1921 р.) // ДАВО . – Ф. 254. – Оп. 1. – Спр. № 723.– Арк. 32.
17. Резолюція Всеукраїнської наради з народної освіти (1922 р.) // ДАОО.– Ф. 150. – Оп. 1. – Спр. № 28. – Арк. 16.
18. Рішення Всеукраїнської наради з народної освіти (грудень, 1922 р.) // ДАОО. – Ф. 150.– Оп. 1. – Спр. № 28. – Арк. 14.
19. Резолюція III Всеукраїнської наради робітників Комуністичного дитячого руху (1925 р.) // ЦДАВОВУ України. – Ф. 166. – Оп. 6. – Спр. № 280. – Арк. 8–16.

**Петришен О.Г.**

*Луганський національний педагогічний університету ім. Т. Шевченка*

## **ПРОБЛЕМА ВИХОВНОГО КОЛЕКТИВУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ 20–30–Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті розглядається розробка теорії колективного виховання в 20–30–х роках ХХ століття. Подано визначення терміну «колектив», класифікація та стадії розвитку колективу.*

**Ключові слова:** колектив, педологія, педагогіка, теорія виховання.

*В статье рассматривается разработка теории коллективного воспитания в 20–30–х годах XX века. Дано определение, классификация и стадии развития коллектива.*

**Ключевые слова:** коллектив, педология, педагогика, теория воспитания.

*The article is devoted to the elaboration of collective education theory in 20–30–th of the XX century. The classification, periods of collective development and the definition are determined.*

**Key words:** collective, pedology, pedagogic, education theory.

В умовах демократизації освітньої системи педагогічна наука набуває змін. Структури виховних дитячих закладів сьогодні мають за мету дійти до особистості кожної окремої

дитини, тобто здійснюють особистісно-орієнтований підхід у вихованні. Але зрозуміло, що не можна забувати і традиції колективного виховання, і тому однією з важливих характеристик виховного процесу має бути його колективна спрямованість.

Витоки колективного виховання повертають нас до 20–30-х років ХХ століття, коли вперше виникла необхідність забрати дитину з вулиць, а також з сімей і створити всецільне колективістичне виховання. Це зумовлювалось, перш за все, специфікою української системи освіти, яка з прийняттям «Схеми народної освіти в УСРР», «Декларації Народного комісаріату УСРР про соціальне виховання дітей» та «Кодексу законів про народну освіту УСРР» у 1920 році стала розвиватись в Україні інакше, ніж у Росії. Був створений особливий ступінь освітньої системи – соціальне виховання, яке охоплювало дітей від народження до 15 років. Основною і єдиною формою соціального виховання було проголошено не школу, а дитячий будинок, завдання якого полягало в охороні дитинства і розглядалось одночасно як освіта, виховання й соціальний захист. У результаті першої світової та громадянської воєн в Україні складається надзвичайно тяжка загальна соціально-економічна ситуація – криза, голод, дитяча безпритульність. Саме з 1920 року почалися освітньо-політичні перетворення в країні, спрямовані на перебудову системи освіти, яку слушно вважали надійним способом впровадження марксистської ідеології до свідомості широких мас.

Період 20–30-х років ХХ століття для соціально-політичного і педагогічного розвитку був насичений подіями, які відіграли важливу роль в історії педагогіки як науки. Ситуацію, що склалася в педагогічній науці України в 20–30-х роках ХХ ст., характеризують як період становлення оригінальної системи освіти, створення стабільних планів, програм та підручників.

Історико-педагогічним дослідженням цього періоду займаються і в наш час такі вчені, як О. В. Сухомлинська, О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Л. А. Медвідь, М.В. Левківський, В. А. Мосіяшенко, С. Сисоева, І. Соколова. В їх роботах не тільки розглядаються соціально-економічна та педагогічна ситуації періоду, який нас цікавить, а також аналізуються доробки таких відомих, але мало вивчених науковців, що займалися розробкою теорії та практики колективного виховання, як О. Залужний, І. Соколянський, В. Протопопов та ін. Цікавими, з погляду нашого дисертаційного дослідження, є такі роботи: «Розвиток народної освіти в Україні» Чирви І. Ю. 1995 р., «Теорія і практика виховання дітей із неповнолітніх сімей» Ковальчук Л. Ю. 1995 р., «Становлення та розвиток нової системи освіти в УСРР у 20–ті роки» Липинського В.В. 2000 р., «Освіта в Україні в роки національного відродження (1917–поч. 1930-х рр.)» Марчук М. В. 2003 р., «Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30-х ХХ ст.)» Лук'янова В. А. 2003 р., та ін. Сучасні історики отримали можливість самостійно, без ідеологічного тиску, з наукової точки зору переглянути деякі концептуальні положення, що довгий час панували в історичній науці.

У період 20–30-х рр. ХХ століття, коли галузь освіти та виховання зіткнулась із масою дітей, які мали значні відхилення в розвитку та поведінці, було неминуче звернення до педологічної теорії та практики, що на цей час в Україні набули досить широкої популярності. «Педологія (від грецьк. – наука про дитину) мала своїм предметом вивчення дитини і охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини». [1, с. 128]. Провідні педологи були прихильниками «вільного виховання». Але вже в 1924 році почалося нав'язування їм класово-партійної точки зору. Головним завданням стало дослідження «соціально-класового середовища», організації та діяльності дитячого колективу. У літературі використовувався навіть спеціальний термін «колективна педологія».

20–30-ті роки ХХ століття були родючими на талановитих науковців, дослідників, теоретиків і практиків. На цей період в Україні за поглядами на виховання утворилися 2

протилежних, навіть ворожих, табори – педологічний (прихильники якого були захисниками теорії «вільного виховання»), які спиралися на біологічний фактор як провідний в вихованні та педагогічний (прихильники соціального фактору у вихованні дитини). За мету і перші, і другі мали за мету всебічне вивчення колективу дітей, присвятили себе справі будівництва нової системи виховання і освіти. Через труднощі і помилки, але народжувалися нові форми, методи виховання, чим було зроблено великий внесок в педагогічну науку. На жаль, тривалий час педологія визнавалася «лженаукою» і заборонялася. Тому багато ідей з педагогічного важливого досвіду залишилися поза увагою. Таким чином, доцільно метою цієї статті зробити аналіз розробки теорії виховного колективу у вітчизняній педагогічній науці 20–30-х років ХХ століття, спираючись на досвід видатних педологів і педагогів того часу.

В цей період оформилися два протилежних педологічних світогляди – біоенетичний та соціоенетичний. В своїй статті «Про педологічний перегляд виховання» науковець А. Залкінд так визначає різницю цих напрямків: «Перші (біоенетики) торочать про біологічну тугорухомість, жорстокошийність людини, про нескінченне відставання розвитку організму людини від темпу соціального розвитку, про класову нейтральність дитячої психо-фізіології, про гострість індивідуалістичних та хаотичних прагнень раннього дитинства, про вростання останнього в стародавню історію людськості. Другі (соціоенетики), навпаки, висловлюються за соціально-зумовлену пливкість, мінливість та гнучкість людської психо-фізіології, за класове всепанування її, занадто багаті соціальні можливості її, виховання та перевиховання». [2, с. 30]. В Україні був розповсюджений саме соціоенетичний підхід. В статті «Педологія і соціальне виховання» дослідник Т. Пасіка писав: «Формування дитини проходить в соціальному оточенні, що завжди є виховне оточення, тому створити колектив, що був би чинником вироблення норм поведінки для члена нового суспільства, – є основа соціального виховання. Біологічні теорії ( біоенетичний закон) відкидають тенденції колективізму у малих дітей у той час, як дослідження на Україні та інших місцевостях СРСР стверджують, що колективістичні тенденції мають значне місце не тільки в дітей дошкільного, а й перед дошкільного та ясельного віку». [3, с. 7].

Найчастіше у 20–30-х рр.. колектив розглядався як живе середовище, «у якому живе й розвивається дитина». Педологи спиралися також на визначення В. Бехтерева, подане в роботі «Колективна рефлексологія» (1921) : «Колектив тільки тоді є справжнім колективом... коли завдяки впливу одних його членів на інших виникає їхня єдність в тому чи іншому відношенні». [4, с. 36].

Найбільш помітною, значною постаттю серед педологів України був О. Залужний. Він підкреслював той факт, що у центрі педагогічних досліджень мав бути колектив і цим питанням займалися більш соціологи, але на той час не було єдино визначеного терміну «колектив». Замість нього вживалися терміни «суспільство», «соціальні одиниці», «натовп». Вчений в своїй роботі «Методи вивчення дитячого колективу» дає чітке визначення поняттю «колектив» і виділяє 3 його ознаки: 1) взаємодія; 2) дія одного спільного подразника або цілої їх системи; 3) колективна реакція.

«Колектив – це є взаємодіюча група осіб, що сукупно реагують на той чи інший спільний подразник або на цілу їх систему», – вказував О. Залужний. [5, с. 22].

Таке визначення було важливим на початку ХХ століття, як принцип, який допоміг би вченим відрізнити колектив від осіб, які ще в колектив не склалися.

Одним з яскравих представників Харківської школи педології був С. Лозинський. За головне завдання педагогіки вважав підготування людини до життя в сучасному їй суспільстві, встановлення правильних, гармонійних взаємин індивіду і колективу. Він стверджував, що в ідеалі «колективне» і «індивідуальне» не обмежують не поповнюють одне

одного, а взаємно обумовлюють і сприяють одне одному. «Таким чином, є колективізм сучасного й колективізм майбутнього. В сучасному – це перевага суспільних інтересів над особистими, в майбутньому – це повна єдність того й іншого». Переходячи до більш детального аналізу теорії вивчення колективу та його виховання, С. Лозинський наводить своє визначення «колективу»: « За колектив треба вважати гурт індивідів, що об'єднані в спосіб взаємодії, з свідомим прагненням до спільної мети». [6, с. 64]. На думку Лозинського, вивчати колектив – це вивчати зародження, розвиток, розпад і переродження дитячих колективів під впливом зовнішніх (природних, соціально-економічних, педагогічних і ін.) і внутрішніх (вік, пол., склад і ін) умов.

Прихильником педологічної школи являвся і О. Володимирський. Він висував свою точку зору на вивчення колективу в статті «До динаміки педагогічного процесу»: «Колективне виховання не виключає індивідуального підходу, адже за сьгоднішніх умов переходної доби нам не доводиться володіти таким колективом, котрий цілковито відповідав би своєму призначенню та своїй суті. Під колективом можливо розуміти таку динамічну організацію або узгодження індивідуальних форм поведінки, коли досягається максимум єдності та доцільності в діяльності рецепторів, аналізаторів та ефекторів, коли кожен член колективу є маленьким кристалом його, повторюючи всі риси та властивості самої кристалічної маси; тільки в такому бездоганному колективі випадає мотив індивідуальної волі, адже тут повністю втілюється принцип «Я – це все», «Все – це я». [7, с. 55].

Точку зору відомого педолога О. Залужного різко критикував яскравий представник радянської педагогіки А. С. Макаренко: «Для всякої неупередженої людини очевидно, що це визначення колективу жаб, молосків, поліпів, кого завгодно, але тільки не колективу людей». [8, с. 137]. А. С. Макаренко висував свою точку зору на визначення колективу і ставив питання про створення єдиного шкільного колективу учнів і педагогів. «Колектив – це соціальний живий організм, який тому і організм, що він має органи, що в ньому є повноваження, відповідальність, співвідношення частин, взаємозалежність, а якщо цього нічого немає, то нема і колективу, а є просто натовп або збирище. Колектив – це вільна група трудящих, об'єднаних єдиною метою, єдиною ідеєю, організована, яка має органи управління, дисципліни і відповідальності». [9, с. 223].

Дослідники 20–30-х рр. ХХ століття не зупиняли свою діяльність тільки на визначенні поняття колективу. Центром наукових інтересів учених того часу стає вивчення організації та розвитку колективу – проблема, яка вперше постає в педагогічній науці України. Опис колективу давався в статичному й динамічному розрізі. Була запропонована класифікація дитячих колективів у статичному розрізі за трьома ознаками: за кількістю складових одиниць; за архітектонічним принципом; за родом виникнення. За кількісним складом розрізнялися колективи, що перебувають в ембріональній або зародковій формі, малі або малопотужні, нижче середньої потужності, середньої потужності, великої потужності, граничної потужності. [10, с. 118]. Як динамічне явище колектив описувався з точки зору росту й розпаду, за родом взаємодії, за загальним ходом роботи, за родом впливу, за родом спрямованості. За першою ознакою виділялися колективи, що ростуть, і колективи, що розпадаються, за другою – централізовані й децентралізовані, за третьою – гармонічні й дисгармонічні, за четвертою – ті, що збуджують, і ті, що пригнічують, за п'ятою – інтровертовані, екстравертовані й змішані.

Розроблена класифікація давала можливість кваліфіковано вести спостереження за дитячими колективами, а також знайти найбільш вдалі з психотехнічної точки зору форми й способи побудови або конструкції дитячих колективів.

О. Залужний першим в Україні поставив питання про розвиток колективу, а також наголошував, що індивід може цікавити педагога лише як частина колективу. Метою своїх досліджень він вважав визначити, яку роль повинен грати колективний експеримент у педагогіці, що базується на рефлексології: «Через колектив, силами колективу й для колективу». На цій тезі будується робота вченого «Методи сучасного педагогічного експерименту» (1925). В своїх міркуваннях щодо біологічних механізмів діяльності мозку він спирався на учення І. Павлова. Залужний стверджував, що, нехтуючи рефлексологією, ми не зможемо зрозуміти не тільки поведінки окремої людини, а й поведінки колективу. На відміну від педагогіки Заходу, О. Залужний вносить до свого експерименту об'єктивізм: «... для нас педагогіка тільки тоді може стати наукою, коли вона буде побудована на об'єктивних методах».

Залужний висуває робочу класифікацію дитячих колективів, виділяє самовиникаючі і організовані колективи і розрізняє 5 їх типів:

1. Самовиникаючий нетривалий (колективи, що виникають із потреби виконання будь – якої праці).
2. Самовиникаючий тривалий (об'єднання дітей за симпатіями, тобто дружба).
3. Організований нетривалий (загальні збори, ігри і т. ін).
4. Організований тривалий простий (учбові та виробничі групи, гуртки).
5. Організований тривалий складний (колектив, що складається з цілого ряду більш простих колективів. Наприклад – колектив дитячого будинку поділяється на : шкільні групи, гуртки, виробничі групи).

В 1926 році в роботі «Методи вивчення дитячого колективу» О. Залужний наголошує: «... виховання борців і будівників нового суспільства неможливе поза колективом». [5, с. 12]. Тому вчений підкреслює, що на відміну від цілого ряду проблем, які були для старої педагогіки центральними, постають нові, предметом яких є вивчення поведінки дитячих колективів з метою відкриття законів, яким ця поведінка підкорена. Залужний визначав, що при вивченні поведінки плідним може виявитися тільки рефлексологічний підхід, який дає можливість користуватися об'єктивними методами дослідження: «... з рефлексологічної точки зору ми можемо вивчати реакції колективу в залежності від тих чи інших подразників». [5, с. 21]. Теоретичні спостереження вченого мають велике значення для педагогічної практики як минулого, так і сьогодення.

Соратником О. Залужного в вивченні та розробці теорії і практики виховання колективу був С. Лозинський. Створення най– життєздатнішого колективу він вважав за одне з актуальних питань. У своїй статті «Дитячий колектив, як об'єкт педагогічної роботи» С. Лозинський проаналізував класифікацію колективів різних дослідників того часу. Зокрема вказував, що Басов М. Я. пропонував 3 основних поділи колективів у залежності від того, звідки стимулюється дану діяльність колективу в даний момент: «Якщо її стимулюється зовні й при тому з єдиного центру (напр., від педагога), то ми маємо справу з першим угрупованням. Якщо поведінку колективу визначається різноманітними так зовнішніми, як і внутрішніми стимулами, при чому, з одного боку, є внутрішній зв'язок, що виникає на ґрунті взаємодії частин не обов'язкових, то перед нами друге угруповання. Зрештою, третя група характеризується, головним чином, наявністю внутрішніх стимулів, оснований на внутрішньому зв'язкові членів колективу в порядку взаємодії в живому процесі, скерованому на спільну мету.» [6, с. 75]. Розглядаючи роботу С. Моложавого і Є. Шимкевіча «Проблеми трудової школи в марксистському освітленні» С. Лозинський звертає увагу, що колективи вони поділяють на засновані на співробітництві і засновані на розподілі праці. Ще одним науковцем, на якого С. Лозинський звернув увагу, був А. Фортунатов, який

накреслив типи колективів за віком й за ступенем організованості й характеру організованості. С. Лозинський вважав, що питання поділу колективів на той час ще не вичерпане та не є остаточно розв'язане. Вчений розрізняє колективи «найслабшої взаємодії щодо прагнення до спільної, зовні поставленої мети й колективи, що являють своєю взаємодією поміж членами одно ціле. Початкові способи об'єднання являють нижчий тип колективів» [6, с. 76]. За підтипи колективів С. Лозинський вважає: 1) ігрові, 2) спортивні, 3) трудові, 4) учбові, 5) господарчо–адміністративні. Кожний з цих типів має свої 2 підрозділи: а) самовиникаючі; б) організовані зовні. За головний момент вивчення дитячого колективу стає як сам колектив, так і взаємини його з індивідами, до колективної педології приводить природний розвиток соціальної педології, об'єкт педагогіки колективу – дитячий колектив – являє собою реальну величину, певну збірну особу», «індивідуальність вищого порядку» – до таких висновків дійшов вчений.

С. Лозинський заострює свою увагу на утворенні життєвих колективів, бажаній послідовності їхнього розвитку, стимулах, які при цьому треба використовувати. За завдання педагогіки колективу Лозинський вважає –«...переродити індивідуаліста на колективіста; загальний зміст педагогіки колективу – така організація педагогічного процесу, що за неї б усі боки життя дитини охоплювалося б колективним життям, усі основні її реакції (соціального характеру) вироблювалося б у наслідок його організованої взаємодії з колективом». [11, с. 1].

В педагогічному процесі необхідно підібрати такі стимули, що посприяли б використанню енергії дитини в способах життя дитячого колективу. Для правильного розвитку колективу С. Лозинський вважає за необхідне звертати належну увагу на:

1. Підбирання учнів «Завдання педагогіки колективу – встановити такі типи співвідношень у складі учнів, що найбільш сприяли б виникненню колективів» [11, с. 2].

2. Підбирання педагогів «особа кожного педагога зокрема може стати або за стимул, що підтримує й зміцнює життя дитячих колективів, або за гальмо до їхнього розвитку» [11, с. 2].

3. Зовнішні умови життя школи мусять вмщати в собі елементи, що сприяють колективному життю й роботі.

Важливим також є організація стимулів, що виходять із сім'ї, а також життя поза школою (випадкові подразники –«вразіння вулиці»: різні події, пожежа, бійки, різні способи роботи – будівля будинку, розвантаження автомобіля). С. Лозинський вважає за необхідне спочатку дитині дати можливість працювати в будь-якому колективі за її вибором. Коли у дитини виробиться низка нових колективних реакцій, треба знов зробити перетасування і поводитись так, «повільно ускладнюючи завдання доти, доки ми матимемо певність, що в кожній дитини виробилися досить сталі колективні реакції» [11, с. 10].

Резюмуючи сказане, вчений констатує :

1. В усіх частинах педагогічного процесу колективної педагогіки мусять мати місце лише такі стимули, що сприяють зародженню й зміцненню колективів і їхній дальшій еволюції.

2. Способом комплектування колективи можуть і мусять бути різноманітні.

3. Робота груп у колективах, а також внутрішня робота колективу може бути організована в залежності від характеру завдання – за принципом співробітництва й за принципом розподілу праці. [11, с. 12].

Великий внесок у педагогічну науку того часу зробив І. Соколянський. Він визначив, що суспільно–економічні відносини людства неминуче відбиваються на дитячій масі. Тому як частину світового руху треба розуміти дитячий рух. Практика виховання у 20–х роках починає базуватися на дитячому русі. Сучасна І. Соколянському наука вивчала не окремі



властивості – розум, почуття і т. ін., а ціле «поводження», тобто складні зв'язки особистості з оточенням, з суспільністю. «Оточення є джерело діяльності людини. Організація дитячого колективу в першу чергу доконче необхідна, бо тільки організований колектив може організувати поведження особистості». [12, с. 18]. Таким чином, під назвою «дитячий рух» І. Соколянський має на увазі всі ті угруповування, які повстають на тлі суспільних відносин. Звідси розвиток колективу і його виховання І. Соколянський розглядав передусім як процес організації обумовлених форм поведінки:

- 1) виховання основних або «вихідних» звичок;
- 2) виховання спеціальних звичок;
- 3) виховання соціальних звичок.

Теза «Через колектив, силами колективу й для колективу» стала основою і у вченні А. Макаренка про колектив і його виховання. А. Макаренко дав блискучий приклад організації та вихованню юнацького колективу. Більш того, він розробив теорію колективістичного виховання, чітко визначив стадії розвитку колективу:

1) Керівник повинен взяти на себе всі повноваження, самостійно без будь-якого узгодження поставити вимоги, обов'язкові для виконання кожним.

2) Для другої стадії характерна наявність ядра (групи дітей), яке свідомо підтримує вимоги організатора колективу. Вимоги продовжує ставити організатор, але вони сприймаються колективом з незначним опором, оскільки підтримані багатьма товаришами по колективу.

3) Колектив висуває вимоги до окремої особистості. У такій спосіб реалізовувалась «педагогіка колективної дії». Таке введення елементу колегіальності не означало відмову від диктатури, а відбувалася заміна на колективну.

4) Стадія самовиховання (найвища) (коли кожен член колективу самостійно бере на себе обов'язки, виконує їх та ще й сам себе контролює).

Виховання та розвиток колективу А. Макаренко пов'язував з накопиченням традицій, положень, звичок, правил у житті колективу. З цими принципами він узгоджував закони життя і діяльності колективу:

1) Закон руху колективу (важливий елемент – система перспективних ліній: близька, середня, далека перспектива. Основна увага була спрямована на виховання колективних перспектив).

2) Закон паралельної педагогічної дії (закон передбачає вплив на особистість через колектив, застосування у виховній силі громадської думки).

3) Закон наступності поколінь (зв'язок молодших вихованців зі старшими).

Прекрасний досвід і теоретичні узагальнення А. С. Макаренка про колектив є найважливішим вкладом у вітчизняну педагогіку.

Нами зроблено аналіз становлення та розвитку теорії колективного виховання в 20–30-х рр. ХХ століття. Як бачимо, освітню політику цього періоду здійснювали вчені педагоги та педологи, які різнились своїми поглядами на визначення колективу, його формування, розвиток та особливості. Наприклад, А. Макаренко піддавав критиці бачення колективу О. Залужним, вважаючи його визначенням «тваринного колективу», тому що О. Залужний не враховував таких соціальних факторів, як спільна мета, ідея, відповідальність. Правда, неодноразово О. Залужний підкреслював, що процес колективізації людини є соціальним, а не біологічним. Але все ж таки не визнавав виробничо-трудова зв'язку головним соціальним чинником. На відміну від педологів, А. Макаренко у своїй педагогічній системі цинив усі соціальні фактори виховання: працю, колектив, школу, добре організований побут.

Не дивлячись на розбіжності у поглядах педагогів і педологів, вважаємо що, цілісне вивчення колективного виховання складається з їх сукупного теоретичного досвіду. Так, якщо О. Залужний висунув класифікацію дитячих колективів, то А. Макаренко визначив стадії розвитку, закони життя і діяльності колективу.

Різноманітність поглядів, ідей щодо теорії колективного виховання – благодатна підстава для розвитку практичної діяльності як педологів так і педагогів.

Подальшого дослідження потребує вивчення практичного впровадження теорії колективного виховання.

### Література

1. Сухомлинська О. В. Нариси з історії Українського шкільництва 1905–1933 р: навчальний посібник / О. В. Сухомлинська. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
2. Залкінд А. Про педагогічний перегляд дошкільного виховання / А. Залкінд // Шлях освіти. – №3. – 1925. С. 22–44.
3. Пасіка Т. Педологія і соціальне виховання / Т. Пасіка // Радянська школа. – №1–2. – 1928. С. 3–8.
4. Кутепов Р. К вопросу об изучении поведения детского коллектива / Р. Кутепов // Просвещение Донбасса. – №6–7. – 1925. С. 35–39.
5. Залужный А. Детский коллектив и ребенок / А. Залужный, С. Лозинский. – Х. : Книгоспилка, 1926. – 235 с.
6. Лозинський С. Дитячий колектив, як об'єкт педагогічної роботи / С. Лозинський // Шлях освіти. – №8–9. – 1926. С. 62–76.
7. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – №1. – 1927. С. 48–71.
8. Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами / А. С. Макаренко // Пед. соч: В 8 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 136–144.
9. Мосіяшенко В. А. Історія педагогіки України в особах / В. А. Мосіяшенко. – Суми. : ТОВ «Університетська книга», 2005. – 226 с.
10. Дудник Л. М. Педологічна служба в школах України (20–ті – перша половина 30–х років ХХ століття) : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Історія педагогіки» / Л. М. Дудник. – Луганськ. 2002.
11. Лозинський С. Дитячий колектив, як об'єкт педагогічної роботи / С. Лозинський // Шлях освіти. – №10. – 1926. С. 1–28.
12. Соколянський І. Дитячий рух – соціальне виховання / І. Соколянський // Радянська освіта. – №1. – 1923. С. 15–19.

*Ситняківська С.М.*

*Житомирський військовий інститут імені С.П.Корольова*

**УДК 378.01**

## **ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ РЕМІСНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*Аналіз історико-архівного масиву інформації та наукових праць видатних вчених-педагогів за вказаним напрямом досліджень дозволив визначити передумови, зміст та основні етапи розвитку ремісничої освіти в Україні в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Встановлено три основні етапи розвитку ремісничої освіти: етап стихійного розвитку, етап нормативно-правового оформлення та етап громадської ініціативи. Поділ розвитку ремісничої освіти, оскільки він визначався з розгляду регіональної специфіки та*

інших економічних та соціокультурних чинників її розвитку в досліджуваній період на території України, слід вважати умовним.

Зміст освіти в ремісничих навчальних закладах визначався, виходячи з місцевих умов та потреб місцевих галузей промисловості й сільського господарства. Встановлено, що на зміст ремісничої освіти впливали такі показники, як вид ремесла, мета навчання, ступінь підготовленості учнів. Найбільш розповсюдженими видами ремісничих спеціальностей в Україні були ковальська, слюсарна, кравецька.

Визначено, що у професійній підготовці учнів значно зросла роль школи, оскільки життя вимагало удосконалення загальнотеоретичних знань учнів та вміння застосовувати їх на практиці. Це зумовлювалось поступовим розвитком промисловості та виробництва в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття.

Основні віхи становлення та розвитку ремісничої освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття слід враховувати і на сучасному етапі становлення професійно-технічної освіти України.

*In the article the main preconditions, contents and stages of the development of handicraft education in Ukraine at the end of XIX – beg. of XX century are represented. Three main stages of the development of handicraft education are determined: the stage of spontaneous development, the normative-law stage and the stage of public (social) enterprises. This classification is conditional, because it is determined by regional particularity and other economical and social conditions of the development of handicraft education in the observed period.*

*The contents of handicraft education were determined by local conditions and were defined according to the requirements of local industrial and agricultural branches. Besides, the contents of handicraft education were influenced by such aspects as the kind of craft, the aim of studying and the level of learner preparation.*

*So, the main stages of handicraft education establishment and development in Ukraine at the end of XIX – beg. of century should be taken into consideration nowadays on the modern stage of handicraft becoming in Ukraine.*

Реформування системи освіти, що відбувається нині в українській державі, передбачає внесення відповідних інновацій у всі структурні компоненти освітнього простору, з одночасним збереженням накопиченого позитивного досвіду діяльності навчальних закладів різного рівня, в тому числі й у системі професійно-технічної освіти.

**Метою** даної статті є визначення основних тенденцій розвитку та історико-педагогічного значення ремісничої освіти в системі освіти України.

**Постановка проблеми:** встановлення передумов та етапів розвитку ремісничої освіти. Визначення змісту освіти в ремісничих навчальних закладах в другій половині XIX – на початку XX століття, її особливостей і значення в історико – педагогічному контексті.

**Аналіз робіт видатних науковців** (І. Нарадько, Н. Кузьмін, Є. Сутирін, В. Прокоф'єв, О. Степанишина, М. Константинов, В. Струминський, О. Любар, В. Ковалинський) та історичних документів дозволяє стверджувати, що становленню ремісничої освіти в Україні досліджуваного періоду сприяли певні передумови, які можна окреслити як соціально-економічні, соціокультурні, нормативно-правові (загально-організаційні). Серед чинників, які визначили швидкий розвиток всієї системи професійно-технічної освіти в другій половині XIX століття, на першому місці, безперечно, знаходяться **соціально-економічні**: розвиток промисловості й торгівлі, велике залізничне будівництво, запровадження елементів капіталістичного виробництва в сільському господарстві. Натомість наявна система професійної підготовки робітничих кадрів на той час не мала ознак системності, оскільки в державі не існувало якогось планового підходу до організації цього процесу. Ремісничі, технічні,

промислові училища й школи відкривалися з громадської ініціативи і найчастіше на кошти громади (чи приватні пожертви) й існували протягом довгого часу [1].

Спеціалізація ремісничих навчальних закладів визначалася, насамперед, потребами промислового розвитку регіону. Так, Південь України потребував ремісничих навчальних закладів видобувного і машинобудівного спрямування; Центр – машинобудівного; Правобережжя – сировинно–переробного. Це пояснювалося тим, що Південно–Західний край переважав у цукровиробництві, Південь – у видобуванні вугілля й будівництві залізниць, Лівобережжя – в машинобудуванні, переважно важкому [2]. Великі промислові підприємства відкривали ремісничі школи переважно як свої внутрішні структури і призначали їх для своїх виробничих потреб. Так, у 1901–1902 рр. було відкрито ремісничі школи при Маріупольському заводі «Російський Провіданс», Юзівському і Катеринославському металургійному заводі, при Донецько–Юрїївському металургійному комбінаті [2].

Крім соціально–економічних, для створення системи ремісничої освіти важливе значення відіграли й **нормативно–правові (організаційно–правові)** передумови. Власне, вони створилися як наслідок вказаних вище соціально–економічних передумов, тобто були спричинені вимогами великої промисловості. Першим державним документом, що регламентував діяльність ремісничих класів, шкіл, відділень, стала Інструкція про ремісничі класи 1822 року. В інструкції працю (у вигляді ремісничих навчальних предметів також) було окреслено як загальноосвітній навчальний предмет, покликаний розвивати в учнях спостережливість, акуратність, бажання працювати, окомір та вміння володіти руками для різноманітної роботи [3].

У 1888 році було прийнято основний документ, що регламентував заснування й діяльність ремісничих навчальних закладів – «Основні положення про промислові училища (середні технічні, нижчі технічні, ремісничі училища, загальні промислові училища)». Згідно з «Положеннями», всі професійно–технічні навчальні заклади було поділено на три основні групи: для підготовки ремісників, індустріальних робітників і робітників у сфері сільського господарства [1 – с.82–96].

До соціально–економічних передумов розвитку системи ремісничої освіти слід додати ще й **соціокультурні**, які виявилися у зростанні рівня усвідомлення місцевими громадами необхідності заснування ремісничих навчальних закладів як осередків формування грамотної, професійно підготовленої особистості.

Проте розширення мережі ремісничих навчальних закладів спричинювалося не лише цим соціокультурним контекстом. Згідно з Положенням міністерства народної освіти «Про організацію народних училищ» міністр освіти Д.О.Голстой зазначав, що «уряду не лише з моральних, але й з політичних міркувань варто не відволікати від народу кращі сили, ставлячи селян шляхом гімназійної освіти в невластиве їх народженню становище, а розвивати ці сили шляхом приходських та ремісничих шкіл і зберігати їх народів для його ж потреб»[3].

Про важливість розвитку ремісничої освіти в державі свідчить той факт, що проблема сприяння розвитку ремісничої та нижчої технічної освіти розглядалася на першому Всеросійському з'їзді фабрикантів, що відбувся у 1870 році [4], а також на всеросійських з'їздах діячів з технічної й професійної освіти – у Петербурзі (1889), Москві (1894), Одесі (1903).

Однак, професійна освіта загалом, і реміснича зокрема, залишалася найбільш слабким місцем у структурі народної освіти Російської імперії протягом усієї першої половини XIX століття.

Становлення ремісничої освіти в загальній системі освіти України відбувалося протягом усього XIX століття.

Першим законодавчим документом, у якому окреслилося місце та роль ремісничої серед інших видів освіти, стало «Положення про ремісничий навчальний заклад», затверджене Миколою I 13 липня 1830 року. Особливість цього документа полягала у тому, що він передбачав навчання в ремісничому училищі дітей з соціально незахищених груп, насамперед, вихованців сирітського притулку – до 300 осіб, щоб «зробити їх корисними членами суспільства, не лише підготовкою з них хороших практичних ремісників, але й освітою як справжніх майстрів з теоретичними, що слугують для вдосконалення ремесел і різних робіт відомостями, таких, що знають новітні поліпшення в цій галузі і здатних до їх розповсюдження» [5].

У 1839 році було введено Положення про реальні класи при гімназіях та повітових училищах, у якому зазначалося, що ці навчальні заклади можуть навчати ремеслу у межах навчальної програми. Водночас на тлі розвитку промисловості і торгівлі стали відкриватися ремісничі навчальні заклади з приватної ініціативи і на приватні добродійні кошти: промислові, морехідні, сільськогосподарські, гірничі, художньо–промислові [6].

Шкільні реформи 60–х рр. XIX століття, які суттєво змінили весь уклад народної освіти в країні, також фактично не стосувалися ремісничих шкіл (як і всієї професійної освіти загалом), кількість яких на той час була досить незначною. Натомість у другій половині XIX століття, зі скасування кріпосництва та зростанням великих промислових підприємств потреба в фахових ремісниках стала зростати. Держава потребувала значного розширення освітньо–професійної галузі.

У кінці XIX – на початку XX століття мережа професійно–технічних навчальних закладів на території України суттєво розширилася. Однак її зростання все одно суттєво відставало від потреб промисловості, транспорту й сільського господарства у кваліфікованому технічному персоналі.

Загалом ремісничі навчальні заклади належали до категорії спеціальних, яких у Російській імперії в другій половині XIX століття нараховувалося 12 груп: духовні; педагогічні; медичні; юридичні; військові; морські; межові й топографічні; землеробські, лісові й сільськогосподарські; технічні та ремісничі; комерційні; для вивчення східних мов; художні. Як бачимо, ремісничі навчальні заклади ділили (разом з технічними) дев'яту групу. Відповідно до «Головних положень про промислові училища» 1888 року [7] по всій території Російської імперії встановлювалися три типи технічних навчальних закладів: середні, нижчі та ремісничі училища. Пізніше було створено більш дешеві в обслуговуванні типи навчальних закладів: школи ремісничих учнів, нижчі ремісничі школи, ремісничі й технічні навчальні майстерні і курси, ремісничі класи при різних начальних закладах. Крім цих типових навчальних закладів, відкривалися також школи й училища технічної освіти, які мали свої власні Статуту і вміщували значну частку ремісничої освіти у змісті навчання [8].

Отже, не дивлячись на нормативно–правову плутанину та регіональну специфіку, можна стверджувати, що в зазначений період у Російській імперії існували чотири типи ремісничих навчальних закладів:

- 1) ремісничі училища;
- 2) школи ремісничих учнів;
- 3) нижчі ремісничі школи;
- 4) сільські ремісничі навчальні майстерні.

Зміст освіти у ремісничих навчальних закладах визначався, виходячи з місцевих умов та потреб місцевих галузей промисловості й сільського господарства. На зміст ремісничої освіти, крім того, впливали такі показники, як вид ремесла, мета навчання, ступінь підготовленості учнів. Найбільш розповсюдженими видами ремісничих спеціальностей в Україні були ковальська, слюсарна, чоботарна, кравецька.

Наприкінці XIX століття було, врешті, піднято питання про навчання різним видам ремесел дівчаток – у межах загальної проблеми жіночої професійної освіти.

За Положенням про жіночі професійні навчальні заклади передбачалося створення двох їх типів:

1. Школи першого типу встановлювали строк навчання сім років. При цьому перші п'ять класів призначалися для загальноосвітніх предметів, а наступні два – спеціальні ремісничі предмети.

2. У школах другого типу строк навчання складав чотири роки з викладанням як загальноосвітніх, так і професійних навчальних предметів протягом усього періоду навчання [9].

Однак, в цілому, жіноча реміснича освіта навіть наприкінці XIX століття суттєво відставала від чоловічої.

Відсталість професійно–технічної освіти загалом і ремісничої зокрема особливо сильно стала відчуватися у зв'язку з початком I світової війни. У 1915–1916 рр. міністр народної освіти Російської імперії граф П. Ігнатьєв ініціював розробку закону й положення про професійну освіту в країні. Під впливом міністра почали створюватися трирічні технічні училища, які давали ґрунтовну практичну підготовку. Але короткий час перебування на посту міністра не дав змоги П. Ігнатьєву продовжити реформи професійної освіти. Вони продовжилися представниками Міністерства торгівлі й промисловості, які були зацікавлені в розвитку професійної освіти. Запропонований цим міністерством проект передбачав створення в країні єдиної системи професійних навчальних закладів. За цим документом в 1915 році передбачалося створити єдину систему професійно–технічної освіти, до якої входили б кілька типів навчальних закладів: вищі початкові училища (технічні училища, ремісничі училища, ремісничі школи), двокласні сільські училища та початкові школи.

Законопроект 1915 року мав на меті значне спрощення самої процедури заснування ремісничих навчальних закладів, щоб їх могли створювати приватні особи, громадські організації, навчальні заклади, підприємства.

Загальною рисою всіх законопроектів цього періоду стали пропозиції щодо різкого збільшення кількості професійних навчальних закладів, впорядкування системи їх діяльності і поєднання нижчих та середніх технічних училищ в один тип навчального закладу [9].

До перебудови організації мережі ремісничої освіти уряд приступив лише в 1888 році. Однак уже в кінці 60–х рр. XIX століття прогресивні педагоги і просвітники, інтелігенція відстоювали створення ремісничих навчальних закладів як актуальне завдання педагогічної теорії і практично–професійної діяльності.

Ідеї прогресивних педагогів щодо ремісничої освіти, а також поступовий розвиток виробництва в Україні у XIX – на поч. XX ст. вплинули на ставлення царського уряду до вивчення основ ремесел у різних типах навчальних закладів. Тому роль школи у професійній підготовці учнів помітно змінилася. Життя вимагало удосконалення загальнотеоретичних знань учнів та вміння застосовувати їх у практичній діяльності [10].

Швидкий прогрес науки, техніки й промисловості призвів до того, що суспільство було змушене змінити свої погляди на школу й ремісничу освіту підростаючого покоління. Для роботи на підприємствах потрібні підготовлені, освічені робітники, а школа такої підготовки не забезпечувала. Цим, насамперед, і пояснюється той факт, що реформа народної освіти в різних країнах Європи проходила під гаслом створення трудової школи, уведення в навчальні плани нових предметів – ручної праці або уроків ремесла.

Земські школи теж турбувалися про подальшу долю учнів, враховуючи вимоги побуту і праці. Зокрема, робилися спроби не лише дати школярам елементарну освіту, а й прищепити їм необхідні трудові і професійні навички. Так, при деяких земських школах України було відкрито

ремісничі відділення. З обмеженої кількості предметів трудового навчання в земських школах дівчата могли обрати рукоділля, а хлопці – різні види ремесел [11].

Загальна кількість навчальних закладів (у 1915 році в Україні діяло 21104 початкові школи) та їх зміст не вдовольняли потреб суспільства, необхідні були суттєві зміни. Так, початкова шкільна освіта потребувала реорганізації навчального процесу [12].

**Отже**, викладені факти і проаналізований масив історичних матеріалів дає змогу встановити передумови, зміст та етапи розвитку ремісничої освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття:

1) етап **стихійного розвитку** – 1861–1888 рр.; на цьому етапі ремісничі навчальні заклади створювалися під впливом регіональних потреб, на кошти місцевих громад чи земств; нормативно–правове поле діяльності таких навчальних закладів тільки починало оформлюватися; єдиної системи професійно–технічної освіти ще не було і ремісничі навчальні заклади слабо виокремлювалися як окрема ланка системи професійної освіти; ці заклади працювали за індивідуальними статутами, оскільки зразкового загальнодержавного статуту ще не існувало;

2) етап **нормативно–правового оформлення** – 1888–1905 рр.; у цей період ремісничі навчальні заклади значно зросли в кількісному відношенні; ускладнилася їх структура; з'явилися перші нормативні акти, що безпосередньо регулювали діяльність ремісничих навчальних закладів, відділивши їх від інших промислових чи технічних навчальних закладів; діяльність ремісничих училищ та шкіл стала регламентуватися внутрішніми статутами; розроблялися типові навчальні плани, програми; накопичувалася наукова педагогічна думка в галузі професійно–технічної освіти;

3) етап **громадської ініціативи** – 1905–1918 рр.; на цьому етапі значно виросла роль громадських організацій (спілок підприємців, купецьких зібрань, просвітницьких і благодійних товариств, громадських товариств соціального спрямування) у створенні й підтримці ремісничих навчальних закладів; відбувалося наростання ознак системності в розвитку ремісничої освіти в державі.

Безумовно, що поділ розвитку ремісничої освіти на етапи є суто умовним, оскільки він детермінувався регіональною специфікою, а також окресленими вище соціально–економічними, нормативно–правовими та соціокультурними чинниками розвитку ремісничої освіти в Україні в досліджуваній період, але оснований на реальних історичних подіях та фактах, які є актуальними на сучасному етапі становлення української державності і активізації діяльності профтехосвіти України.

### *Література*

1. Ніколаєва Т.М. Роль підприємців України в розвитку професійної освіти (остання третина XIX – початок XX ст.) / Т.М.Ніколаєва // Український історичний журнал. – №1. – 2005. – С.82–96.
2. Ніколаєва Т.М. Внесок підприємців в освітньо–культурний розвиток України (остання третина XIX – початок XX ст.) / Тетяна Михайлівна Ніколаєва : Дис ... канд. іст.н.: 07.00.01 – історія України / Інститут історії України НАН України. – К., 2005. – 224 с. : бібліограф. с. 189–223. – с.26–31.
3. Настольная книга по народному образованию. Законы, распоряжения, правила, инструкции, уставы, справочные сведения и пр. по школьному и внешкольному образованию народа / Составленная Г. Фальборком и В. Чарнолуским. – Т.III (Низшие учебные заведения всех ведомств и разрядов). – СПб: Типо–Литография Б.М. Вульфа, 1904. – 2623 с., с. 1606.

4. Лазанська Т.І. Витрати підприємців України по забезпеченню соціальних потреб робітничого класу наприкінці XIX ст. / Т.І.Лазанська // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. : зб.наук.пр. – К., 2000. – С.131.
5. <http://rian.ru/history/20060713/51282911.html>.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР VIII в. – первая половина XIX в. М., 1973. Гл. XIII.
7. <http://pravoznavec.com.ua/books/33/2034/13/>
8. Министерство торговли и промышленности: Сборник статистических сведений о состоянии среднего и низшего профессионального образования: Ч.1. – СПб, 1910. – 326 с.
9. Российские женщины и европейская культура: материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения / Сост. и отв.ред. Г.А. Тишкин. СПб.: Санкт–Петербургское философское общество, 2001. С.149–157. – С.149, 154.
10. Перепелиця П.С. Підготовка дітей до майбутньої праці в системі диференційованого навчання / П.С. Перепелиця // Школа і підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринку: Наук.–метод.зб./ Редкол.: І.Ф. Прокопенко (гол.ред.), Н.Г. Ничкало (заст.гол.ред.), Н.А. Побірченко та ін. – Х., 1996. – С. 120–122.
11. 11. Настольная книга по народному образованию / Ред. Г. Фальборка, В. Чарнолуцкого. – СПб., 1904. – Т.3. – С. 76–169., с. 169.
12. Ланге К. Художественное воспитание в детской / перевод с немецкого И.Д. Городецкого. – Москва. – 1895.; Музыченко А.Ф. Творчество учеников земских школ. – Одесса, 1903. – 144 с.

**Рацлав В.В., Рацлав В.В.**

*Слов'янський державний педагогічний університет*

### ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*У статті розглядається питання становлення системи дистанційного навчання в Україні: основні етапи розвитку, організаційна структура системи, завдання.*

**Ключові слова:** *дистанційне навчання, система дистанційної освіти, педагогічні технології дистанційного навчання, концепція розвитку дистанційної освіти*

**Актуальність проблеми.** Характерна риса сучасної соціально–економічної ситуації – технологічний вибух, що вплинув на традиційну систему освіти: технології CD–ROM і Інтернету зробили доступними більші обсяги інформації, багато бібліотек світу й т.п. Крім того, як затверджують учені, постійне й надмірне збільшення інформації (інформаційний вибух) приведе до того, що в найближчі 10 років існуюча сьогодні інформація (знання) буде становити тільки десяту частину всієї інформації. Сьогодні очевидно, що працівник будь–якої сфери повинен не тільки знати багато всілякої інформації (фактів), уміти самостійно добувати й сприймати її, аналізувати, але й, головним чином, самостійно досліджувати нові ідеї, судити про їхню перспективність і вірогідність, визначати їх цінність на основі власних потреб і цілей.

В епоху технологічного вибуху виникає необхідність заміни формули "освіта на все життя" формулою " освіта через все життя" . Природно, що суспільство зацікавлене у відновленні педагогічних технологій, методів і форм роботи, методик освоєння програм, переходу до переваги індивідуальних або групових форм пізнавальною діяльністю.

Згідно з деякими дослідженнями, в Україні близько 30% навчальних закладів заявили про те, що вже мають або планують організувати навчання в режимі ДО. Однак найчастіше за цим стоїть звичайна заочна форма навчання. Насамперед, ДО – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою



сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання.

Система ДО має ряд переваг і значно розширює коло потенційних студентів. Одержати освіту дистанційно має можливість молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від обласних центрів місцевості; військовослужбовці; домогосподарки; керівники; бізнесмени або студенти, що бажають паралельно одержати освіту. Дистанційна форма навчання підходить майже всім, тому що дає можливість гармонійно поєднувати навчання та повсякденне життя.

Варто відзначити, що ДО – доступна можливість одержати освіту за кордоном з мінімальними фінансовими витратами при великому виборі спеціальностей, оскільки більшість ВНЗ Європи та США ввели таку зручну для студентів форму освіти набагато раніше, ніж Україна.

Сучасна освіта вимагає безупинно розширювати своє сприйняття комплексності світу та формування інформаційного суспільства. Для того, щоб знання отримали конкретний зв'язок з діями, необхідно постійно "навчати себе", поповнюючи й розширюючи свою освіту. Саме цю мету й ставить перед собою дистанційна освіта в Україні.

За останні роки розвиток інформаційних технологій зробив актуальною проблему модернізації системи освіти. Суть такої модернізації найбільше відбилася в концепції **дистанційної освіти (ДО)**, яка, завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, охоплює широкі шари суспільства та стає найважливішим фактором його розвитку. Особливого значення така модернізація системи освіти набуває в Україні.

**Розгляд питання.** Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою шкіл України та відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання. Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти розроблені в нашій країні недостатньо. Кількість наукових організацій та вищих навчальних закладів України, які активно розробляють або використовують відповідні курси дистанційного навчання досить незначна.

Розвиток дистанційної освіти (ДО) в Україні відбувається з урахуванням уже існуючих досягнень в цій галузі. У динаміці цього процесу можна умовно виділити кілька етапів. Перші кроки до розвитку ДН в Україні були зроблені ще наприкінці 90-х років. У лютому 1998 р. Верховна Рада приймає Закон України «Про національну програму інформатизації», в якому формулюються задачі з інформатизації освіти та визначаються напрямки їх реалізації. З моменту прийняття цього Закону у системі освіти України відбувається ряд позитивних змін у галузі інформатизації та освоєння Internet.

З 1997 року в Україні регулярно проводяться Всеукраїнські конференції «Інтернет – технології в інформаційному просторі держави». В 1998 році науковці країни організують та проводять національну конференцію в Одесі, на якій відбулося підписання меморандуму про співробітництво між 27 вищими навчальними закладами України. Спільною постановою Президії Національної Академії наук України і Колегії Міністерства освіти України в 1997 році було створено Асоціацію користувачів телекомунікаційною мережею закладів освіти і науки України з координуючим «Центром Європейської інтеграції» у місті Києві, який в подальшому отримав офіційну назву Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа «УРАН».

В 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти «протягом всього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти.

Крім того, створення Українського центру дистанційної освіти на основі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» дало можливість проводити в Україні курси навчання для викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ), розроблювачів дистанційних курсів і укладати договори з ВНЗ про співробітництво з метою координації створення системи дистанційної освіти в Україні.

Таким чином, розвиток ДО в Україні пройшов два фундаментальні етапи становлення. Згідно «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000 року в перший етап розвитку вітчизняної дистанційної освіти протягом 2001 року відбулося:

- створення організаційної структури системи дистанційної освіти (ДО);
- розробка правових основ і стандартів ДО;
- створення матеріально-технічної бази регіональних і локальних центрів ДО;
- створення первинного фонду дистанційних курсів і забезпечення їх експериментального впровадження;
- розробка засад фінансування системи ДО;
- реалізація пілотних проектів впровадження ДО.

На другому етапі розвитку дистанційної освіти в Україні протягом 2002–2003 рр. проходило:

- повномасштабне розгортання і впровадження дистанційної освіти як форми навчання, рівноцінної з очною, заочною та екстернатом;
- впровадження системи багатоканального фінансування юридичних і фізичних осіб системи ДО;
- розробка і впровадження системи пільг щодо використання комп'ютерних мереж і телекомунікаційної інфраструктури для складових системи ДО (юридичних і фізичних осіб);
- впровадження системи ліцензування, атестації та акредитації закладів ДО;
- інтеграція системи ДО України у світову систему.

Організаційна структура системи дистанційної освіти України на даному етапі включає:

- Раду з питань моніторингу розвитку дистанційної освіти при Кабінеті Міністрів України;
- координаційну Раду Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти;
- Український центр дистанційної освіти;
- регіональні центри ДО у містах Харків, Львів, Одеса, Донецьк, Дніпропетровськ, Хмельницький;
- локальні центри ДО;
- базові центри ДО за напрямками фахової підготовки;
- науково методичні комісії за напрямками діяльності системи ДО.

Світовий процес переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства, а також економічні, політичні і соціальні зміни, які відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти.

Перш за все це стосується задоволення освітніх потреб громадян протягом всього життя, забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності і адекватну підготовку.

Найбільш ефективному рішенню вказаних проблем сприяє дистанційне навчання, здійснюване на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Розвиток дистанційного навчання почав прискорюватися з ухваленням Законів України “Про Національну програму інформатизації” і “Про вищу освіту”.

Певну роль зіграло також те, що МОН разом з Українським центром дистанційного навчання Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут” – координуючою організацією у сфері дистанційного навчання розроблена **Концепція розвитку системи дистанційного навчання** в Україні.

Національною програмою “Освіта. Україна XXI вік” передбачений розвиток освіти на основі нових прогресивних концепцій, впровадження в учбово–виховний процес новітніх педагогічних технологій і науково–методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України в трансконтинентальну систему комп’ютерної інформації.

**Висновки.** Основними завданнями сучасного етапу розвитку системи дистанційної освіти є:

- усвідомлення керівниками освіти, органами управління, професорсько–викладацьким складом і широкою педагогічною спільнотою доцільності, необхідності та можливості впровадження дистанційного навчання у вітчизняну освіту;
- створення національних, галузевих, регіональних місцевих підсистем дистанційної освіти і відповідних до них телекомунікаційних мереж з виходом до мережі Інтернет;
- розробка навчально–методичних комплексів дистанційного навчання та їх сертифікація;
- створення локальних телекомунікаційних мереж з виходом до Інтернет навчальних закладів і формування їх Web–сайтів дистанційного навчання;
- підготовка кадрів для дистанційного навчання;
- формування експериментальних навчальних груп та їх дистанційне навчання.

Розвиток дистанційної освітньої системи в Україні повинен привести до:

- появи нових можливостей для оновлення змісту навчання і методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;
- розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості його отримання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може вчитися у вищих учбових закладах з традиційними формами через відсутність фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних учбових закладів і т.п.;
- реалізації системи безперервної освіти “крізь усе життя”, включаючи середню, довузівську, вищу і післядипломну;
- індивідуалізації навчання при масовості освіти.

Для досягнення вказаних результатів необхідно швидкими темпами розвивати дистанційну освіту, впровадження якої в Україні передбачено Національною програмою інформатизації.

### *Література*

1. Коновалова Т., Кухарьонко О., Янчева Л. Дистанційне навчання в Харківській державній академії технологій та організації харчування // Новий колегіум. – 2001. – №5–6. – С.58–61.
2. Костікова І. Роль комп’ютерних технологій у навчанні студентів // Новий колегіум. – 2006. – №2. – С.55–64.
3. Стефаненко П.В. Дистанционное обучение в высшей школе: – Монография. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.

## ПСИХОЛОГІЯ

*Зеленський Р.М.**ХНПУ імені Г.С.Сковороди***СТИМУЛЮВАННЯ ДО САМОВИХОВАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ  
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ «ПЕРЕД СОБОЮ»**

**Постановка проблеми.** Демократизація та гуманізація системи освіти ставить нові вимоги до професійної й моральної підготовки студентської молоді до трудової діяльності. Тривалий час у вищій школі переважав академічний підхід, згідно з яким увага акцентувалась на засвоєнні стандартних знань, оволодінні вміннями та навичками без їх поєднання із розвитком особистості, її внутрішніх сутнісних сил. Однак практика засвідчила хибність такого підходу. Тому суттєве поліпшення якості підготовки фахівців повинно здійснюватися шляхом переорієнтації когнітивної сфери навчання на особистісно-орієнтовну, а студент має перетворитися з пасивного спостерігача на суб'єкта власного професійного становлення. За такого підходу значно зростає роль самовиховання студентської молоді та педагогічного керівництва цим процесом.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що розробка проблеми професійного самовиховання студентської молоді здійснюється в різних напрямках: формування мотиваційних потреб самовдосконалення (С.Рубінштейн, В.Лежньов, А.Артюшко, Л.Нечипоренко, С.Канішевський, Н.Солопчук), професійно-моральне самовиховання (Е.Бабаєв, С.Єлканов, О.Кучерявий, М.Ткачова, О.Яцій), педагогічне керівництво самовихованням студентів (Р.Гариф'янов, С.Кабанова, З.Сєпчєва, А.Соловйова).

Проте питання стимулювання студентів до роботи над собою, орієнтації педагогічного процесу на створення зовнішніх умов та впливу на внутрішні (мотиваційні) передумови самовиховання розроблено в педагогічних дослідженнях недостатньо.

**Мета** статті – розкрити роль стимулювання у самовихованні відповідальності студентської молоді за своє здоров'я.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як відомо, для успішної реалізації обраної професії, випускникам ВНЗ окрім особистісних і професійних якостей необхідно мати міцне здоров'я та достатню фізичну підготовленість.

Гуманізація освітньої галузі «Фізичне виховання» передбачає звернення до мотиваційних потреб самооздоровлення, що дозволяє не тільки значно розширити рухові можливості студентської молоді, а й формувати стійкі установки й переконання щодо несення кожним студентом особистої відповідальності за збереження власного здоров'я. При цьому молодь має усвідомлювати, що беручи на себе відповідальність за власне здоров'я, можна не лише поліпшити його стан, свій зовнішній вигляд (статуру, працездатність, настрій), а й зробити «інвестиції» у власне здоров'я за рахунок зменшення майбутніх витрат на лікування, забезпечити успішне виконання професійних обов'язків.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що першорядної ваги у формуванні відповідального ставлення молоді до власного здоров'я (відповідальність «перед собою») на заняттях фізичного виховання набуває спонукання до самовиховання. Воно виступає не тільки засобом фізичного самовдосконалення, а й сприяє залученню до процесу активної роботи над собою, забезпечуючи перехід від зовнішньої детермінації діяльності й поведінки студентів до внутрішньої.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження [1 – 8] дало змогу визначити сутнісні характеристики процесу самовиховання. Так, Л.Рувінський

визначає самовиховання як цілеспрямовану діяльність людини, спрямовану на вдосконалення своєї особистості [4, 11]. Згідно досліджень А.Кочетова, самовиховання – це усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому в інтересах суспільства і самої особистості планомірно формуються якості, сили і здібності людини, при цьому функції вихователя поступово передаються вихованцю [2, 17]. За визначенням В.Ягупова, самовиховання – це цілеспрямована свідома, систематична діяльність особистості з метою вироблення в собі бажаних духовних, інтелектуальних, моральних, естетичних, фізичних та інших позитивних рис й усунення негативних [8, 538].

У ході дослідження виявлено, що самовиховання в інтелектуальній і духовній сфері – це самоосвіта. Самовиховання в морально–психологічній сфері полягає в самоконтролі за своїми недоліками і вадами. Самовиховання у фізкультурно–спортивній сфері – це тренування, проведення оздоровчих процедур, стеження за станом здоров'я, формування морально–вольових якостей.

Варто наголосити, що коли фізичне самовиховання збігається з самовихованням моральних якостей, вимогливість особистості до себе значно підвищується, а самовиховання із коригуючої частини виховного процесу перетворюється у самостійний напрямок [4]. В аспекті досліджуваної проблеми інтерес викликає організація і керівництво саме такого процесу самовиховання.

Як свідчать результати проведеного дослідження, процес самовиховання відповідальності перед собою за власне здоров'я охоплює три етапи. Перший етап пов'язаний із самопізнанням особистістю власного «Я»; виділенням позитивних моральних і фізичних якостей, а також негативних, які необхідно подолати. До методів самопізнання належать самоспостереження, самоаналіз, самооцінка. На цьому етапі особистість приймає рішення працювати над собою.

На другому етапі визначається мета і програма самовиховання, а на їх основі – особистий план самовиховання. Він містить завдання (зміцнення здоров'я, загартування організму, включення до здорового способу життя, виховання наполегливості, дисциплінованості, уміння доводити розпочату справу до кінця тощо), засоби й методи розв'язання поставлених завдань.

Третій етап самовиховання пов'язаний безпосередньо з його практичним здійсненням. Він ґрунтується на використанні способів впливу на самого себе через самонаказ, самопереконання, самонавіювання, самокритику, самоконтроль, самозвіт [7, 280].

Залученню кожного студента до активного процесу самовиховання відповідальності «перед собою» сприяє цілеспрямоване педагогічне стимулювання його роботи над собою. Стимулювання як спонування до більш активної роботи над собою, полягає в тому, щоб забезпечити більш високу потребу у самовихованні, викликати позитивні мотиваційні установки для подальшого вдосконалення своєї особистості. Цей процес може здійснюватись за двома напрямками: створення зовнішніх умов для самовиховання та вплив на внутрішні (мотиваційні) передумови самовиховання [6, 158].

Керівна роль у стимулюванні самовиховання студентської молоді на заняттях фізичного виховання з метою формування відповідальності «перед собою» за стан і збереження здоров'я належить викладачеві. Педагогічне керівництво фізичним самовихованням студентів проходить такі етапи:

- підготовчий – переконання вихованця у необхідності самовиховання; в можливості досягти бажаних результатів; формування потреб і мотивів; визначення основних цілей і завдань самовиховання;

- основний – визначення змісту самовиховання; допомога у виборі прийомів, способів, форм і методів самовиховання, у складанні програми самовиховання та її реалізації; організація контролю за ходом самовиховання і внесення в нього необхідних коректив;

- заключний – допомога у самоконтролі та привчання вихованців до нього; стимулювання і підсумовування досягнутих результатів і визначення нових орієнтирів.

Як свідчать результати проведеного дослідження, найбільш дієвими способами стимулювання студентів ВНЗ до самовиховання відповідальності за власне здоров'я у сфері фізкультурно–спортивної діяльності є: складання індивідуальних програм оздоровлення, ведення щоденників самоконтролю, залучення студентів до самостійних занять фізичними вправами в режимі дня тощо.

У ході проведення формувального етапу експерименту нами була розроблена і апробована програма дій викладача фізичного виховання з метою стимулювання студентів експериментальних груп до самовиховання відповідальності за власне здоров'я, яка включала:

- діагностування (проведено анкетування з метою визначення рівня задоволення студентами власним здоров'ям);

- консультування (допомога в укладанні індивідуальних програм оздоровлення: визначались напрями роботи; узгоджувався комплекс ранкової гігієнічної гімнастики для хлопців та дівчат; розроблялись орієнтовні вправи для проведення «хвилин бадьорості» (вправи в режимі дня), орієнтовний режим дня та харчування; проводилась цілеспрямована робота по залученню студентів до занять у спортивних секціях, гуртках; розроблявся перелік показників самоконтролю за станом власного здоров'я (самопочуття, сон, апетит, працездатність, рухова активність, харчування, пульс, вага тощо);

- контроль (щомісячні звіти студентів експериментальних груп про стан виконання індивідуальних програм оздоровлення, аналіз щоденників самоконтролю і подальше коригування дій з метою виховання відповідального ставлення до свого здоров'я).

**Висновки.** Отже, розроблена програма роботи викладача фізичного виховання була націлена на стимулювання студентів до самовиховання і передбачала як вироблення у студентів стійкої установки до ведення здорового способу життя, так і формування морально–вольових якостей (цілеспрямованість, самостійність, вимогливість, наполегливість тощо), умінь і навичок планувати свій час, вести облік виконаної роботи, здійснювати самооцінку і самоконтроль, що в сукупності забезпечують виховання такої форми відповідальної поведінки як відповідальність «перед собою» за власне життя і здоров'я.

### *Література*

1. Зеленюк О.В. Методика самостійних занять фізичними вправами / О.В.Зеленюк. – К. : Видав. Дім «Км Академія», 2001. – 83 с.
2. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием / А.И. Кочетов. – 3-е изд. – М. : Высшая школа, 1991. – 287 с. Абульханова–Славская К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова–Славская. – М.–Воронеж, 1999. – 224 с.
3. Кочетов Л.И. Организация самовоспитания школьников: Кн. для учителя / Л.И. Кочетов. – М., 1990. – 275 с.
4. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М. : Мысль, 1984. – 140 с.
5. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М. Ситнеліников // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – С. 34–41.

6. Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів : здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті вимог Булонської декларації : Всеукр. наук.–практ. конф. (2007; Київ): матеріали. – К.: Видав. дім «Києво–Могилянська акад.», 2007. – 223 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. Посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 350 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

*Коломійченко С.Ю.*

### ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ЗАСІБ ФАСИЛІТАЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

**Постановка проблеми.** Одним з перших у вітчизняній педагогічній науці про педагогічну підтримку як актуальну проблему сучасної теорії й практики заговорив О.Газман, що розумів під нею процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти людське достоїнство й самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, образі життя.

Педагогічна підтримка в умовах особистісно орієнтованого підходу, на думку О.Газмана, як особлива сфера професійної діяльності сучасного вчителя, спрямована на самостановлення дитини як індивідуальності й представляє процес спільного зі школярем визначення його власних інтересів і шляхів подолання проблем, що заважають йому зберігати своє людське достоїнство й самостійно досягати бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності.

**Мета статті** – розкрити сутність педагогічної підтримки як засобу фасилітаційного спілкування.

**Основна частина.** Теоретико–методологічною основою для розуміння сутності педагогічної підтримки як способу діяльнісного спілкування вихователів і вихованців виступає концепція педагогіки ненасильства, розроблена у вітчизняній теорії й практиці в працях Б.Ліхачова, В.Маралова, В.Сітарова й інших.

Основою даної концепції є положення про те, що оскільки проблеми насильства й ненасильства вирішуються не теоретично, а залежно від конкретно–історичних умов і сфери їх використання, то стосовно педагогіки варто говорити про єдність і взаємодію ненасильства й обумовленого природно й соціально насильства. Як зазначає Б.Ліхачов, "у сфері виховання, навіть із урахуванням принципу "не нашкод", неможливо навіть в ідеальних умовах "гуманної педагогіки" уникнути насильства–добра, насильства в ім'я порятунку, в ім'я життя. Дитина, що неминуче включається в "царство соціуму", бажає вона того чи ні, щоб не бути підданою насиллю–злу, постійному примусу до норм поведінки силою, повинна навчитися виконувати закони й правила гуртожитку".

Гуманність розумного педагогічного насильства в тому, що виховний вплив стимулює саму особистість, що формується, робити вибір на користь необхідної дії й поведінки, хоча тимчасово важкого і неприємного, але необхідного; свідомо йти на вольові самовпливи й самообмеження, на обмеження власної волі й допущення страждань. Це можливо лише в тому випадку, якщо паралельно з радісними перспективами педагогові вдається розвивати й зміцнювати волю вихованця, його здатність до самовизначення, самовладання, внутрішньої моральної волі.

Щоб оптимально досягти бажаного результату, педагогові необхідна, насамперед, організація змістовного й позитивно спрямованого життя вихованців, заснованого на активному

спільному діяльнiсному спілкуванні дітей і дорослих. Це створить плідне середовище взаємодії, у якій здійснюється нормальний педагогічний процес, що супроводжується не тільки співробітництвом, співтворчістю, співдружністю, але й різного роду конфліктами, протидією, аномальною поведінкою, у процесі подолання яких педагог використає багатий арсенал ненасильницьких або педагогічних і життєво виправданих насильницьких засобів, що благотворно впливають. При цьому він звертається до розуму вихованців, їхнього почуття любові, честі й достоїнства, переконує у своїй правоті вагомими доводами й прикладами.

Слід зазначити, що педагогіка ненасильства ефективна й виправдана лише тоді, коли до ненасильницької взаємодії підготовлений не тільки сам вихователь, але й діти, які прагнуть іти йому назустріч. Із цією метою у взаєминах з дітьми необхідно розвивати їхнє критичне мислення, здібності самостійно аналізувати й оцінювати події життя, приймати незалежні від зовнішніх тисків рішення. Отже, об'єктивно, природно й соціально необхідна виховна взаємодія дітей і дорослих, яка доцільно й життєво осмислена, заснована на майстерно застосованому насильстві, і є педагогічним ненасильством. Педагогічна підтримка, заснована на педагогіці ненасильства, у сучасній вітчизняній педагогічній теорії й практиці має безліч інваріантів, серед яких найпоширенішими є психолого–педагогічний супровід, педагогічна взаємодія, індивідуальна допомога.

Психолого–педагогічний супровід, що виступає різновидом педагогічної підтримки розуміється як рух разом з вихованцем, поруч із ним, а іноді – трохи попереду (М.Бітянова, І.Дубровіна, Є.Рогов й інші). Здійснюючи психолого–педагогічний супровід, дорослий уважно придивляється й прислухається до свого юного супутника, відзначає його бажання й потреби, фіксує досягнення й труднощі, що виникають, допомагає порадою й власним прикладом орієнтуватися в навколишньому світі, чуйно прислухатися до себе. При цьому педагог не намагається контролювати або нав'язувати вихованцеві свої життєві шляхи й ціннісні орієнтири. Лише в тих випадках, коли вихованець розгубиться або попросить про допомогу, педагог побічно, ненав'язливо допомагає йому знову повернутися на його власний шлях.

Отже, психолого–педагогічний супровід може виступати як спосіб взаємодії вихователя й вихованця по виявленню й аналізу реальних або потенційних проблем особистості, спільному проектуванню можливого виходу з них. При цьому педагог, з одного боку, є транслятором культурної норми відкритих, довірливих, партнерських взаємин між дорослим і вихованцем, а з іншого, – він виступає тією людиною, яка професійно допомагає особистості, що формується, розвивати здатність до рефлексії як механізму пізнання себе й відношенням до себе, засвоєнню принципу відповідальності за власні вчинки й власне життя (О.Газман й інші).

Психолого–педагогічний супровід як варіант педагогічної підтримки орієнтовано на створення комплексу умов (педагогічних, психологічних і соціальних) для успішного навчання й розвитку кожної особистості в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Так, М.Бітянова виділяє три компоненти психолого–педагогічного супроводу:

- систематичне відстеження психолого–педагогічного статусу особистості з погляду її актуального стану й перспектив найближчого розвитку;
- створення соціально–психологічних умов для успішного навчання й розвитку психологічно благополучних особистостей;
- створення спеціальних соціально–психологічних умов ("екологічної ніші") для вирішення проблем навчання, спілкування й психологічного стану конкретної особистості.

Педагогічна взаємодія визначається як взаємозалежний процес обміну впливів різного роду між його учасниками, провідний ведучий до формування й розвитку пізнавальної діяльності й інших суспільно значущих якостей особистості. Розглядаючи педагогічну взаємодію як один з видів педагогічної підтримки, Д.Белухін виділяє в ній такі складові:



• спілкування як складний, багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, що породжує потребами в спільної діяльності, у яку входять обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини, пізнання себе;

• спільна діяльність як організована система активності взаємодіючих індивідів, спрямована на доцільне виробництво об'єктів матеріальної й духовної культури.

При педагогічній взаємодії багатоаспектне діяльнісне спілкування педагога й вихованця має характер своєрідних договірних відносин. Це дає можливість використати механізм, що дозволяє діяти адекватно реальній ситуації, розвиваючи її в потрібному напрямі, виявляючи і враховуючи справжні інтереси особистості, співвідносячи їх з вимогами, що незаплановано виникають у процесі навчання й виховання.

У деяких психолого–педагогічних дослідженнях даний перелік істотних вимог, які висуваються до професійної діяльності вчителя, який організує й здійснює педагогічну взаємодію як особливу форму педагогічної підтримки:

- діалогічність у взаєминах учнів і педагога;
- діяльнісно–творчий характер взаємодії;
- спрямованість на підтримку індивідуального розвитку особистості;
- надання особистості необхідного простору для прийняття самостійних рішень, творчого вибору змісту й способів навчання й поведінки.

Отже, щоб досягти цілей, актуалізованих реаліями сучасної соціокультурної ситуації й вимогами особистісно орієнтованого освітнього процесу, педагог у ході педагогічної взаємодії повинен дотримуватися таких умов:

- постійно підтримувати у вихованця бажання прилучатися до світу людської культури, зміцнювати й розширювати його можливості;

- надавати кожній особистості умови для самостійного відкриття, придбання нового досвіду творчої життєдіяльності;

- створювати комунікативні умови для підтримки самоцінної активності вихованців;

- стимулювати правильні взаємини в різних системах спілкування: «суспільство–група–особистість», «держава–інститути виховання–особистість», «колектив–мікрогрупа–особистість», «педагог–група вихованців», «педагог–вихованець», «особистість–група особистостей», «особистість–особистість»";

- сприяти становленню Я–концепції особистості вихованця;

- стимулювати спільне з учнем продуктивне спілкування в різних сферах його активної життєдіяльності.

Індивідуальна допомога як різновид педагогічної підтримки припускає усвідомлені вихователем спроби створити вихованцеві необхідні умови в одному або декількох аспектах:

- придбанні знань, установок і навичок, необхідних, для задоволення своїх власних потреб і задоволення аналогічних потреб інших людей;

- усвідомленні своїх цінностей, установок й умінь;

- розвитку самосвідомості, у самовизначенні, самореалізації й самотвердженні;

- розвитку розуміння стосовно себе й інших, сприйнятливості до соціальних проблем;

- розвитку почуття причетності до групи й до соціуму.

Розробляючи проблему індивідуальної допомоги, А.Мудрик конкретизує, у вирішенні яких проблем вона необхідна особистості, визначаючи спектр пріоритетних напрямів.

1. У процесі вирішення природно–культурних завдань:

- зміцнення здоров'я, розвиток своїх фізичних задатків, щоб певним чином відповідати нормі вікового фізичного розвитку;
- пізнання свого тіла, прийняття його й змін, що відбуваються з ним;
- усвідомлення відносності норм жіночності та чоловічності й, відповідно, мінімізації переживань, пов'язаних із власною «відповідністю» цим нормам;
- засвоєння статево–рольової поведінки, володіння відповідними нормами, етикетом і символікою.

2. У процесі вирішення соціально культурних завдань:

- усвідомлення й розвиток своїх здібностей, умінь, установок, ціннісних орієнтацій;
- придбання знань, умінь й установок, які необхідні особистості для задоволення власних потреб;
- оволодіння способами взаємодії з людьми, з розвитком або корекцією необхідних установок;

- розуміння й сприйнятливості до проблем родини, групи, соціуму.

3. У процесі вирішення соціально–психологічних завдань:

- самосвідомість і самоприйняття;
- визначення себе в актуальному житті, самореалізація й самоствердження, а також визначення своїх перспектив;
- розвиток розуміння стосовно себе й інших;
- адаптація до реальних умов життя;
- установлення позитивних просоціальних взаємин з навколишніми, особливо зі значущими особами, із запобіганням, мінімізацією, вирішенням внутріособистісних і міжособистісних конфліктів [128, с.149].

**Висновок.** Отже, ґрунтуючись на даних, отриманих у ході проведеного аналізу, педагогічну підтримку варто розглядати як один з аспектів професійної діяльності вчителя, що повинна відповідати таким психолого–педагогічним вимогам:

- бути спрямованою на створення сприятливої "соціальної ситуації розвитку особистості", що припускає врахування аналізу впливів соціальних і біологічних факторів (Л.Виготський, А.Лурія, О.Леонтьєв, А.Макаренко);

- перетворювати вихованця "в активного перетворювача мікросередовища й власної природи" (Л.Божович, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський);

- стимулювати соціально–цінні зрушення в потребнісно–мотиваційній й емоційно–вольовій сферах особистості (В.Коротов, Б.Лихачов, А.Петровський, В.Теплов);

- враховувати процеси виникнення й функціонування якісних особливостей особистості, специфічних для певних етапів розвитку її провідних діяльностей, які формуються в ці періоди (Д.Ельконін, Д.Фельдштейн);

- узгоджувати з індивідуальними характерологічними особливостями вихованців й їхніми акцентуаціями характерів (К.Леонгард, А.Личко);

- здійснювати корекційну роботу шляхом установлення доцільної системи взаємин у процесі спілкування, що включає єдність пізнавального, емоційного й поведінкового компонентів (В.Зінченко, Г.Кумаріна, А.Ковальов, А.Мудрик).

Копилюк Є. В.

Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

УДК 37.015.3.091.12

**МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ:  
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ**

У статті охарактеризовано сутнісні риси трактування механізму формування ціннісних орієнтацій особистості у педагогічних працях, виконаних науковцями Російської Федерації та України впродовж останніх десятиліть. Автор дійшов висновку, що науковою основою формування ціннісних орієнтацій у освітній практиці є два підходи до інтерпретації відповідного процесу, які відрізняються передусім акцентом на когнітивному або ж афективному характері первинного освоєння цінності.

**Постановка проблеми.** Процес переходу соціальних цінностей у ціннісні орієнтації особистості передається соціологами та психологами терміном «інтеріоризація...» чи «інтерналізація цінностей». Проте фахівці застерігають від спрощеного, буквального розуміння виразу «засвоєння соціальних цінностей» як процесу «вичерпування» з «резервуару» – суспільної свідомості, культури тощо певної речової чи речово-духовної «сутності», що включається до індивідуальної свідомості у формі правила чи інструкції і завдяки цьому детермінуватиме поведінку (порівняння М. Бобневої) [3, с. 108]. Посилена увага сучасної педагогічної науки до ціннісних аспектів виховання і навчання підростаючого покоління зумовлює актуальність досліджень, які спрямовані на узагальнення виявлених закономірностей формування ціннісних орієнтацій.

**Аналіз останніх досліджень.** Упродовж останніх десятиліть фахівцями здійснено низку спроб схематично представити механізм та послідовні етапи формування ціннісних орієнтацій. Відповідно до схеми інтеріоризації цінностей, яка свого часу була розроблена вченими Чехословаччини і стала відомою на вітчизняному та суміжному науковому просторі завдяки праці Я. Гудечека, прийняття й освоєння цінностей відбувається поетапно: *інформація* про існування цінності й умови її реалізації → *трансформація* – переклад інформації на «власну», індивідуальну мову (очевидно, йдеться про залучення / формування особистісних смислових утворень) → *активна діяльність*, що полягає в прийнятті чи відкиданні цінності, → *інклюзія* – включення цінності до особисто визнаної системи цінностей або ж, у разі заперечення цінності, *ворожість* чи *байдужість* → *динамізм* – зміни особистості, що є наслідком здійсненого вибору. Якщо інтеріоризація є редукованою, окремі її етапи пропущені, це зазвичай призводить до механічного запозичення чужих зразків і стереотипів поведінки, а отже, деградації цінностей [5].

Прикладом конструктивного узагальнювального розгляду підходів до розуміння природи та закономірностей формування особистісних цінностей, ціннісних орієнтацій є ґрунтовна, попри статус навчально-методичного посібника, праця І. Бежа «Виховання особистості». Автор розкриває власне бачення означеної проблематики у полеміці з іншими визнаними науковцями. Так, він піддає критиці спрощеність поширених у психолого-педагогічній теорії тлумачень інтеріоризації соціальних норм, суб'єктивно-психологічних механізмів розвитку особистісних цінностей [2]. Водночас широке залучення академіком до діалогу видань кінця 1970-х – 1980-х рр. є свідченням того, що викладені у них теоретичні положення досі зберігають значущість.

3-поміж російських видань останніх років, присвячених проблемі формування ціннісних орієнтацій у педагогічному процесі, вирізняється обсягом узагальненого матеріалу монографія Л. Разбегаєвої «Ціннісні основи гуманітарної освіти». Трактуючи феномени, що

передаються категоріями «ціннісні орієнтації» й «ціннісні ставлення», як однопорядкові, рівнозначні, дослідниця, зокрема, розглядає функціональний аспект процесу їх формування, досить детально характеризує низку відповідних моделей [11].

Значний обсяг матеріалу досліджень, присвячених механізму формування ціннісних орієнтацій, можливість його альтернативних інтерпретацій зумовлюють продуктивність подальшого наукового пошуку в означеному напрямі. Привертає увагу і певна взаємна ізольованість відповідних досліджень останніх років, виконаних українськими та російськими фахівцями.

**Мета статті** – узагальнено охарактеризувати сутнісні риси трактування механізму формування ціннісних орієнтацій особистості у педагогічних працях останніх десятиліть.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** До найбільш поширених у педагогічній царині інтерпретацій механізму формування ціннісних орієнтацій належить доробок А. Кир'якової. Науковцем теоретично обґрунтовано узагальнений чотириелементний механізм формування ціннісної орієнтації «пошук – оцінка – вибір – проекція». Елемент пошуку забезпечує пізнавальне освоєння особистістю цінності-об'єкта, її сутнісних рис. Функція елемента оцінки полягає у виробленні певного ставлення до об'єкта; якщо воно негативне чи амбівалентне (додамо: очевидно, і якщо байдуже), процес формування ціннісної орієнтації переривається, якщо ж позитивне, то ставлення до цінності виявляється і закріплюється наступним елементом вибору. Сутність елемента проекції полягає у співвіднесенні зовнішнього об'єкта з власним станом і, як результат, у побудові перспективи власного майбутнього. Результати дослідження А. Кир'якової успішно використовуються її колегами для розробки теорії і практики формування ціннісних орієнтацій у процесі вивчення шкільних суспільно-гуманітарних дисциплін [4; 11], що засвідчує належний ступінь універсальності запропонованої схеми ціннісного механізму.

Як зазначають Н. Григор'єва та Л. Разбегаєва, виділені А. Кир'яковою елементи механізму формування ціннісної орієнтації співвідносяться з трьома послідовними етапами процесу формування ціннісної орієнтації: інформативно-пошуковим, оцінювальним і прогностичним. На інформативно-пошуковому етапі найбільше навантаження несе елемент пошуку, на оцінювальному – оцінка й вибір, на прогностичному – проекція [4, с. 44–47; 11, с. 222–225].

Водночас Л. Разбегаєва констатує існування різних продуктивних моделей формування ціннісного ставлення у педагогічному процесі. Зокрема, відповідно до особливостей психологічної основи процесу формування ціннісного естетичного ставлення (за В. Разумним, це «потреба – переживання – дія»), він поділяється на потребо-мотиваційний, емоційно-оцінювальний та діяльнісно-практичний етапи. На першому етапі відбувається формування ставлення на проблемно-смысловому рівні, що передбачає осмислення учнями історичного досвіду освоєння людством естетичних цінностей, на другому етапі закріплюється смислотворчий рівень ставлення, який характеризується набуттям школярами досвіду самовизначення стосовно сучасних соціокультурних цінностей, на третьому етапі ставлення сягає рефлексивно-смыслового рівня, коли відбувається зміна індивідуальної системи цінностей. При моделюванні процесу формування ціннісного ставлення до гуманітарного пізнання виділяються орієнтаційний етап, на якому формується ставлення адекватно-формального рівня, евристичний етап, коли гуманітарне пізнання набуває особистісної значущості для учнів і ставлення сягає емоційно-безпосереднього рівня, та креативно-перетворюючий етап, що передбачає надання учням можливості вільно реалізувати свої інтелектуальні здібності та моральний потенціал у процесі гуманітарного

пізнання, усвідомлення ними власної відповідальності перед іншими і формування ставлення усвідомлено-практичного рівня [11, с. 227–233].

О. Турянська, досліджуючи виховання ціннісних орієнтацій підлітків на історичному навчальному матеріалі, представила процес виховання ціннісних орієнтацій як послідовну зміну етапу усвідомлення, на якому відбувається засвоєння навчальної інформації та усвідомлення конкретно-історичної значущості відповідних подій, етапу переживання, що характеризується моральною оцінкою історичних подій з позицій різних соціальних груп і їх представників, та етапу готовності, який включає в себе особистісну оцінку навчального матеріалу при співвіднесенні з власною системою цінностей. Дослідниця наголошує, що лише досягнення етапу готовності до свідомого, вільного й відповідального вибору свідчить про сформованість ціннісної орієнтації [12, с. 45–47].

Як бачимо, розглянуті тлумачення механізму інтеріоризації цінностей в цілому корелюють, попри те, що процес оцінювання структурується науковцями з різним ступенем детальності і містить від однієї до трьох ланок, а в схемі О. Турянської відсутній виражений прогностичний етап.

Оскільки процес формування ціннісних орієнтацій є циклічним і реально не може мати чітко фіксованих меж, наведені вище схеми є умовними і повинні корегуватися відповідно до ситуації. Так, психолог Д. Колесов привертає увагу до того, що орієнтувальні й спонукальні властивості оцінки відрізняються у нових та стереотипних ситуаціях. У першому випадку поведінка визначається механізмом «оцінка → рішення → спонукування → дія». В другому оцінка не деталізується, бо діє випереджальна оціночність попередньо сформованого ставлення і на об'єкт переноситься раніше вироблена оцінка подібних об'єктів: «(оцінка) → ставлення → рішення → спонукування → дія» (серед педагогів феномен випереджальної оціночності у процесі формування ставлення до об'єкта констатує Н. Щуркова, проте науковець не робить на цьому акценту [13, с. 57]). Д. Колесов узагальнено характеризує механізм оцінки як співвіднесення рис об'єкта, що сприймається, з відчуттями, які він викликає, – приємні вони чи неприємні [8, с. 205–206, 760]. Значущість емоцій для формування ціннісних орієнтацій підкреслювала М. Казакіна, вказуючи слідом за М. Каганом, що для ціннісної свідомості емоції є опорною базою [6, с. 8].

Приклад акценту на ролі емоційного чинника у схемі формування ціннісних орієнтацій знаходимо у праці Н. Асташової. Дослідниця розглядає повний цикл формування ціннісних орієнтацій у педагогічному процесі як послідовну зміну етапів:

- пред'явлення цінностей вихованцю;
- усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю;
- прийняття ціннісних орієнтацій;
- реалізація ціннісних орієнтацій у діяльності та поведінці;
- закріплення ціннісних орієнтацій у спрямованості особистості й переведення їх у статус якостей особистості, тобто у певний потенційний стан;
- актуалізація потенційних ціннісних орієнтацій.

Деталізуючи окремі етапи, Н. Асташова представляє інтеріоризацію цінностей у вигляді технологічного ланцюжка: включення до виховного процесу ціннісних об'єктів – пред'явлення цінностей вихованцям – забезпечення зв'язку «суб'єкт–об'єкт» – виклик позитивної емоційної реакції – фіксація цієї реакції – генералізація ставлення – усвідомлення цінності – корекція ціннісного ставлення на основі наявних уявлень про ідеальний рівень цінності [1, с. 85–86]. Відзначимо, що фахівець, на відміну від більшості колег, приділяє увагу і технологізації процесу формування ціннісних орієнтацій у випадку неприйняття вихованцем цінностей [1, с. 236].

Схема формування ціннісного ставлення, запропонована В. Ніколіною, виразно відрізняється від розглянутих вище тлумачень процесу інтеріоризації цінностей у навчально-виховному процесі акцентом на емоційності початкової ланки інтеріоризації. Дослідниця дійшла висновку, що формування в учнів досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи у процесі вивчення географії відбувається відповідно до етапів засвоєння змісту навчального матеріалу і виділяє п'ять цих етапів: сприйняття – означування – оцінка – вибір – присвоєння цінностей.

На першому, перцепційному етапі на основі безпосереднього чи опосередкованого сприйняття природних об'єктів і процесів формуються відповідні уявлення. Активне сприйняття пов'язане передусім із безпосередніми сенсорними відчуттями, а також з емоціями, переживаннями, наявними особистісними цінностями. Водночас воно не є ізольованим від усвідомлення, осмислення того, що сприймається. На другому етапі відбуваються розуміння й осмислення знань, способів дії, співвіднесення нових уявлень і понять, цінностей з набутими раніше і наділення їх суб'єктивною значущістю (зауважимо, що варто було б говорити про набуття особистісної значущості для школярів не лише абстрактних, узагальнюючих конструктів, а й реальних природних об'єктів). На третьому етапі, якому відповідає осмислення й узагальнення знань у ході засвоєння змісту географічної освіти, відбувається оцінювання процесів і явищ відповідно до суспільних та наукових ідеалів, об'єктивних критеріїв; водночас науковець виділяє специфічну групу оцінок, зумовлених емоційними, естетичними переживаннями учнів. Четвертий етап характеризується вибором особистісно значущих цінностей у ситуації ціннісного протиріччя. Заключний етап полягає у присвоєнні суб'єктом цінності, за якого вона стає його особистісним смислом, виконує функції регулятора конкретної діяльності й поведінки [9].

З-поміж вітчизняних науковців аналогічну позицію щодо емоційної забарвленості етапу первинного освоєння цінності обстоює М. Колесник. Фахівець представляє послідовність етапів формування екологічно вихованої особистості відповідно до засад «глибинної екології» таким чином: емоційний досвід – теоретичне осмислення – оцінка – практика → екологічний світогляд [7, с. 63]; вважаємо, що наведену вище схему правомірно розглядати в контексті формування ціннісних орієнтацій, оскільки дослідниця перевіряла власні теоретичні висновки педагогічним експериментом, спрямованим, зокрема, на зміну системи ціннісних орієнтацій учнів. Відзначимо також, що, попри безсумнівну значущість практичної діяльності як чинника формування ціннісних орієнтацій, лише в доробку М. Колесник виокремлена відповідна ланка інтеріоризації.

Таким чином, можемо констатувати представленість у сучасній педагогіці двох підходів до інтерпретації послідовного процесу формування ціннісних орієнтацій і до відповідної виховної практики. Одна група дослідників постулює, що формування ціннісних орієнтацій розпочинається з когнітивного освоєння цінності, інша обстоює первинність її афективного освоєння. Перший підхід усталився на вітчизняному та суміжному науковому просторі. Другий почав розроблятися пізніше, однак нині набуває популярності. Підтвердження останньої тези знаходимо в статті О. Пометун, присвяченій емпіричній педагогіці – «педагогіці натхнення на дії», на засадах якої реалізується міжнародна стратегія освіти в інтересах стійкого розвитку. Автор зауважує, що традиційне бачення освіти, спрямованої на зміну суспільної поведінки, відповідає схемі «інформація (знання) → зміна ставлення → зміна цінностей → зміна поведінки (дія)». Проте організація педагогічного процесу відповідно до неї не забезпечує ні впливу на ціннісні орієнтації, ані зміни поведінки, оскільки набуттям безсторонніх знань не стимулюється утворення мотивації – стурбованості певною проблемою, яка реально спонукає до дій. Натомість емпірична педагогіка починає з залучення учнів до дій – до експериментування, у результаті чого в них виникають

хвилювання, потреба змінити стан речей у довкіллі на краще, а це є стимулом до пошуку потрібної інформації [10]. Попри деяку умовність такого протиставлення пріоритету «знання» і «дії» – здається, мова радше йде про пасивне та активне пізнання, – відмінність запропонованої схеми від звичаєвої є очевидною.

Певно, для освітньо-виховної практики продуктивними є обидва охарактеризовані підходи до моделювання процесу формування ціннісних орієнтацій. На вибір оптимальної основи моделі формування ціннісних орієнтацій у ході ціннісного навчання можуть упливати специфіка навчальної дисципліни (прикметно, що перший підхід застосовується під час вивчення історії, другий же впроваджується для екологічного виховання у процесі вивчення географії та біології), особливості програмового матеріалу, володіння тими чи іншими педагогічними технологіями. Надмірна ж схематизація, прагнення співвіднести етапи формування ціннісної орієнтації з послідовним формуванням її структурних елементів (принаймні, так нерідко виглядають моделі [4, с. 143; 11, с. 226, 233]) ведуть до надто спрощеного розуміння педагогічного процесу. Схема формування ціннісних орієнтацій, яку обстоює В. Ніколіна, загалом також відповідає обґрунтованому А. Кир'яковою та її послідовниками механізму формування ціннісної орієнтації «пошук – оцінка – вибір – проекція», якщо відмовитися від наголосу на когнітивному характері елемента пошуку. Важко уявити, що ефективне формування ціннісних орієнтацій починається з уроку, де ціннісне відображення позбавлене емоцій і учні досягають ціннісний зміст подій, явищ виключно адекватно-формально.

**Висновки.** Підсумуємо вищесказане. Попри відмінності у визначенні науковцями кількості основних ланок процесу формування ціннісних орієнтацій особистості, всі схеми відбивають наявність у ньому принаймні трьох етапів – сприйняття інформації, оцінки, присвоєння цінності. Як наукова основа формування ціннісних орієнтацій у освітній практиці використовуються два підходи до інтерпретації відповідного процесу, що відрізняються акцентом на когнітивному або ж афективному характері первинного освоєння цінності. Низка досліджень останніх років засвідчує продуктивність відмови від трактування етапу сприйняття інформації як рафіновано-знанневого, позбавленого емоційності.

**Перспективи досліджень у даному напрямку** вбачаємо у подальшому розвитку основних положень викладеного матеріалу як на теоретичному, так і на методичному рівнях для потреб освітнього процесу.

### *Література*

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
4. Григорьева Н. А. Ценностные ориентации личности: теоретические основания и практика формирования: учеб. пособие к спецкурсу / Н. А. Григорьева. – Волгоград: Перемена, 2003. – 118 с.
5. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / [редколл.: Б. Ф. Ломов, Т. Иолов, Ф. Патаки и др., ред.-сост. К. А. Абульханова]. – М.: Наука, 1989. – С. 102–110.

6. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе: учеб. пособие к спецкурсу / М. Г. Казакина; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1989. – 84 с.
7. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» в процесі вивчення біології: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Колесник Марина Олександрівна. – Чернігів, 2003. – 220 с.
8. Колесов Д. В. Оценка (психология и прагматика оценки): учеб. пособие / Д. В. Колесов. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 816 с.
9. Николина В. В. Формирование у учащихся эмоционально-ценностного отношения к природе в процессе обучения географии / В. В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2009. – № 1. – С. 44–51.
10. Пометун О. Що таке «емпауермент-педагогіка»? / О. Пометун // Надихаємо на дії. – 2008. – № 1. – С. 10–12.
11. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.
12. Турянская О. Ф. Воспитание ценностных ориентаций у подростков (на материале истории): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Турянская Ольга Федоровна. – Луганск, 1993. – 223 с.
13. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.



## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

*Овчаренко Г.Е.**Інститут культури і мистецтв Луганського національного університету ім. Т. Шевченка***СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО–ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Гуманізація навчально–виховного процесу в освітніх закладах актуалізує проблему особистісно–професійної готовності педагога до роботи з дітьми на гуманістичних засадах. Її вирішення неможливе без підвищення ефективності соціалізації майбутніх вчителів, пошуку і використання нових принципів, форм, методів виховного впливу, які б максимально враховували особливості сучасного періоду, глибокі зрушення в духовному житті, органічно вплітались у нову модель вищої школи. Принципи соціалізації у вищій школі мають набути рис індивідуального, проблемного, творчого процесу й здійснюватися за найактивнішої участі самих студентів.

Концепція національного виховання передбачає як одне з головних завдань „художньо естетичну освіченість і вихованість особистості, ... вироблення вмінь власноручно примножувати культурно–мистецькі надбання народу” [1, с.52]. Міністерством освіти і науки України було розроблено державні вимоги до сучасного педагога взагалі та фахівця мистецько–педагогічних спеціальностей зокрема [2, с.15–16].

Протягом останніх десяти років проблема підготовки вчителя в педагогічному вищому навчальному закладі досліджувалась у таких аспектах: професіограма діяльності вчителя (А. Вербицький, О. Киричук, П. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); психолого–педагогічні основи успішної професійної діяльності вчителя (Ш Амонашвілі, В. Караковський, О. Кондратик, А. Чалов та інші); механізм професійної адаптації молодого педагога (О. Мороз, Г. Поленова, І. Попов); методичні пошуки шляхів і засобів ефективного професійного становлення вчителя в умовах педагогічного вищого навчального закладу (Є. Білозерцев, Л. Спірін, Р. Хмелюк); динаміка процесу формування готовності випускників вищої школи до професійної діяльності (А. Войченко, В. Колупасв, В. Нікітенко); умови професійної майстерності майбутніх учителів (Ю. Азаров, Г. Грінченко, І. Зязюн, А. Мудрик та ін.).

Загальним твердженням у літературі є те, що процес соціалізації студентської молоді, взагалі, та студентів мистецько–педагогічних спеціальностей, зокрема, повинен бути спрямований на формування сучасного фахівця та громадянина.

Мета статті – визначити особливості формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у процесі соціалізації.

Важливим чинником соціалізації студентів в педагогічному вищому навчальному закладі є система позанавчальної роботи, яка повинна забезпечити не тільки набуття майбутніми фахівцями спеціальних знань, умінь і навичок, які відповідають характеру педагогічної професії, але й розвиток у студентів особистісних якостей, зумовлених специфікою педагогічної праці.

Однією з умов забезпечення ефективності соціалізації є єдність загальнопсихологічного й морального розвитку майбутнього фахівця, тому, говорячи про готовність до вчительської праці взагалі й до естетичної освіти й виховання зокрема як про важливий показник професійного становлення випускника педагогічного вищого навчального закладу, необхідно розглядати в єдності його моральну й психологічну сторони. За даними психологічних досліджень ізолюваного процесу розвитку психічних властивостей і моральних якостей особистості просто не існує. Становлення спеціаліста за роки навчання у вищому навчальному закладі передбачає

розвиток у нього професійно значимих властивостей і якостей особистості, які становлять основу морально–психологічної, професійної соціалізації.

С. Рубінштейн зазначав: „Метою ж повинна бути не одна лише формальна відповідність зовнішньої поведінки вимогам суспільства, не зовнішнє пристосування до них; метою повинне бути формування в людини таких внутрішніх устремлінь, які відповідають не букві, а духу моральних вимог суспільства, з яких у порядку внутрішньої закономірності витікала б моральна поведінка” [3, с.138].

Так, на підставі соціологічного дослідження, проведеного серед учителів Ф. Гонобліним, головними якостями педагога–фахівця було виділено: „здатність робити навчальний матеріал доступним учням, розуміння вчителем учня, творчість у роботі, педагогічний ... вольовий вплив на дітей, здатність організувати дитячий колектив, інтерес до дітей, змістовність і яскравість мовлення, його образність і переконливість, педагогічний такт, здатність пов'язувати навчальний предмет з життям, спостережливість (по відношенню до дітей), педагогічна вимогливість” [4, с.237]. Близькими є й висновки в дослідженнях В. Бітуєва, який відносить до педагогічних здібностей „здібність розуміти дітей, уміння проникати в психологію учня; здатність робити навчальний матеріал доступним учням і вміння передавати свої знання їм; високий рівень розумової й пізнавальної діяльності вчителя; почуття нового; пристрасть до досліджень і науки; здатність організувати дітей у колектив і вести його; скромність і тактовність” [5, с.205]. Він показав, що „встановлення правильних взаємин і характер спілкування з учнями головним чином залежить від рівня особистих якостей професійних здібностей учителя” [6, с.19].

Незважаючи на те, що цим дослідженням майже сорок років, фактично весь навчально–виховний процес у педагогічному вищому навчальному закладі досі спирається на формування саме цих якостей у майбутнього спеціаліста. Однак цей перелік здібностей необхідний, але недостатній. При його реалізації в професійній діяльності школяр перетворюється на об'єкт освіти й виховання. Саме тому вчитель повинен уміти „подати” матеріал, зацікавити дітей, організувати колектив і т. ін. Природно, що й сам процес соціалізації студентів у педагогічному вищому навчальному закладі часто має подібний характер, тільки студент приймає на себе роль школяра, а викладач – учителя. Саме така практика особливо негативно впливає на процес соціалізації студентів мистецько–педагогічних спеціальностей.

Справа в тому, що мистецтву притаманна висока експресивність на всіх рівнях організації, воно має величезний арсенал засобів збудження почуттів людини [7, с.9 – 10]. Пізнання в мистецтві пов'язане й більше того існує в основному для оцінної діяльності свідомості. Мистецтво не тільки пізнає навколишній світ, але й пояснює його, дає естетичну оцінку, у якій відображено уявлення автора про зображуваний об'єкт, його пристрасті, симпатії й антипатії. У процесі художнього сприйняття людина активно зіставляє свій життєвий досвід, свої ціннісні орієнтації із суспільними, „співвіднесений із соціальним досвідом мистецтва, індивідуальний досвід людини постає перед нею в новому, більш правильному світлі, виявляється в новому співвідношенні з людською совістю” [8, с.95].

Водночас, як показує досвід, предмети естетичного циклу, естетичне виховання в цілому вважаються в середній школі й інших навчальних закладах другорядними й нецікавими. Педагог, який звикнув бачити у вихованцеві об'єкт впливу, проходив процес професійної підготовки будучи сам об'єктом, відбиває в школяра будь–який інтерес до діяльності естетичного характеру.

Оскільки процес соціалізації студентів мистецько–педагогічних спеціальностей є процесом активної взаємодії й відбувається в основному в позанавчальний час, слід більш

детально розглянути цілі як передбачувані результати, яких необхідно досягти в позанавчальній діяльності.

Особистісна готовність педагога до професійної роботи передбачає певну сукупність особистісних якостей, які забезпечують можливість його професійної діяльності, результативну сторону його професійної роботи й міру досягнення педагогічного результату професійної активності. Ця сукупність особистісних якостей виступає в ролі вирішальної передумови майбутньої професійної діяльності.

Це потребує попереднього визначення основного критерію рівня соціалізованості майбутнього педагога. Ми виходимо з того, що в умовах соціалізації людина виступає як сукупність соціальних відносин („ансамбль відносин”, „вузол відносин”) і найвища цінність життя на землі. На ґрунті такого підходу найбільш оптимальним, на нашу думку, є визначення поняття „педагог”, дане Н. Щурковою: „Педагог – це суб’єкт професійної педагогічної діяльності, який вільно обрав галузь професійного виховання дітей, здійснює виховний процес в ім’я щастя дітей, усвідомлює високе соціально–історичне значення своєї професійної праці, постійно удосконалює свою професійну майстерність у контексті культури, що розвивається, і осмислено реалізує в процесі виховання й практиці життя гуманістичну позицію” [9, с.193 – 194].

Зрозуміло, що таке уявлення про педагога як професіонала базується на певному особистісному його розвитку, де ключовим соціально–психологічним утворенням його ціннісно–діяльнісної диспозиції є визнання людини найвищою цінністю. Воно, це ключове утворення, і є основною міркою особистісної готовності майбутнього спеціаліста до професійної роботи з дітьми в контексті сучасної гуманістичної парадигми.

При формуванні такого соціально–психологічного утворення в особистісній структурі педагога, як визнання людини найвищою цінністю, процес соціалізації докорінно змінюється: по–перше, створюється найбільш сприятливе соціально–психологічне середовище співдружності, де кожний визнається людиною, де забезпечується захищеність кожного, свобода проявів кожного, а отже, найбільший комфорт для діяльності й максимального розвитку; по–друге, кожен студент здобуває максимальну свободу творчих проявів, набуваючи особистісно–значимого й життєво важливого різновиду діяльності, яка відповідає його прагненням, інтересам і здібностям; по–третє, студент отримує можливість вповні розкрити індивідуальні особливості особистості й набути яскравої індивідуальності.

Однак визнання людини найвищою цінністю існує лише в якості потенційного відношення, якщо воно не забезпечується низкою актуальних відношень у безпосередній реальній практиці майбутнього педагога. Для перетворення цього потенційного відношення залежно від цільової складової конкретної стадії соціалізації формуються й розвиваються професійні особистісні якості педагога. У цьому випадку центральним є ставлення до дитини як до людини, переважне висування соціальної ролі дитини як людини на перше місце серед усіх її соціальних ролей.

Формування відповідального ставлення спеціаліста до професійної роботи безпосередньо залежить від його ставлення до себе в якості людини, яка обрала цю професію. Ця залежність постійно підтверджується сумною практикою виховного процесу в школі, яка фіксує безсилля адміністративного апарату посилити ступінь професійної особистої відповідальності вчителя за результативність роботи з дітьми за умови, якщо адміністрація має справу зі спеціалістом низького рівня самооцінки (психологічний аспект) і відсутності достоїнства як якості особистості (етичний аспект). І зворотне: висока міра особистої відповідальності за продуктивність організованої праці проявляється в тому випадку, коли суб’єктом праці виступає особистість, яка має достоїнство.

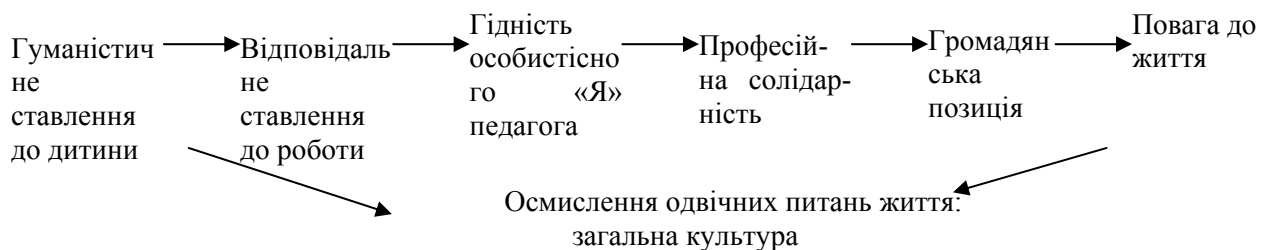
Якщо педагог дорожить достоїнством особистості, то він усвідомлює свій нерозривний зв'язок з іншими педагогами, без яких не може здійснюватися творча свобода його дій. Тому професійна солідарність як ставлення до колег – неодмінна умова професійної праці педагога, який не може здійснити свою професійну задумку поза зв'язком з педагогічним колективом.

Значимим компонентом особистісного світу педагога є його ставлення до суспільства. Педагог не може працювати поза суспільством, займаючи позицію ігнорування чи нейтралітету щодо нього. Тому громадянська позиція набуває ролі об'єктивно необхідної складової готовності педагога до роботи.

Вся картина системного зв'язку актуальних відносин розгортається у полі загального ставлення до життя в усіх його проявах: природних, соціальних, предметно–речових, індустріально–технічних, науково–пізнавальних. Тут мова повинна йти про загальне ставлення до життя як такого, тобто до життя як окремого об'єкта, як деякого феномена світу, який має власні риси й закономірності. Повага до життя як такого можлива за умови, що інтелектуальний і духовний розвиток особистості педагога дозволяє йому піднятися на високий рівень абстракції, узагальнюючи безкінечні конкретні явища світу, виявляючи в них особливий прояв життя. Це актуальне відношення, маючи гранично широкий об'єкт, визначає дійсність усіх вище названих відношень, які розташовуються в полі життя, а отже, набувають чи не набувають ціннісного значення за умови сформованого чи несформованого в суб'єкта ціннісного ставлення до життя. Тому низка актуальних відношень, які слугують критеріальними ознаками готовності особистості педагога до гуманістичного виховання, завершується саме цим відношенням – повагою до життя як такого [10; 9].

Особливе місце в перерахованому ряду займає загальна культура педагога, яка є інтегративним особистісним новоутворенням, що містить вище перераховані актуальні відношення. З огляду безкінечної динаміки життя не можна отримати кінцеву абсолютну відповідь на жодне з питань загального його устрою, але це можна зробити на кожному окремому етапі соціального й особистого життя, у процесі осмислення одвічних питань життя.

Очевидно, що виявлені ключові актуальні відношення перебувають у певній ієрархічній залежності: кожне попереднє відношення опосередковує кожне наступне, а наступне, більш широке за охопленням об'єктів ціннісного ставлення, розширює поле духовного прояву попереднього. Умовно–схематичний малюнок такого взаємозв'язку виглядає так:



### Схема 1. Система актуальних відношень у діяльності майбутнього педагога.

Системно–структурні зв'язки є достатньо міцними, тому випадіння однієї з ланок представленої картини виключає реальну присутність у цій системі іншого елемента. Перевірити це легко – досить припустити умовне випадіння конкретної ключової ознаки. Наприклад, при несформованості відповідального ставлення до професійної праці безглуздо декларувати гуманістичне ставлення до дитини; у випадку нерозвиненості громадянської

позиції педагог не здатен проявляти солідарність щодо своїх колег; а бездуховність педагога, яка анулює будь-яку можливість цікавитися одвічними проблемами життя на землі, ставить під сумнів увесь ланцюг ключових особистісних якостей педагога. Аналогічно проглядається зворотна залежність названих якостей.

Однак, як свідчить практика, декларування цих актуальних ціннісних ставлень – це одне, а їх реалізація в професійній діяльності – зовсім інша справа. Ціннісно-діяльнісна диспозиція передбачає реалізацію актуального потенціалу ціннісних ставлень майбутнього педагога-фахівця в конкретній поведінковій формі. Саме ці зовнішні прояви сутнісних відносин можуть стати певними показниками при визначенні рівня соціалізованості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Ці дослідження будуть висвітлені у наступних статтях.

### *Література*

1. Концепція національного виховання від 30.06.1994 р. – К., 1994. – 65 с.
2. Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре советского общества // Молодежь как общественная группа. – М., 1972. – 162 с.
3. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959. – 138 с.
4. Гоноблин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Способности и интересы. – М., 1962. – 315 с.
5. Битуев В.П. О педагогических способностях // Ученые записки. – Улан-Уде: Бурятск. гос. пед. ин-т, 1967. – Вып. XXVIII. – 340 с.
6. Битуев В.П. Психологические аспекты взаимоотношений учителя и учащихся: Автореф. дис... канд. наук. / М., 1970. – 22 с.
7. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. – Ярославль: Яросл. госуд. ун-т, 1982. – 83 с.
8. Харчев А.Г. Искусство как ценность // Проблема ценности в философии / Под ред. Харчева А.Г. – Л., Наука, 1966. – С. 81 – 97.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
10. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Учебное пособие для вузов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 442 с.

### *Касеко І.І.*

*Харківська спеціалізована школа І – III ступенів № 17*

**УДК 37.035**

## **РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Процес глибинних змін у житті нашого суспільства висуває як пріоритетну проблему виховання соціально активної особистості, готової взяти участь у побудові демократичної держави.

Демократизація суспільства без соціальної активності, громадянської позиції його членів не може бути повною. Тільки соціальна активність робить кожного громадянина дієвим учасником подій, що відбуваються в країні.

Навчати демократії, формувати демократичні принципи й засади, розвивати демократичну культуру, соціальну активність потрібно зі шкільних років. Саме в стінах навчальних закладів ми можемо сформулювати у дітей ті якості, які потім у дорослому житті допоможуть їм стати гідними громадянами демократичної України.

Отже, соціалізація особистості – актуальна проблема сучасної психолого–педагогічної науки і практики. З огляду на це в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції громадянського виховання особистості одним із стратегічних завдань визначається створення оптимальних умов для соціального розвитку, соціального становлення, самореалізації та саморозвитку молодого покоління.

Мета цієї статті полягає у вивченні сучасних досліджень педагогів із питань механізму розвитку соціальної активності учнів старшого шкільного віку та з'ясування її складових.

Аналіз філософської, психолого – педагогічної літератури дозволяє висвітлити різні аспекти проблеми соціальної активності особистості, а саме:

– психологічні та соціальні основи соціальної активності (Б.Г.Ананьєв, В.В.Аршавський, Л.С.Виготський, Ю.О. Гагін, В.П.Зінченко, А.Н.Леонт'єв, В.С.Ротенберг, С.Л.Рубинштейн, П.В.Симонов, Д.Б.Ельконін та зарубіжні дослідження – А.Адлер, А.Маслоу, Т.Парсонс, Ж.Піаже, В.Франкл, Е.Еріксон);

– соціальне виховання учнів (Ю.Н.Галагузова, Д.Дьюї, Е.Дюркгейм, О.К.Крокинська, В.Т.Лисовським, А.В.Мудриком, С.Френе, С.Т.Шацьким);

– ідеї гуманістичного, творчого, соціально активного освітнього середовища (І.Ю.Алексашина, С.В.Алексеев, Ш.А.Амонашвілі, В.Г.Воронцова, Я.Корчак);

– засоби формування соціальної активності учнів (Л.М.Ванюшкіна, С.Г.Вершловський, О.С.Газман, В.А.Караковський, О.Е.Лебедев, А.С.Макаренко, Т.Парсонс, К.Д.Радіна, С.А.Шмаков, Н.Е.Щуркова);

Для більш повного розуміння механізмів розвитку соціальної активності старшокласників, на наш погляд, значний інтерес представляє концепція В.С. Ротенберга та В.В.Аршавського, в основу якої покладено психологічні та соціологічні засади соціальної активності та пошукової діяльності особистості. У відповідності з зазначеною концепцією пошукова активність розглядається як важливий засіб стійкості організму до стресів та різних шкідливих впливів, тоді як відмова від пошуку є для людини передумовою для розвитку багатьох захворювань. ( 1)

Концепція пошукової активності дозволяє вивчати під новим кутом зору процес формування соціальної активності людини. Таким чином, є безперечний зв'язок пошукової активності з соціальною позицією особистості, її інтересами, ціннісними орієнтаціями. Саме суспільна оцінка, яка дається людині в процесі пошуку, стимулює ступінь її активності. Цей зв'язок був розкритий А.С.Макаренком у його вченні про найближчі, середні та далекі перспективи ( 2).

Ступінь розвитку соціальної активності, міра її інтенсивності залежать від позиції людини стосовно основного виду діяльності, до якої вона включена. Саме в цій діяльності відбувається оволодіння соціально важливими обов'язками, формується колективна самосвідомість, визначається самооцінка.

За Л.С.Виготським період навчання в старших класах є станом, під час якого виникає «нова соціальна ситуація розвитку», що полягає в переході від дитинства до дорослості. Саме в ці роки активність як природна здібність перетворюється на соціальну систему потреб та інтересів. Цей процес включає:

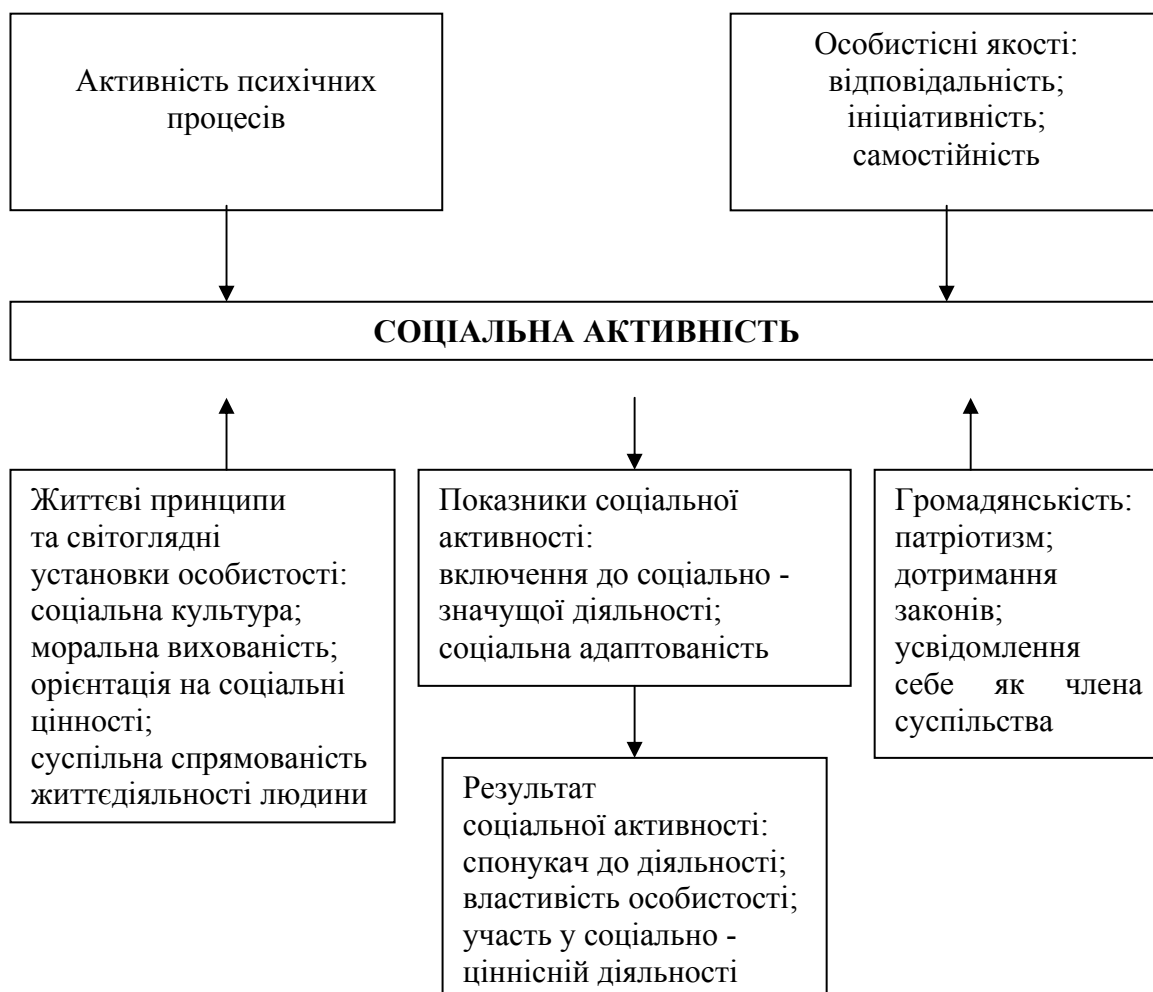
1) усвідомлення суспільних явищ, які складають предметну сторону стосунків соціальних та моральних цінностей суспільства;

2) розвиток соціальних почуттів та потреб, які мають громадську спрямованість (насамперед, потреби у взаємодії, партнерстві та відповідних мотивах, які спонукають до реалізації стосунків);

3) включення до практичної діяльності, яка має соціальну спрямованість.

На кожному віковому етапі активність має тенденцію до збільшення відповідно до об'єму соціальних обов'язків та того досвіду, якого набуває учень. Таким чином, соціальна активність виступає такою, що спонукає до діяльності (актуальна потреба) як властивість на певному етапі її розвитку, як результат соціально цінної діяльності (3)

Як актуальна потреба соціальна активність реалізується в системі цільових установок ціннісних орієнтацій, які визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість інтересів, вибір засобів діяльності щодо задоволення потреб, які виникли. Критерієм соціальної активності особистості виступає позиція особистості, яка характеризує різноманітні стосунки її носія із навколишнім середовищем, діяльнісний характер стосунків. Показником сформованості соціальної активності на тому чи іншому етапі розвитку є зміна мотивації на задоволення потреб у суспільно значущій діяльності та соціально цінному спілкуванні. В узагальненому вигляді складові соціальної активності можна подати у вигляді схеми (схема 1).



**Схема 1. Складові соціальної активності.**

Потреба в соціальній активності – одна з найгостріших проблем учнів старшої школи. Є.О. Аркін писав, «...коли дитина занурюється в потік колективного життя, тоді впливають такі сторони дитячої індивідуальності, котрі за можливих інших умов не

можуть проявитися чи бути виявленими. У колективі, достойному свого іміджу, дитина не розчиняється, а навпаки, знаходить умови для виявлення та розквіту своїх найкращих здібностей» (4).

Радість спілкування з людьми, які зайняті спільною справою, народжує цілеспрямованість та оберігає від духовної пустоти та незадоволеності, розвиває в людині самоповагу. Але для того, щоб колектив став ареною самореалізації особистості, потрібно, щоб учні старшої школи були включені до різноманітних видів колективної діяльності, мали можливість розкрити свої здібності, вміння, знання. Важливу роль у цьому відіграє вміння педагога реалізувати принцип самодіяльності та самоврядування. К.Д.Ушинський та Ш.А.Амонашвілі переконливо довели, що стосовно виховання у педагога повинна бути міра власної активності. Педагогічні вміння дозволяють йому визначити об'єкт, стосовно якого кожен школяр може виявити максимум пошукової активності, час, в якому ця активність може реалізовуватися максимально та пройти стадії накопичення, оброти оточення, що сприяє самореалізації.

Соціальний характер інтересів, цілей особистості в жодному випадку не виключає індивідуальних шляхів їх задоволення та досягнення. Суспільна активність та постійне прагнення соціальному служінню в учнів повинні бути реалізовані через участь у життєдіяльності класу.

Таким чином, розвиток соціальної активності учнів відбувається на основі принципів соціальної детермінації. Розглядаючи взаємну залежність соціальної еволюції учня старшої школи та його психічного розвитку, Л.С.Виготський показав, що розширення середовища, яке оточує старшокласника, впливає безпосередньо на його перехід до нових форм соціальних зв'язків та стосунків із людьми, ставить перед ним більш складні завдання, впливає на становлення вищих психічних функцій. Учений встановив, що будь-яка функція спочатку виявляється в формі соціально-психологічного пристосування до взаємодії людей, а потім як функція особистості, безпосередньо зв'язаної колективною взаємодією людей.

Сучасне суспільство правомірно розуміє необхідність удосконалення виховної роботи з учнями старшої школи. Педагогічна підтримка соціальних ініціатив дітей та дорослих, створення умов для їх самостійного вибору та його стимулювання, розвиток готовності та здатності діяти на основі постійного творчого пошуку та вміння виходити із ситуації вибору без стресу в сучасних умовах є нагальною задачею виховної роботи освітніх закладів, що відчують дефіцит нових методик та форм. Під соціальною ініціативою розуміють діяльність, яка спрямована на перетворення соціокультурного середовища в інтересах гармонізації соціального поля дитини, котра враховує історико-культурний досвід й сучасний стан теорії та практики виховання учнів старшої школи.

Отже формування, виділимо основні, умови для розуміння та соціальної активності:

1. Активність як природна здібність перетворюється на соціальну систему потреб та інтересів.

2. Соціальна активність спонукає до діяльності як властивість особистості на певному етапі розвитку, як результат соціально значущої діяльності.

3. Розвиток соціальної активності учнів відбувається на основі принципів соціальної детермінації.

Таким чином, актуальною залишається здійснення оцінки життєвої активності учнів за основними видами діяльності, до яких належать: дозвіллево-ігрова, фізично-оздоровча, художньо-образна, предметно-перетворювальна, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, громадсько-корисна, національно-громадянська, духовно-катарсична.



*Література*

1. Ротенберг В.С., Аршавський В.В. Пошукова активність та адаптація. – М., 1984
2. Макаренко А.С. Виховання громадянина/ Укл. Р.М. Бескіна, М.Д. Виноградова. – М., 1988
3. Мальковська Т.М. Соціальна активність старшокласників: (педагогічна наука про реформу школи). – М., 1988.
4. Аркін Є.О. Задачі та методи вивчення шкільного колективу. – М. – Л., 1929.
5. Родіна Л.І. Розвиток соціальної активності підлітків. – С., 1989.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

<b>ВАСЮТИНА Т.М.</b> .....	<b>3</b>
СПЕЦКУРСИ ЯК СКЛАДОВА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<b>ЛОЗЕНКО А.П.</b> .....	<b>4</b>
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
<b>РЕМЕЗЮК І.І.</b> .....	<b>9</b>
ІНДИВІДУАЛІЗОВАНА САМОСТІЙНА РОБОТА З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	
<b>ТІТОВА Т.І.</b> .....	<b>10</b>
ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРАКТИКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
<b>ЯНКОВСЬКА І.М.</b> .....	<b>13</b>
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ	
<b>ЗОЛОТУХІНА С.Т., КОРНІЮШ Г.В.</b> .....	<b>18</b>
ВИМОГИ ДО СУБ'ЄКТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
<b>ЗЕЛЕНСЬКА Л.Д.</b> .....	<b>24</b>
ПОВНОВАЖЕННЯ РЕКТОРА ЯК ГОЛОВИ ВЧЕНОЇ РАДИ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)	
<b>ОДАРЧЕНКО В.Г.</b> .....	<b>26</b>
МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГІДНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
<b>ОСОВА О.О.</b> .....	<b>31</b>
РОЛЬОВА ГРА ЯК МЕТОД АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<b>КАЛАШНИК М.П.</b> .....	<b>34</b>
ЖАНР ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОНЦЕРТУ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА МУЗИЧНОГО ТЕЗАУРУСУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	
<b>КОХАНКО О.Г.</b> .....	<b>40</b>
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМПЛЕКСНИХ УМІНЬ ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ НА ЗАСАДАХ МАТРИЧНО-МОДУЛЬНОГО ПІДХОДУ	
<b>МАТВІЄНКО О.В.</b> .....	<b>46</b>
ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<b>ТАРАН І.В.</b> .....	<b>52</b>
ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ	

<b>ЯКИМІВА О.О.</b> .....	<b>56</b>
СУТНІСТЬ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ	
<b>КАРУТІН Є.В.</b> .....	<b>60</b>
ВИВЧЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<b>БЕРЕСТОВИЙ А.М., ЛЕБІДЬ А.Г., ГУРОВ І.В.</b> .....	<b>64</b>
ПРО ЗМІСТ ТА ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ «ІТЕРАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЛАР»	
<b>КІДІНА Л.</b> .....	<b>69</b>
УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	
<b>КРИВОШЕЄВА Г.Л.</b> .....	<b>73</b>
ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	
<b>ЗАМКОВА О.Г., ФЕДОРЧУК В.В.</b> .....	<b>77</b>
КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ	
<b>МАЛЬНЄВА О.В.</b> .....	<b>80</b>
ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ПІДГРУНТЯ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ ПЕДАГОГА	
<b>ПАНАСЕНКО Е.А.</b> .....	<b>84</b>
ФОРМУВАННЯ СОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
<b>ЧЕРЕДНИК О.В.</b> .....	<b>88</b>
ЗАПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
<b>ЧЕРНЄГА О.А.</b> .....	<b>92</b>
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ МАЙСТЕР-КЛАСУ	
<b>ТЕРЕЩЕНКОВА О.Ю.</b> .....	<b>98</b>
МІСЦЕ І РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	

#### ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

<b>КОТ Т.О.</b> .....	<b>106</b>
СИСТЕМА ТА СТРУКТУРА УРОКІВ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	
<b>КРАЙНОВА Л.В.</b> .....	<b>110</b>
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<b>КОВАЛЬ Т.В.</b> .....	117
ІСТОРИКО – ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ ДО СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ	
<b>ЛЕВАШОВА В.М.</b> .....	121
ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СТАРШІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	
<b>СОБЧЕНКО Т.М.</b> .....	128
ПРЕДМЕТНІ УРОКИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	
<b>ТРОЦКО Г.В., ТКАЧЕНКО О. Г.</b> .....	131
ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ З ПИТАНЬ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	
<b>ПРИКОТЕНКО Т.А.</b> .....	136
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	
<b>КОРОБЕЙНИК В.А.</b> .....	142
ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В АНТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ	
<b>ГОД Б.В.</b> .....	146
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ “ІСТИННОЇ” ЛЮДИНИ В ФІЛОСОФСЬКО- ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Г. СКОВОРОДИ	
<b>ЛЕВЧЕНКО Ю.М.</b> .....	150
ІДЕАЛ ЗДІБНОЇ І СИЛЬНОЇ ЛЮДИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІСТІВ	
<b>СЕМЕНОВСЬКА Л.А.</b> .....	157
ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ ПОЛІТЕХІЗМУ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1920–1926)	
<b>ПЕТРИШЕН О.Г.</b> .....	163
ПРОБЛЕМА ВИХОВНОГО КОЛЕКТИВУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ 20–30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	
<b>СИТНЯКІВСЬКА С.М.</b> .....	170
ІСТОРИЧНІ ВІХИ РОЗВИТКУ РЕМІСНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	
<b>РАЦЛАВ В.В., РАЦЛАВ В.В.</b> .....	176
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	

**ПСИХОЛОГІЯ**

<b>ЗЕЛЕНСЬКИЙ Р.М.</b> .....	<b>180</b>
СТИМУЛЮВАННЯ ДО САМОВИХОВАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ «ПЕРЕД СОБОЮ»	
<b>КОЛОМІЙЧЕНКО С.Ю.</b> .....	<b>183</b>
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ЗАСІБ ФАСИЛІТАЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	
<b>КОПИЛЕЦЬ Є. В.</b> .....	<b>187</b>
МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ	

**СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>ОВЧАРЕНКО Г.Е.</b> .....	<b>193</b>
СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО–ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
<b>КАСЕКО І.І.</b> .....	<b>197</b>
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачою інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами).
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 3 см, верхній і нижній колонтитули – 1,25 см., вирівнювання по ширині.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

**Література** друкується в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

У кінці статті подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 6–16 аркушів.

**Оплата за 1 сторінку** – 15 гривень.

Збірник надсилається поштою накладною платою (тільки на домашню адресу автора).

**Публікації та оплату за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–meil: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (8–06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: [www.intellekt-invest.org.ua](http://www.intellekt-invest.org.ua)

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

*С. Омельченко*

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

### ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

*У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.*

**Ключові слова:** *здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.*

*С. Омельченко*

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

*Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.*

**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.*

*S. Omelchenko*

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

### THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

*The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living*

**Keywords:** *healthy way of life, traditions, system-forming component.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження

важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

#### *Література*

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.



# 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).

## ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково–методичний збірник*

(Випуск XLVII)

**Відповідальний за випуск:**

**Чуйко С.М.,** доктор фізико–математичних наук, доцент,  
**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 01.07.2009 р. Ум. др. арк. 12,81.

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

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



---

**Підприємець Маторін Б.І.**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 106. Тираж 100 прим.

---

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56